

LAS ESCUELAS QUE TENEMOS

BÁRBARA EYZAGUIRRE A.
LORETO FONTAINE C.



www.cepchile.cl

LAS ESCUELAS QUE TENEMOS

© CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

Monseñor Sótero Sanz 162,

Santiago de Chile

www.cepchile.cl

Inscripción N° 172.924

ISBN 956-7015-42-9

Publicado en Santiago de Chile, agosto de 2008, 1.000 ejemplares.

Primera reimpresión, noviembre de 2008, 750 ejemplares.

Reservados todos los derechos de esta edición para el Centro de Estudios Públicos. Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada de manera alguna ni por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso escrito del editor.

Diseño y edición gráfica

David Parra Arias

Foto portada

Benjamín Lira, reproducción de "Azul", 1993

Acrílico y collage sobre papel

“Tía, enséñeme.”

Javier, siete años

Durante una de nuestras visitas, en la mitad de una clase desorganizada, en que la profesora inútilmente gritaba múltiples órdenes y la mayor parte de los niños, sin tener nada que hacer, se entretenía peleando, se acercó a una de nosotras un niño con su cuaderno en la mano. Se llamaba Javier, tenía siete años y dijo: “Tía, enséñeme”. A él y a todos los niños que, como él, quieren aprender, dedicamos este libro.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar a las trece escuelas que generosamente nos abrieron las puertas. Todos sus directores, sus profesores y sus niños, sin reticencia alguna, nos entregaron su tiempo, nos mostraron su trabajo y expresaron con franqueza sus opiniones.

Estamos especialmente agradecidas también con el Centro de Estudios Públicos por darnos la oportunidad de hacer este trabajo y por el apoyo decidido y estimulante de todos sus miembros. Carmen Le Foulon con su crítica constructiva y acertada fue un aporte permanente. Especial mención merecen la paciente asesoría y los inteligentes comentarios de Harald Beyer. Sin su ayuda este trabajo no sería lo que es.

Gracias también a nuestra ayudanta de investigación, Mónica Reyes, por su ánimo y capacidad de organización; a Mónica Blanquer, por su ayuda para coordinar los contactos y las visitas; a Carmen Luz Salvestrini, incansable buscadora de artículos, y a David Parra por su trabajo de diseño y diagramación. Agradecemos también la prolija revisión y prudentes indicaciones de José Rosero, la preocupación de Pedro Sepúlveda con la versión final y la lectura dedicada de los borradores que hicieron Javiera Necochea, Bárbara Streeter y Lily Ariztía, quienes nos aportaron sus valiosas sugerencias.

Por último, damos las gracias a nuestras familias, que mostraron constante entusiasmo por el libro durante el tiempo que tomó elaborarlo y que con buen humor supieron soportar nuestras obsesiones.

Santiago de Chile, 2008.

ÍNDICE

	PRESENTACIÓN	15
	INTRODUCCIÓN	17
Capítulo I	APRENDER A LEER	23
	Lectura y pobreza	27
	Alfabetización y políticas públicas	28
	Aprendizaje de la lectura en Chile	30
	Etapas del aprendizaje de la lectura	33
Capítulo II	DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO	39
	Objetivo del estudio	41
	Selección de las escuelas	42
	Metodología	47
Capítulo III	¿CÓMO LEEN LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS INVESTIGADAS?	51
	¿Qué desempeño lector esperar?	55
	Resultados de la evaluación	58
	Comparación con los mejores establecimientos de Chile	65
	Síntesis	69
Capítulo IV	DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	71
	Factor 1 Acceso a la lectura	74
	Libros en el hogar	79
	Acceso a internet	80
	Bibliotecas escolares	80
	Textos escolares	85
	Guías de lectura	88
	Lectura domiciliaria	90
	Síntesis	92
	Factor 2 Uso del tiempo en las clases de lenguaje	94
	Tiempo dedicado a la lectura	96
	Calidad de las actividades de lectura	103
	¿En qué se ocupa el tiempo en la clase de lenguaje?	105
	Síntesis	111

Factor 3 Enseñanza de la lectura	113
Iniciación a la lectura en kínder	113
Estimulación del lenguaje	114
Motivación a la lectura	118
Iniciación en el dominio del código	120
Iniciación a la escritura	123
Tiempo lectivo por jornada	124
Expectativas y exigencias	125
Síntesis	126
Enseñanza de la lectura en primero básico	128
Estimulación del lenguaje	128
Motivación a la lectura	132
Dominio del código	133
Desarrollo de la escritura	139
Expectativas y exigencias	139
Alumnos desnivelados	141
Responsabilización individual	141
Síntesis	145
Enseñanza de la lectura en segundo año básico	147
Motivación a la lectura	148
Dominio del código	149
Comprensión de lectura	152
Alumnos desnivelados	156
Síntesis	159
Desempeño de los profesores	161
Actitud de los profesores	161
Conocimiento profesional	165
Estrategias didácticas	167
Manejo del ambiente de la clase	173
Síntesis	190
Capítulo V DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y LA GESTIÓN PEDAGÓGICA	193
Factor 4 Gestión pedagógica general de la escuela	195
Liderazgo académico	199
Planificación de clases	209
Observación de clases	213
Sistemas de evaluación	215
Síntesis	225
Factor 5 Políticas de enseñanza de lenguaje en la escuela	227
Organización y cuidado del tiempo	229
Medidas específicas con respecto a lectura	232
Tareas de lenguaje para la casa	235
Atención a alumnos desnivelados	237
Capacitación, asesorías y especialización de profesores	242
Síntesis	244

Factor 6 Recursos humanos de la escuela	246
Formación inicial y experiencia	247
Selección, contratación y desvinculación	255
Evaluación de los docentes	259
Políticas de incentivos	261
Capacitación en servicio	263
Políticas de asignación de cursos	265
Síntesis	269

Capítulo VI DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS 271

Factor 7 Los alumnos	274
Nivel socioeconómico y cultural de las familias	274
Selección de alumnos	279
Rotación de alumnos	282
Síntesis	284
Factor 8 Características generales de la escuela	285
Gasto por alumno	285
Número de alumnos por curso	288
Tamaño de la escuela y pertenencia a redes	289
Jornada escolar y tiempo dedicado a lenguaje	292
Síntesis	294

Capítulo VII CONCLUSIONES 295

El desempeño de las escuelas	297
¿Qué explica estas distancias?	298
Qué tan buenas son las buenas escuelas	308

BIBLIOGRAFÍA	313
--------------	-----

ANEXOS	329
--------	-----

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS	357
------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

Hay reformas legislativas significativas en marcha en educación. Éstas contribuirán a sentar las bases para una nueva arquitectura institucional que deberá ser complementada con otras iniciativas. Buenas instituciones estatales y políticas públicas bien diseñadas son decisivas para generar nuevas formas de hacer las cosas, pues tienen la capacidad de estimular, orientar y presionar a los actores educativos hacia los objetivos que se estimen más pertinentes. En la actualidad éstos están íntimamente ligados con la elevación de los aprendizajes, las habilidades y competencias de nuestros niños y jóvenes, sobre todo de aquellos que provienen de los hogares con menores recursos. Si las instituciones y las políticas van acompañadas, por medio de una mejor información, del fortalecimiento de la capacidad de elección, por parte de padres y apoderados, de la escuela, liceo o colegio para sus hijos, se puede producir un círculo virtuoso que permita alcanzar con mayor facilidad y estabilidad los objetivos específicos antes indicados. Sólo así se avanzará hacia una sociedad con mayor igualdad de oportunidades y alta movilidad social, donde el destino de las personas sea moldeado por sus esfuerzos y talentos personales y no por su origen social y económico.

Aquellos que creemos que el logro de ese objetivo no puede estar separado del diseño apropiado de instituciones y políticas que definan el marco en el que se desenvuelva la actividad educativa, no podemos olvidar que la magnitud de su impacto dependerá crucialmente de lo que ocurra al interior de los cientos de establecimientos y miles de salas de clase que existen en el país. Este libro permite seguir, como si se estuviese viendo una película, cómo se desenvuelven los procesos educativos en las escuelas y colegios chilenos. El lector notará los aciertos y las equivocaciones que se cometen en ellos. Se percatará, también, del esfuerzo diario que desarrollan los profesores para cumplir bien su labor, pero que muchas veces ese esfuerzo resulta improductivo por su falta de foco o, en ocasiones, por su insuficiente preparación. Asimismo, aprenderá a comprender esas pequeñas acciones que, realizadas de manera simultánea y con perseverancia, permiten alcanzar resultados educativos satisfactorios.

Este libro puede leerse de diversas maneras. Una de ellas es pesimista. Recorriendo sus páginas y deteniéndose en las vívidas experiencias educativas que se narran en ellas, el lector podrá quedarse con la impresión de que es poco lo que se puede hacer en el futuro cercano para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Pero esa interpre-

tación, que debo reconocer fue la primera que tuve al leerlo, abre paso después, de una reflexión más detenida, a una lectura más optimista y que dice relación con el hecho de que las escuelas y colegios de mejor desempeño hacen algo que está al alcance de prácticamente todas las comunidades educativas del país si ellas se lo proponen y si son estimuladas o presionadas a preocuparse de realizar el esfuerzo requerido. Ese “algo” está descrito, con precisión y cariño por los detalles, por las autoras. Es un libro que transpira dedicación y ganas de que todos nuestros niños y jóvenes reciban una educación que amplíe sus horizontes. En fin, Bárbara y Loreto saben de lo que están escribiendo y lo dejan en claro en cada uno de estos capítulos. Ello por sí solo es una razón para leerlo y quienes se sumerjan en él encontrarán, además, un conjunto inigualable de conocimientos de lo que es una sala de clases en el Chile de hoy y también, vale la pena decirlo, una fuente de estímulo intelectual. Pero, más importante, encontrarán claves para mejorar los aprendizajes en los cientos de establecimientos que aún no alcanzan niveles razonables de calidad. Es sin lugar a dudas un libro de enorme valor y una lectura insustituible para todos aquellos que estén interesados en una educación de calidad para nuestro país.

Harald Beyer
Coordinador Académico
Centro de Estudios Públicos

INTRODUCCIÓN

¿Qué distingue a una buena escuela? ¿Qué la hace mejor que las demás? ¿Cuán buenas son nuestras “buenas” escuelas? ¿Qué le falta a una escuela “del montón” para ser buena de verdad? ¿Cómo se puede mejorar una mala escuela? Estas interrogantes, aunque parezcan simples, no tienen respuestas obvias y son las que motivaron el trabajo que presentamos en este libro.

Desde el momento en que se empieza a medir objetivamente la calidad de las escuelas chilenas se pone en evidencia que gran parte de ellas no cumple bien su tarea: los alumnos obtienen bajos resultados en las pruebas de aprendizaje y su desempeño es inferior a lo esperable dados nuestro nivel de desarrollo y los recursos invertidos. Se revelan además importantes brechas de rendimiento tanto entre establecimientos de un mismo nivel socioeconómico como entre los diferentes niveles. El sistema parece que no está alcanzando el aumento de capital humano ni la movilidad social que se esperan de él.

Los logros de aprendizaje de una escuela dependen de múltiples variables que actúan a la vez y se influyen recíprocamente. Tanto en la literatura científica como en nuestra discusión nacional son básicamente tres grupos de factores los que se toman en cuenta para el análisis: en el primer grupo encontramos los factores relacionados con las características de los alumnos, es decir, sus capacidades individuales, su motivación, sus intereses y el nivel socioeconómico de su entorno familiar. En el segundo grupo podemos incluir las características del sistema, esto es lo que conforma el marco en que operan las escuelas: el mayor o menor grado de autonomía que éstas tienen, los recursos con que cuentan, los incentivos con que operan, las regulaciones y el marco legal en que se mueven, etc. Y en el último grupo encontramos las características internas de las escuelas: la cultura que impera en ellas, la manera en que se organizan y la manera en que enseñan.

Durante los últimos años en nuestro país se ha dado una interesante discusión pública sobre el problema educacional y se han examinado y puesto en práctica diversas políticas encaminadas a subsanar las deficiencias del sistema. La atención se ha centrado principalmente en los dos primeros grupos de factores: así, las posibilidades de las escuelas para determinar la composición social de su alumnado, la integración de alumnos socialmente vulnerables, las diferencias de gastos entre las escuelas, la dependencia municipal o particular, los fines de lucro del sostenedor y la regulación laboral se han analizado y debatido en su relación con el aprendizaje de los alumnos. El tercer grupo, en cambio,

ha recibido menos atención, a pesar de que se sabe que tiene un efecto importante en los logros de aprendizaje.

Nuestro estudio se enfoca hacia este último grupo. Buscamos identificar los factores que son propios de la escuela y que, independientemente del nivel socioeconómico de los alumnos, contribuyen a explicar las diferencias de rendimiento. Estos factores influyen en el aprendizaje casi en igual medida que los factores sociofamiliares, pero, a diferencia de estos últimos, representan un campo donde es posible intervenir en el mediano plazo. Conocerlos en profundidad puede contribuir a lograr un diagnóstico más exacto que oriente el diseño de políticas públicas más adecuadas. En el momento actual, en que se pone en marcha un sistema de aseguramiento de la calidad de las escuelas, se hace indispensable contar con varios modelos de buenas prácticas que orienten a las instituciones que llevarán a cabo esta tarea. Por otra parte, dado que en este contexto se acentúa la responsabilidad de los propios establecimientos y de sus sostenedores, una mejor comprensión de estos factores de eficacia interna será de utilidad para quienes se empeñan en lograr mejores aprendizajes.

Un análisis detallado de los puntajes del Simce muestra un puñado de escuelas que con iguales restricciones socioeconómicas y el mismo marco legislativo que las demás se destacan del resto y obtienen resultados sobresalientes. Éstas son las denominadas “escuelas efectivas” y existen en todos los segmentos socioeconómicos, incluso en los más desfavorecidos. Es relevante identificar y describir con precisión qué factores son los que están jugando dentro de estas escuelas y que explican al menos parcialmente, estas diferencias de resultados. Hay abundante literatura que se aboca a esta tarea y las investigaciones en nuestro país tienden a confirmar los hallazgos de la literatura internacional en cuanto a que en estas escuelas hay un importante liderazgo académico, metas claras y altas expectativas, un ambiente ordenado, un foco en el aprendizaje académico y un monitoreo permanente de sus logros.

Pensamos que sería interesante complementar estas investigaciones con un trabajo que compare estas escuelas efectivas con las que no lo son, incorporando en el estudio las de mediano y bajo desempeño. Éstas constituyen la mayoría del país y atienden a cerca del 52% de la matrícula. Muchas de ellas están haciendo un esfuerzo y no han visto resultados. Se han gastado y se van a seguir gastando enormes recursos para apoyarlas y levantarlas. Conocerlas en profundidad y describir cómo funcionan daría una idea más cabal de la realidad que vive la mayoría de nuestros alumnos. Esta información es importante para comprender por qué aprenden poco y para decidir las mejores políticas para superar tal situación.

Así, esta investigación sigue la línea de la literatura existente sobre escuelas efectivas, pero amplía esta mirada también hacia las que no lo son. Contrastar las dos caras de la medalla permite identificar mejor las características propias de una escuela que logra aprendizajes y también descubrir las carencias y errores de aquellas que, incluso haciendo su mejor esfuerzo, no obtienen buenos resultados. Cuando estamos habituados a una sola manera de hacer algo, no vemos sus peculiaridades, por lo tanto es posible que quienes llevan años trabajando en una cultura de rendimientos mediocres no sean capaces de identificar sus falencias y menos las formas de resolverlas. Comparar diferen-

tes modos de hacer las cosas permite descubrir, por contraste, elementos de gestión y de pedagogía, tal vez básicos, que podrían estar ausentes en estas escuelas.

Las escuelas que se comparan aquí son trece establecimientos seleccionados según su desempeño en el Simce y clasificados en tres grupos: escuelas de Simce alto, de Simce medio y de Simce bajo. Como la evidencia empírica respalda consistentemente que la variable socioeconómica de los alumnos influye en los aprendizajes, se buscó controlar por este factor y sólo se seleccionaron escuelas de nivel medio bajo. También se procuró que la dependencia de las escuelas (municipal y particular subvencionada) quedara igualmente representada en cada grupo.

Nuestro propósito es identificar qué factores al interior de la escuela pueden explicar diferencias de rendimiento. Optamos, por lo tanto, por un estudio en terreno, de carácter cualitativo, que retrate lo más fielmente posible la cultura escolar, específicamente en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje. Buscamos entender cabalmente la complejidad de cada establecimiento. Esto requirió numerosas visitas, entrevistas a profesores y directivos, llamadas por teléfono, observación de clases, examen de las planificaciones y otros documentos, evaluación del desempeño de los alumnos y revisión de sus trabajos.

La forma elegida para organizar lo observado consistió en describir con exactitud cómo se comportaba cada escuela en torno a una serie de factores que la literatura especializada relaciona con el aprendizaje. Entre otros, se analizaron las prácticas observadas en el aula, las prácticas de gestión pedagógica y la gestión de recursos humanos. El estudio se concentra sólo en lo que sucede al interior de la escuela y el foco prioritario es lo pedagógico. Cuando analizamos aspectos de gestión, nos referimos básicamente a su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y el grueso de nuestro trabajo se concentra en lo que sucede dentro del aula.

No era factible ni práctico dispersar demasiado el foco de observación. Dada la complejidad de la tarea propuesta, era preferible acotar el estudio a una sola área. Así podíamos lograr mayor profundidad, afinar nuestra observación y comparar en mayor detalle. El área escogida fue el aprendizaje de la lectura en kínder, primero y segundo básico. Pudimos haber elegido otra materia y otros cursos, pero nos pareció que la iniciación a la lectura constituye lo mínimo que se le puede pedir a una escuela. No es optativo, todas las escuelas lo tienen que lograr aproximadamente en la misma etapa y si no lo logran, fracasan en el resto de los aprendizajes. Es un aprendizaje tan central que constituye un buen botón de muestra, revelador de las creencias, las prácticas, las expectativas y las competencias de la escuela en cuanto a todos los demás aprendizajes. Así, las entrevistas a los directivos, aunque giran en torno a la gestión pedagógica general de la escuela, se concentran en las políticas de lenguaje y enseñanza de lectura. Igualmente se observaron sólo clases de lenguaje en esos cursos y se entrevistó a los profesores a cargo de esas clases.

Para tener una visión más exacta de cómo se comportaban las escuelas en las etapas tempranas en torno a este aprendizaje realizamos una medición del desempeño en lectura de 875 alumnos de primero y segundo básico de los trece establecimientos. Se evaluó individualmente a cada alumno con una prueba de velocidad de lectura, que tiene una alta correlación con la habilidad para comprender un texto.

El trabajo se ordena de la siguiente forma:

En el Capítulo I se explica la incidencia de un buen dominio de la lectura en el resto de los aprendizajes escolares, se analiza la importancia de lograr éxito en la primera etapa de este aprendizaje y se describe brevemente el proceso que lleva a un dominio adulto de la lectura.

El Capítulo II es una descripción detallada del estudio. En él se presentan las interrogantes que se plantea el estudio, se explican los criterios para seleccionar los establecimientos, se presentan las características básicas de la muestra obtenida y se describe la metodología que se aplicó en terreno para conocer la marcha de las escuelas y medir el desempeño de los alumnos.

El Capítulo III indaga si hay diferencias en la efectividad de estas escuelas a la hora de iniciar a sus alumnos en la lectura. Para ello se compara cómo leen los alumnos de los cursos tempranos. Se dan a conocer los resultados de la evaluación de lectura realizada en los primeros y segundos básicos de las trece escuelas, constatando que hay diferencias marcadas y una alta relación entre el desempeño lector en los primeros años y el rendimiento en el Simce de lenguaje de cuarto básico.

A partir del Capítulo IV se analizan las variables que podrían explicar estas diferencias de desempeño, tanto en la prueba de lectura inicial como en la prueba Simce de lenguaje de cuarto básico. En primer lugar se tratan los factores que se relacionan más directamente con el desarrollo de la habilidad lectora. Comenzamos examinando qué oportunidades tienen los alumnos en sus escuelas para leer, es decir, si cuentan con posibilidades de acceder a libros y si tienen en las clases tiempo destinado a la lectura. Luego se recoge lo observado en clases sobre las prácticas de enseñanza de lectura inicial en kínder, primero y segundo año básico. Se analiza en qué trabajan los alumnos en estas clases, cómo se estructuran las lecciones, qué actitudes, expectativas y conocimientos revelan los profesores y cómo manejan la conducta del curso.

Más adelante, en el Capítulo V, nos referimos a aquellas variables de gestión que tienen incidencia más distal en el aprendizaje de los niños, pero que con seguridad influyen directamente en el funcionamiento de la sala de clases y en el actuar de los profesores. Específicamente, nos centramos en las variables asociadas a la gestión pedagógica de la escuela: el liderazgo académico, los sistemas de planificación y evaluación, las políticas que la escuela ha adoptado para la asignatura de lenguaje y la gestión de los recursos humanos.

En el Capítulo VI se analiza el impacto de dos grupos de factores sobre los resultados de estas escuelas. Estos factores son generalmente los que más se mencionan cuando se intenta explicar las diferencias de desempeño entre escuelas. El primer grupo se refiere a las características del alumnado e incluye el nivel socioeconómico, la posibilidad que tienen las escuelas de seleccionar a sus estudiantes y la rotación de alumnos observada en los cursos iniciales. El segundo grupo corresponde a las características estructurales de las escuelas y considera el gasto por alumno,

el número de niños por curso, el tamaño de la escuela, su pertenencia a redes y la duración de la jornada escolar.

Finalmente, en el Capítulo VII, se presentan conclusiones.

Este estudio obtiene algunas conclusiones sobre los factores que hacen la diferencia: podemos adelantar que las brechas de rendimiento observadas entre las escuelas seleccionadas desde luego no se explican por el factor socioeconómico, que está controlado en el diseño del estudio, ni por las características estructurales de las escuelas. En cambio, sí se observó que las escuelas de distinto desempeño diferían claramente en los factores de carácter pedagógico y de gestión considerados en la investigación. Hay escuelas que se organizan para dar más y mejores oportunidades para aprender y otras a las que les faltan las competencias organizacionales y pedagógicas para que los niños alcancen los conocimientos y las destrezas mínimas esperables.

Presentamos aquí trece escuelas de Santiago e invitamos a conocerlas. Hemos tratado de retratar fielmente su realidad, que posiblemente es la misma que se vive en un gran número de escuelas chilenas.



Capítulo I

APRENDER A LEER

www.cepchile.cl

Aprender a leer es sin lugar a dudas un hito en la biografía de un ser humano. Marca una dramática división entre las personas, otorgando poderes y derechos ciudadanos a quienes aprenden y dejando a quienes no lo logran en una condición inferior. Sólo la persona que aprende a leer puede participar con autonomía en las decisiones de orden público en una sociedad democrática, no sólo porque se ha ganado el derecho a voto, sino también porque nuestras instituciones se basan fuertemente en la cultura letrada. La legislación, la política, el comercio, las ciencias y otros quehaceres requieren de documentos escritos. Saber leer le otorga a la persona acceso a estas instituciones y a la vez una suerte de blindaje ante manipulaciones y abusos, tanto en el ámbito público como en sus transacciones personales cotidianas. La lectura contacta a las personas con toda la riqueza del lenguaje y con el amplio repertorio de datos, conocimientos e ideas que conforman nuestra cultura, dándoles una base para construir su comprensión del mundo.

Pero, más que subrayar el aporte de la lectura en la vida de las personas adultas, interesa aquí referirnos en mayor profundidad al papel que ésta desempeña durante la niñez, es decir, los efectos que ejerce específicamente sobre los aprendizajes propios de la escuela y sobre otros aspectos del desarrollo correspondiente a esa etapa.

En las etapas tempranas, la lectura brinda al niño, por sobre todo, lenguaje e información. Leer le proporciona una vivencia del lenguaje escrito, que por su mayor riqueza de léxico y estructuras gramaticales tiene a la vez una gran influencia estimuladora sobre las habilidades verbales orales, entendidas éstas como escuchar y hablar. Cualquiera sea su origen, al aprender a leer el niño se integra a la corriente principal de la cultura, librándose de las limitaciones de lenguaje que podría imponerle su origen familiar. Multiplica sus conceptos, enriquece su vocabulario y paulatinamente se apropia de las formas del lenguaje de los adultos y de las personas educadas¹.

¹ La mayor parte del aprendizaje de nuevas palabras ocurre incidentalmente a través de la interacción del estudiante con su entorno (vivencias, enseñanza en clases, lectura, interacción con adultos y niños, y también a través de la televisión, la radio, etc.). De todos estos factores, la lectura es la que por sí sola (sin mediación) ejerce el mayor impacto como fuente de aprendizaje de nuevas palabras. Baker, Scott K.; Simmons, Deborah y Kameenui, Edward J. (1995), en "Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research", revisan las principales investigaciones al respecto y concluyen que, debido a la amplísima variedad de palabras que pueden encontrarse en el material escrito que enfrenta un niño en la escuela, "el desarrollo de firmes habilidades lectoras es la mejor estrategia disponible para aprender en forma independiente el significado de las palabras". Nagy *et al.* (1987)

Mediante la lectura el niño se informa también de cómo funciona el mundo en que vivimos. La lectura amplía sus experiencias y sus imágenes, le muestra las vivencias de otros, le hace conocer otros tiempos y otros lugares. De acuerdo con lo que sabemos sobre el aprendizaje, comprendemos nuevas informaciones si logramos integrarlas a nuestros esquemas previos, construyendo los nuevos significados a partir de los anteriores. Por lo tanto, cuanto mayor sea la cantidad de conceptos (vocabulario) y conocimientos que acopiemos, tanto mayores serán las posibilidades de asociación y mayores las posibilidades de nuevos aprendizajes. Así, mientras más lee un niño, más incrementa su información acerca del mundo y, a la vez, mientras mayor conocimiento tenga del mundo, mejor podrá comprender y asimilar nuevos conocimientos (tanto a través de lo que lee como de otros canales).

Existe una relación evidente entre aprendizaje escolar y lectura. Si bien no basta con saber leer para ser una persona educada, también se puede afirmar que quien no sabe leer no se puede educar. Esta dependencia se entiende por varias razones. La primera tiene que ver con lo que hemos esbozado sobre el efecto de la lectura en el lenguaje y la información. Cuando se menciona la carencia de “capital cultural” de los alumnos como un factor que dificulta el aprendizaje, lo que se está diciendo es que esos alumnos carecen del lenguaje y de la información previa que son necesarios para comprender y asimilar los nuevos conocimientos que va entregando la escuela². La lectura permitiría suplir estas deficiencias de capital cultural propias del entorno familiar. La segunda razón tiene que ver con el carácter eminentemente verbal que tiene el aprendizaje escolar. La mayor parte de los contenidos que se entregan en la vida escolar se transmiten en forma verbal, ya sea por medio del discurso hablado o del texto escrito. A medida que se avanza de grado el uso del texto escrito se incrementa, ya que es el medio de transmisión del conocimiento más extendido, barato y eficaz, hasta el momento no reemplazable por otros. Los medios electrónicos, ampliamente utilizados en las últimas décadas, también se basan primordialmente en la palabra escrita y por lo tanto es obvio que requieren de las mismas destrezas lectoras que los libros y periódicos. Las etapas más avanzadas del aprendizaje académico requieren destrezas lectoras sofisticadas. La capacidad de manejarse con un texto complejo es el principal componente de las comúnmente llamadas “aptitudes académicas” o “destrezas académicas”. Éstas se exigen en los procesos de admisión a las universidades de todo el mundo, por ser a la vez un requisito y un buen predictor del aprendizaje.

afirman que los niños norteamericanos leen entre 100.000 y 10.000.000 de palabras por año. En nuestro medio escolar, donde los alumnos leen comparativamente poco, el impacto de la lectura sobre el vocabulario probablemente sea menor. Véase Nagy, William E.; Anderson, Richard C. y Hermann, Patricia A. (1987): “Learning Word Meanings from Context During Normal Reading”.

² Hirsch, E. D. (1996) sostiene que la brecha de rendimiento entre alumnos ricos y pobres se debe en gran parte a diferencias en el bagaje de conocimientos generales que traen los alumnos a la escuela, y que forman parte de lo que él llama “alfabetización cultural” (*cultural literacy*) y que nosotros hemos preferido reemplazar por “capital cultural”. Se caracteriza por ser información de carácter general y bastante básica (datos), que se recibe en los hogares y que se supone conocida por todos, tanto en la comunicación entre personas educadas, como en el discurso público. En este contexto, el papel de la escuela es entregar a los niños de sectores menos favorecidos este capital cultural que ellos no reciben en su hogar. Por esta razón, en su pensamiento, la cantidad y calidad de la información que proporciona el currículum escolar (los contenidos) adquiere gran relevancia. Véase Hirsch, E. Donald (1996): *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*.

El capital cultural no sólo se refiere al dominio del lenguaje y a la acumulación de información. Comprende también el desarrollo personal y la apropiación de virtudes y valores. Desde el momento en que aprende a leer, el niño tiene acceso a un gran repertorio literario que constituirá un aporte valioso a su desarrollo emocional. La lectura, especialmente si se trata de lectura literaria, le enseña a ponerse en el lugar de los otros y entender los sentimientos y motivaciones de los demás. Igualmente, le refleja sus propios sentimientos y vivencias, lo que lo lleva a comprenderse y conocerse también mejor a sí mismo. Estos dos elementos, conocimiento de sí mismo y comprensión del punto de vista ajeno, son componentes básicos de la llamada inteligencia emocional³. Por su parte, el psicoanalista Bruno Bettelheim (1977) atribuye a los cuentos clásicos infantiles un rol catalizador del crecimiento emocional, por su tratamiento simbólico de las grandes tareas del desarrollo psíquico⁴. Con respecto al desarrollo moral, el relato literario, al abordar las emociones y pasiones del hombre, contiene siempre una carga valórica que incita a la reflexión. Por ello los educadores de todas las épocas han recurrido a la lectura como un importante medio para inducir a los jóvenes, a través de esta reflexión, a conformar su sistema ético.

La lectura además desarrolla el pensamiento crítico. Es decir, la habilidad para evaluar y sopesar en forma independiente los valores, ideas y hechos. Si se lee amplia y analíticamente se multiplican los puntos de vista desde los cuales mirar la realidad. El niño aprende que hay otras perspectivas, otras percepciones y otras experiencias, lo cual le enseña a adoptar una posición propia y a fundamentarla en forma debida. Finalmente, en una sociedad cada vez más globalizada, valoramos el papel que cumple la lectura de acercar a los jóvenes entre sí, mostrándoles diferentes mundos y culturas y construyendo repertorios comunes.

Lectura y pobreza

No se puede negar el efecto inmensamente integrador que ejerce la adquisición de la lectura en los niños de bajo nivel socioeconómico. Para ellos representa una posibilidad cierta de compensar las carencias del “capital cultural” que otros reciben de la familia. Desde el minuto en que aprenden a leer, estos niños adquieren una herramienta poderosa, que no sólo les da el acceso a los diversos aprendizajes escolares, sino que además les facilitará su integración a la corriente principal de la cultura, ayudándoles a construir los lenguajes adecuados, el repertorio de referencias, la fortaleza psicológica y moral y los hábitos de pensamiento necesarios para interpretar y dominar esta cultura.

En este contexto, la iniciación temprana en la lectura cobra la mayor importancia. Sabemos que el aprendizaje del lenguaje es de índole acumulativa. Los incrementos que se logren en las primeras etapas tendrán un efecto multiplicador. Esto se ha llama-

³ Véase Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*.

⁴ Véase Bettelheim, Bruno (1977): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*.

do “efecto Mateo” (en alusión a la cita bíblica)⁵, para indicar que quien más sabe, más aprende. Igual cosa sucede con el bagaje informativo. Los alumnos de estrato socioeconómico alto se inician en la vida escolar con un buen acervo de lenguaje y de capital cultural y por lo tanto son capaces de incrementar muy rápidamente su aprendizaje escolar. Para los de estrato bajo, que no poseen estas ventajas, empezar pronto a leer en forma abundante podría compensar a tiempo esta diferencia. Por ello, lograr que los alumnos en desventaja sociocultural alcancen en el primer año el mismo nivel de lectura que los alumnos de sectores más acomodados, contribuiría enormemente a disminuir las diferencias de rendimiento entre ambos grupos, en tanto que un año de retraso representaría una brecha irrecuperable. Según Hirsch (1997), “Todo niño normal puede y debería alcanzar el nivel de lectura esperado para su curso al finalizar el primero o el segundo año de enseñanza básica, y en lo sucesivo al concluir cada año escolar. Debido a que el progreso académico es sensible a las condiciones iniciales, el logro de este objetivo único y fácil de conseguir —todos los niños leyendo según el nivel esperado para el curso al final del primero o segundo año— será mucho más eficaz que cualquier otra reforma aislada destinada a mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza estadounidense”⁶.

Alfabetización y políticas públicas

Por estas razones enseñar a leer ha sido históricamente un objetivo primario e indiscutible de las políticas públicas de educación. El índice de alfabetización es la primera medida del nivel educacional de una población y constituye un indicador del desarrollo de los países y una medida de la calidad de su sistema escolar. Lograr la alfabetización de toda la población está permanentemente en la agenda de los programas de ayuda internacional, ya que muchos países del tercer mundo tienen aún segmentos importantes (tanto de niños como de adultos) que no alcanzan esta meta⁷.

Por su parte, los países desarrollados tampoco tienen esta batalla completamente ganada. El acceso masivo a la educación formal no siempre ha resultado en una alfabe-

⁵ Stanovich, Keith E. (1986), en “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”, aplica este concepto al aprendizaje de la lectura aludiendo a la brecha creciente y permanente de aprendizaje que se produce entre los niños que logran un aprendizaje exitoso en la primera etapa y aquellos que no lo logran. Se denomina así en referencia a la frase del evangelio “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, se le quitará”, San Mateo, XXV: 29.

⁶ Hirsch, E. Donald (1997): “La Venganza de la Realidad: Educación y las Principales Corrientes de Investigación Pedagógica”, p. 34.

⁷ Unesco ha establecido la década de 2003 al 2012 como La Década de la Alfabetización, dado que aún viven en el mundo 862 millones de adultos analfabetos y 132 millones de niños que no asisten a una escuela. (Resolución A/RES/54/122 del 17 de diciembre de 1999). El documento base de este programa consigna la alfabetización como “un área particularmente débil del rendimiento escolar que continúa siendo un desafío para los países”. El programa se propone que para 2015 todos los niños tengan acceso a educación gratuita obligatoria y disminuir en 50% el nivel de analfabetismo adulto, especialmente en mujeres. Véase Unesco (2000): “United Nations Literacy Decade, 2003-2012. Documento Base para Consulta: Alfabetización para Todos”.

tización universal bien lograda⁸. Además se ha empezado a reconocer que la sociedad moderna exige a todas las personas manejarse con competencias lectoras sofisticadas que quizás antes eran patrimonio sólo de una elite. Por estas razones en los últimos años el mundo desarrollado ha dedicado también esfuerzos y recursos cuantiosos tanto a evaluar las capacidades de lectura de sus ciudadanos como a incrementarlas⁹. La naturaleza de estos programas revela un reconocimiento de que las destrezas lectoras deben continuar desarrollándose a lo largo de todos los años de enseñanza y que las etapas más avanzadas del aprendizaje escolar requieren de destrezas también más avanzadas. En cuanto a Chile, si bien ha alcanzado grados satisfactorios de escolarización que se manifiestan en el logro de una alfabetización básica para la mayoría de la población (99% de la población entre 15 y 24 años está alfabetizada, según el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006)¹⁰, no logra aún un nivel adecuado de competencias avanzadas de lectura. Esto ha sido demostrado en las tres evaluaciones que en la última década han medido competencias lectoras de jóvenes y adultos: la Encuesta Internacional de Alfabetización de la Población Adulta (IALS) administrada en 1998¹¹ y la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) administrada en 2001 y en 2006 a alumnos de 15 años¹².

⁸ En 1997, en el Reino Unido se reconocía una gran variación en los niveles de lectura entre diversas escuelas primarias y sólo el 67% de los alumnos de 11 años alcanzaba el nivel de lectura esperado para su edad. Véase National Literacy Trust (2007): "National Curriculum Test Results 1996 to 2006". La prueba PISA 2000-2002 identifica en el conjunto de países de la OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) un 18% de estudiantes de 15 años que no logran los niveles de lectura necesarios para continuar exitosamente su educación. Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*.

⁹ Por ejemplo, la OECD, con su programa PISA, entre 2000 y 2002 se abocó específicamente a evaluar las destrezas lectoras de la población escolar de 15 años en un proyecto gigantesco que involucró a millones de alumnos de 43 países (OECD (2003): *ibídem*). En 1997 el Congreso de Estados Unidos, en conjunto con el Ministerio de Educación, convocó una comisión de expertos (National Reading Panel) para evaluar el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza de lectura y estudiar la efectividad de los diversos enfoques pedagógicos con el fin de entregar al sistema recomendaciones basadas en evidencia científica. Véase National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. En el Reino Unido, a partir de 1998, se lanzó el programa National Literacy Strategy destinado a corregir las deficiencias observadas en lectura y escritura en su sistema escolar. Este programa se orienta al logro de metas basadas en estándares que debían ser logradas por el 80% del alumnado de sexto básico el año 2002. El programa incluye la implementación de una hora diaria obligatoria de instrucción con estructura, materiales, metodología y contenidos determinados y es monitoreado y apoyado intensivamente por los sistemas de inspección y evaluación del ministerio respectivo. Véase Department for Children, Schools and Families (1998a): "National Literacy Strategy Framework for Teaching Primary Literacy and Mathematics".

¹⁰ Véase Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006): *Human Development Report*.

¹¹ Véase Bravo, David y Contreras, Dante (2001): *Competencias Básicas de la Población Adulta*.

¹² La prueba PISA administrada en 2001, que se concentró específicamente en evaluar las habilidades de lectura, ubicó al 28% de los alumnos en el nivel inferior de la prueba (que tiene cinco niveles de desempeño) y al 20% por debajo de este nivel. Véase Ministerio de Educación (2004a): *Competencias para la Vida: Resultados de los Estudiantes Chilenos en el Estudio PISA 2000*. En la versión administrada en 2006, que se focalizó en ciencias, pero también incluyó lectura, se constata que el 22% de los alumnos se desempeña en el nivel inferior, y el 15% por debajo de él. Véase Ministerio de Educación (2007d): "PISA 2006: Rendimientos de Estudiantes de 15 Años en Ciencias, Lectura y Matemática".

Aprendizaje de la lectura en Chile

La tarea de iniciar a los niños en la lectura tradicionalmente ha sido asignada a los primeros años de la escuela primaria y en esto no hay dos posiciones. Esto es natural si se tiene en cuenta que, como dijimos, lectura y escritura son la puerta de entrada de la escuela; si no se aprenden temprano se impide gran parte del aprendizaje posterior. A diferencia de lo que sucede con otras materias, para las que pueden darse diferentes opciones en cuanto al momento en que se tratan en el currículum escolar, la enseñanza de la lectura y la escritura se inicia entre kínder y primer año básico en todos los países occidentales. Y generalmente se espera que un alumno de segundo básico ya sea capaz de entender el significado de un texto escrito si el contenido y el léxico son adecuados para su edad. El currículum chileno concuerda con esta prioridad y recomienda iniciar la instrucción de lectura en kínder y completarla en segundo básico¹³.

El justificado énfasis en la iniciación temprana en la lectura no debe llevar a malentendidos: el aprendizaje de lecto-escritura no se termina en primero ni en segundo básico. Sobre esas primeras destrezas que se adquieren a los seis años de edad se debe construir un complejo aprendizaje de habilidades lingüísticas y de destrezas lectoras que poco a poco llevarán hasta el nivel propio del lector competente, es decir, capaz de “comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de lograr sus propósitos, desarrollar su conocimiento y sus potencialidades y participar efectivamente en la sociedad”¹⁴. La tendencia actual es a definir la alfabetización no sólo como “aprender a leer” sino además como el logro de las capacidades requeridas al utilizar la lectura *para aprender* en todas las áreas¹⁵. Las habilidades lectoras que se emplean para aprender van más allá de decodificar un texto y extraer de él información literal. Implican utilizar todo tipo de textos (y a veces varios a la vez) y saber extraer de ellos la información deseada; saber cómo interpretar un texto, comprendiendo sus aspectos centrales y sacando conclusiones y, finalmente, ser capaz de evaluarlo relacionando su contenido con otros conocimientos, comparando con otros textos y sopesando su credibilidad. El aprendizaje

¹³ Las bases curriculares para educación parvularia establecen como aprendizaje esperado para el kínder que los alumnos deben “iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas) avanzando en el aprendizaje de los fónicos”. Véase Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, p. 62. El plan de estudios para primero y segundo básico espera que los alumnos terminen el primer año leyendo, “en forma independiente y comprensiva, textos breves y significativos, en los que aparezcan todas las letras del alfabeto y los diversos tipos de sílabas”. Véase Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio Primer Año Básico, Nivel Básico 1*, p. 31. Para el segundo año se espera “el desarrollo de la lectura independiente a través de prácticas como la lectura autoseleccionada y la lectura en voz alta con propósitos claros y significativos, utilizando textos literarios y no literarios”. Esta lectura debiera ser con “fluidez, precisión, articulación y entonación adecuadas, en situaciones comunicativas que lo justifiquen”. Véase Ministerio de Educación (2003b): *ibidem*, p. 49. Estos objetivos recientemente fueron complementados con mapas de progreso que especifican mejor lo esperado, con referencia al nivel de dificultad de los textos, ejemplos de textos, estándares de desempeño y descripción de las tareas de comprensión requeridas. Véase Ministerio de Educación (2007b): “Mapas de Progreso del Aprendizaje, Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura”.

¹⁴ Esta definición del lector competente es la que se considera en la Prueba PISA. Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*.

¹⁵ OECD (2003): *ibidem*, p. 71.

en los cursos superiores del colegio y en la edad adulta depende en gran medida del desarrollo de estas destrezas lectoras de mayor complejidad.

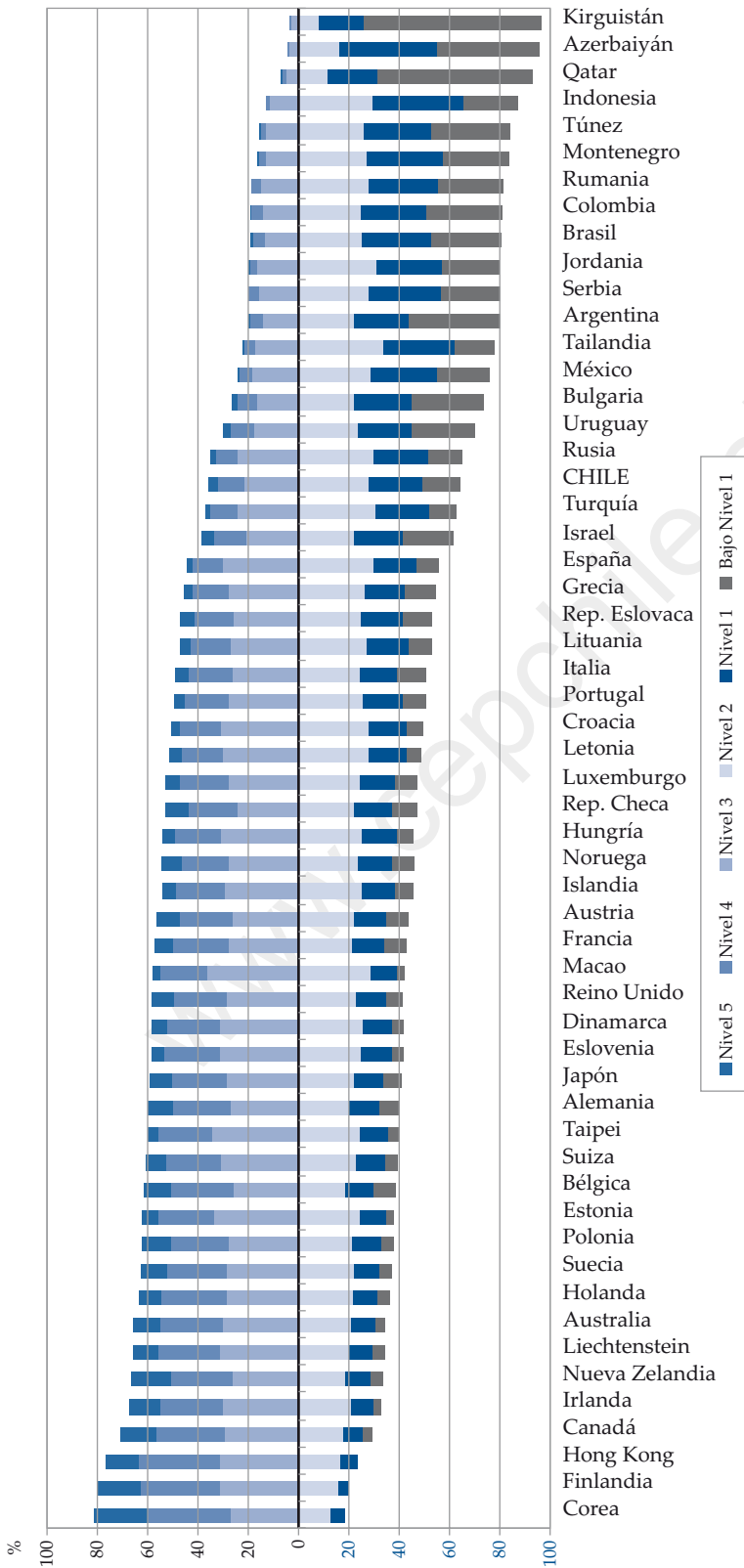
Las mediciones nacionales de lenguaje Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) persistentemente han arrojado resultados deficientes, revelando un porcentaje muy alto de estudiantes que no logran las competencias adecuadas a su edad en los tres cursos en que se rinde esta prueba¹⁶. En el ámbito de mediciones internacionales, la prueba PISA administrada en Chile el año 2006, que, aunque centrada en medir las competencias científicas de los alumnos de 15 años, también incluyó una evaluación de lectura, reveló que el 22% de los alumnos se ubicó en el nivel inferior definido en la prueba (Nivel 1) y el 15% se encontraba por debajo de este nivel (bajo Nivel 1)¹⁷. Según los parámetros definidos por esta prueba, los alumnos que se ubican en estos niveles, no obstante técnicamente saben leer, tienen dificultades para usar la lectura como herramienta de aprendizaje y por lo tanto carecen de las competencias necesarias para beneficiarse de la enseñanza escolar, aun cuando continúen en ella. Igualmente, es esperable que encuentren dificultades para insertarse en el mundo del trabajo y que aunque tengan oportunidades de capacitación laboral o más acceso a educación en la edad adulta, no logren sobrepasar la brecha que los separa de sus pares con mejores habilidades lectoras¹⁸. En el Gráfico N° 1 se pueden apreciar los porcentajes de alumnos que alcanzaron los distintos niveles de logro en la prueba PISA en comparación con el resto de los países que la rindieron. Todo parece indicar que en nuestro país hay deficiencias importantes en el aprendizaje de la lectura, tanto en la etapa de iniciación como en las etapas siguientes. Es importante examinar las prácticas de enseñanza y las políticas al respecto, ya que las deficiencias en este ámbito sin duda perjudican irremediablemente el desarrollo de las personas y su calidad de vida.

¹⁶ En el Simce de cuarto básico 2002, el 19% del alumnado logró un nivel de desempeño “inferior” y el 31% un nivel “básico”. Véase Ministerio de Educación (2003e): *Simce, Informe de Resultados 2002, 4ª Educación Básica*. Estos dos niveles, a juzgar por el análisis de las preguntas y las definiciones emitidas por el Ministerio de Educación en 2006, correspondían a lo esperado para segundo básico o menos. En 2006, los niveles de logro para cuarto básico se redefinieron y se constata que el 40% de los alumnos sólo alcanzó el *nivel inicial* de lectura. Este grupo representa a todos los estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves. Es decir, un nivel lector de segundo básico o menos. El 27% alcanza el *nivel intermedio*, que implica que los alumnos de esta categoría pueden extraer información explícita fácil de encontrar, realizar inferencias claramente sugeridas y opinar sobre los contenidos de textos familiares. El 33% se ubica en el nivel avanzado, que les permite relacionar e integrar diversas informaciones y opinar sobre los contenidos de textos poco familiares. Véase Ministerio de Educación (2007e): *Simce, Resultados Nacionales: 4ª Educación Básica y 2ª Educación Media 2006*.

¹⁷ Ministerio de Educación (2007d): *PISA 2006: Rendimientos de Estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática*.

¹⁸ Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000*, p. 72.

GRÁFICO N° 1
 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LA ESCALA DE LECTURA DE LA PRUEBA PISA



Fuente: OECD (2007): *Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. I: Analysis.

Etapas del aprendizaje de la lectura

Leer consiste en extraer significado de un código gráfico que representa los sonidos del habla. Las competencias adultas de lectura se refieren a comprender, reflexionar y evaluar textos escritos complejos, manejándolos con diversos propósitos, incluyendo aprender, recrearse y participar activamente en la sociedad. Estas competencias se adquieren en forma gradual, escalonada y dependen fuertemente de la práctica. Llegar al nivel de un lector competente requiere de un proceso deliberado de instrucción y de amplias oportunidades de practicar y utilizar la lectura.

Este proceso se inicia en la etapa preescolar y abarca al menos toda la enseñanza básica. Se trata de un desarrollo complejo en que las diversas funciones evolucionan en paralelo y se influyen mutuamente. El acto de leer, desde las primeras etapas, pone en marcha diversos conocimientos y destrezas. Por lo tanto, en estricto rigor no debiera ser descrito en forma lineal. Sin perjuicio de lo cual, para mayor claridad, se describe este desarrollo en cuatro etapas sucesivas que en cierta forma apuntan a los énfasis principales que asume la instrucción en cada una de ellas.

Etapas de prelectura o lectura emergente

En esta etapa, que se puede cumplir tanto en el hogar como en el parvulario, se construyen las bases para un aprendizaje exitoso de la lectura. El elemento principal es el desarrollo del lenguaje, ya que la lectura se construye sobre el dominio del habla. Para enfrentar la lectura un niño necesita entender y prestar atención cuando se le habla, ser capaz de pronunciar correctamente la mayoría de los sonidos que componen el idioma, tener un vocabulario lo más amplio posible y dominar una sintaxis simple. El desarrollo, ampliación y perfeccionamiento del lenguaje en sus aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos es tarea fundamental de esta etapa.

También tiene relevancia en este período que el niño adquiera familiaridad con el material impreso en general. Él empieza a entender la relación que existe entre lo escrito y la palabra hablada y, si se le da la oportunidad de examinar libros y otros impresos, comienza a comprender y a familiarizarse con los elementos y convenciones que caracterizan el texto impreso. El contacto temprano con el acto de leer (escuchando la lectura de cuentos y viendo leer a los adultos) y la formación de una actitud positiva frente a la lectura se relacionan con un aprendizaje exitoso.

Es necesario, para aprender a leer, que el niño comprenda que el lenguaje es un sistema compuesto de partes distintas que pueden ser identificadas y aisladas. En la etapa previa a la lectura se empieza a desarrollar la llamada "conciencia fonológica", que se define como la capacidad de distinguir y diferenciar los sonidos que componen el habla. El niño comprende que las palabras están formadas por sonidos y poco a poco desarrolla su capacidad para prestar atención a este hecho e identificar los sonidos individualmente. Se trata de una tarea auditiva, que no depende de la identificación visual de las letras¹⁹. Hay bastante evidencia de que la conciencia fonológica por sí sola es el

¹⁹ Castle, Jillian M. (1999): "Learning and Teaching Phonological Awareness". También Blachman, Benita A. (2000): "Phonological Awareness".

mecanismo que mejor explica las diferencias individuales observadas en el aprendizaje inicial de la lectura²⁰.

Aprendizaje de la decodificación

El próximo paso es establecer una correspondencia entre los símbolos escritos y los sonidos que pronunciamos. En algún momento del proceso el niño debe comprender el principio alfabético: que cada unidad impresa se refiere a una unidad de sonido. En este proceso el niño conoce y distingue los símbolos (grafemas), los asocia a un sonido (fonema) y memoriza esta relación. Al leer, vocaliza los sonidos representados gráficamente y transforma esta secuencia de sonidos en lenguaje hablado. La conciencia fonológica juega un importante papel en este proceso, que depende de reconocer las palabras como unidades de significado distinto, de ser capaz de distinguir los sonidos que las forman y de reconocer su secuencia. El dominio del lenguaje que tenga el niño también es de gran relevancia, ya que además de las claves de correspondencia entre letra y sonido, el lector utiliza un conjunto de claves sintácticas, semánticas, contextuales y recurre a sus conocimientos sobre el tema para reconocer las palabras. Durante décadas ha existido una controversia teórica acerca de cuáles claves son más utilizadas por el lector eficiente: las claves gráficas o las claves textuales²¹. Esto ha llevado a discutir si el principio alfabético se comprende, en la etapa inicial, sobre una base más bien analítico-fonética (se empieza reconociendo el sonido de las letras y sus combinaciones y al enfrentar el símbolo escrito se utilizan como claves para obtener el significado) o “integral” u “holística” (se empieza reconociendo palabras completas con apoyo del contexto y el aprendizaje del código se realiza por deducción). Ambas posiciones han dado origen a sus propias metodologías de instrucción.

Actualmente, sin embargo, se reconoce que si se sigue exclusivamente un solo enfoque en la enseñanza es posible que se perjudique a un grupo de estudiantes. Apparentemente la preferencia por uno u otro tipo de clave se relacionaría con diferentes momentos del desarrollo y del aprendizaje y también con el conocimiento que tiene el lector del vocabulario leído²². La tendencia más extendida en este momento es hacia un enfoque más bien ecléctico. Por una parte se reconoce y valida el componente analítico-fonético en el inicio del aprendizaje de la lectura y, por lo tanto, se tiende a dar, en la

²⁰ Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): “Los Efectos de la Lectura en la Mente”. También Stanovich, Keith E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”.

²¹ Para un modelo que minimiza la importancia de las claves visuales y del *input* grafo-fonémico a favor de claves contextuales y lingüísticas, véase Goodmann, Kenneth S. (1967): “Reading, a Psycholinguistic Guessing Game”.

²² Stanovich (1986) sugiere un modelo interactivo compensatorio para el reconocimiento de palabras: si hay debilidades en el proceso grafo-fonémico el lector tiene que recurrir a claves contextuales. Si, por otra parte, el texto es muy poco familiar y las palabras le son desconocidas, deberá basarse sólo en las claves fonéticas para su desciframiento. Véase Stanovich, Keith E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”. También Stanovich, Keith E. (1980): “Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency”.

etapa inicial, instrucción directa sobre la relación entre grafema y fonema²³. Esto entrega al niño una base: apoyado en esta base él puede “traducir” a lenguaje hablado cualquier palabra y a partir de ahí dilucidar el significado. Incluso en un enfoque holístico este conocimiento le da una herramienta que le permite enfrentarse a nuevas palabras en forma independiente. Por otra parte, se valora y se incorpora también, desde los primeros momentos de la instrucción, la utilización de textos completos y significativos por la importancia de las claves textuales y porque así leer adquiere su verdadero sentido de ser un acto de comunicación.

El aprendizaje de la decodificación culmina con la automatización del código, es decir, cuando la decodificación de los símbolos escritos se hace sin esfuerzo, en forma automática, y la lectura se hace fluida. Parece importante que esto se logre tempranamente en el desarrollo de la lectura, de lo contrario se iniciaría una cadena de efectos negativos. El niño cuando no tiene un dominio completo del código comprende menos lo que lee y experimenta dificultades y frustración al hacerlo. Se crean actitudes negativas frente a la experiencia de leer. Por lo tanto lee menos y se ve obligado a utilizar textos más fáciles que los de sus pares, con lo cual disminuyen sus oportunidades de enriquecer su lenguaje y su comprensión. En cambio, cuando se ha logrado esta automatización, la memoria de corto plazo se libera de la tarea de decodificar y se destina enteramente a comprender lo leído, a retener la información del texto y a relacionarla con los conocimientos existentes. Éste es el momento en que leer realmente es obtener significado de un texto escrito²⁴.

Desarrollo de la comprensión

A medida que el niño lee más, aumenta su eficiencia. Es decir, aumentan la velocidad y la exactitud al leer (fluidez). Esto le permite enfrentarse con textos cada vez más largos y más complejos. De esta forma, su lenguaje se enriquece: aprende palabras nuevas²⁵ y accede a estructuras sintácticas cada vez más complejas. Mediante esta práctica

²³ Esta convicción ha dado origen a reformas incluso en la legislación y en las políticas educativas. En varios estados de Estados Unidos la instrucción fonética se ha hecho obligatoria. En Inglaterra desde 1998 el programa National Literacy Strategy contempla una estructuración de las horas de clases en los primeros años de escuela, con un tiempo destinado específicamente a la instrucción directa de análisis fonético. En 2006, el Rose Report, una evaluación independiente del programa, subraya la importancia de la instrucción fonética de alta calidad y establece recomendaciones específicas para su implementación. Véase Rose, Jim (2006): *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Estas recomendaciones las recoge un nuevo programa llamado Primary National Strategy y el nuevo marco curricular de 2006. Véase Department for Children, Schools and Families (2006a): “Phonics and Early Reading: An Overview for Headteachers, Literacy Leaders and Teachers in Schools, and Managers and Practitioners in Early Years Settings”; y Department for Children, Schools and Families (2006b): “Primary Framework for Literacy and Mathematics”.

²⁴ Para una revisión sobre el tema de la automatización véase Stanovich, Keith E. (1990): “Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity and Modularity”. También Nicholson, Tom y Tan, Annette (1999): “Proficient Word Identification for Comprehension”.

²⁵ Sobre la relevancia de la lectura como fuente de adquisición de vocabulario en la etapa escolar véase Nagy, William E.; Anderson, Richard C. y Hermann, Patricia A. (1987): “Learning Word Meanings from Context During Normal Reading”; y Nagy, William E. y Hermann, Patricia A. (1987): “Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction”.

se familiariza, además, con diversos tipos de textos y sus convenciones. A esto se agrega que al leer incorporará conocimientos generales sobre diversas materias. Este aumento del bagaje cultural le entregará nuevo vocabulario y redundará en una mejor comprensión de lo que lee²⁶.

Estos cinco aspectos: fluidez, vocabulario, dominio de sintaxis, conocimiento de las convenciones de los textos y aumento del bagaje de conocimiento general, resumen en forma algo simplificada los ejes principales que conforman el desarrollo lector después del logro de la decodificación. Se puede apreciar que básicamente es un desarrollo de la comprensión y que ésta ahora depende no de la decodificación sino de las habilidades de lenguaje y de los conocimientos generales. La dinámica descrita es circular. Si el niño tiene la oportunidad de realizar una lectura abundante, se produce un círculo virtuoso: las habilidades y conocimientos requeridos para comprender mejor lo que se lee aumentan por el mismo acto de leer. Al comprender mejor, obtendrá una satisfacción mayor, tenderá a leer más abundantemente y en textos más complejos, lo que a su vez le enseñará nuevos conceptos y nuevas palabras. Adquirirá mayor información y dominará estructuras sintácticas cada vez más complejas. Se conforma así una relación recíproca entre lectura y desarrollo cognitivo²⁷. Por el contrario, si el niño realiza una lectura escasa, no aprenderá nuevas palabras, tendrá menos acceso a la información, no se contactará con nuevas formas sintácticas o textuales. Esto a su vez lo llevará a leer menos y entrará en otro círculo, esta vez de índole negativa.

Hay dos aspectos que adquieren relevancia a la luz del desarrollo descrito. Uno es la importancia de la edad en que se aprende a leer. Por las características acumulativas que tienen el desarrollo del lenguaje y el capital cultural, un año menos o más de acceso a material escrito puede ser inmensamente determinante del futuro desarrollo cognitivo de los niños, especialmente en el caso de los niños de bajos recursos, para quienes la lectura puede reemplazar carencias de capital cultural familiar. El segundo, por las mismas razones, se refiere a la importancia del acceso abundante a la lectura. La dinámica antes descrita indica que sólo leyendo mucho se adquiere la fluidez, la amplitud del lenguaje y el bagaje informativo necesario para la comprensión.

²⁶ La comprensión de un texto guarda una relación directa con el conocimiento que tenga el lector acerca del tema y del vocabulario relacionado con ese tema. Véase Hirsch, E. Donald (2007): "La Comprensión Lectora Requiere Conocimiento de Vocabulario y del Mundo: Hallazgos Científicos sobre el Bajón de Cuarto Grado y el Estancamiento en los Puntajes de Comprensión". También Gagné, Ellen D., Yekovich, Carol W. y Yekovich, Frank R. (1993): *Cognitive Psychology of School Learning*, pp. 265-311.

²⁷ Esta relación recíproca de la lectura con el desarrollo cognitivo es ampliamente estudiada por Stanovich, Keith E. (1986): "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". Véase también Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): "Los Efectos de la Lectura en la Mente".

Competencias avanzadas

Hemos descrito las competencias adultas de lectura como referidas a comprender y evaluar textos escritos complejos, manejándolos con diversos propósitos, entre ellos el de aprender. La OECD organiza estas competencias en tres grupos:

- habilidades para extraer información de un texto escrito (por ejemplo, extraer datos precisos, saber acceder a la fuente de información adecuada, combinar información obtenida de varios textos diferentes, comprender gráficos y tablas);
- habilidades para interpretar un texto, es decir, extraer de él significados no explícitos (por ejemplo, reconocer la idea central, comprender la intención del texto);
- habilidad para evaluar el texto de acuerdo con otros conocimientos e ideas (por ejemplo, ser capaz de juzgar acerca de la veracidad o confiabilidad del texto, evaluar el texto según criterios estéticos, etc.)²⁸.

Estas competencias que alcanzan su desarrollo completo en la adolescencia tardía van más allá de un dominio del vocabulario, de la sintaxis o de la estructura de los textos. Se refieren en realidad a la aplicación de destrezas de pensamiento de alto orden a la lectura. Para su logro, la experiencia escolar completa es determinante. Llegar a este nivel implica que el currículo de la escuela dé a los alumnos, en primer lugar, la oportunidad de valerse de la lectura para informarse y aprender en todas las áreas. Se necesita una lectura amplia y abundante de textos diversos y con diferentes propósitos. Se necesita también hacer cotidiano el acto de reflexionar, ejercitando la inteligencia, en torno a textos escritos. En este sentido, cada disciplina de estudio aporta lo suyo: cada una requiere sus propios tipos de textos que se utilizan con diversos fines, manejan una terminología propia, requieren diversas formas de leerlos y desarrollan habilidades específicas. Una educación basada en la lectura garantiza no sólo el logro de estas competencias lectoras sino también un desarrollo intelectual sólido.

Nuestro estudio se enfoca sobre la etapa inicial de la lectura. Pensamos que lo que suceda en las escuelas en esta área reflejará en gran medida lo que suceda en el desarrollo posterior de las destrezas lectoras y también en las otras áreas del aprendizaje. Muchos otros aprendizajes escolares dependen fuertemente de las competencias lectoras y de la cantidad de lectura que realiza un niño. Por lo tanto, una escuela, para cumplir satisfactoriamente su tarea, debe ser capaz de lograr una iniciación a la lectura eficiente y a tiempo y desarrollar un programa articulado de lectura en los años subsiguientes.

²⁸ Éstas son las tres dimensiones de la lectura que midió la prueba PISA de lectura en alumnos de 15 años en nuestro país en 2002. Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*.



Capítulo II

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

www.cepchile.cl

Este trabajo pretende identificar y describir los *factores de la escuela* que pueden dar cuenta de las diferencias de aprendizaje, independientemente de las diferencias de logro que podrían atribuirse a *factores propios del alumno*, como lo son sus capacidades individuales y los factores sociofamiliares. Distinguir la contribución de dichos factores es crucial a la hora de formular políticas y recomendar prácticas educativas. Con este propósito se estudian detalladamente, en terreno, las características y las prácticas de trece escuelas. Para acotar la investigación y lograr mayor profundidad en el análisis, el estudio se circunscribe a una sola área de observación: el aprendizaje inicial de la lectura.

Escogimos esta área por dos razones: la primera es que, como se ha dicho, constituye un aprendizaje fundamental, de cuyo éxito dependen, en gran parte, los logros escolares futuros. Por lo tanto, probablemente representa la efectividad mínima esperable de una escuela. Es posible que las políticas y las prácticas observadas en esta área reflejen las actitudes, los hábitos y las expectativas generales de la escuela y de sus docentes. Es fácil imaginar que un establecimiento que no logre enseñar a leer tampoco consiga los otros aprendizajes que se propone. La segunda razón es que se enseña a leer en un período acotado. En todos los colegios del mundo se espera que los niños se inicien en la lectura dentro de los dos primeros años de educación formal. Es entonces un área de la vida escolar que permite comparaciones, pues constituye un objetivo común, prioritario y que todas las escuelas enfrentan en la misma etapa.

Objetivo del estudio

Nuestro estudio busca conocer las prácticas y la cultura que tienen las escuelas con respecto al aprendizaje inicial de la lectura, así como explorar la relación que hay entre estas prácticas y el nivel de lectura logrado por los alumnos al cabo de esta etapa.

En un nivel de mayor detalle, nuestras preguntas quedan formuladas de la siguiente forma:

- ¿Cómo leen los niños de las escuelas seleccionadas? ¿Podemos distinguir escuelas que son más efectivas que otras a la hora de iniciar a sus alumnos en la lectura?

- ¿Las diferencias entre escuelas evidenciadas en el Simce de lenguaje de cuarto básico se manifiestan tempranamente en el aprendizaje de la lectura inicial?
- ¿Podemos definir prácticas dentro de la sala de clases que den cuenta de un aprendizaje más efectivo de la lectura en esta etapa?
- ¿Podemos definir prácticas de la gestión pedagógica de la escuela que sean pertinentes a la enseñanza de la lectura inicial y que caractericen a las escuelas que son más efectivas en este aspecto?
- ¿Se pueden identificar características de la organización de la escuela que se asocian positivamente con el aprendizaje?
- Y finalmente ¿es posible describir y sistematizar estas prácticas de modo que puedan ser aprendidas y aplicadas en otras escuelas?

Para abordar estas cuestiones se realizó un estudio comparativo de carácter descriptivo que involucró a trece escuelas que atienden a alumnos de nivel socioeconómico medio bajo y medio. Se eligió la metodología de estudio de casos por ser una estrategia adecuada para lograr una comprensión holística de sistemas culturales complejos. Los estudios de casos en las ciencias sociales se caracterizan por investigar en profundidad las múltiples facetas de un solo fenómeno, aplicando principalmente métodos cualitativos. Estos estudios se conducen tomando en cuenta los detalles y dependen de la utilización de variadas fuentes de información²⁹. La relevancia o significado de la investigación está dada por la profundidad de la indagación en un número reducido de objetos y no por la cantidad de éstos³⁰. Para lograr mayor validez y confiabilidad de los datos obtenidos en los estudios de casos, se aplica una estrategia de triangulación, la cual consiste en recurrir a más de una fuente de evidencia, a la visión de más de un investigador y a la consideración de distintas perspectivas teóricas³¹. Los estudios de casos se utilizan para describir, comprender y explicar un fenómeno, para evaluar intervenciones, para explorar situaciones con el fin de elaborar nuevas hipótesis, así como para encontrar antecedentes que respalden o cuestionen teorías ya existentes³².

Selección de las escuelas

Los criterios para seleccionar los establecimientos quedaron definidos por los objetivos del estudio. Como se buscaba identificar los efectos de la escuela, se eligieron establecimientos con diferentes niveles de logro de aprendizaje para permitir las comparaciones, pero con características sociodemográficas similares, de modo de controlar la influencia de los factores sociales propios del alumno. Por lo tanto, la investigación se

²⁹ Esta definición es de Feagin, Joe R.; Orum, Anthony M. y Sjoberg, Gideon (eds.) (1991): *A Case for Case Study*.

³⁰ Patton, Michael Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*.

³¹ Stake, Robert E. (1995): *The Art of Case Studies*.

³² Yin, Robert K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*.

centró en escuelas de nivel socioeconómico medio bajo y medio de zonas urbanas, tanto municipales como particulares, con cursos de 20 alumnos o más y ubicadas en diferentes niveles de logro en las pruebas nacionales de lenguaje en 4º básico (Simce).

Las escuelas fueron seleccionadas al azar entre las que cumplían los siguientes requisitos:

Escuelas urbanas: todas las escuelas del estudio debían ser de carácter urbano, ya que la mayoría de los alumnos de educación básica asiste a escuelas de este tipo (87% de la matrícula)³³. Por razones prácticas, debían ubicarse entre las diferentes comunas de lo que se denomina el Gran Santiago³⁴.

Nivel socioeconómico: las escuelas debían pertenecer a los niveles socioeconómicos medio bajo y medio, lo que corresponde a las categorías B y C según la clasificación que realiza el Ministerio de Educación para el Simce. Los grupos B y C son de gran representatividad ya que comprenden alrededor del 69% de la matrícula de 4º básico evaluada en el Simce. Esta clasificación agrupa a las escuelas en cinco categorías: A, B, C, D y E, de acuerdo con las características socioeconómicas predominantes de los alumnos, considerando escolaridad del padre y la madre, ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad del establecimiento³⁵. El grupo A considera establecimientos que atienden a niños cuyos padres tienen menor nivel educativo, menor ingreso familiar y un mayor índice de vulnerabilidad. En contraposición, la categoría E incluye a los alumnos que tienen padres con mayor nivel educativo, mayores ingresos y menor índice de vulnerabilidad. El resto de los grupos presenta características intermedias de las descritas³⁶. Como veremos en el Cuadro N° 1, las escuelas de los grupos B y C tienen alumnos que provienen de familias de bajos ingresos y con enseñanza media incompleta, y en el grupo B se observa una mayor tasa de vulnerabilidad³⁷. Esta categorización de las escuelas por nivel socioeconómico es relativamente estable en el tiempo³⁸.

³³ Ministerio de Educación (2005a): *Estadísticas de la Educación 2004*.

³⁴ Lo que se llama el Gran Santiago comprende 32 comunas de territorio urbanizado y 5 comunas más de carácter mixto urbano y rural. Véase Galetovic, Alexander (ed.) (2006): *Santiago, Dónde Estamos y Hacia Dónde Vamos*, p. 6.

³⁵ El índice de vulnerabilidad lo calcula anualmente la JUNAEB y su valor refleja el porcentaje de alumnos de un establecimiento que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

³⁶ Ministerio de Educación (2003a): "Metodología para Agrupar Establecimientos por Nivel Socioeconómico: Prueba Simce 4º Básico 2002".

³⁷ No incluimos escuelas del grupo A porque éstas corresponden a una porción muy pequeña del alumnado y al menos en la Región Metropolitana representan una realidad extrema y poco frecuente.

³⁸ En general, se observa que las escuelas tienden a clasificarse en un mismo nivel socioeconómico en evaluaciones sucesivas. Si se considera al grupo de los establecimientos que rindieron la prueba del año 2005 y la del 2006 (92%), el 80% de dichos establecimientos mantuvo su clasificación en el mismo grupo socioeconómico, el 12% quedó clasificado en un nivel más bajo que en el año 2005 y el 8% quedó clasificado en un nivel más alto. En el Anexo N° 1 se incluyen las escuelas seleccionadas con sus respectivas clasificaciones socioeconómicas en los años 2002, 2005, 2006 y 2007, y en el Anexo N° 2 se exponen los criterios aplicados en cada año para asignar la pertenencia a cada categoría. Los datos se obtuvieron de Ministerio de Educación (2006d): "Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos".

CUADRO N° 1

CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE ESCUELAS SIMCE 2002						
Grupo socioeconómico		% de alumnos	Años de estudio		Ingreso promedio del hogar (\$ de 2002)	Índice vulnerabilidad
			Madre	Padre		
A	Bajo	10%	7	7	100.563	66%
B	Medio bajo	32%	9	9	129.776	43%
C	Medio	37%	11	11	195.772	23%
D	Medio alto	14%	13	13	391.242	8%
E	Alto	7%	15	16	1.253.361	0%

Fuente: Ministerio de Educación (2003e): *Simce, Informe de Resultados 2002, 4ª Educación Básica*.

Número de alumnos: se consideraron las escuelas que presentaron más de 20 alumnos al Simce de Cuarto Básico del año 2002. Se descartaron las escuelas más pequeñas por mostrar una realidad menos representativa³⁹.

Dependencia: se incluyeron tanto escuelas municipales como particulares subvencionadas para cubrir las dos modalidades educacionales que abarcan la mayor parte de la matrícula escolar. Este estudio no busca comparar el funcionamiento de los dos tipos de dependencia sino explorar diferencias entre escuelas de buen y mal rendimiento. Sin embargo, cabía la posibilidad de encontrar rasgos propios que distinguieran un grupo del otro en forma marcada y que fuera necesario dar cuenta de ello.

Puntaje Simce: se formaron tres grupos de acuerdo al puntaje de cuarto básico en lenguaje del año 2002. La prueba Simce de lenguaje mide el nivel de lectura logrado por los alumnos en los primeros años escolares y está eminentemente centrada en la evaluación de la comprensión lectora. Según el Ministerio de Educación, la evaluación “exige que los alumnos lean diversos tipos de textos de estructura simple, que abordan temas reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares”. A partir de lo leído: “los alumnos deben extraer información explícita fácil de encontrar, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación comunicativa y opinar sobre el contenido de textos familiares”. En un nivel más avanzado se les exige: “relacionar e integrar diversas informaciones, tanto explícitas como implícitas (inferidas) y opinar sobre textos poco familiares”⁴⁰.

³⁹ Si bien en Chile existen numerosas escuelas muy pequeñas (2.106 establecimientos presentaron menos de 20 alumnos al Simce en 2002), éstas representan, en términos de matrícula, sólo el 8% (22.381 alumnos). El resto (92% ó 253.417 alumnos) que rindió el Simce ese año provenía de escuelas con más de 20 alumnos en cuarto básico.

⁴⁰ Véase Ministerio de Educación (2007e): *Simce, Resultados Nacionales: 4ª Educación Básica y 2ª Educación Media 2006*.

Los tres grupos formados, para efectos de esta investigación, corresponden a los siguientes rangos:

- *Simce alto*: escuelas con más de 280 puntos en lenguaje en el Simce 2002, equivalente al promedio del nivel socioeconómico medio alto (NSE D). Este puntaje concuerda con el punto de corte establecido para determinar el nivel avanzado para la prueba de lenguaje de cuarto básico⁴¹.
- *Simce medio*: escuelas cuyo puntaje de lenguaje en 2002 se encontrara en el rango del promedio nacional (251 puntos).
- *Simce bajo*: escuelas cuyo puntaje en lenguaje fuera equivalente o menor que 226 puntos, equivalente al promedio del nivel socioeconómico bajo (NSE A).

En cada uno de estos grupos se escogieron, al azar, cuatro escuelas con las siguientes características:

- una escuela municipal de nivel medio bajo (NSE B)
- una escuela municipal de nivel medio (NSE C)
- una escuela particular subvencionada de nivel medio bajo (NSE B)
- una escuela particular subvencionada de nivel medio (NSE C).

Para asegurar que el puntaje que dio origen a la inclusión de estas escuelas en la investigación no fuera meramente un desempeño esporádico, se consideraron también los puntajes obtenidos por esas escuelas en las mediciones inmediatamente anteriores (1999 y 1996). Se incluyeron sólo las escuelas que mantuvieron un promedio cercano al criterio inicial. De este modo, el grupo de Simce bajo quedó conformado por escuelas cuyo promedio en las tres mediciones era igual o inferior a 228, el de Simce medio, por escuelas cuyo promedio estuvo entre los 248 y 255 puntos y en el caso de las escuelas con Simce alto, por establecimientos con puntajes sobre los 270.

Sin embargo, no fue posible conformar el grupo de Simce alto con igual número de escuelas particulares subvencionadas que municipales, ya que sólo una escuela municipal de la zona geográfica estipulada alcanzó la exigencia de puntaje. Por lo tanto, este grupo quedó integrado por tres escuelas particulares subvencionadas (una de nivel B y dos de nivel C) y sólo una municipal de nivel C. Para evitar que las escuelas de nivel B y municipales quedaran subrepresentadas agregamos al grupo de Simce medio la escuela municipal de este nivel que tuviera el más alto puntaje en el Simce 2002 (Escuela Conchalí, 264 puntos en lenguaje, Simce 2002), con lo cual este grupo quedó conformado por cinco escuelas, tres de nivel B y dos de nivel C. Aunque el puntaje de esta escuela fue relativamente alto en 2002, sus resultados de mediciones anteriores la ubican claramente en el grupo de Simce medio.

⁴¹ El punto de corte para el *nivel avanzado* quedó fijado en 281 puntos para la prueba de lenguaje de cuarto básico de lenguaje. A su vez, el *nivel intermedio* se determinó a partir de los 241 puntos y el *nivel inicial* se ubicó bajo este último punto de corte. Véase Ministerio de Educación (2007c): “Metodología Puntajes de Corte Pruebas SIMCE 4º Básico, Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación-Lectura”.

En el proceso de selección quedó en evidencia el reducido número de escuelas de nivel socioeconómico B y C que alcanzaron puntajes sobre 280 en la prueba de lenguaje de cuarto básico del 2002 en el Gran Santiago. Sólo una escuela de nivel B alcanzó esta categoría, y las que le siguen en el ranking tienen puntajes significativamente menores⁴². En el nivel C, sólo 38 escuelas logran superar los 280 puntos. La mayoría de ellas son particulares subvencionadas y sólo dos municipales⁴³. En cambio, entre los establecimientos con bajo desempeño, con menos de 226 puntos en la prueba de lenguaje, hay 473 escuelas de nivel socioeconómico B y 123 de nivel socioeconómico C.

Respecto del tamaño de las escuelas, es necesario hacer notar que las escuelas de alto rendimiento escogidas con el procedimiento antes mencionado cuentan con una matrícula más numerosa que el promedio de los establecimientos de nivel socioeconómico B y C de alto rendimiento del Gran Santiago. Las seleccionadas tienen un promedio de 167 alumnos en cuarto básico distribuidos en cursos paralelos y el total de las escuelas del mismo nivel socioeconómico con más de 280 puntos en la prueba de lenguaje de cuarto básico 2002 tiene en promedio 90 alumnos. A la vez, el grupo de escuelas de bajo Simce quedó formado por establecimientos más pequeños que el tamaño promedio de los establecimientos de nivel B y C del Gran Santiago con desempeño bajo. El promedio de alumnos en cuarto básico en las escuelas del estudio es de 40 alumnos, en cambio, en el total de los colegios del mismo segmento socioeconómico y de igual rendimiento es de 65 alumnos. En este sentido, la probabilidad de elegir escuelas más grandes en el grupo de establecimientos de buen desempeño era mayor que la probabilidad de escogerlas entre las de bajo rendimiento, pero esta tendencia quedó exacerbada en las escuelas seleccionadas para el estudio.

Con el procedimiento descrito se obtuvo un grupo de trece escuelas con las características que se describen en el Cuadro N° 2. Para proteger la identidad de los establecimientos, se les cambió el nombre, asignándoles el de la comuna en la que se ubican.

El resto de las características de las escuelas se recoge en el Capítulo VI. Allí se pueden encontrar los datos sobre educación de la madre, selección de alumnos, rotación de estudiantes, gasto por alumno, número de niños por clase, tipo de institución a la que pertenecen y la duración de la jornada escolar de cada establecimiento. La evolución de los puntajes en el Simce desde el año 1996 hasta el año 2007 se puede ver en el Anexo N° 1.

⁴² La primera escuela de nivel socioeconómico B alcanzó 320 puntos en lenguaje, luego la sigue una con 278 puntos y después se contabilizan sólo 8 en el rango de los 260. La escuela que obtuvo el segundo mejor puntaje en este nivel socioeconómico tenía un rendimiento muy inferior en las mediciones anteriores (230 puntos en 1999 y 223 en 1996), por lo tanto no se pudo integrar en nuestro grupo de escuelas con alto rendimiento. Ambas escuelas eran particulares subvencionadas.

⁴³ De las dos escuelas municipalizadas que lograron sobre 280 puntos en el Simce de lenguaje de cuarto básico del año 2002, sólo una de ellas tenía una historia consistente de buenos puntajes que permitía integrarla al estudio. La segunda obtuvo puntajes que la ubicaban en el rango de escuelas de rendimiento medio (254 puntos en 1999 y 251 en 1996), lo cual impidió incluirla como escuela de alto rendimiento.

CUADRO N° 2

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA								
Escuela	Dependencia	NSE	Matrícula	Número de alumnos Simce 2002	Simce 1996	Simce 1999	Simce 2002	Promedio Simce
Grupo Simce alto								
Escuela San Ramón	P.S.	B	1.406	165	280	291	320	297
Escuela Pedro Aguirre Cerda	P.S.	C	1.270	171	293	276	284	284
Escuela Quilicura	P.S.	C	1.615	137	260	269	290	273
Escuela Puente Alto	Mun.	C	2.313	196	264	266	280	270
Grupo Simce medio								
Escuela Conchalí	Mun.	B	527	52	253	249	264	255
Escuela Pudahuel 1	P.S.	B	750	75	-	251	254	253
Escuela Peñalolén	P.S.	C	1.800	172	245	259	254	253
Escuela Pudahuel 2	Mun.	C	1.337	130	239	254	253	249
Escuela Lo Espejo	Mun.	B	315	22	254	234	257	248
Grupo Simce bajo								
Escuela Recoleta 1	Mun.	B	245	40	229	235	220	228
Escuela El Bosque	Mun.	C	204	38	-	236	214	225
Escuela Recoleta 2	P.S.	C	300	43	179	226	209	205
Escuela La Pintana	P.S.	B	332	37	201	203	207	204

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en www.simce.cl

Metodología

Para comprender en profundidad el funcionamiento de las escuelas se realizó un trabajo de campo en cada uno de los establecimientos seleccionados. Una vez escogidas las escuelas del estudio se hizo una visita inicial a cada una de ellas para explicar a sus directivos, y en ocasiones a sus sostenedores, cuáles eran las áreas de indagación del estudio, cómo sería la metodología empleada y cuáles serían los instrumentos utilizados. Todas se mostraron dispuestas a colaborar con generosidad.

Las escuelas fueron estudiadas por las dos autoras y una profesora ayudante. Se realizaron múltiples visitas para captar el ambiente de trabajo, conocer a los directivos y docentes, observar el proceso educativo y el clima de la sala de clases. Durante este

proceso se realizaron entrevistas a los directivos y docentes, se observaron numerosas clases, se recogieron antecedentes y se revisó el trabajo de los alumnos. A continuación se detallan los procedimientos empleados.

Entrevistas a los directivos y profesores

Se llevaron a cabo 64 entrevistas en total. En cada escuela se entrevistó al director, al menos a una persona adicional de la directiva (subdirector o jefe de la unidad técnico-pedagógica) y a los tres profesores que fueron observados en clases (uno de kínder, uno de primero básico y uno de segundo básico). Estas entrevistas eran de tipo semiestructurado, es decir, se utilizó una pauta pero se permitió a la persona explayarse y si surgían temas no incluidos en ella, éstos fueron registrados. Cada entrevista fue realizada por dos personas: una de las autoras del estudio y una profesora ayudante. En las entrevistas a los profesores se incluyó además el examen de las planificaciones, cuadernos de los alumnos y todo el material de trabajo que los docentes quisieran mostrar. Lo que se perseguía era hacerse una impresión completa de la marcha de la asignatura en ese curso y de la visión del docente sobre ella y sobre su labor.

Observaciones de clases

En cada escuela se observó un módulo de clases de lenguaje en kínder, primero y segundo básico. En la mayoría de los casos la visita de observación se anunciaba, por lo tanto podemos suponer que la clase observada correspondía a una clase considerada "buena" o al menos no improvisada. El tiempo de observación correspondía a la cantidad de tiempo diario asignado a esta asignatura en esa escuela, lo cual equivale a un cuarto o un quinto del tiempo semanal de la asignatura. En los casos en que la actividad observada parecía salirse de lo acostumbrado y no corresponder a lo que era la rutina usual de ese profesor (por ejemplo, el ensayo de una obra teatral) se observó un período adicional.

El tiempo observado por curso no fue el mismo en todos los casos, ya que dependía de la duración real de la clase. En kínder los períodos de clases eran bastante flexibles. Los límites entre las diferentes sesiones de aprendizaje no eran claros y en algunas escuelas el inicio y el término de la clase los determinaba la profesora. Por lo tanto, acordamos observar al menos 45 minutos (una hora pedagógica) desde el inicio de la actividad de lenguaje consignada por la educadora y extendernos hasta que se diera por finalizada. En primero y segundo normalmente se trabaja en módulos de 90 minutos, pero no siempre se respetaba la entrada y el término de la clase en el tiempo estipulado. Debido a lo anterior, hay observaciones de distinta duración. El Cuadro N° 3 explicita los tiempos observados en clase.

Para recoger estas observaciones se aplicó la técnica de registro de comportamiento en intervalos continuos. Ésta consiste en dividir el período observado en intervalos iguales (en este caso, de 5 minutos cada uno) registrando en la forma más exacta y completa posible las conductas observadas del profesor y de los alumnos en cada

CUADRO N° 3

TIEMPO DE CLASE OBSERVADO (en minutos)				Kínder	1° básico	2° básico
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297*	80	125	65
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	45	85	80
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	75	90	60
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	45	60	50
Total observado				245	360	255
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	60	80	100
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	60	85	70
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	45	90	80
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	45	90	65
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	45	70	75
Total observado				255	415	390
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	85	80	75
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	-	80	70
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	95	80	75
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	120	90	65
Total observado				300	330	285
Total de tiempo observado				800	1.105	930

* A partir de este cuadro, todos los que siguen incluyen, junto al nombre otorgado a cada escuela, su dependencia (P.S. o Mun.), su nivel socioeconómico y el puntaje promedio en el Simce de los años 1996, 1999 y 2002.

uno de esos intervalos. Se obtiene, de esta forma, un registro bastante completo, tanto de las conductas como de las verbalizaciones del profesor y de los alumnos. Este método es muy adecuado para observar clases, ya que permite estimar los tiempos destinados a las diferentes actividades, a la vez que se evidencian los métodos de enseñanza aplicados, las interrupciones, los problemas de disciplina, etc. El hecho de ser una observación sin pauta y no enfocada a un comportamiento específico previamente definido permite registrar comportamientos inesperados (véase en el Anexo N° 3 un modelo de este registro).

Recopilación y análisis del trabajo de los alumnos

Se recogieron cuadernos y guías de trabajo de todos los cursos observados. El examen de este material sirvió para corroborar lo observado en clases, tanto respecto de las metodologías como de la cantidad de trabajo, frecuencia de correcciones, tareas para la casa, etc.

Evaluación de velocidad lectora

Para determinar el nivel alcanzado en lectura se evaluó la velocidad de lectura oral de la totalidad de los alumnos de los cursos observados en primero y segundo básico. Se ha demostrado, teórica y empíricamente, que la velocidad de lectura es un indicador poderoso y preciso de la habilidad lectora general en los primeros años. En los últimos 25 años se ha establecido la validez y confiabilidad de la medición de la velocidad de lectura a través de un cuerpo sólido de investigaciones. Éstas constatan que existe una fuerte correlación entre la velocidad lectora, la calidad de la lectura (precisión, respeto del fraseo, expresividad) y la comprensión de lectura⁴⁴. Para evaluar la velocidad de lectura se aplicó la técnica de Hasbrouck y Tindal (1992)⁴⁵, que se describe en forma detallada en el Capítulo III. Se evaluó en total a 875 alumnos en un período de dos semanas. La evaluación de lectura se realizó en forma individual, en una entrevista privada con cada niño, a cargo de profesoras de básica experimentadas y entrenadas específicamente para este propósito.

Para el análisis de los resultados se recurrió a las normas de velocidad de lectura de la Fundación Barnechea aplicadas en numerosas escuelas en Chile. En el período en que se realizaba nuestra investigación se publicó la prueba de Dominio Lector Fundar (2005)⁴⁶. Dado que ésta incluía, por primera vez, normas para Chile y que la metodología de medición recomendada era muy similar a la de nuestro estudio, se hizo una correlación entre ambas pruebas con una submuestra que arrojó un resultado de 0,98 para primero básico y 0,92 para segundo, indicando la validez de nuestra evaluación y la posibilidad de utilizar las normas de esta prueba para hacer comparaciones.

Con los datos obtenidos en la medición de velocidad lectora se realizó un análisis descriptivo de los resultados y, además, se incluyó un análisis de regresión para estimar la influencia de los factores del alumno y de la escuela en la adquisición de la lectura inicial.

⁴⁴ Hasbrouck, Jan y Tindal, Gerald (2006): "Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers".

⁴⁵ Hasbrouck, Jan y Tindal, Gerald (1992): "Curriculum-Based Oral Reading Fluency Norms for Students in Grade 2 Through 5".

⁴⁶ Esta prueba elaborada por la Fundación Arauco mide calidad y velocidad lectora. Véase Marchant, Teresa; Recart, Isidora; Cuadrado, Blanca *et al.* (2004): *Pruebas de Dominio Lector: FUNDAR*.



Capítulo III

¿CÓMO LEEN LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS INVESTIGADAS?

www.cepchile.cl

Este estudio lo iniciamos preguntándonos cómo leen los niños en las escuelas analizadas. Las investigaciones indican que la adquisición de la lectura a temprana edad marca una diferencia sustancial en el desarrollo de la habilidad lectora posterior⁴⁷. En este sentido interesa determinar en primer lugar si, al finalizar la etapa inicial de instrucción de lecto-escritura, se dan diferencias apreciables entre las escuelas en estudio en cuanto al nivel lector logrado por los alumnos y si estas distancias corresponden a las encontradas en el Simce. Es decir, si las diferencias de rendimiento entre escuelas evidenciadas en el Simce de lenguaje de cuarto básico se manifiestan desde temprano y si efectivamente se detecta una brecha, cuál es su magnitud. También es relevante constatar si en las mejores escuelas seleccionadas, todas de nivel socioeconómico medio y medio bajo, se logra un nivel de lectura inicial equivalente al de los mejores alumnos del país, incluyendo los alumnos de nivel socioeconómico alto. Para contestar estas interrogantes, se evaluó la velocidad de lectura de los alumnos de primero y segundo básico. Como se verá, éste es un buen indicador de la habilidad lectora general.

En los primeros años de enseñanza básica se espera que los niños aprendan a decodificar, adquieran fluidez y logren comprender lo que leen. La fluidez consiste en decodificar con rapidez, precisión y expresión adecuada. Para entender un texto, el lector debe decodificar en forma automática o lo suficientemente rápido, dejando espacio en la memoria de corto plazo para retener las palabras y así captar unidades con sentido completo. El proceso de decodificar debe realizarse sin conciencia del esfuerzo, mientras simultáneamente se construye el significado. Si el lector se detiene constantemente a descifrar es probable que disminuya su comprensión⁴⁸. Leer con fluidez no asegura la comprensión, pero ésta se dificulta sin ella.

Evaluar las destrezas lectoras en la enseñanza básica implica evaluar la fluidez (velocidad y calidad de la lectura) y la comprensión de lo leído⁴⁹. La velocidad lectora nor-

⁴⁷ Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later".

⁴⁸ Véase Armbruster, Bonnie B.; Lehr, Fran y Osborn, Jean (2001): *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Y Marchant, Teresa; Recart, Isidora; Cuadrado, Blanca et al. (2004): *Pruebas de Dominio Lector: FUNDAR*. También Pinell, Gay S., Pikulski, Jack; Wilson, Karen et al. (1995): *Listening to Children Read Aloud*.

⁴⁹ Una batería completa de evaluaciones debiera incluir además un cuestionario para recoger informa-

malmente se expresa en el número de palabras leídas por minuto, restando los errores. La calidad incluye una apreciación de la precisión, fraseo, expresión y ritmo en la lectura oral. La comprensión se evalúa a través de diversas preguntas sobre un texto, las cuales pueden incluir referencias literales, inferencias, comparaciones y valoraciones, entre otras.

Entre los distintos aspectos posibles de medir en lectura, se escogió evaluar sólo velocidad de la lectura oral porque es un indicador simple y confiable que permite apreciar, en la etapa de iniciación en la lectura, el grado de adquisición de dicha destreza. A lo largo de los últimos 25 años se ha validado repetidamente la medición de la velocidad de lectura como un indicador sólido de la habilidad lectora y su progreso⁵⁰. En primer lugar, porque la velocidad se asocia con la calidad de la lectura. Pinnell *et al.* (1995) demostraron que los alumnos de nueve años que leen rápido tienden a leer frases completas y a agruparlas en unidades con sentido, suelen respetar la sintaxis del autor y leer expresivamente⁵¹. En segundo lugar, porque la velocidad y la comprensión están altamente relacionadas, como se ha establecido consistentemente en las investigaciones internacionales y nacionales sobre lectura⁵². En el contexto de la evaluación nacional de lenguaje de Estados Unidos (NAEP) Pinell *et al.* (1995) realizaron un estudio sobre lectura en voz alta, donde comprobaron esta asociación. Los alumnos que leían sobre 130 palabras por minuto en cuarto año básico (un ritmo considerado adecuado para la edad) obtenían puntajes más altos en comprensión que quienes leían más lento. Según los autores, los niños que leen fluidamente pueden emprender más de una tarea a la vez: pueden leer palabras, leer unidades más grandes y darle sentido a lo que leen. En cambio, la dificultad para decodificar palabras demora el proceso de lectura a los lectores no fluidos y les quita recursos valiosos que se debieran destinar a la comprensión. La fluidez libera los recursos cognitivos destinados a la decodificación para las tareas de comprensión. Así, los alumnos que leen lento tendrían mayores dificultades para extraer el significado del texto⁵³.

En Chile, en el análisis de validación de las Pruebas de Dominio Lector Fundar también se encontró una alta correlación entre velocidad de lectura y comprensión: en tercero básico la correlación es de 0,6; en sexto básico se mantiene en 0,6 y en octavo básico es de 0,5⁵⁴. En todas las investigaciones, la asociación positiva entre velocidad de lectura y comprensión es más alta en los primeros años de enseñanza que en los cursos más avanzados (Fuchs *et al.* 2001). Este fenómeno es recurrente en las evaluaciones de

ción acerca de la cantidad y variedad de lecturas que realiza el niño, una entrevista sobre sus intereses de lectura y una encuesta sobre motivación a la lectura. Para una descripción de este tipo de evaluaciones ver Gambrell, Linda B.; Martin, Barbara; Codling, Rose Marie *et al.* (1996): "Assessing Motivation to Read".

⁵⁰ Véase Madeleine, Alison y Wheldall, Kevin (2002): "Further Progress Towards a Standardized Curriculum-Based Measure of Reading: Calibrating a New Passage Reading Test Against the New South Wales Basic Skills Test".

⁵¹ Pinell, Gay S.; Pikulski, Jack; Wixson, Karen *et al.* (1995): *op. cit.*

⁵² Véase Fuchs, Lynn S.; Fuchs, Douglas; Hosp, Michelle K. *et al.* (2001): "Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis". Y Marchant, Teresa; Recart, Isidora; Cuadrado, Blanca *et al.* (2004): *Pruebas de Dominio Lector: FUNDAR*.

⁵³ Véase Pinell, Gay S.; Pikulski, Jack; Wixson, Karen *et al.* (1995): *Listening to Children Read Aloud*.

⁵⁴ Marchant, Teresa; Recart, Isidora; Cuadrado, Blanca *et al.* (2004): *op. cit.*

fluidez, y no debiera llamar la atención, ya que la velocidad de lectura en voz alta alcanza un techo mientras que la comprensión de lectura sigue desarrollándose con la edad. Así pierde su capacidad de discriminar cuando los alumnos son mayores⁵⁵.

Para medir la velocidad de lectura utilizamos el método descrito por Hasbrouck y Tindal (1992)⁵⁶, que consiste básicamente en hacer leer a un niño en voz alta, durante un minuto, un texto estándar de dificultad apropiada para la edad⁵⁷. Los alumnos no deben conocer previamente el trozo. El puntaje se obtiene del número total de palabras leídas menos el número de errores cometidos. Se consideran errores las omisiones, las sustituciones y las inserciones. No se restan las autocorrecciones ni la repetición de palabras. Los evaluadores se entrenan para lograr una tabulación similar entre ellos.

En la presente investigación se escogió aleatoriamente un curso de kínder, uno de primero y uno de segundo básico por escuela, para estudiarlos en profundidad. Se midió la velocidad lectora de todos los alumnos de los cursos elegidos, los que suman 875 niños (en el Anexo N° 4 se detalla el número de alumnos evaluados por curso). La medición se realizó a fines del año escolar, en un lapso de dos semanas, de modo que las condiciones fueran equivalentes para todos los alumnos.

Las lecturas se escogieron considerando los niveles de complejidad de las palabras empleadas⁵⁸ y las dificultades sintácticas de las oraciones. Los pasajes elegidos se adaptaron de libros escolares de lenguaje correspondientes a los cursos en cuestión, pero que no se habían usado en estas escuelas (las lecturas de primero y segundo básico se encuentran en los anexos N° 5 y 6). Los evaluadores fueron entrenados para administrar y evaluar las lecturas con criterios idénticos. Se trabajó hasta obtener un 97% de coincidencia entre las mediciones de distintos evaluadores para el mismo niño.

¿Qué desempeño lector esperar en primero y segundo básico?

En la literatura existen normas de velocidad de lectura por curso. Estas normas de fluidez lectora aunque no están explícitamente estipuladas en los programas de estudio oficiales son concordantes con los objetivos de logro estipulados en nuestro currículo. Por lo tanto, es válido esperar que los niños al final de primero y segundo básico lean con cierto grado de fluidez.

En los objetivos fundamentales del nivel básico 1, del currículum nacional definido por el Ministerio de Educación, se estipula que los alumnos al final de segundo

⁵⁵ Véase Fuchs, Lynn S.; Fuchs, Douglas; Hosp, Michelle K. *et al.* (2001): *op. cit.*

⁵⁶ Véase Hasbrouck, Jan y Tindal, Gerald (1992): "Curriculum-Based Oral Reading Fluency Norms for Students in Grade 2 Through 5".

⁵⁷ La velocidad depende del propósito de la lectura y del nivel de dificultad del material, y por esta razón debe emplearse una lectura estandarizada. En la lectura oral y en la silenciosa las velocidades difieren. Véase Harris, Albert J. (1972): *How to Increase Reading Ability*.

⁵⁸ Se considera más simple leer sílabas directas, luego, el nivel de dificultad sería mayor para las sílabas indirectas, diptongos, fonogramas (gr, bl, etc.), y por último fonogramas combinados con diptongos y sílabas indirectas.

básico deben “Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado”⁵⁹. Asimismo, de los indicadores de logro de los programas de estudio de estos cursos se desprende que los niños que terminan primero básico debieran leer en voz alta textos breves y para el final de segundo básico se espera una lectura fluida y expresiva de textos apropiados para la edad. En el Cuadro N° 4 se incluyen los indicadores de logro para la lectura oral, definidos por el Ministerio de Educación para cada uno de los semestres de estudio en los dos primeros años.

CUADRO N° 4

INDICADORES DE LOGRO EN LECTURA ORAL DE 1° Y 2° AÑO BÁSICO (Programas de estudio del Ministerio de Educación 2003)	
1° básico, primer semestre	No se estipulan indicadores de logro para lectura oral, sólo para lectura silenciosa.
1° básico, segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> • “Leen en voz alta formas literarias simples, poemas y otros textos literarios y no literarios, breves, sencillos y significativos.” • “Dan su respectiva entonación a oraciones afirmativas y negativas, interrogativas y exclamativas, presentes en los textos leídos.”
2° básico, primer semestre	<ul style="list-style-type: none"> • “Leen fluidamente en voz alta, al menos cuatro líneas de un texto fácil, sin perder de vista su significado, haciendo pausas entre comas y en los puntos, dando la expresión y entonación adecuadas ante preguntas, exclamaciones, afirmaciones y negaciones.” • “Leen poemas de al menos ocho versos, dando la entonación que corresponda a su contenido.”
2° básico, segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> • “Leen en voz alta haciendo pausas en las comas y en los puntos seguidos y aparte y suspensivos.” • “Dan la expresión y entonación adecuadas a las preguntas, las exclamaciones y al suspenso.” • “Leen poemas favoritos de autores de literatura infantil o de creación personal, y participan en coros poéticos.” • “Leen en voz alta diálogos de pequeñas dramatizaciones.”

Fuente: Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio Primer Año Básico, Nivel Básico 1*, p. 39, y Ministerio de Educación (2003c): *Programas de Estudio Segundo Año Básico, Nivel Básico 1*, pp. 55 y 74.

Como se constata de estos indicadores, el programa de estudio oficial es claro en lo que se debe esperar en términos generales en lectura oral, pero no llega a definir parámetros cuantitativos: no hace mención a la velocidad de lectura esperada para cada curso ni a cuánto debiera leer un niño diariamente.

⁵⁹ Véase Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio Primer Año Básico, Nivel Básico 1*, p. 37.

Normas de velocidad de lectura

No hay criterios únicos para establecer la velocidad de lectura apropiada, ya que ésta depende de los niveles de dificultad del texto y del propósito con que se aborda la lectura. Por ejemplo, la lectura tiende a ser más rápida cuando el lector enfrenta contenidos familiares, cuando el texto es más fácil y cuando se lee para hacer una revisión rápida. En cambio es más lenta cuando se abordan estilos complejos, materias desconocidas y se busca hacer un análisis crítico. Sin embargo, se han hecho estimaciones utilizando textos estándares para llegar a cifras de referencia concretas tanto para lectura en voz alta como en silencio. En el Anexo N° 7 se incluyen las normas, por edad, de lectura oral, de la Fundación Barnechea, de las Pruebas de Dominio Lector Fundar y de Hasbrouck y Tindal. De estas tablas se deduce que un lector promedio avanza alrededor de 20 palabras por minuto en un año a partir de primero básico. Este ritmo de avance supone una práctica de lectura abundante y continua a lo largo de los años. Por otra parte, la literatura indica que la lectura en voz alta alcanza una velocidad estable cerca de los 15 años. Para un adolescente o adulto, que lee textos de mediana dificultad en español, se considera que una lectura es rápida cuando lee 230 palabras por minuto. Más allá de esa velocidad, la lectura oral pierde claridad y expresividad.

En la lectura silenciosa, en tanto, las personas tienden a alcanzar una velocidad mayor que en la lectura oral. A su vez, se observa una mayor variación entre los individuos. Por ejemplo, según mediciones realizadas en el idioma inglés⁶⁰, un lector adulto promedio puede leer un texto de ficción o informativo liviano a una tasa de 250 palabras por minuto y un buen lector llega a 400 o más palabras por minuto⁶¹. Las investigaciones demuestran que la velocidad de la lectura aumenta con la práctica y que aquellos que inicialmente son más rápidos tienden a mejorar a una tasa mayor que aquellos que son más lentos en un comienzo⁶².

Con relación al número de palabras por minuto esperadas para el final de primero y segundo básico se entregan en el Cuadro N° 5 las normas utilizadas en este estudio. Estas normas han sido validadas durante décadas, en la práctica pedagógica de la Fundación Barnechea como también de la Fundación Astoreca y la Sociedad de Instrucción Primaria⁶³. La norma se publicó originalmente en la década de los 70 en textos escolares

⁶⁰ Las velocidades lectoras para el idioma inglés y el español pueden no ser equivalentes; sin embargo, si se comparan las normas de lectura oral norteamericanas en Hasbrouck y Tindal y las españolas de Magisterio Español, se ve que las diferencias para cada grupo de edad son pequeñas.

⁶¹ Véase Hasbrouck, Jan y Tindal, Gerald A. (2006): "Oral Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers". También Harris, Albert J. (1972): *How to Increase Reading Ability*.

⁶² Harris (1972) constató el punto anterior al entrenar y hacer seguimiento a un grupo de estudiantes. Descubrió que los alumnos más rápidos que partían leyendo cerca de 450 palabras por minuto llegaban a leer sobre 700 palabras después del entrenamiento, en contraste con el grupo que empezó leyendo en el rango de las 175 palabras por minuto y terminó en 250 palabras por minuto. Véase Harris (1972): *ibidem*.

⁶³ La Fundación Barnechea nació en 1977 y es una de las instituciones pioneras en educar alumnos de escasos recursos con altos estándares educacionales. Es sostenedora del Colegio San Rafael de Niños y Niñas de Lo Barnechea (antes Colegio Nuestra Señora de Loreto de Niñas y Colegio San Rafael de Niños), el cual se ha ubicado sostenidamente en los primeros lugares en la prueba Simce. El promedio en las últimas evaluaciones de lenguaje en cuarto, octavo y segundo medio es de 304 puntos en el colegio de hombres y 303 en el de mujeres.

de la Editorial Magisterio Español y no cuenta con una descripción de la población considerada para su elaboración⁶⁴.

CUADRO N° 5

NORMAS DE VELOCIDAD DE LECTURA FUNDACIÓN BARNECHEA		
Categoría	1° básico (N° pal/min.)	2° básico (N° pal/min.)
Muy rápida	56 y más	84 y más
Rápida	47 a 55	74 a 83
Media	29 a 46	54 a 73
Lenta	21 a 28	42 a 53
Fuera de tabla*	1 a 20	1 a 41
No lector	0	0

* Las categorías "Fuera de tabla" y "No lector" se agregaron a las originales para identificar a los alumnos que leen menos que el mínimo estipulado según las normas de lectura empleadas por la Fundación Barnechea y para diferenciar a aquellos que no leen nada.

Resultados de la evaluación

Los 433 alumnos evaluados al término de primero básico leyeron, en promedio, 35 palabras por minuto (desviación estándar, 26 pal/min), lo que los sitúa en una velocidad media según la norma de la Fundación Barnechea. En segundo básico los 442 alumnos leyeron en promedio 56 palabras por minuto (desviación estándar, 27 pal/min), también correspondiente a una velocidad media según los mismos criterios. El avance en velocidad de lectura observado entre 1° y 2° básico para todas las escuelas corresponde, en promedio, a 21 palabras por minuto, lo que está en el rango esperado de aumento en un año. (Cuadro N° 6.)

CUADRO N° 6

RESULTADOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE LECTURA		
	1° básico	2° básico
Promedio de palabras/minuto	35	56
Desviación estándar	26	27
Velocidad (Normas Fundación Barnechea)	Media	Media
N° de alumnos evaluados	433	442

La Fundación asesora a un número importante de establecimientos, principalmente en la implementación de programas de lectura y bibliotecas. La Fundación Astoreca y la Sociedad de Instrucción Primaria han logrado buenos resultados educativos con niños de nivel socioeconómico medio y medio bajo. El promedio en las últimas evaluaciones del Simce de lenguaje en cuarto, octavo y segundo medio es de 301 puntos en el Colegio San Joaquín de la Fundación Astoreca y de 287 puntos para los 17 establecimientos de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP).

⁶⁴ Como información de interés general, se entregan en el Anexo N° 7 las normas de Hasbrouck y Tindal para la lectura oral en inglés. Las variaciones entre una y otra tabla pueden atribuirse a las diferencias de idioma, a los distintos tipos de textos utilizados, a los niveles de habilidad de las poblaciones evaluadas y a estándares de mayor o menor exigencia.

En el Cuadro N° 7 se incluyen los resultados de la evaluación de lectura detallados por escuelas. Se transcriben los promedios por establecimiento junto con la categoría correspondiente a la norma utilizada por la Fundación Barnechea⁶⁵.

CUADRO N° 7

VELOCIDAD DE LECTURA EN 1° Y 2° BÁSICO						
			1° básico		2° básico	
			Promedio de palabras por minuto	Categoría	Promedio de palabras por minuto	Categoría
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	58	Muy rápida	68	Media
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	50	Rápida	69	Media
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	42	Media	68	Media
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	40	Media	70	Media
Promedio			48	Rápida	69	Media
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	27	Lenta	61	Media
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	27	Lenta	51	Lenta
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	54	Rápida	60	Media
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	23	Lenta	62	Media
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	31	Media	34	Fuera de tabla
Promedio			32	Media	53	Lenta
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	15	Fuera de tabla	36	Fuera de tabla
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	7	Fuera de tabla	28	Fuera de tabla
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	25	Lenta	45	Lenta
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	10	Fuera de tabla	42	Lenta
Promedio			14	Fuera de tabla	38	Fuera de tabla
Promedio total			35	Media	56	Media

⁶⁵ Las desviaciones estándar aparecen en el Anexo N° 4.

Al analizar los resultados por escuela se aprecia una diferencia sustantiva entre los índices obtenidos por los establecimientos de Simce alto, medio y bajo en los dos niveles evaluados. Las escuelas con mejor Simce logran una lectura más fluida en primero y segundo que las de bajo desempeño en esa prueba. De hecho la correlación entre los puntajes en la prueba Simce de lenguaje de 4º básico (promedio de las pruebas de 1996, 1999, 2002) y la velocidad lectora es alta: para primero básico se observa una correlación de 0,82 y para segundo básico, de 0,77. También se observó una asociación positiva entre la velocidad de lectura y el rendimiento de las escuelas en el Simce de lenguaje de cuarto básico de los años 2006 y 2007. Los alumnos que rindieron la prueba el año 2006 corresponden precisamente a los evaluados en velocidad de lectura en esta investigación cuando cursaban segundo básico y la correlación obtenida fue de 0,78. Los que rindieron el Simce el año 2007 corresponden a los que cursaban primero básico y la correlación fue incluso más alta, llegando a 0,83. (Ver Anexo N° 8).

En base a estos datos se podría hipotetizar que los alumnos que aprenden a leer más tempranamente tienen más oportunidades de aprendizaje y por lo tanto logran avanzar más en los primeros años de básica, obteniendo así mejores resultados en el Simce de cuarto año. Sin embargo, también podría sostenerse que las escuelas que logran buenos resultados tienen una mejor gestión pedagógica general, la cual se traduce tanto en metodologías más eficientes para iniciarse en la lectura como en buenas estrategias para enseñar las asignaturas en tercero y cuarto básico. Probablemente las dos hipótesis sean verdaderas y complementarias.

Por otra parte, también se constata que hay consistencia entre los resultados de primero y segundo básico: las escuelas que tienen buenos resultados en primero tienden a mantenerlos en segundo y viceversa. La correlación de la velocidad de lectura entre primero y segundo básico por escuela es de 0,74. Estos resultados se lograron aunque los cursos tenían alumnos y profesores distintos. Esta relativa estabilidad en los puntajes de cada establecimiento podría reflejar que los profesores están respondiendo a políticas de lenguaje y de gestión pedagógicas comunes en cada escuela. Este punto se analiza con detención en el Capítulo V.

Las altas correlaciones encontradas entre Simce y velocidad lectora, así como entre los resultados de primero y segundo básico en cada escuela, podrían explicarse también por otras variables subyacentes, como el nivel educacional de los padres en cada escuela, los niveles de gasto por estudiante, el grado de selección, la rotación de alumnos en la escuela, el número de alumnos por clase, la proporción de hombres y mujeres por curso y la duración de la jornada escolar. La posible influencia de cada una de estas variables se analiza con detención en el Capítulo VI.

Distribución de la velocidad de lectura al interior de los cursos

Las distribuciones de puntajes al interior de los primeros y segundos básicos evaluados se muestran en los Cuadros N° 8 y N° 9. Se observa que las escuelas con Simce alto tienen una mayor proporción de alumnos con una lectura rápida que las escuelas de más bajo Simce en ambos cursos.

CUADRO N° 8

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 1° BÁSICO POR RANGO DE VELOCIDAD DE LECTURA							
Establecimientos			No lectores %	Fuera de tabla %	Lenta %	Mediana %	Rápida y muy rápida %
Escuelas Simce alto							
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	0	2	2	29	67
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	0	13	10	28	50
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	0	21	12	26	42
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	0	17	10	43	30
Promedio			0	13,3	8,5	31,5	47,3
Escuelas Simce medio							
Escuela Conchalí	Mun. (B)	256	4	43	9	13	30
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	5	44	10	26	15
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	0	7	11	20	62
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	7	49	15	12	17
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	7	17	17	41	17
Promedio			4,6	32,0	12,4	22,4	28,2
Escuelas Simce bajo							
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	29	38	10	19	5
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	33	52	7	7	0
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	6	41	22	16	16
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	33	52	0	5	10
Promedio			25,3	45,8	9,8	11,8	7,8

CUADRO N° 9

PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 2º BÁSICO POR RANGO DE VELOCIDAD DE LECTURA							
Establecimientos			No lectores %	Fuera de tabla %	Lenta %	Mediana %	Rápida y muy rápida %
Escuelas Simce alto							
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	0	5	14	55	27
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	0	19	23	30	28
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	0	7	24	30	39
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	0	10	23	26	41
Promedio			0	10,3	21,0	35,3	33,8
Escuelas Simce medio							
Escuela Conchalí	Mun. (B)	256	0	12	24	40	24
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	0	31	36	23	10
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	0	21	21	35	24
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	0	14	19	42	26
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	4	58	25	8	4
Promedio			0,8	27,2	25,0	29,6	17,6
Escuelas Simce bajo							
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	7	54	18	14	7
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	8	62	15	15	0
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	8	38	15	19	19
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	7	41	38	7	7
Promedio			7,5	48,8	21,5	13,8	8,3

El mismo hecho se muestra en los Gráficos N° 2 y N° 3, que ilustran la proporción de alumnos por categorías de velocidad de lectura por establecimiento. Cada barra representa al 100% de los alumnos evaluados en primero o segundo básico de una escuela. La línea horizontal que divide el gráfico en la mitad separa a los alumnos que leen en forma insuficiente para su curso de los que lo hacen de manera aceptable. Se incluyen en la agrupación “insuficiente” a los alumnos que no leen nada y a los que lo hacen extremadamente lento, es decir, a los comprendidos en la categoría “fuera de tabla”, los cuales se representan bajo el eje central. Por otra parte, se reúne a los que leen en forma rápida, media y lenta en la agrupación “lectura aceptable”, los cuales aparecen sobre el eje central. Las barras están ordenadas según los puntajes de las escuelas en el Simce de cuarto básico de lenguaje.

Al analizar el Gráfico N° 2 de primero básico se constata que la proporción de alumnos que tienen una velocidad de lectura aceptable para el final de este curso es manifiestamente mayor en las escuelas de buen Simce que en las escuelas de Simce bajo: más del 85% de los alumnos de las cuatro escuelas de mejor rendimiento terminan leyendo más de 21 palabras por minuto; en cambio, en los establecimientos de bajo desempeño sólo el 29% logra superar esta valla, que corresponde, según la norma, a la lectura mínima aceptable para el curso. En las escuelas de alto rendimiento la proporción de niños que no pueden decodificar palabras básicas es nula, sin embargo en los establecimientos de bajo Simce la proporción de alumnos que no pueden leer prácticamente nada al finalizar el primer año alcanza el 25%.

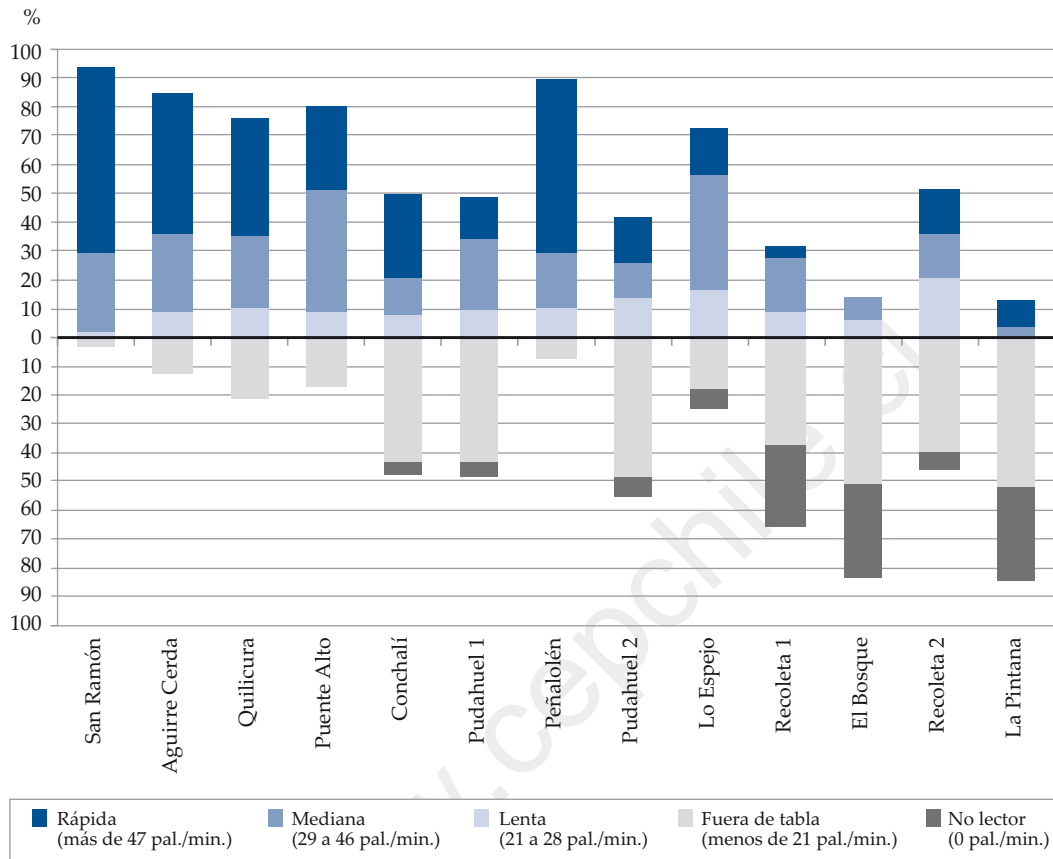
En los establecimientos con un rendimiento promedio se observa, en general, que la mitad de los alumnos tienen una lectura insuficiente y la otra mitad una lectura aceptable. En este grupo encontramos sólo una escuela cuya distribución se asemeja a la de escuelas con buen Simce.

En segundo básico, las distribuciones de los alumnos tienden a igualarse entre las escuelas con Simce alto y promedio, con la excepción de una sola escuela que presenta un rendimiento parecido al de las escuelas con Simce bajo. En los establecimientos de bajo desempeño en la medición se observa que más de la mitad de los alumnos lee demasiado lento para su curso. Cerca del 8% prácticamente no lee y otro 50% lee menos de 42 palabras por minuto, que es lo mínimo esperable para este curso. Esto es grave, ya que por lo general un niño que lee menos de 50 palabras por minuto tiene dificultades para comprender un texto porque invierte tanto esfuerzo en decodificar que le queda poco espacio en la memoria de trabajo para construir el significado. En este sentido, es frecuente que estos niños al terminar de leer una oración no recuerdan el principio de la misma.

La alta proporción de alumnos que no adquieren una velocidad de lectura aceptable en las escuelas con Simce bajo es preocupante. Por una parte, las investigaciones demuestran que los alumnos que aprenden a leer temprano, independientemente de su habilidad intelectual, tienen más posibilidades de practicar su lectura, con lo cual adquieren mayor fluidez, más conocimientos, un vocabulario amplio y mayor familiaridad con estructuras sintácticas complejas, todo lo cual redundará en mayor motivación para la

GRÁFICO N° 2

PORCENTAJE DE ALUMNOS POR CATEGORÍAS EN VELOCIDAD DE LECTURA.
FINAL DE 1° BÁSICO

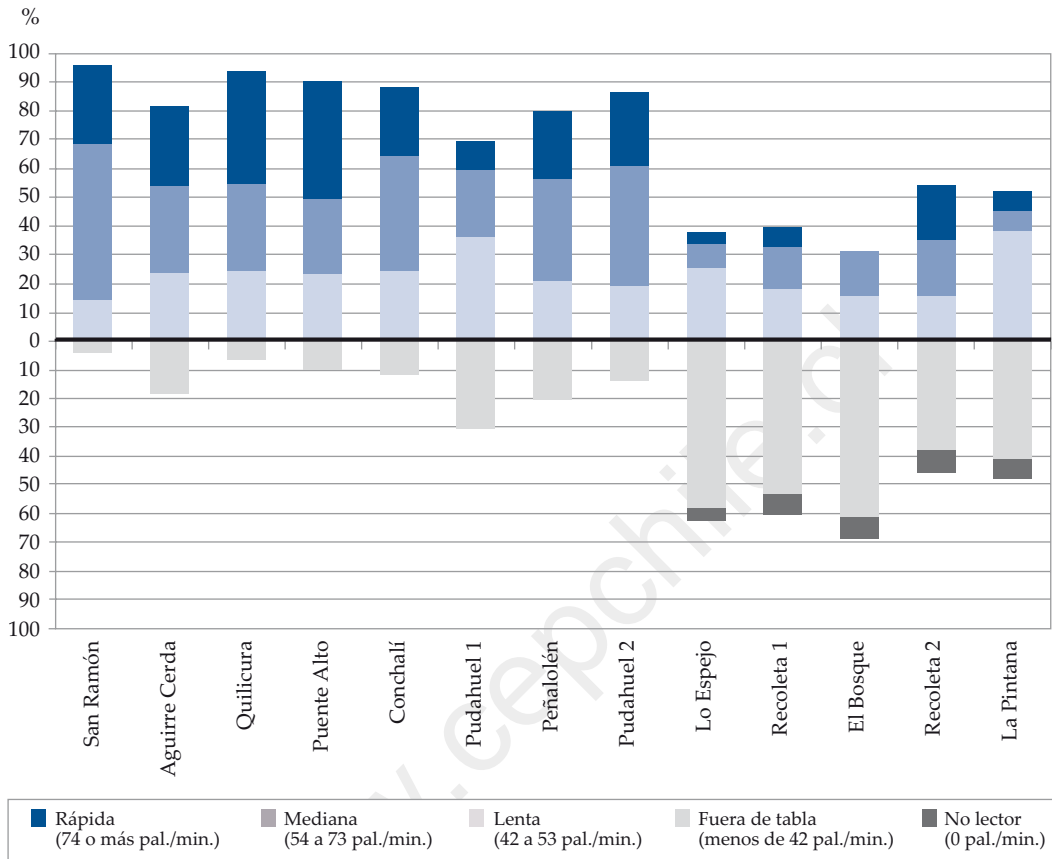


lectura y una mejor comprensión de lo escrito⁶⁶. Los alumnos con una lectura excesivamente lenta perderían la oportunidad de entrar en este círculo virtuoso de lectura.

Por otra parte, cuando todos los alumnos de segundo básico leen en forma suficiente, el avance en clases se hace más fácil. El profesor puede entregar instrucciones generales y los alumnos pueden trabajar en forma independiente en sus ejercicios, lecturas o guías. Además, pueden utilizar los textos de estudio entregados por el Ministerio de Educación, que den por supuesto que los alumnos de segundo básico leen en forma independiente. Por el contrario, cuando en un curso hay una proporción grande de alumnos con poca fluidez lectora y otra que lee eficientemente, la profesora tiene que dividir su tiempo entre los dos grupos, o dedicarse a uno en desmedro del otro. Con esto, el avance se hace más lento y aumentan las probabilidades de que la clase se vuelva inmanejable. En nuestras observaciones constatamos que se daban dos formas de enfrentar el

⁶⁶ Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later".

GRÁFICO N° 3
PORCENTAJE DE ALUMNOS POR CATEGORÍAS EN VELOCIDAD DE LECTURA.
FINAL DE 2° BÁSICO



problema: en la primera, la clase se dirigía a los niños que leían, ignorando a los alumnos que no podían hacerlo, los cuales se dedicaban a transcribir del pizarrón o del libro sin comprender lo que hacían. En el segundo caso, se entregaba un trabajo general para todos los niños, el que era completado rápidamente por los alumnos lectores, quienes empleaban el resto de la clase pintando o entreteniéndose de otras maneras, mientras la profesora se dedicaba a ayudar, uno a uno, a los niños con dificultades. Esto se analiza en mayor detalle en el Capítulo IV, Factor 3, donde se aborda la enseñanza de la lectura.

Comparación con los mejores establecimientos de Chile

Nos pareció interesante estudiar el desempeño del grupo de escuelas seleccionadas, todas de sectores de bajos recursos, en relación con los establecimientos de alto rendimiento de los sectores acomodados. Las mejores escuelas de nuestro estudio ¿alcanzan un buen estándar nacional en la velocidad de lectura de sus alumnos o simplemente

tienen un rendimiento sobresaliente respecto de su propio segmento? Para realizar la comparación que nos permitiera responder esta interrogante, se utilizaron las normas elaboradas por la Fundación Arauco en su estudio sobre calidad de lectura.

La Prueba de Dominio Lector de la Fundación Arauco (Fundar) mide calidad y velocidad lectora. Este instrumento se propuso fijar criterios de logro asociados a un proceso educativo de calidad, para lo cual consideró un diseño muestral de establecimientos que presentaran buen rendimiento académico en la prueba Simce. Para fijar la norma seleccionaron sólo escuelas de nivel socioeconómico medio alto (D) y alto (E) pertenecientes a los tres tipos de dependencia existentes (particulares pagadas, particulares subvencionadas y municipalizadas) de la Región Metropolitana, ubicadas entre los 15 mejores resultados de cuarto básico en la medición de 1999 y en el 25% mejor en la prueba de octavo básico de 1997. Los colegios de esta muestra, que llamaremos en adelante “muestra Fundar”, bordeaban los 300 puntos en la evaluación de lenguaje de cuarto básico⁶⁷.

La metodología de Fundar para medir velocidad es básicamente la misma que la utilizada en nuestra investigación y sólo difiere en los textos empleados. Para estimar la viabilidad de comparar los resultados entre las dos mediciones se aplicaron ambas pruebas a una submuestra de alumnos. Al hacer el análisis de correlación entre ellas, se obtuvo un índice de 0,98 para las lecturas de primero básico y de 0,92 para las de segundo básico⁶⁸. En base a esta alta correlación se puede concluir que las pruebas son comparables y de paso se confirma la validez del instrumento de evaluación empleado en este estudio.

La comparación entre los resultados de esta investigación y los de Fundar aparece en los Gráficos N° 4 y N° 5⁶⁹, los cuales ilustran el desempeño de los alumnos de primero y segundo básico en velocidad lectora por percentiles⁷⁰. Se graficó por separado el rendimiento de las escuelas con Simce alto, medio y bajo con una línea de distribución cada una, y se incluyeron los percentiles obtenidos en la muestra del estudio de dominio lector realizado por Fundar. Cada uno de estos percentiles escogidos quedó representado, en el gráfico, con un punto⁷¹.

Las escuelas de Simce alto de nuestra investigación, que atienden a alumnos de bajos ingresos, muestran un desempeño lector que no alcanza pero se acerca al nivel constatado en la muestra Fundar en los colegios de buen rendimiento del nivel socioeco-

⁶⁷ El promedio de los establecimientos seleccionados fue de 305 puntos en el Simce. Las escuelas de Simce alto elegidas en nuestra muestra tienen un promedio de 294 puntos en la prueba de lenguaje y todas son de nivel socioeconómico medio y medio bajo.

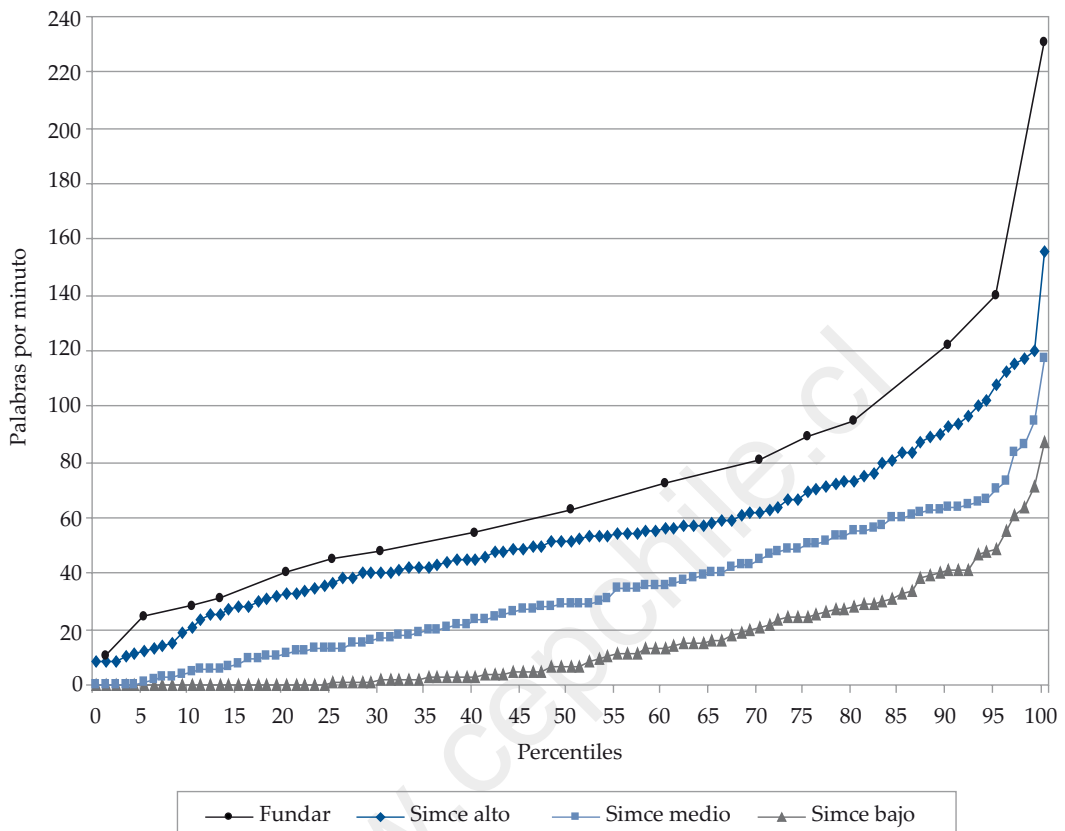
⁶⁸ La submuestra estaba compuesta por 90 alumnos, 45 de primero básico y 45 de segundo básico.

⁶⁹ Para hacer comparables los índices de velocidad de lectura de la medición de esta investigación y los de la prueba de dominio lector realizada por Fundar, que emplean textos diferentes en sus evaluaciones, se procedió a una conversión lineal de los percentiles entregados por Fundar. Véase Anexo N° 10.

⁷⁰ El percentil describe la posición relativa de los individuos respecto de la muestra total: por ejemplo, el percentil 60 indica que sobre esa posición se ubica el 40% de los sujetos y bajo él se encuentra el 60% de la población considerada.

⁷¹ El número de palabras por minuto de cada uno de los percentiles de Fundar corresponde al valor obtenido una vez realizada la conversión lineal. La velocidad lectora por percentil original de Fundar aparece en el Anexo N° 10. En el Anexo N° 9 se entrega la tabla completa de percentiles de nuestra muestra.

GRÁFICO N° 4
VELOCIDAD DE LECTURA DE 1° BÁSICO Y PERCENTILES DE LOGRO



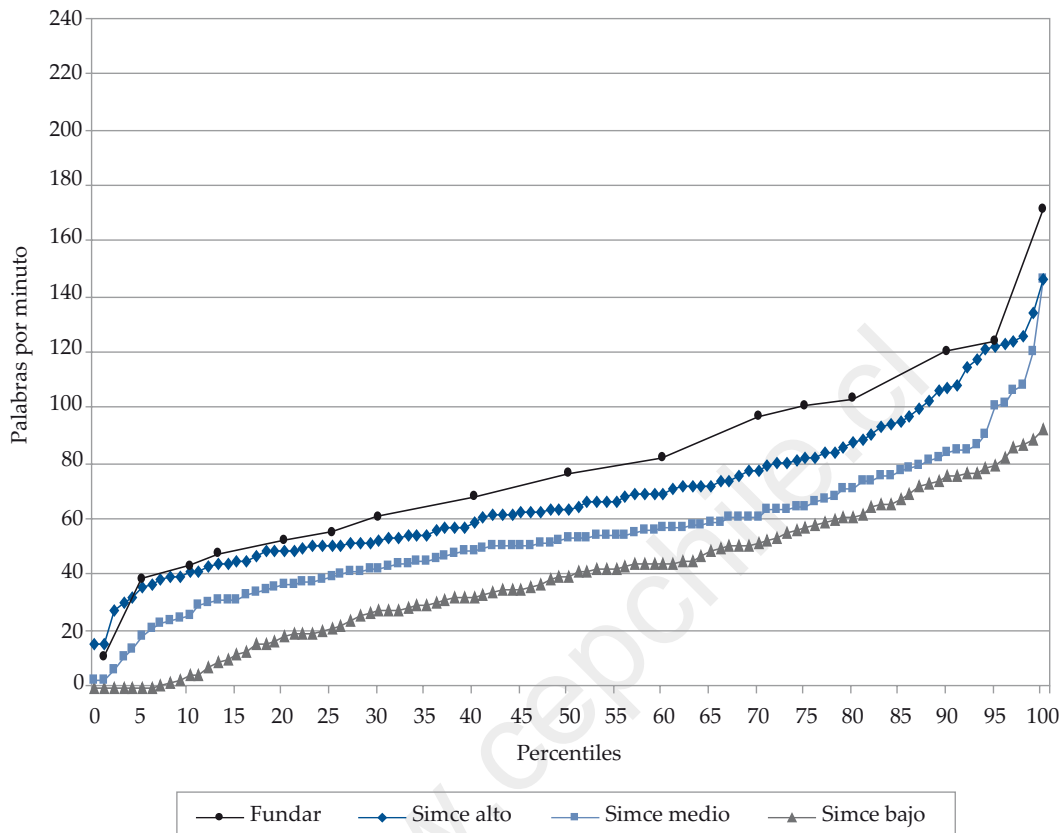
nómico medio alto y alto. En cambio, los de las escuelas de Simce promedio y bajo de nuestro estudio se alejan marcadamente de estos resultados.

Si comparamos los dos gráficos, vemos que las distancias considerables que se observan entre las escuelas de distinto Simce en primero básico tienden a acortarse en segundo básico, indicando que las escuelas de menor rendimiento logran avanzar en lectura durante el segundo año. Aun así, en segundo básico las brechas con los establecimientos mejores del país son de gran magnitud: se observa una diferencia cercana a 40 palabras por minuto para casi todos los percentiles entre los alumnos de las escuelas de la muestra Fundar y los de las escuelas de bajo Simce de la investigación. Esta diferencia equivale a lo que avanza, en velocidad lectora, un niño promedio en dos años de escolaridad⁷². Asimismo, la distancia entre los alumnos de la muestra Fundar y los de Simce medio se mantiene alrededor de las 20 palabras por minuto, lo que equivale al avance de un año de un niño promedio.

Otra manera de ilustrar las diferencias de desempeño entre las escuelas de alto rendimiento de sectores acomodados y los establecimientos de bajo Simce del estudio

⁷² Como vimos anteriormente, en nuestra muestra y en las tablas de velocidad de lectura se observa un avance promedio de 20 palabras por minuto cada año.

GRÁFICO N° 5
VELOCIDAD DE LECTURA DE 2° BÁSICO Y PERCENTILES DE LOGRO



consiste en establecer equivalencias de desempeño entre percentiles a partir de los Gráficos N° 4 y N° 5. Por ejemplo, en primero básico, la velocidad de lectura que alcanzan los alumnos ubicados en el percentil diez de los establecimientos evaluados por Fundar lo logran sólo los que están sobre el percentil 80 en las escuelas de bajo Simce de nuestro estudio. Esto quiere decir que sólo el 20% de los mejores alumnos de estas escuelas puede superar a los alumnos del 10% inferior de las escuelas de elite. Siguiendo este esquema, ningún alumno de primero y segundo básico de los colegios de bajo Simce alcanza a los alumnos que se ubican en el 25% que más rápido lee en las escuelas de nivel socioeconómico alto y medio alto.

Como ya dijimos, estas diferencias tempranas tienen una repercusión directa en la vida académica de los alumnos. Los niños que leen rápido entran en un círculo virtuoso de lectura: al leer más rápido tienen menor conciencia del esfuerzo y entienden mejor lo que leen, por lo tanto tienden a leer más porque les resulta gratificante. La práctica frecuente aumenta a su vez la velocidad, lo que ayuda a leer aún más⁷³.

⁷³ Véase Stanovich, Keith E. (1986): "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy".

Aun cuando las escuelas de buen Simce de nuestro estudio se acercan a las de buen desempeño del nivel socioeconómico alto, todavía les queda un margen para alcanzarlas, especialmente en el segmento de los alumnos con los percentiles más altos. En esta etapa del proceso educativo es aún posible remontar esta diferencia y sería deseable que las escuelas hicieran su mayor esfuerzo para lograrlo. Con ello incrementarían considerablemente las oportunidades futuras para sus alumnos. Salvar esta brecha en los cursos superiores es prácticamente inabordable dada su naturaleza acumulativa. La lectura abundante desde temprana edad es un camino eficiente para compensar las brechas de capital cultural del hogar observadas entre niveles socioeconómicos⁷⁴.

SÍNTESIS

Las preguntas planteadas al inicio se pueden responder indicando que:

- Las diferencias de puntaje en el Simce de cuarto básico de lenguaje, entre las escuelas estudiadas, también se manifiestan en la adquisición de la lectura en los primeros años de escolaridad. En las escuelas de mejor Simce los alumnos aprenden a leer antes y mejor que en los establecimientos de peor desempeño. Efectivamente, el estudio constata que la velocidad de lectura tiene una correlación con el Simce de 0,82 en primero básico y de 0,77 en segundo básico.
- Las brechas en lectura entre las escuelas de alto, mediano y bajo Simce son significativas. En segundo básico la diferencia de velocidad entre los establecimientos de alto y bajo desempeño en el Simce es de 31 palabras por minuto, lo que equivale a lo que avanza un niño promedio en un año y medio de escolaridad. Más significativo aun es el hecho de que casi el 25% de los alumnos de las escuelas de Simce bajo no puede leer prácticamente nada al finalizar el primer año de educación básica, mientras que en las escuelas de Simce alto todos los niños pueden leer.
- El desempeño en lectura alcanzado por las escuelas de buen rendimiento en el Simce de nuestro estudio se acerca a la velocidad lograda por las escuelas de elite del nivel socioeconómico alto y medio alto, pero no logran igualarlas. En tanto, en los establecimientos de Simce medio y bajo ya se observa una brecha considerable con las escuelas de buen rendimiento de nivel socioeconómico acomodado. En segundo básico, los establecimientos de elite aventajan a los colegios de rendimiento bajo de nuestro estudio aproximadamente en lo que avanza un niño promedio en dos años de escolaridad.

⁷⁴ Véase Samuels, S. Jay (2002): "Reading Fluency: Its Development and Assessment". Véase también Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): "Los Efectos de la Lectura en la Mente".



Capítulo IV

DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

www.cepchile.cl

Hemos visto que en las escuelas de este estudio hay diferencias importantes en el rendimiento en lenguaje en el Simce de cuarto básico y que éstas se manifiestan también en forma temprana, específicamente, en el rendimiento en lectura en primero y segundo año básico.

A partir de este capítulo se intenta explorar qué factores podrían explicar estas diferencias. Lo que hacemos es analizar cómo se comportan los establecimientos en estudio en cuanto a aquellas variables que la literatura identifica como las más significativas a la hora de explicar logros de aprendizaje. Con el fin de orientar al lector sobre lo que hoy se sabe del efecto de estas variables, se ha incorporado, para cada una, una reseña de lo que la literatura más reciente sostiene al respecto. Luego se describe lo observado y se presentan las similitudes y diferencias detectadas entre las escuelas.

Comenzamos en este capítulo por el aspecto que más directamente se relaciona con el desarrollo lector del alumno, es decir, describiendo cómo es la enseñanza de lectura en estas escuelas. Más adelante, en los capítulos siguientes, se tratan otros factores: los que se refieren a la gestión pedagógica, los que tienen que ver con las características del alumnado y, finalmente, los que corresponden a características estructurales de las escuelas.

En relación con la enseñanza de la lectura, se indaga específicamente acerca de las oportunidades que tienen los alumnos de la muestra para aprender a leer. Se consideran tres factores: en primer lugar, se investiga si tienen a su disposición suficiente material de lectura; en segundo lugar, cuánto tiempo de la jornada escolar se destina a este aprendizaje y por último, qué características tiene la instrucción que reciben y cómo es el ambiente en sus salas de clases. Dentro de este tercer factor, se examinan en detalle las prácticas de enseñanza de lectura inicial en kínder, primero y segundo año básico, en qué trabajan los alumnos en las clases y qué se espera que aprendan. También se analizan las actitudes de los profesores, el conocimiento profesional que revelan, sus estrategias para organizar las clases y para mantener en ellas un ambiente propicio al aprendizaje.

FACTOR 1**ACCESO A LA LECTURA**

En esta sección se analizan las oportunidades que tienen los alumnos de estas escuelas de contactarse con libros y otros textos escritos.

El acceso a los libros y textos impresos es esencial para el aprendizaje de la lectura. Las investigaciones establecen que el contacto del niño con los libros es importante desde la temprana infancia. Se ha demostrado que la experiencia con lo escrito influye más en la preparación para leer que la relación edad/madurez mental⁷⁵. Los niños que crecen en hogares donde se lee y escribe a menudo se involucran en tareas de prelectura y preescritura años antes de que empiece la enseñanza formal, lo cual les permite despegar con facilidad en el proceso lector⁷⁶. En estudios sobre prelectura se constata que los niños de hogares letrados en Estados Unidos adquieren en promedio 1.000 horas de experiencia acumulada en lectura y escritura antes de entrar a la escuela, en contraste con un promedio de 25 horas que tienen los hijos de familias de menor nivel cultural⁷⁷. Entre estas vivencias se cuentan la lectura de cuentos, recados, avisos y señales, así como los comentarios que reciben al intentar leer y escribir. En estas investigaciones se demuestra que los niños que han tenido contacto frecuente con lo escrito desarrollan actitudes y conceptos que son esenciales para el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura, a diferencia de aquellos que no lo han tenido. Los preescolares que tienen experiencia con material impreso se distinguen en los siguientes siete aspectos: saben para qué se lee y se escribe; tienen más vocabulario y conocimientos sobre el mundo; entienden las convenciones de lo escrito (qué es un libro, una página, un título, la distinción entre letras y números, etc.); alcanzan una conciencia fonológica más desarrollada; pueden leer algunas palabras significativas para ellos; saben el nombre y el sonido de algunas letras y demuestran interés por leer y escribir⁷⁸.

También se recomienda que el contacto con los libros continúe durante la educación preescolar. Se sugiere que los niños hojeen y examinen libros para despertar la motivación por la lectura y lograr que establezcan la conexión entre lenguaje oral y escrito. Asimismo, todos los programas enfatizan que se les lea en clase y en la casa con frecuencia⁷⁹. Esta recomendación se aplicaría con especial énfasis en los jardines que atienden a menores de sectores en desventaja sociocultural de modo de compensar la escasa familiaridad con el mundo letrado y la falta de estimulación verbal que experimenta dicho

⁷⁵ Véase Allington, Richard L. y Cunningham, Patricia M. (1996): *Schools that Work. Where All Children Read and Write*.

⁷⁶ Teale, William H. y Sulzby, Elizabeth (1990): "Emergent Literacy".

⁷⁷ Adams, Marily J. (1990): *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*.

⁷⁸ Pearson, P. David (1993): "Teaching and Learning to Read: A Research Perspective".

⁷⁹ Strickland, Dorothy S. y Shanahan, Timothy (2004): "Laying the Groundwork for Literacy".

grupo⁸⁰. Por ejemplo, el currículo High Scope, de probado éxito en Estados Unidos y especialmente diseñado para sentar las bases de un buen comienzo escolar en sectores de escasos recursos, prescribe actividades de lectura y escritura que simulan la experiencia de los hogares letrados, así como la instauración de un ambiente rodeado de libros⁸¹.

Hay un acuerdo generalizado de que en esta etapa de iniciación a la lectura los programas deben lograr un equilibrio entre el énfasis en desarrollar destrezas de decodificación y la inmersión de los niños en la literatura⁸². Esto implica complementar los libros de lectura inicial con libros informativos y literarios⁸³. El programa de estudios chileno se alinea con este enfoque. Define como uno de los objetivos del primer ciclo básico el leer, en forma independiente y comprensiva, textos breves y significativos y sostiene que “las estrategias más productivas para alcanzar esta meta integran los aportes del modelo holístico, que promueve la inmersión en un mundo letrado, con el aporte del modelo de destrezas”⁸⁴.

Asimismo, se sostiene que para avanzar en el aprendizaje de la lectura, es decir, para ir más allá de las etapas iniciales, es crucial la práctica. Para lograr una lectura fluida que facilite la comprensión, los niños deben leer y escuchar leer frecuentemente una amplia gama de textos. Las destrezas de lectura mejoran leyendo, ya sea con el fin de entretenerse, obtener información o resolver problemas. El programa nacional de lectura sigue esta línea: “En el segundo año, una vez dominado el código, el programa pone énfasis en el desarrollo de la lectura independiente a través de prácticas como lectura silenciosa autoseleccionada y la lectura en voz alta con propósitos claros y significativos, utilizando textos literarios y no literarios. Estas prácticas se complementan con la lectura guiada o apoyada de textos de mayor extensión y complejidad...”⁸⁵.

Esta visión es corroborada por los investigadores y pedagogos dedicados a la enseñanza de la lectura, quienes por unanimidad recomiendan que los niños dediquen la mayor cantidad de tiempo posible a la lectura en clase y fuera de ella. El modelo tácito que subyace en este planteamiento es que la práctica aceleraría el desarrollo de las habilidades lectoras. Leer más conduciría al desarrollo de la comprensión de lectura. Aunque este modelo suena plausible, no ha resultado fácil de demostrar empíricamente. Si bien existen varios estudios de correlación que demuestran que los lectores voraces tienden a tener un

⁸⁰ La estimulación del lenguaje difiere desde muy temprana edad según el nivel educacional y social de los padres. En un estudio de seguimiento a 42 familias norteamericanas, pertenecientes al nivel socioeconómico alto, medio y bajo, se midió el número de palabras dirigidas por los padres a sus hijos desde los nueve meses de edad hasta los tres años. Se constató que un niño con padres profesionales escucha en promedio cerca de 2.150 palabras por hora, en cambio, uno de padres sin estudios universitarios escucha en promedio 1.250 palabras y un niño de padres que viven de la ayuda del Estado oiría alrededor de 620 palabras en ese tiempo. Como consecuencia, los niños de nivel socioeconómico alto tenían a los tres años, en promedio, un vocabulario acumulado de 1.116 palabras, los de nivel medio 749 y los de nivel bajo 525. Véase Hart, Betty y Risley, Todd R. (2004): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*.

⁸¹ Véase Allington, Richard L. y Cunningham, Patricia M. (1996): *op. cit.*

⁸² Tompkins, Gail E. (2004): *Literacy for the 21st Century: Working with Emergent Readers and Writers*, p. 15.

⁸³ Tompkins, Gail E. (2004): *ibídem*.

⁸⁴ Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio Primer Año Básico, Nivel Básico 1*.

⁸⁵ Ministerio de Educación (2003b): *ibídem*, p. 31.

buen nivel de comprensión de lectura, vocabulario más amplio, más conocimientos sobre el mundo y buena ortografía, no se puede concluir, a partir de ellos, que haya una relación causal entre mayor cantidad de lectura y el mejoramiento de las habilidades verbales. Desde luego, estos estudios siempre están expuestos a cierta ambigüedad porque pueden interpretarse en sentido contrario, es decir, que los niños que comprenden mejor simplemente eligen leer más. A la vez, podría haber una serie de terceras variables que estarían mediando la relación. Entre ellas tenemos la hipótesis sobre la “eficiencia cognitiva”, que sostiene que la experiencia con lo escrito sería una variable de segundo orden a la hora de explicar la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora, dado que la inteligencia general sería el factor de primer orden. Jensen (1980)⁸⁶, un defensor de esta hipótesis, sostiene que los niños más inteligentes adquieren el vocabulario a un ritmo más rápido que los niños menos inteligentes, por lo tanto, cuando son adultos logran un vocabulario más amplio que el promedio, no porque hayan dedicado más tiempo a estudiar o porque se hayan expuesto a más palabras, sino porque son capaces de abstraer más rápido su significado y de registrarlas después de un solo encuentro con ellas. Este mismo argumento se aplicaría a la comprensión de lectura. En este aspecto Jensen (1998)⁸⁷ sostiene que una vez superada la etapa inicial de decodificación, la comprensión de lectura es una de las actividades escolares en las que el factor inteligencia general incide más y por lo tanto la experiencia con la lectura sería un factor secundario. Efectivamente, Stanovich (1986) establece una correlación entre el coeficiente de inteligencia general y la comprensión de lectura de 0,3 a 0,5 en enseñanza básica y de 0,6 a 0,75 en los adultos⁸⁸.

Reconociendo esta alta correlación, Cunningham y Stanovich se han dedicado a desentrañar los factores que explican las diferencias individuales en las habilidades lectoras y han intentado despejar la hipótesis de Jensen. En sus estudios longitudinales han logrado establecer que el volumen de lectura da cuenta, en todos los análisis, de una proporción de la varianza mayor en las habilidades lectoras que la explicada por los indicadores de inteligencia general⁸⁹.

Asimismo, Anderson, Wilson y Fielding (1988)⁹⁰, en un estudio de seguimiento a un grupo de niños entre segundo y quinto básico realizado para investigar la relación entre la cantidad de lectura fuera de la escuela y el aumento de la comprensión lectora

⁸⁶ Jensen, Arthur (1980): *Bias in Mental Testing*, citado en Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): “Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later”.

⁸⁷ Jensen, Arthur (1998): *The G Factor: The Science of Mental Ability*.

⁸⁸ Véase Stanovich, Keith E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”.

⁸⁹ Véanse los siguientes estudios: Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): “Los Efectos de la Lectura en la Mente”; Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): “Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later”; Stanovich, Keith E.; Echols, Laura D.; West, Richard F. *et al.* (1996): “Using Children’s Literacy Activities to Predict Growth in Verbal Cognitive Skills: A Longitudinal Investigation”; Stanovich, Keith E. y Cunningham, Anne E. (1992): “Studying the Consequences of Literacy within a Literate Society: The Cognitive Correlates of Print Exposure”; Cipielewski, Jim y Stanovich, Keith E. (1992): “Predicting Growth in Reading Ability from Children’s Exposure to Print”.

⁹⁰ Véase Anderson, Richard C.; Wilson, Paul T. y Fielding, Linda C. (1988): “Growth in Reading and How Children Spend their Time Outside of School”.

en ese período, concluyen que leer abundantemente es una causa del mejoramiento de las habilidades verbales y no un mero reflejo de dicha capacidad. Después de controlar por la comprensión de lectura del niño en segundo básico, el aumento de una unidad de tiempo de lectura registrado en quinto básico se asocia a una ganancia en comprensión de cinco percentiles y a un aumento de la velocidad de lectura silenciosa de 12 palabras por minuto. El tiempo diario destinado a la lectura en la casa resultó ser el mejor predictor del crecimiento lector del niño desde segundo hasta quinto básico, en contraposición a la capacidad de comprensión de lectura inicial y a la inteligencia verbal general. Este estudio hace otras dos constataciones importantes: en primer lugar, detecta que la cantidad de lectura que realizaban los niños fuera del hogar dependía fuertemente del profesor que tenía cada curso. Los profesores que promovían el acceso a libros interesantes y de un nivel de dificultad adecuado a la edad, les leían a los niños en voz alta, establecían incentivos a la lectura y daban tiempo para leer en clase, lograban que sus cursos leyeran 3,6 veces más que los cursos promedio. En segundo lugar, el estudio ha resultado ampliamente citado porque establece de modo empírico cuánto leen los alumnos de quinto básico en su hogar, constatando que las diferencias entre los niños son muy marcadas. Por ejemplo: si se contabiliza sólo la lectura de libros, artículos, revistas y diarios, los que se ubicaron en el percentil 98 leían 67 minutos diarios, los que estaban en la mediana leían 9 minutos al día y los que estaban en el percentil 2 alcanzaban a leer menos de un minuto a la semana (la tabla completa se incluye en el Anexo N° 11). En este estudio el promedio de lectura diaria es de 15 minutos y en un estudio similar realizado en Irlanda, referido por el autor, el promedio es de 18 minutos. Si tomamos una velocidad promedio de lectura silenciosa de 150 palabras por minuto para quinto básico, tenemos que los niños en la mediana leen en la casa alrededor de 1.400 palabras diarias (es decir, alrededor de tres páginas formato carta a un espacio, con el tamaño de letra empleado en este texto).

La evidencia, entonces, es concluyente en señalar que leer en forma abundante contribuye directamente al desarrollo del vocabulario, la comprensión lectora y al conocimiento del mundo.

En base a estos antecedentes se puede concluir, entonces, que es prioritario que los alumnos y profesores tengan acceso a material escrito. Sin embargo, éste tiene que cumplir ciertas condiciones para que ayude al desarrollo lector. En este sentido:

- a) Las investigaciones señalan la importancia de contar con textos que se ajusten al nivel lector de los alumnos. En cada edad los niños deben enfrentar lecturas que les resulten fáciles y también otras que, sin ser frustrantes, les signifiquen un desafío. El programa de lenguaje en el Reino Unido exige que en las primeras etapas de la lectura los alumnos hagan lecturas guiadas de libros de dificultad controlada, adecuadas a su nivel lector, con un vocabulario progresivo, una estructura gramatical simple y contenidos interesantes. Y al mismo tiempo, a través de lecturas en voz alta por el profesor, deben contactarse con libros más desafiantes⁹¹.
- b) En segundo lugar, los libros y textos deben cubrir un amplio espectro de géneros y tópicos. Los alumnos deben tener acceso tanto a escritos literarios como a los

⁹¹ Department for Children, Schools and Families (1998b): "National Literacy Strategy".

informativos, ya que sus estructuras y convenciones difieren entre sí. La evidencia indica que la familiaridad con los distintos tipos de textos mejora la comprensión⁹². Por otra parte, es necesario que los alumnos, para motivarse a leer, puedan escoger libros dentro de una variedad⁹³. Las posibilidades de entusiasmar a los niños con la lectura aumentan si se les da oportunidades para encontrar los temas y tipos de textos que más les atraen: por ejemplo, hay estudiantes que se sienten más inclinados por la literatura, mientras otros sólo logran encantarse con los libros informativos. Incrementar el acceso a los textos informativos aumenta la motivación por la lectura en los alumnos que los prefieren e indirectamente mejoran sus habilidades para leer todo tipo de textos narrativos⁹⁴. Y por último, la lectura de una amplia gama de textos genera un acervo cultural, un bagaje rico de conocimientos, conceptos y vocabulario que facilita la comprensión no sólo de la lectura sino que del mundo y las personas. Dos de los hallazgos más sólidos en la investigación sobre la lectura son la conexión entre el dominio de vocabulario y la comprensión lectora⁹⁵ y la influencia que tiene, en la comprensión, la cantidad de información previa que posee el individuo sobre el tema que está leyendo⁹⁶.

- c) En tercer lugar, los alumnos deben tener material suficiente para leer. Si bien es cierto que a los niños les gusta leer los libros repetidas veces, más les interesa leer libros nuevos. Fountas y Pinell (1999)⁹⁷, dos autoras muy citadas cuando se trata el tema de programas de lectura, han estimado que los niños de primero y segundo básico de escuelas que obtienen buenos resultados lectores leen entre 100 y 125 libros ilustrados durante el año escolar, y en tercero básico, cuando ya pueden abordar libros con más texto y menos ilustraciones, la cifra gira en torno a 50 y 75 libros al año. (Se refieren a libros que se leen en 30 a 60 minutos si el niño ha logrado una velocidad de lectura adecuada para su edad. Por ejemplo, *El Fantasma de Palacio*⁹⁸, un libro típico para ese curso, y que se lee frecuentemente en las escuelas chilenas, tiene 72 páginas con un promedio de 60 palabras en cada una de ellas. Si el niño lee a una velocidad lenta para ese nivel, alrededor de 80 palabras por minuto, lo podrá terminar en una hora).
- d) Obviamente, las lecturas deben ser de buena calidad. Si queremos que los alumnos se motiven por la lectura, avancen en el manejo del lenguaje, adquieran conoci-

⁹² Duke, Nell K. (2004): "The Case for Informational Text".

⁹³ Tompkins, Gail E. (2004): *Literacy for the 21st Century: Working with Emergent Readers and Writers*, p. 276.

⁹⁴ Duke, Nell K. (2004): *op. cit.*

⁹⁵ National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, pp. 4-15.

⁹⁶ Véase Anderson, Richard C. y Pearson, P. David (1984). "A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". También Hirsch, E. Donald (2007): "La Comprensión Lectora Requiere Conocimiento de Vocabulario y del Mundo: Hallazgos Científicos sobre el Bajón de Cuarto Grado y el Estancamiento en los Puntajes de Comprensión".

⁹⁷ Fountas, Irene C. y Pinell, Gay S. (2001): *Guiding Readers and Writers: Grades 3-6*.

⁹⁸ Lobe, M. (1995): *El Fantasma de Palacio*.

mientos válidos, estructuren mejor sus ideas y piensen con mayor sutileza y creatividad, se les debe dar oportunidades de leer textos bien escritos y de calidad.

Dados estos antecedentes es importante preguntarse por el acceso a los libros y a material escrito que tienen los alumnos al momento de iniciarse en el proceso lector. Comenzaremos analizando lo que no depende de la escuela, es decir, las posibilidades que tienen los alumnos de leer en su casa. Luego revisaremos las oportunidades de leer que los alumnos encuentran dentro de sus escuelas, considerando las bibliotecas escolares y el material escrito que se les entrega en el contexto de las clases.

Libros en el hogar

Según los datos obtenidos por el TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias), los niños chilenos cuentan con un número reducido de libros en su hogar. El 60% de los alumnos de octavo básico en Chile vive en hogares con menos de 26 libros y sólo el 5% de los estudiantes disponen de más de 200 libros⁹⁹. En términos comparativos, podemos decir que en un país con buenos índices de lectura, como Nueva Zelanda, sólo el 22% de las familias tiene menos de 26 libros en el hogar, en tanto el 25% de su población posee más de 200. Suecia, también con buenos resultados, se mueve en rangos similares: el 20% tiene menos de 26 libros y el 32%, más de 200 libros¹⁰⁰ (ver Cuadro N° 10).

Es más, dado que el número de libros en el hogar se asocia al nivel socioeconómico (a mayor ingreso, más libros en el hogar y viceversa)¹⁰¹, la probabilidad de que los alumnos chilenos de bajos recursos tengan menos libros que el reportado para la muestra total del TIMSS es alta.

CUADRO N° 10

ACCESO A LIBROS EN EL HOGAR, TIMSS 2003				
N° de libros en el hogar/país	Chile (442 puntos PISA)	Nueva Zelanda (521 puntos PISA)	Holanda (507 puntos PISA)	Suecia (507 puntos PISA)
0 a 10 libros	23%	8%	10%	6%
11 a 25 libros	37%	14%	19%	14%
26 a 100 libros	27%	31%	31%	27%
101 a 200 libros	7%	22%	19%	21%
Más de 200	5%	25%	21%	32%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del TIMSS en Mullis, Ina V. S.; Martin, Michael O.; González, Eugenio J. et al. (2004): *TIMSS 2003 International Mathematics Report*, p. 136 y los datos de la prueba PISA en OECD (2007): *Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. I: Analysis*.

⁹⁹ Mullis, Ina V. S.; Martin, Michael O.; González, Eugenio J. et al. (2004): *TIMSS 2003 International Mathematics Report*, p. 136.

¹⁰⁰ Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*.

¹⁰¹ Véase Adimark y Fundación La Fuente (2006): *Chile y los Libros: Índice de Lectura y Compra de Libros*.

Acceso a internet

Actualmente los alumnos podrían acceder a material escrito a través de internet. Sin embargo, en Chile para los alumnos menos acomodados ésta no es una fuente de fácil alcance en el hogar. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional-Casen 2006, sólo el 13% de los alumnos que estudian en establecimientos municipales tienen acceso a internet en su hogar; este porcentaje sube a 33% en el caso de los alumnos de escuelas particulares subvencionadas y a 78,6% en el de escuelas particulares pagadas¹⁰².

Las oportunidades podrían surgir entonces en el colegio, dado que el país ha hecho un gran esfuerzo de inversión en estas materias. En educación básica, el 97% de los alumnos asiste a escuelas que cuentan con computadores y el 54% de estos establecimientos tiene conexión a internet¹⁰³. Sin embargo, en promedio, las escuelas tienen todavía una tasa de 28 alumnos por computador¹⁰⁴. Esto indica que los niños pueden acceder a los computadores pero no con la frecuencia necesaria como para permitirles una lectura cotidiana. Por otra parte, los colegios tienen poco o nulo presupuesto para que los niños impriman textos del computador, lo que dificultaría aún más el acceso a la lectura por esta vía.

Bibliotecas escolares y su uso

Biblioteca principal

Las bibliotecas escolares debieran ser entonces una de las fuentes principales de acceso a la lectura en sectores de bajos ingresos. Según los estándares correspondientes de Texas, por ejemplo, se establece que una biblioteca escolar ejemplar considera 20 volúmenes por estudiante, y una que se encuentre por debajo del estándar, sólo 12¹⁰⁵. En nuestro país, el Ministerio de Educación establece que una colección “razonable” debería contar con 10 ítems por alumno¹⁰⁶.

En el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) se inició en el año 1994 un proceso de implementación de bibliotecas escolares para la educación media. En el período 1995-2000 el Ministerio de Educación dotó a los 1.350 liceos subvencionados del país con una colección de 1.000 títulos y la suscripción a un

¹⁰² El 50% de la matrícula de educación básica asiste a establecimientos municipales, el 44% a escuelas particulares subvencionadas y el 6% restante a escuelas particulares pagadas. Los datos fueron obtenidos en Mideplan (2007): “Casen 2006: Encuesta de Caracterización Socioeconómica”, y en Ministerio de Educación (2007a): *Estadísticas de la Educación 2006*.

¹⁰³ Enlaces (2007): “Acceso a Tecnología en el Sistema Escolar”.

¹⁰⁴ Enlaces (2007): *ibídem*.

¹⁰⁵ Véase Curry, L. Keith; Rodney, J. Marcia y Hamilton-Pennell, Christine (2000): “Measuring Up to Standards: The Impact of School, Library Programs and Information Literacy in Pennsylvania Schools”.

¹⁰⁶ Véase Equipo de Bibliotecas Escolares/CRA (2006): “Giro en las Bibliotecas Escolares/CRA, Enseñanza Media: Bitácora y Desafíos”.

promedio de 12 revistas y diarios. Si se considera que hay un promedio cercano a los 600 alumnos por liceo, estos establecimientos contarían con algo más de un volumen y medio por alumno. Esta iniciativa no contempló fondos para la reposición y renovación de las colecciones en el tiempo¹⁰⁷.

En educación básica el programa comenzó recién el año 2003, planificando la entrega de 350 bibliotecas al año¹⁰⁸. Cada una de ellas contempla 500 títulos, lo cual implica alrededor de un libro y medio por niño, considerando que las escuelas subsidiadas tienen un promedio de 345 alumnos¹⁰⁹. Si se mantiene el ritmo programado, se cubrirán todos los establecimientos de básica el año 2020¹¹⁰. Estos antecedentes permiten pensar que en la mayoría de las escuelas básicas la biblioteca no es normalmente una fuente de acceso a la lectura.

Se indagó en la realidad de los establecimientos del estudio para establecer si entre las escuelas de Simce alto, medio y bajo se observaban diferencias en el tipo de biblioteca al alcance de sus alumnos. En el análisis se distinguieron tres tipos de bibliotecas que se resumen en el Cuadro N° 11.

CUADRO N° 11

TIPOS DE BIBLIOTECAS	
Instituida	<ul style="list-style-type: none"> • La biblioteca tiene una colección con al menos un libro por alumno. Los libros son adecuados a los intereses y edad de los niños. • Tiene un espacio físico adecuado para guardarlos y para sentarse a leer. • Tiene un encargado que puede dedicarle al menos media jornada o una organización que permite el uso cotidiano de los libros.
Incipiente	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una colección pequeña, con menos de un libro por alumno. O bien, una colección con libros inadecuados para la edad e intereses de los niños. (Cualquiera de estos dos puntos es una condición suficiente para considerar una biblioteca como incipiente.) • No tiene un espacio adecuado para acceder a los libros con facilidad. • No cuenta con un encargado que permita el cuidado y el préstamo fácil de los libros.
No hay	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas que no tienen libros ni espacio para la biblioteca.

¹⁰⁷ Véanse Cox, Cristián y Mekis, Constanza (1999): "El Centro de Recursos para el Aprendizaje en la Reforma Educacional de Chile"; y Ministerio de Educación (2005a): *Estadísticas de la Educación 2004*.

¹⁰⁸ Desde que se inició esta política hasta marzo del 2007 se han implementado 1.584 bibliotecas, lo cual indica que se han puesto en marcha alrededor de 396 bibliotecas por año. El programa se inició con las escuelas focalizadas (escuelas con bajo desempeño en el Simce y que atienden niños de escasos recursos). Véase Ministerio de Educación (1999): *"Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al Currículo: Seminario Internacional de Bibliotecas Escolares"*.

¹⁰⁹ Véase Ministerio de Educación (2005): "Listado de recursos de Aprendizaje, Colección Básica 2005".

¹¹⁰ En estos cálculos se excluyeron las escuelas rurales multigrado. Se consideraron 6.145 escuelas, las cuales representan el 96% del total de la matrícula de educación básica del país. Véanse Ministerio de Educación (2003e): *Simce, Informe de Resultados 2002, 4ª Educación Básica*; y Ministerio de Educación (2005a): *Estadísticas de la Educación 2004*.

En cuanto al aprovechamiento de la biblioteca se distinguieron cuatro categorías, las cuales se describen en el Cuadro N° 12.

CUADRO N° 12

USO DE LA BIBLIOTECA	
Alto	<ul style="list-style-type: none"> • La biblioteca se usa por todos los cursos, incluyendo kínder, primero y segundo básico, en forma sistemática. La escuela tiene un programa instituido, con un horario en la jornada escolar para que los cursos asistan a la biblioteca acompañados de una profesora, además de los recreos y después de clases.
Medio	<ul style="list-style-type: none"> • La biblioteca se usa en forma sistemática en las horas de clase sólo a partir de segundo básico. Además, los niños pueden asistir libremente en los recreos.
Bajo	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de kínder, primero y segundo básico no utilizan la biblioteca en las horas de clase, pero los niños pueden hacer uso de ella en los recreos. (Los profesores manifiestan que no usan la biblioteca porque los niños son muy chicos aún, porque hacen mucho desorden y se pierde tiempo de clases.) • O bien hay un plan lector e interés por promover la lectura pero la colección es tan insuficiente que no permite llevarlo a cabo.
No la usan o no hay	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores afirman que no están en conocimiento de la colección de libros. • O bien la colección es inadecuada y no permite su uso. • O no hay biblioteca.

Se constató que sólo en tres de los trece establecimientos hay bibliotecas instituidas y disponibles para el uso de los niños de kínder, primero y segundo básico. Todas ellas figuran entre las escuelas de Simce alto. En las escuelas de Simce medio y bajo la tónica es la ausencia de bibliotecas o la deficiencia de las mismas. Por otra parte, se observó que ninguna de las escuelas del estudio ha recibido la colección de libros que entrega el Ministerio de Educación para la educación básica. En los casos en que hay biblioteca, las escuelas la han conseguido por esfuerzo propio o postulando a fondos especiales.

En conclusión, se puede apreciar que en la mayoría de las escuelas estudiadas las bibliotecas no cumplen su rol de garantizar acceso a los libros y por lo tanto no contribuyen en el proceso del desarrollo lector.

El Cuadro N° 13 resume lo observado respecto a las bibliotecas escolares y su uso.

CUADRO N° 13

BIBLIOTECA CENTRAL DE LA ESCUELA Y SU USO							
				Biblioteca	N° de libros	N° de libros / N° de alumnos	Uso en 1° y 2°
Escuelas Simce alto							
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	Incipiente	400	0,3	No la usan
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	Instituida	7.000	5,5	Alto
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	Instituida	8.000	5,0	Medio
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	Instituida	2.000	1,2	Bajo
Escuelas Simce medio							
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	No hay	0	0	No hay
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	Incipiente	200	0,3	No la usan
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	No hay	0	0	No hay
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	Incipiente	3.200*	2,4	No la usan
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	Incipiente	200	0,6	No la usan
Escuelas Simce bajo							
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	No hay	0	0	No hay
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	No hay	0	0	No hay
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	Incipiente	200	0,7	Bajo
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	Incipiente	50	0,2	Bajo

* La colección de libros de este establecimiento es para la enseñanza media.

Biblioteca de aula y biblioteca móvil

Otra posibilidad de acceso a los libros son las bibliotecas de aula y las bibliotecas móviles. Durante el período 1993-1999 se implementó un programa para dotar de bibliotecas de aula a todo el país. Se entregaron entre 36 y 54 títulos para cada una de las salas de clases de educación básica en todos los establecimientos subvencionados. De primero a cuarto básico se repartieron 33.620 colecciones¹¹¹.

Luego, en el año 2002, en el marco del Proyecto de Lectura, Escritura y Matemática (LEM) se conformaron colecciones de libros y materiales didácticos para primero y segundo básico. Para multiplicar sus posibilidades de uso se pensó en un mueble móvil que pudiera atender varias salas¹¹². El mueble viajero contiene alrededor de 70 libros

¹¹¹ Cox, Cristián y Mekis, Constanza (1999): "El Centro de Recursos para el Aprendizaje en la Reforma Educacional de Chile".

¹¹² Fuente: Ministerio de Educación (2003): "Recursos para el Aprendizaje: Colección 1° y 2° Año Básico".

para primero básico y 70 para segundo, fichas de lenguaje y matemática y una serie de materiales didácticos para matemática. En el año 2002 se entregaron por única vez 400 colecciones a escuelas de escasos recursos. Cabe hacer notar que el universo de escuelas de estas características es de 4.972¹¹³.

En relación con las bibliotecas de aula repartidas por el Ministerio de Educación se constató que sólo en una escuela del estudio aún quedaba una. En ese caso los libros estaban guardados en una caja, arriba de un armario y sin uso. En el resto de los establecimientos los profesores tenían escasa memoria de dichos libros o contaban que se habían perdido a lo largo de los años. A pesar de esto, se observó que algunas escuelas tenían bibliotecas de aula en cursos determinados. En la gran mayoría de los casos éstas se implementaron con el aporte de los apoderados, de los propios profesores y en contadas excepciones con la ayuda del sostenedor. Las colecciones contaban con un promedio de treinta libros por sala, conformadas por publicaciones baratas que se pueden encontrar en la feria por menos de \$ 1.000. En kínder resultó más frecuente encontrar estas bibliotecas de aula (siete de los trece cursos de kínder cuentan con ellas); en cambio, en primero y segundo básico disminuyeron significativamente (sólo tres de las trece escuelas tenían una colección en los dos niveles).

En este grupo de establecimientos la biblioteca de aula no fue un elemento diferenciador, puesto que estaban repartidas indistintamente entre las escuelas con alto, medio y bajo desempeño en el Simce. (Ver Cuadro N° 14.)

Con relación a la biblioteca móvil se observó que algo más de la mitad de las escuelas de Simce alto y medio cuentan con este medio, a diferencia de las escuelas de bajo Simce, que carecen de él. En todos los casos se comprobó que el mueble no circulaba entre los cursos y que los profesores conocían poco de su existencia, ya que los tenían instalados en lugares de escaso acceso. En aquellas escuelas donde los profesores estaban informados, los libros se usaban para contarles cuentos a los niños, pero sin entregárselos para que ellos los manejaran.

¹¹³ Se calculó el número de escuelas descontando los establecimientos rurales multigrado y considerando las escuelas que en promedio atienden a los alumnos de nivel socioeconómico que tienen un ingreso familiar promedio igual o inferior a \$ 196.000 mensuales según los datos del Simce 2002.

CUADRO N° 14

BIBLIOTECA DE AULA Y BIBLIOTECA MÓVIL						
			Cursos que tienen biblioteca de aula	Uso de la biblioteca de aula	Escuelas con biblioteca móvil	
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	Kínder y 1º básico	Sí	Sí
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	No hay	No corresponde	No
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	No hay	No corresponde	Sí
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	Kínder	Sí	No
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	Kínder, 1º y 2º básico	Sí	Sí
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	Kínder	Sí	Sí
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	1º básico	Sí	No
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	Kínder	Bajo	Sí
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	No hay	No corresponde	No
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	Kínder, 1º y 2º básico	En algunos cursos	No
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	No hay	No corresponde	No
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	No hay	No corresponde	No
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	Kínder, 1º y 2º básico	En algunos cursos	No

Textos escolares

Los textos escolares debieran ser una fuente esencial de acceso a la lectura, dada la realidad antes descrita. El Ministerio de Educación distribuye gratuitamente textos de estudio de lenguaje y matemática a los alumnos de la educación subvencionada a partir de primero básico. El libro de lenguaje de primer año ofrece un método de lectura inicial, centrado en el desarrollo de las destrezas de decodificación, por lo tanto tiene lecturas muy cortas basadas en las letras que están estudiando. Estos libros no cubren la necesidad de contactar a los alumnos con la literatura ni son una fuente para leerles cuentos o textos informativos¹¹⁴.

¹¹⁴ No estamos sosteniendo aquí que en el texto de lectura inicial necesariamente debiera fundirse el objetivo de enseñar las destrezas de decodificación con el de familiarización y contacto con la literatura. Sin embargo, pensamos que complementariamente al texto de lectura inicial los niños debieran tener acceso a libros de cuentos y de información, para que se motiven por la lectura, para que intenten leer, para que se los lean, etc.

El libro de segundo básico tampoco provee lectura suficiente. Se revisó el texto licitado el año 2005¹¹⁵ compuesto por un libro (160 páginas) y un cuaderno de escritura para el estudiante (119 páginas). Ambos contienen lecturas y ejercicios. Si se consideran todas las lecturas, es decir, narraciones, poemas, payas, rondas, trabalenguas, fragmentos de noticias y textos informativos, y se cuenta el número de palabras total, tenemos 9.700. (Desde el principio del subtítulo “Textos escolares” hasta el final del párrafo que usted está leyendo hay aproximadamente 320 palabras. El libro total tendría alrededor de 30 lecturas de esta extensión.) Si consideramos que los alumnos de segundo básico leen 45 palabras por minuto en promedio¹¹⁶, se concluye que un alumno podría leer en tres horas y 40 minutos todas las lecturas del año. Dado que el programa de lenguaje y comunicación propone un mínimo de ocho horas pedagógicas a la semana con un total de 320 horas dedicadas al ramo en el año, tenemos material de lectura para menos de un minuto por hora de clase. Esta cantidad de lectura, por sí misma, es con seguridad insuficiente para desarrollar la fluidez y comprensión de lectura adecuadas (ver Cuadro N° 15 con el resumen de los datos expuestos).

CUADRO N° 15

CANTIDAD DE LECTURA EN EL LIBRO DE LENGUAJE DE 2° BÁSICO ENTREGADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2005	
Nº de palabras totales en las lecturas del año	9.700 aproximadamente
Velocidad de lectura promedio de 2º básico	45 palabras por minuto
Cantidad de horas que demoraría en leer todas las lecturas del año	3 horas 36 minutos
Número de horas de lenguaje al año	320 horas
Minutos de lectura por hora de clase	41 segundos

Dado que los textos que entrega el Ministerio de Educación para primero y segundo básico no incluyen lecturas en forma suficiente, se analizó si las escuelas los complementaban o reemplazaban con otros textos o guías elaboradas en el establecimiento. El Cuadro N° 16 describe los textos utilizados en las escuelas de este estudio.

Observamos que en kínder la mayoría de las escuelas estudiadas desarrolla sus clases sin el apoyo de textos. Las únicas que usan libros en este curso son las de Simce medio. Éstos contienen una mezcla de ejercicios de prelectura, preescritura y precálculo. No hay en ellos textos para que les lean o para que los alumnos jueguen a leer. Sólo en una escuela se entregan fichas de lectura que contienen cuentos y una poesía semanal.

¹¹⁵ Véase Valdivieso, Francisca y Fuenzalida, Paula (2005): *Lenguaje y Comunicación, 2º Básico. Texto para el Estudiante y Cuaderno de Escritura para el Estudiante*.

¹¹⁶ En la muestra de este estudio los niños terminaron leyendo 35 palabras por minuto al finalizar primero básico y 56 palabras por minuto al terminar segundo básico. Se puede estimar un promedio para el transcurso de segundo básico de 45 palabras por minuto.

CUADRO N° 16

LIBROS DE LECTURA UTILIZADOS EN CLASE DE LENGUAJE					
		Kínder	1° básico	2° básico	
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sin texto	Fichas de lectura	Texto Mineduc
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Sin texto	Silabario Matte	Texto Mineduc
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Sin texto	Texto Mineduc	Texto Mineduc
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Sin texto	Silabario Matte	Texto Mineduc
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Texto comercial	S. Hispanoamericano	Texto Mineduc
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	Cuadernillo profesora	No usan texto	Texto Mineduc
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Fichas de lectura	Fichas de lectura	Fichas de lectura
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	Texto comercial	Cuadernillo profesora	Texto Mineduc
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	Sin texto	S. Hispanoamericano	Sin texto
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Sin texto	No usan texto	Guías propias
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Sin texto	No usan texto	Texto Mineduc
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Sin texto	No usan texto	Texto Mineduc
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	Sin texto	No usan texto	Texto Mineduc

En primero básico, a pesar de que casi la totalidad de las escuelas recibieron los textos que entrega el Ministerio de Educación a tiempo y en cantidad suficiente, éstos no se usan. Sólo en un establecimiento se utiliza el texto del ministerio como fuente principal para enseñar a leer¹¹⁷. En ocho escuelas lo utilizaban exclusivamente como complemento del trabajo en clase, lo que implicaba un uso esporádico y selectivo. Por ejemplo, en una escuela de Simce bajo la profesora sostuvo que había trabajado con él sólo tres veces en el año. La mayoría de los profesores de primero básico entrevistados optan por un libro alternativo de lectura inicial¹¹⁸ y un grupo significativo no utiliza texto sino que sigue una estrategia propia, creando sus propias actividades basadas en distintos libros y en su experiencia. Por último, un grupo menor sigue un método elaborado por el establecimiento, sistematizado en cuadernillos o fichas.

¹¹⁷ El libro entregado es de Edebé (2004): *Lenguaje y Comunicación 1° Básico*.

¹¹⁸ Utilizan los siguientes textos: Dufflock, G. Adrián (1953): *Silabario Hispanoamericano*; también Matte, Claudio y Sociedad de Instrucción Primaria (2001): *Silabario Matte*; y Editorial Universitaria (2003): *Lenguaje y Comunicación, 1° Básico*.

En segundo básico el cuadro cambia. La mayoría de los profesores entrevistados afirma que usa el texto del Ministerio de Educación completo y que el cuadernillo de trabajo les resulta muy útil. Hay sólo dos establecimientos que no usan el texto del ministerio como fuente principal. Uno de ellos es la Escuela Peñalolén, que cuenta con una asesoría en lenguaje que les entrega un conjunto de fichas de comprensión de lectura para el año, las cuales constituyen el núcleo del trabajo en clase. Estas fichas de comprensión de lectura tienen un carácter formal en el sentido de que han sido seleccionadas y revisadas como un conjunto, siguen una secuencia estudiada y se usan en forma frecuente y sistemática. En esta escuela los alumnos de segundo trabajaban entre dos y tres lecturas diarias. La otra excepción es la Escuela Recoleta 1, donde la profesora del curso observado afirmó que prefería seleccionar sus propias lecturas a partir de distintos libros, y en este caso se constató que el número de lecturas ofrecidas era muy escaso¹¹⁹.

En la revisión se constató que ninguno de los textos utilizados por las escuelas, ni los oficiales ni los alternativos, ofrecía oportunidades amplias de contactarse con lecturas adecuadas para la edad.

Guías de lectura

Se podría pensar que para compensar la escasa cantidad de lectura contenida en los textos de estudio las escuelas elaboran su propio material. Es común que en muchos colegios se elaboren “guías de lectura” para los alumnos que consisten en una transcripción de un texto seguida de algunas preguntas de comprensión. Su extensión y calidad pueden ser variadas. Para dimensionar el número de guías entregadas en las escuelas investigadas se revisaron las carpetas y cuadernos de los alumnos. Se complementó la información con la entrevista a la profesora del curso. El Cuadro N° 17 resume lo observado.

Se pudo constatar que en primero básico, las escuelas no entregan guías con trozos de lectura para que los niños lean. Sólo los establecimientos de buen Simce proporcionan guías de trabajo a los alumnos de primero, pero en general no tienen lectura y se limitan a ejercicios de reconocimiento de letras y sonidos.

En segundo básico se observaron diferencias importantes entre las escuelas estudiadas. En las escuelas de Simce alto los alumnos reciben guías de lectura en forma frecuente. Por ejemplo, en la Escuela San Ramón tienen implementado un sistema que asegura que todos los niños de educación básica trabajen una ficha de comprensión de lectura diaria. En estas escuelas hay sistemas bien organizados para generar las guías complementarias y compartirlas entre los profesores del nivel. En algunos casos el jefe de la unidad técnico-pedagógica las selecciona, tipea y distribuye y en otras instancias se turnan los profesores para diseñarlas y hacerlas circular. Los profesores de todas estas escuelas manifiestan que les resulta fácil multicopiar guías. Una directora de este grupo

¹¹⁹ En total, los niños contaron con trece trozos de lectura para el primer semestre: cinco narraciones que no sobrepasaban las 75 palabras cada una, dos adivinanzas, cuatro poesías de un máximo de seis líneas, la canción nacional y un aviso.

CUADRO N° 17

USO DE GUÍAS DE LECTURA				1° básico	2° básico
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Diarias	Diarias	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Infrecuente ^a	Frecuente	
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Frecuente ^b	Frecuente	
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Frecuente	Frecuente	
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Infrecuente	Infrecuente	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	Infrecuente	Infrecuente	
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Frecuente	Diarias	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	Infrecuente	Frecuente	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	Infrecuente	Infrecuente	
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Infrecuente	Infrecuente	
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Infrecuente	No hay	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Infrecuente	Infrecuente	
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	Infrecuente	Infrecuente	

^a Infrecuente: menos de una lectura a la semana.

^b Frecuente: una a tres lecturas a la semana.

afirma: "El sostenedor es generoso con el papel y la tinta, en la escuela los profesores pueden imprimir todo lo que soliciten".

En las escuelas de Simce medio los niños reciben guías pero con una frecuencia menor. Los profesores enfrentan mayores dificultades para obtenerlas. Por ejemplo, en la Escuela Conchalí el profesor seleccionaba noticias o textos de internet y los reproducía en la impresora del computador, lo cual resultaba demoroso para él, caro para la escuela y por lo tanto imposible de repetir con frecuencia (contamos un total de diez trozos de lecturas para el año, incluyendo trabalenguas y narraciones). En la Escuela Pudahuel 1 el cuaderno consignaba siete guías de comprensión para todo el año. En la Escuela Lo Espejo la realidad es similar. Aquí el profesor responde a la pregunta "¿Con qué frecuencia hace leer en clase?", de esta forma: "Hago una lectura semanal o quincenal. A veces menos. Yo saco fotocopias. Les pido a los apoderados 200 pesos al mes y voy a la Gran Avenida y saco copias a 15 pesos cada una. Por aquí los locales cobran 30 pesos. Lo malo es que los apoderados no mandan la plata y yo me tengo que poner. La escuela no tiene para sacar copias".

En las escuelas de Simce bajo los profesores también se lamentan de las dificultades para reproducir textos y de hecho en los cuadernos se observan pocas guías de lectura. Por ejemplo, en el cuaderno de segundo básico de la Escuela La Pintana hay un total de tres guías de lecturas en el primer semestre. En la Escuela Recoleta 2, hasta el mes de septiembre, se observó que tenían sólo una guía con un poema corto. Es importante hacer notar que al revisar estas escasas guías de lectura se constató que muchas de ellas contenían errores ortográficos frecuentes, tenían problemas de legibilidad por la calidad de la impresión y las lecturas escogidas o inventadas por el profesor no eran de buena calidad (ver Anexos N° 12 y N° 13).

Lectura domiciliaria

Otra posibilidad para acceder a la lectura es a través de los programas de lectura domiciliaria. Éstos consisten en pedir a los niños que lean en su casa una cantidad determinada de libros en el año, de un listado definido por el establecimiento o una selección hecha por los niños a partir de una lista dada. Los libros los puede prestar la escuela o los compran los apoderados. El Cuadro N° 18 describe lo observado con respecto a esta materia.

En primero básico, en las escuelas estudiadas, se observó que no se les exige lectura domiciliaria, a excepción de tres escuelas. Dos de ellas piden además que los niños lean un libro durante las vacaciones de verano. En segundo básico, en todas las escuelas de Simce alto hay un programa de lectura domiciliaria. Tienen definido el listado de libros y el sistema de trabajo que deben seguir por igual cada uno de los cursos del nivel. En los establecimientos de Simce medio, tres de cinco tienen una política de lectura domiciliaria y en los de Simce bajo la proporción disminuye significativamente: sólo uno exige leer y lo hace tímidamente (un libro trimestral). En la gran mayoría de los casos se les exige a los padres comprar o fotocopiar los libros.

CUADRO N° 18

LECTURA DOMICILIARIA (Libros en el año)					
			Programa en 1° básico	Programa en 2° básico	Quién provee
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	1 libro	2 antologías de cuentos	Padres
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	3 libros	5 libros	Escuela
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	No hay	8 libros	Padres
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	No hay	1 antología de cuentos	Padres
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	No hay	No hay	N/C
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	No hay	8 libros	Padres
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	1 libro	8 libros	Padres
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	No hay	1 antología de cuentos	Padres
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	No hay	No hay	N/C
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	No hay	No hay	N/C
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	No hay	No hay	N/C
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	No hay	No hay	N/C
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	No hay	3 libros	Padres

SÍNTESIS

Para visualizar si las escuelas de Simce alto, medio y bajo se diferencian entre sí respecto de las posibilidades de acceder al texto escrito presentamos un cuadro resumen de todos los aspectos revisados. Se asignó un puntaje a cada una de las posibilidades de acceso al texto y luego se calculó un indicador global (ver Cuadro N° 19 con sus notas sobre puntuación).

CUADRO N° 19

CUADRO RESUMEN DEL ACCESO AL TEXTO									
			Biblioteca ^a	Biblioteca de aula ^b	Biblioteca móvil ^c	Guías ^d	Lectura domiciliaria ^e	Suma de puntos	
Escuelas Simce alto									
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	1	1	1	2	2	7,0
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	3	0	0	1	1,5	5,5
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	3	0	1	1	2	7,0
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	2	0,5	0	1	1	4,5
Promedio									6,0
Escuelas Simce medio									
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	0	2	1	0,5	0	3,5
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	1	0,5	1	0,5	2	5,0
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	0	0,5	0	2	2	4,5
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	1	0,5	1	1	1	4,0
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	1	0	0	0,5	0	1,5
Promedio									3,8
Escuelas Simce bajo									
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	0	2	0	0,5	0	2,5
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	0	0	0	0	0	0
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	1	0	0	0,5	0	1,5
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	1	2	0	0,5	1	4,5
Promedio									2,3

Notas:

- ^a Biblioteca: 3 puntos para bibliotecas instituidas con uso; 2 puntos para bibliotecas instituidas con bajo uso; 1 punto para bibliotecas incipientes y 0 puntos cuando no hay biblioteca.
- ^b Biblioteca de aula: se asigna 0,5 puntos por cada curso que tiene biblioteca de aula y se agrega 0,5 puntos más si éstas se usan.
- ^c Biblioteca móvil: 1 punto si la escuela tiene biblioteca móvil y 0 si la escuela no cuenta con ella.
- ^d Guías de lectura en 2º básico: 2 puntos para guías de comprensión de lectura diarias; 1 punto cuando se dan en forma frecuente; 0,5 cuando se dan infrecuentemente y 0 cuando no se dan.
- ^e Lectura domiciliaria en 2º básico: 2 puntos si se asigna un libro mensual o dos antologías para el año; 1 punto si se asigna un libro trimestral o una antología anual y 0 puntos si no se da lectura domiciliaria.

Se observó que:

- En todos los establecimientos, incluyendo las escuelas mejor posicionadas en nuestro estudio, la oportunidad de leer, hojear y familiarizarse con libros es muy insuficiente, y difiere en forma llamativa de los estándares internacionales.
- Sin embargo, hay diferencias entre las escuelas: las de mejor rendimiento en el Simce entregan a sus alumnos mayores oportunidades de acceder a textos escritos que las escuelas con puntaje medio y, a su vez, éstas se desempeñan mejor en esta área que las escuelas con Simce bajo.
- Los textos escolares repartidos por el Ministerio de Educación en segundo básico tienen poca lectura. Un niño con una velocidad lectora adecuada para su edad tendría material para leer menos de un minuto por hora de clase de lenguaje. Se estima que un alumno de esta edad debiera practicar la lectura al menos 20 minutos diarios.
- El libro de iniciación a la lectura entregado por el Ministerio de Educación en primero básico prácticamente no se utiliza.
- En general las escuelas no cuentan con biblioteca central para la enseñanza básica. De las trece escuelas, sólo tres (todas de Simce alto) tenían este servicio.
- Los programas de bibliotecas para las escuelas básicas del Ministerio de Educación son de lento desarrollo y no se han implementado en ninguna de las escuelas de nuestro estudio.
- En las salas de clases de primero y segundo básico, prácticamente no hay libros. Las bibliotecas de aula repartidas por el Ministerio de Educación en la década de los 90 se perdieron a lo largo de los años y no fueron renovadas por los establecimientos. Se observan bibliotecas muy precarias sólo en las salas de kínder.
- Se observa gran escasez y precariedad en el material complementario que ofrecen las escuelas a sus alumnos. Éstos no suplen de ninguna manera la falta de bibliotecas y de buenos textos de lectura.
- Todo esto nos lleva a concluir que las escuelas estudiadas no parecen abocadas a compensar la escasez de lectura en el hogar que marca tan negativamente el desarrollo lector de los niños de bajos ingresos. En la mayoría de estas escuelas, los niños, aunque quisieran, no tienen nada para leer.

FACTOR 2

USO DEL TIEMPO EN LAS CLASES DE LENGUAJE

Como se establece en el capítulo anterior, para aprender a leer es necesario tener acceso a los libros y obviamente dedicarle tiempo a la lectura. Consistentemente la investigación ha considerado el tiempo dedicado a la instrucción como un factor crucial para el aprendizaje. Scheerens y Bosker (1997), en su revisión de la literatura sobre escuelas efectivas, identifican el tiempo como el factor de mayor efecto sobre las ganancias de aprendizaje¹²⁰.

La literatura distingue conceptualmente la cantidad de tiempo “oficial” que se destina a un área determinada del currículum (número de horas a la semana y duración del año escolar) del tiempo en que realmente ocurre un aprendizaje. A este último se le denomina “tiempo de aprendizaje académico” y se define como los momentos en que los estudiantes están dedicados y concentrados en una actividad que se relaciona con el aprendizaje buscado y en un nivel de dificultad adecuado. Esta distinción es relevante porque el aprendizaje tiene una relación positiva y robusta con el “tiempo de aprendizaje académico” y una relación mucho más débil con el tiempo oficial designado a la asignatura¹²¹. El análisis que sigue trata de distinguir cuánto del tiempo destinado a la asignatura de lenguaje efectivamente se invierte en el aprendizaje de los objetivos de lenguaje propuestos y cuánto se destina a otras actividades que no conducen a estos objetivos.

La visión actual considera que la lectura es un desarrollo complejo, que dura varios años y que, como se dijo en la sección anterior, requiere bastante práctica para llegar a niveles de competencia adecuados. Para un aprendizaje exitoso, es clave que los alumnos en los primeros años destinen tiempo a: escuchar a los adultos leer en voz alta, manipular libros y otros materiales escritos, recibir una instrucción explícita, directa y sistemática de la relación entre los sonidos y las letras, lograr que esta asociación se haga paulatinamente automática, practicar lectura oral guiada por su profesor y recibir retroalimentación de éste¹²². Una vez logrado el aprendizaje inicial, se necesita lectura abundante de material significativo e interesante para producir el aumento del vocabulario y de conocimiento general, que a su vez afectarán positivamente la comprensión lectora y el desarrollo cognitivo¹²³. Por otra parte, es ampliamente aceptado que la enseñanza de la lectura adquiere mayor sentido cuando se logra crear en los alumnos el hábito y el gusto por la lectura. Esto también implica exponerlos a la experiencia de leer abundantemente.

Todo esto requiere tiempo. Algunos programas diseñados para elevar los niveles de lectura de una población han buscado asegurar un mínimo de tiempo destinado a la

¹²⁰ Scheerens, Jaap y Bosker, Roel J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*.

¹²¹ Cotton, Kathleen y Wikelund, Karen R. (1990): “Educational Time Factors”.

¹²² Estos factores son identificados en el Informe del National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Es quizás la revisión más sistemática y comprehensiva de la literatura empírica sobre las estrategias para enseñar a leer.

¹²³ Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): “Los efectos de la lectura en la mente”.

instrucción de lectura y escritura. Así, por ejemplo, en el Reino Unido se ha implementado desde 1998 un programa para optimizar el tiempo de la clase de lenguaje y, a la vez, mejorar las prácticas pedagógicas para enseñar a leer. Este programa, llamado *Literacy Hour*, propone que las escuelas destinen una hora completa diaria sólo a lectura y escritura. La estructura de esta hora está claramente establecida, con lo que se asegura que por lo menos todos los días los alumnos lean un texto completo, escuchen leer a su profesora y reciban instrucción directa sobre decodificación, ortografía u otros aspectos relacionados con las convenciones del lenguaje escrito¹²⁴. En un estudio que abarcó 400 colegios en la primera etapa del programa se lo evalúa como un programa costo-efectivo con ganancias significativas en los resultados de aprendizaje de lectura e inglés¹²⁵.

También los programas diseñados especialmente para elevar el nivel de lectura de niños en desventaja cultural enfatizan la importancia de asegurar tiempo para la exposición y práctica abundante de la lectura. Por ejemplo, Allington y Cunningham (1996) describen cómo una escuela norteamericana con alumnos de bajo nivel socioeconómico logra elevar notablemente sus rendimientos en lenguaje. El horario para primero y segundo básico contempla 45 minutos dedicados a cuatro “bloques”: conversar acerca de un libro leído en forma independiente el día anterior, lectura compartida de un nuevo libro, estudio de palabras (lectura y ortografía) y redactar un texto breve. Luego siguen 30 minutos de lectura independiente de libros escogidos por los alumnos y 60 minutos de trabajo con letras movibles y palabras. Al final de la jornada se dedican 15 minutos adicionales a que la profesora les lea un cuento¹²⁶. En suma, este programa destina 150 minutos, es decir, dos horas y media al día, a actividades relacionadas con la lectura y se asegura, por la estructura que se le da a este tiempo, que se destinen verdaderamente a lo que se quiere enseñar. Cabe resaltar que esta escuela, como la mayoría de las escuelas norteamericanas, cuenta con una jornada diaria de sólo seis horas.

Igualmente, otros programas implementados con éxito con alumnos en desventaja social contemplan sesiones prolongadas en que principalmente se debe leer. Así sucede con el programa *Success for All*, que entre otros componentes contempla 90 minutos diarios dedicados a: escuchar un texto, estudio de lectura y ortografía de palabras y lectura compartida¹²⁷.

¹²⁴ Durante la primera mitad de la hora la clase se dirige al grupo completo, con 15 minutos de lectura o redacción de un texto. Luego siguen 15 minutos también con todo el curso, enfocados a trabajar con la lectura y ortografía de palabras o frases. En este período, según sea la edad, se puede cubrir desde la instrucción directa sobre una letra y su sonido hasta problemas de puntuación. Luego vienen 20 minutos de trabajo independiente de los alumnos, en lectura o escritura de textos o trabajo con palabras o frases. En este lapso la profesora se concentra en trabajar en lectura guiada con un grupo pequeño. Los 10 minutos finales, con el grupo completo, se destinan a que los alumnos den cuenta de los aprendizajes logrados durante la lección. Véase Department for Children, Schools and Families (1998b): “National Literacy Strategy”.

¹²⁵ Machin, Stephen y MacNally, Sandra (2004): “The Literacy Hour”.

¹²⁶ Véase Allington, Richard L. y Cunningham, Patricia M. (1996): *Schools That Work. Where All Children Read and Write*, pp. 24-25.

¹²⁷ Véanse descripciones completas de estos programas en Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching: Evidence and Practice*, pp. 209-210, y también en Allington, Richard L. y Cunningham, Patricia M. (1996): *op. cit.*, pp. 30-34.

En suma, ninguno de estos programas destina menos de una hora diaria a la lectura. A continuación se examina cómo se distribuye el tiempo de la clase de lenguaje en las escuelas del estudio y qué proporción de ese tiempo en las clases observadas se destina efectivamente a que los alumnos aprendan a leer.

Tiempo dedicado a la lectura

Sería esperable que la mayor proporción del tiempo de los cursos iniciales se destinara a leer y escribir, ya que prácticamente no hay en el currículum otros objetivos que superen a éstos en importancia. Además, dados los pobres resultados que obtiene en general el sistema en estas áreas, sería natural concentrar en ellas el mayor esfuerzo¹²⁸. Todos los cursos estudiados en esta investigación tenían por horario al menos 90 minutos diarios asignados a lenguaje.

Para contabilizar qué proporción de este tiempo se destinaba a la lectura se definió, en primer lugar, operacionalmente lo que llamaríamos “lectura”. Dado que estas observaciones corresponden a cursos muy tempranos, donde el proceso de aprender a leer se está recién iniciando, decidimos definir como “lectura” una gama muy amplia de conductas, entendiendo que en algunos casos, si bien no implican propiamente “leer”, son fases necesarias para el aprendizaje e implican elementos específicos de la lectura. Es decir, nuestra definición abarca tanto la conducta de leer propiamente tal como otras conductas que no constituyen aún una lectura independiente sino que son “similares” a leer o son pasos previos, propios de una etapa del aprendizaje. Así, queda definido como tiempo de lectura el “escuchar una lectura” y el “hojear libros”, ya que existe consenso sobre la importancia de estas actividades para el desarrollo lector, por su efecto sobre la motivación, la ampliación del lenguaje y la familiarización con las formas propias del texto escrito. Igualmente incluimos como lectura las actividades realizadas con letras y/o sílabas aisladas. Estas actividades, aunque no siempre conllevan el ejercicio de extraer significado de un texto, fueron consideradas, ya que forman parte de algunas metodologías de lectura inicial. Eso sí, definimos este tipo de actividades como “lectura” sólo si incluían un elemento de asociación entre sonido y símbolo. Por ejemplo, el ejercicio que implique asociar una letra escrita con dibujos de objetos que tienen esa letra como sonido inicial estaría incluido en nuestra definición; en cambio, no lo estaría una actividad que implique copiar sílabas de la pizarra sin leerlas, o rellenar con puntitos de colores la letra *p*. Puede decirse que nuestra definición ha sido más bien “generosa”. Intencionalmente optamos por un concepto amplio de actividades de lectura, evitando así sesgos que nos llevaran a valorar negativamente actividades que podrían haber sido beneficiosas para el aprendizaje de la lectura.

¹²⁸ Hay antecedentes que apuntan a lo contrario. Un estudio interno del Ministerio de Educación revela que en las escuelas chilenas, una vez superado el primer año básico, en el que prima la enseñanza del código, las actividades de lectura en el primer ciclo básico tienen una baja prioridad. Véase Ortiz, Iván (2004): “Estudio de Implementación Curricular, Lenguaje y Comunicación Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2)”.

De este modo, se definió como tiempo de lectura el tiempo en que los alumnos estaban ocupados en cualquiera de las actividades enumeradas en el Cuadro N° 20.

CUADRO N° 20

ACTIVIDADES DE LECTURA	
En kínder	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar lectura: los alumnos escuchan la lectura en voz alta, por parte de su profesora, de un texto narrativo, informativo o poético. Sólo se consideran las narraciones efectivamente leídas por la profesora de un texto impreso o manuscrito; no se cuentan las narraciones obtenidas de un video o una canción grabada. • Lectura independiente de libros o cuentos: los alumnos tienen un libro en sus manos y lo leen, lo hojean o lo examinan. • Prelectura: los alumnos reconocen el nombre o sonido de letras aisladas o dentro de una palabra, parean letras o palabras iguales, reconocen o identifican palabras escritas aisladas o dentro de una frase.
En 1° y 2°	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar lectura: los alumnos escuchan la lectura en voz alta, por parte de su profesora, de un texto narrativo, informativo o poético. Sólo se consideran las narraciones efectivamente leídas por la profesora de un texto impreso o manuscrito; no se cuentan las narraciones obtenidas de un video o una canción grabada. • Lectura independiente de libros o cuentos: los alumnos tienen un libro en sus manos y lo leen, lo hojean o lo examinan. • Estudio de letras: reconocen letras aisladas o en palabras, relacionando con un sonido del habla; identifican uniones de consonantes y vocales (fa fe fi fo fu). Para calificar como lectura, es necesario que los alumnos establezcan una relación entre sonido y símbolo, es decir, que al menos pronuncien o escuchen el sonido correspondiente al grafema. En algunas ocasiones, aunque los alumnos parean o buscan una determinada letra en una página impresa, no se considera lectura, pues no se da esta relación. • Lectura de palabras: los alumnos leen palabras aisladas, completan letras faltantes en palabras, parean palabras con dibujos, trabajando en su cuaderno o en la pizarra frente al curso. • Lectura de frases: los alumnos leen frases, preguntas o instrucciones de trabajo, independientemente (en silencio o a media voz) o en voz alta por turnos. • Lectura de textos completos: leen independientemente, en silencio o en voz alta, un trozo de al menos un párrafo en el texto escolar u otro material impreso, a veces, para contestar un cuestionario.

Para medir el tiempo de lectura utilizamos los registros de las observaciones de clases (véase la descripción de éstas en el Capítulo II). El hecho de que estos registros están divididos en períodos de 5 minutos hace posible contabilizar en cuáles de esos intervalos los alumnos realizan actividades de lectura y qué cantidad de minutos se destina a esta actividad. También fue posible determinar, al menos en primero básico, la cantidad de palabras escritas que habían sido presentadas a los alumnos en el período observado. Para esto se contaron todas las palabras que aparecían en el material empleado en la cla-

se, incluyendo instrucciones escritas, preguntas, palabras aisladas, lo escrito en la pizarra y los cuentos o párrafos del texto escolar cuando éste se usó. No se contabilizaron los carteles puestos en las paredes de la sala, a menos que hubieran sido activamente utilizados durante la clase.

Esta forma de registrar el tiempo también permite dar cuenta de las diferencias del tipo y grado de complejidad de la tarea de lectura. Como veremos, además de las diferencias esperadas en los diversos niveles observados (diferencias de énfasis entre kínder, primero y segundo básico), nos encontramos también con que entre cursos del mismo nivel existen marcadas diferencias en el tipo, énfasis y grado de dificultad de los ejercicios de lectura realizados y también en el número de alumnos involucrados activamente en el trabajo de la clase.

Pensamos que los datos obtenidos en este estudio son suficientemente reveladores de tendencias o actitudes permanentes de los profesores y de las escuelas frente al tiempo destinado a la lectura. En todos los casos el período medido correspondió al menos a un cuarto o un quinto del tiempo semanal destinado a lenguaje; en general pudimos constatar que lo observado en clases no era excepcional ya que coincidía con los contenidos de los cuadernos, los libros y todos los trabajos realizados por los alumnos en el año y, por último, pensamos que lo que se nos mostró revelaba en cierto modo un esfuerzo de los profesores por mostrar “su mejor clase” y por ende distribuyeron el tiempo según lo que ellos valoraban más.

El Cuadro N° 21 muestra los tiempos de lectura total observados en kínder, primero y segundo básicos. Los Cuadros N°s 22, 23 y 24 muestran, para cada nivel, en qué tipo de actividades se aprovecha el escaso tiempo destinado a lectura.

Los cuadros nos indican que en estas escuelas leer no es una actividad central y que los niños leen poco. Lo observado dista llamativamente de la cantidad de tiempo que se observa en la realidad internacional descrita anteriormente. Recordemos que el programa Literacy Hour asegura al menos 30 minutos sólo a lectura e, igualmente, el programa citado por Allington y Cunningham (1996) garantiza una hora. En este grupo de escuelas sólo dos clases de las 38 observadas ocupan más de treinta minutos en enseñar a leer y más de la mitad ocupa menos de 15 minutos. En las escuelas de bajo Simce la lectura ocupa menos de 10 minutos por sesión, tanto en primero como en segundo.

Estos datos confirman la información relativa a la cantidad de libros y textos disponibles en estas escuelas. Todo apunta a que en ellas no se le da la importancia necesaria a leer o a propiciar la lectura. Aunque la mayoría de las profesoras sabe que enseñar a leer es su objetivo principal, pareciera que no ven la práctica de la lectura y el acto mismo de leer como un camino para lograrlo y ocupan gran parte de sus clases en otras actividades. Cabe preguntarse si esta realidad obedece a que no tienen conciencia del efecto de leer abundantemente sobre el aprendizaje o a que simplemente no sienten la urgencia de alcanzar con sus alumnos ciertas metas en un período acotado.

En los cuadros también puede apreciarse que las diferencias de puntaje Simce tienden en general a coincidir con diferencias en el tiempo destinado a la lectura en estos cursos tempranos. En efecto, en las escuelas de Simce alto, pudimos observar que el

CUADRO N° 21

TIEMPO DESTINADO A LECTURA EN LAS CLASES (% del tiempo total de la clase)								
			Kinder		1° básico		2° básico	
			Tiempo en minutos	% del tiempo total de la clase	Tiempo en minutos	% del tiempo total de la clase	Tiempo en minutos	% del tiempo total de la clase
Escuelas Simce alto								
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	5	6	85	68	30	46
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	5	11	26	31	5	6
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	25	33	21	23	20	33
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	30	67	14	24	18	36
Promedio			16	29	37	37	18	30
Escuelas Simce medio								
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	5	8	10	13	35	35
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	0	0	15	18	19	27
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	0	0	20	22	26	33
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	0	0	0	0	10	15
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	20	44	18	25	8	11
Promedio			5	10	13	16	20	24
Escuelas Simce bajo								
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	10	12	10	12	10	13
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	N/O*	N/O	0	0	5	7
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	20	21	10	13	0	0
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	6	5	15	17	9	14
Promedio			12	13	9	11	6	9
Promedio total			10	17	19	21	15	21

* No se observaron clases porque la educadora estaba con licencia desde hacía un mes y no había reemplazante.

tiempo destinado a leer era el doble y algunas veces el triple del tiempo observado en escuelas de Simce bajo, donde éste, a su vez, es extraordinariamente escaso.

Igualmente, si volvemos a examinar el desempeño lector de los alumnos (ver Gráficos N° 2 y N° 3, en el Capítulo III) nos encontramos con una relación clara entre las velocidades de lectura demostradas y el tiempo destinado a leer en las escuelas. Así, los primeros básicos de alto Simce que son los que, comparativamente, más tiempo dedican a la lectura, son también los que más alumnos ubican en el rango de lectura “rápida” y “mediana”, no tienen alumnos “no lectores” y son los que más se acercan al desempeño de los colegios de nivel socioeconómico alto. Los de Simce bajo, en tanto, tienen la mayoría de sus alumnos en las categorías de lectura “lenta” y “fuera de tabla”.

CUADRO N° 22

ACTIVIDADES DE LECTURA EN KÍNDER (% del tiempo total de la clase)						
			Escuchar lectura	Lectura independiente de libros	Instrucción prelectura	Total
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	6	0	0	6
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	11	0	0	11
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	0	0	33	33
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	0	0	67	67
Promedio			4,25	0	25,00	29,25
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	8	0	0	8
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	0	0	0	0
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	0	0	0	0
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	0	0	0	0
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	0	0	44	44
Promedio			1,60	0	8,80	10,4
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	0	0	12	12
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	N/O*	N/O	N/O	N/O
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	0	0	21	21
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	2	0	3	5
Promedio			0,66	0	12,00	12,66
Porcentaje total			2,25	0	15,00	17,25

* No se observaron clases porque la educadora estaba con licencia desde hacía un mes y no había reemplazante.

Las diferencias en tiempo de lectura entre los tres grupos de escuelas son más acentuadas en kínder y primer año. En cambio, en segundo las escuelas de Simce alto se acercan más a las de Simce medio. Las de Simce alto, que lograron tempranamente un buen aprendizaje, en lugar de aprovecharlo leyendo abundantemente, disminuyen los períodos de lectura en segundo, probablemente por considerar terminada y cumplida esa tarea. A su vez, las escuelas de Simce medio, en el segundo año aumentan su tiempo destinado a lectura, casi equiparándose a las de Simce alto. Esto es consistente con la medición de velocidad de lectura en estos cursos, donde también se observa un acortamiento de las distancias entre ambos grupos de escuelas. Cabe preguntarse el efecto que tendría para las escuelas de Simce alto mantener en segundo básico la cantidad de

CUADRO N° 23

ACTIVIDADES DE LECTURA EN PRIMERO BÁSICO (% del tiempo total de la clase)										
			Escuchar lectura	Lectura independiente de libros	Estudio de letras	Lectura de palabras	Lectura de frases	Lectura de textos completos	Total	
Escuelas Simce alto										
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	6	0	4	20	20	18	68
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	6	0	19	6	0	0	31
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	6	0	0	11	0	6	23
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	8	0	0	8	8	0	24
Promedio				6,50	0	5,75	11,25	7,00	6,00	36,50
Escuelas Simce medio										
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	13	0	0	0	0	0	13
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	0	0	0	0	18	0	18
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	11	0	0	0	11	0	22
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	0	0	0	0	0	0	0
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	0	0	21	0	4	0	25
Promedio				4,80	0	4,20	0	6,60	0	15,60
Escuelas Simce bajo										
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	0	0	6	6	0	0	12
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	0	0	0	0	0	0	0
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	0	0	0	13	0	0	13
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	6	0	11	0	0	0	17
Promedio				1,50	0	4,25	4,75	0	0	10,50
Porcentaje total				4,31	0	4,69	4,92	4,69	1,85	20,46

lectura que habían implementado en primero o, más aún, asignar a lectura la cantidad de tiempo que hemos observado en los programas extranjeros.

En los cuadros también puede apreciarse que dentro del tiempo destinado a leer, en los tres grupos de escuelas hay déficits importantes de algunas actividades que se estiman fundamentales para un buen aprendizaje de la lectura¹²⁹. La lectura en voz alta hecha por la profesora es llamativamente escasa en todos los cursos. En kínder, donde debiera

¹²⁹ Véase National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching to Read: an Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction.*

CUADRO N° 24

ACTIVIDADES DE LECTURA EN SEGUNDO BÁSICO (% del tiempo total de la clase)				Escuchar lectura	Lectura independiente de libros	Lectura de palabras	Lectura de frases	Lectura de textos completos	Total
Escuelas Simce alto									
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297		0	0	23	0	23	46
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284		0	0	0	6	0	6
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273		0	0	0	0	33	33
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270		10	0	6	0	20	36
Promedio				2,50	0	7,25	1,50	19,00	30,25
Escuelas Simce medio									
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255		5	0	0	0	30	35
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253		6	0	0	0	21	27
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253		4	0	0	0	29	33
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249		15	0	0	0	0	15
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248		4	0	0	0	7	11
Promedio				6,80	0	0	0	17,40	24,20
Escuelas Simce bajo									
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228		0	0	0	0	13	13
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225		7	0	0	0	0	7
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205		0	0	0	0	0	0
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204		3	0	0	3	8	14
Promedio				2,50	0	0	0,75	5,25	8,50
Porcentaje total				4,15	0	2,23	0,69	14,15	21,23

ser abundante y diaria, no supera el 5% del tiempo en los mejores establecimientos, es decir, alrededor de cuatro minutos en el mejor de los casos. Igual cosa sucede en primero y segundo, donde se destina en promedio alrededor de 4% del tiempo, lo que equivale a 3,2 minutos en una sesión de 80 minutos. La lectura independiente y cualquier forma de contacto y manipulación libre de textos escritos se encuentra totalmente ausente en todas las clases observadas (0%). La lectura de textos completos se ve también notoriamente baja en todos los primeros básicos, donde la actividad predominante de lectura se concentra en el reconocimiento de letras y palabras. En suma, dentro del escaso tiempo asignado se ven disminuidas severamente todas las actividades que podrían enseñar al niño que la lectura es un acto comunicativo, que involucra comprensión y que puede suscitar su interés.

Calidad de las actividades de lectura

Un análisis más detallado nos revela que hay importantes diferencias de calidad en las actividades de lectura propuestas y que no basta dar cuenta del tiempo invertido en ellas para estimar su efectividad. Por ejemplo, notamos diferencias importantes en cuanto al grado de dificultad exigido, en la longitud de los textos y en la cantidad de los alumnos activamente involucrados en leer. Para ilustrar esta diferencia comparamos la clase de un primero básico de escuela de Simce alto con otra de una escuela de Simce medio. En ambas se destina aproximadamente el mismo tiempo (22 y 23 minutos) a responder un cuestionario sobre un texto dado. En la primera el texto de 57 palabras fue escrito por la profesora en la pizarra, lo cual le significa aproximadamente 4 ó 5 minutos. Mientras lo hace, los niños espontáneamente leen palabra por palabra a medida que ella escribe. Al terminar, la profesora los hace leer nuevamente en coro y luego les entrega una hoja de trabajo con 12 preguntas que estaba ya preparada. No les lee las preguntas ni los hace leerlas en voz alta, pues espera que los niños sean capaces de trabajar independientemente con ellas. Los alumnos trabajan en esta hoja murmurando suavemente al leer. Al terminar acuden a la profesora o a la ayudante, quienes revisan rápidamente las respuestas e indican a los niños cuáles están incorrectas sin darles pistas sobre cómo arreglarlas. Les ordenan volver a leer el texto para corregir sus repuestas. Todos los alumnos completan este trabajo.

En el segundo caso los alumnos también reciben un cuestionario en una hoja de trabajo. La diferencia estriba en que las preguntas se refieren a un texto que se saben de memoria, ya que es una canción que ensayan para un acto y que han estado escuchando y cantando durante la primera parte de la clase. De hecho, *nunca leyeron* ese texto, lo único que leen son las preguntas, que también fueron formuladas por la profesora en un diálogo previo sobre la canción. La profesora no tiene la hoja preparada, sino que la va imprimiendo de a poco y va entregando seis o siete cada vez, mientras los demás niños esperan. La hoja tiene cinco preguntas y está impresa con tinta muy débil, por lo tanto los niños ocupan un tiempo en repasar las letras con su lápiz. Las preguntas tienen faltas de ortografía y de puntuación (ver Anexo N° 13). Observamos que de 42 niños, 14 no responden su hoja y cuatro optan por copiar las preguntas en lugar de responderlas.

Si analizamos estas clases desde el punto de vista de la cantidad de lectura demandada, vemos que en el primer caso hubo una lectura en coro del trozo (dos veces), una lectura independiente (de las preguntas) y probablemente otra lectura individual, en silencio, más analítica, del trozo para poder responderlas. En total, los alumnos se vieron enfrentados a 57 palabras del texto y 73 de la hoja de trabajo (sin contar que las leyeron dos veces). En el segundo, los alumnos no tuvieron necesidad de leer el texto y se vieron enfrentados sólo a las 32 palabras que aparecen en la hoja de trabajo. Se puede afirmar que los niños del primer caso se encuentran en ventaja frente a los del segundo, ya que tienen mayores oportunidades de ejercitar sus habilidades, tanto de los aspectos mecánicos de la lectura como de comprensión, y enfrentan mayor número de palabras y por lo tanto tienen mayor probabilidad de encontrarse con palabras nuevas y aprender su significado.

CUADRO N° 25

TIEMPO DE LECTURA Y NÚMERO DE PALABRAS LEÍDAS EN PRIMERO BÁSICO			
		% del tiempo utilizado en lectura	Número de palabras
Escuelas Simce alto			
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	68%	332
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	31%	39
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	23%	320
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	24%	104
Promedio		37%	199
Escuelas Simce medio			
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	13%	0
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	18%	32
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	22%	40
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	0%	0
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	25%	8
Promedio		16%	16
Escuelas Simce bajo			
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	12%	12
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	0%	0
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	13%	9
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	17%	14
Promedio		11%	9
Promedio total		21%	85

El Cuadro N° 25 muestra el número de palabras para leer que los alumnos enfrentaron durante la clase observada en cada primero básico. Puede apreciarse que entre las mejores y las peores escuelas se dan diferencias importantes (una relación de 1:20) en la cantidad de palabras a que se expone a los alumnos en una hora de clase. Ésta es una muestra muy concreta de que desde el primer año en unas escuelas se ofrece a los alumnos mayores oportunidades de aprender: al entregar textos con más palabras se está entregando a los niños mayores oportunidades de practicar sus destrezas de decodificación y de incrementar su fluidez lectora, se estimula el enriquecimiento del lenguaje, se aumenta el bagaje informativo, etc. Si se mantiene esta diferencia constante tenemos que las escuelas de bajo Simce dan en un mes (20 clases de lenguaje) las mismas oportuni-

des de conocer palabras nuevas que dan las escuelas de alto Simce en una sola clase¹³⁰. Para un ejemplo de una clase en que se exige a los niños mayor cantidad de trabajo y de lectura véase la guía de trabajo en el Anexo N° 15 correspondiente a un primero básico de Simce alto y compárese con las guías de trabajo de los Anexos N° 13 y N° 14 que corresponden también a primero básico en escuelas de Simce bajo y medio.

Si se destina poco tiempo a enseñar a leer, ¿en qué se ocupa el tiempo en la clase de lenguaje?

Hicimos un catastro de las actividades realizadas en las clases de lenguaje de primero y segundo básico y observamos que, además de la lectura, el tiempo de la clase se emplea en las siguientes conductas:

- *Escritura*: los alumnos escriben con lápiz y papel, o tiza y pizarra, o en fichas o componiendo palabras con letras o sílabas en fichas sueltas. Puede tratarse de una redacción propia o de copia de frases, palabras o letras. Cuando la actividad implicaba la lectura paralela de un texto (por ejemplo, responder a preguntas sobre un texto dado), se contabilizó esta actividad como lectura.
- *Expresión oral organizada*: se refiere a una actividad planificada expresamente con el fin de hacer hablar a los alumnos frente al grupo. Por lo general se hace una pregunta abierta, que tiene múltiples respuestas posibles y se les pide que respondan individualmente dirigiéndose a todo el grupo. Por ejemplo, en una escuela se pide a los alumnos dibujar un cuento y la profesora escoge algunos alumnos para que les describan a sus compañeros lo que dibujaron (ver Transcripción N° 1).
- *Diálogo colectivo no estructurado*: ésta es una modalidad que se observa mucho. Básicamente es una situación en que la profesora entrega información verbal, o recolecta información de los niños, activando conocimientos previos, reforzando un concepto, cerciorándose de que hayan comprendido o que conocen un tema. Por lo general tiene la forma de interrogatorio realizado por la profesora con preguntas dirigidas a todo el curso para que las contesten ya sea colectivamente todo el grupo o sólo unos pocos voluntarios que gritan su respuesta desde su puesto, sin pedir la palabra (ver Transcripción N° 2).
- *Inicio y término*: tiempo utilizado en entrar a la sala de clases, ubicarse en sus puestos, sacar sus útiles, saludar, pasar lista, rezar, ordenar al final de la clase, despedirse, salir.

¹³⁰ Se podría argumentar que, debido al rezago pedagógico de los alumnos en las escuelas de Simce bajo, las profesoras, por un efecto de interacción, optan por enfrentarlos a un menor número de palabras; sin embargo, sería una estrategia equivocada, ya que lo lógico frente a niños con un menor nivel de lectura sería exponerlos a palabras más fáciles pero en abundancia suficiente. La cantidad de palabras es relevante por la posibilidad de armar con ellas textos con cierto interés y significado, por las posibilidades de aplicar y generalizar lo aprendido respecto al sonido de las letras, por el enriquecimiento de vocabulario que implica y por la fluidez que se gana.

- *Organización*: tiempo utilizado por alumnos y profesora en organizar grupos de trabajo o turnos, dar y recibir las instrucciones para un determinado trabajo, distribuir tareas, buscar o ubicar los útiles o materiales necesarios para el trabajo que se va a realizar, distribuirlos o recogerlos, resolver problemas de falta de útiles, instalar y enchufar aparatos, buscar objetos perdidos, mover y reubicar mobiliario, etc.
- *Pintar, recortar y pegar*: los alumnos pintan con lápices de colores las láminas o letras en sus guías de trabajo, dibujan escenas de un texto, recortan láminas o letras, pegan con goma estas láminas en sus cuadernos.
- *Corrección*: se contabilizaron como tiempo destinado a la corrección los intervalos en que los alumnos esperan que su trabajo sea revisado sin tener otra actividad asignada. Es decir, intervalos que para los alumnos son tiempo perdido, simplemente de espera. Cuando la corrección se realizó en forma paralela, mientras los alumnos estaban dedicados a alguna tarea asignada, no se consideró como tiempo de corrección.
- *Almuerzo y baño*: tiempo de clase utilizado en ir al baño colectivamente o en colación y almuerzos.
- *Incidentes no programados*: cualquier tipo de incidente que corte el curso de la clase; salida del profesor fuera de la sala de clases.

TRANSCRIPCIÓN N° 1

ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL ORGANIZADA

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE BAJO

Profesora: – *Voy a ir sacando por grupos... Grupo uno, Nicolás.*

Se para el niño que tiene el mejor dibujo del curso, bien completo, con título, fecha y pintado.

Profesora: – *Nicolás, preséntanos tu trabajo. Nicolás nos va a presentar.*

Nicolás: – *Cuando la mamá despertó al hijo, y el hijo se fue al colegio y le dijo chao y se encontró con el león.*

Profesora: – *Un aplauso (aplauden algunos). Grupo dos, ¿quién quiere de ese grupo? ¿Nadie quiere? ¿Quiere el grupo tres? ¿Tú? Espera que se callen, eso se llama respeto. Espera que se callen, oye, me voy a enojar, me voy a enojar mucho, esperamos que Jairo y la Talía se sienten.*

Espera bastante rato y le ordena al niño comenzar.

Niño: – *“Ía” caminando por el bosque, estaba el león durmiendo y “ía” a pasar calladito y el león lo atrapó.*

Profesora: – *¿Quién tiene lápiz? Callarse, ahora ustedes.*

La profesora envía a dos niños adelante que esperan un rato mientras se callan los demás.

Niño: – *Cuando el león estaba atrapado en la red, y el conejo lo salvó.*

Profesora: – *¿Qué pasó?*

Niño: – *Lo salvó.*

Profesora: – *¿Cómo se habrá sentido, contento o triste?*

Niño: – *Contento.*

El otro niño muestra su dibujo y habla bastante largo pero se le escucha poco.

Profesora: – *Te felicito, un aplauso, usted es un buen compañero, porque aplaude. De este grupo, ¿quién quiere?*

La profesora elige a una niña que muestra su cuaderno sin hablar.

Profesora: – *¿Qué dibujaste?*

Otra niña: – *Un ratón y un león.*

Profesora: – *¿Eran amigos?*

La niña responde que sí.

Profesora: – *¿Qué pasó?*

Niña: – *El ratoncito mordió la red y salvó al lobo.*

Profesora corrige:

– *Al león. A ver... otro niño.*

Otro niño adelante:

– *El león tenía el ratón en la mano y después se le cayó y se le escapó y el león se cayó en la red.*

Profesora: – *¿Quién lo salvó?*

Niño: – *El ratón.*

Profesora: – *Y se hicieron amigos, ¿verdad? ¿Qué enseñanza tiene este cuento? Que hay que ser buenos...*

Niños en coro:

– *¡Amigos!*

TRANSCRIPCIÓN N° 2

DÍALOGO COLECTIVO NO ESTRUCTURADO

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE MEDIO

(Después que todos han escuchado, cantado y bailado una canción infantil la profesora se dirige al curso):

Profesora: – *Silencio, vamos a escuchar para que la tía sepa lo que estamos haciendo, vamos a hablar del cuento que estamos haciendo, lo vamos a presentar al kínder y al segundo. ¿Cómo se llamaba el personaje?*

Niños (a coro):

– *¡Negrito Zambo!*

Otros: – *¡El papá y la mamá!*

Profesora: – *¿Quién acompaña al negrito en el cuento?*

Niños: – *¡El papá y la mamá!*

Profesora: – *¿Cómo se llaman el papá y la mamá?*

Niños: – *¡Mamá Lumba, Papá Lumba!*

Profesora: – *¿Quién más está en el cuento?*

Niños: – *¡Los tigres!*

Profesora: – *¿Cómo estaban los tigres? ¿Qué le quitaron al negrito? ¿Y cómo estaba el negrito?*

Algunos niños contestan, otros no. Cuando la profesora no recibe la respuesta que ella quiere se responde ella misma:

– *¿Me pueden contar el final?... Se la devolvieron ¿verdad?... Chiquillos, ¿les gustó?*

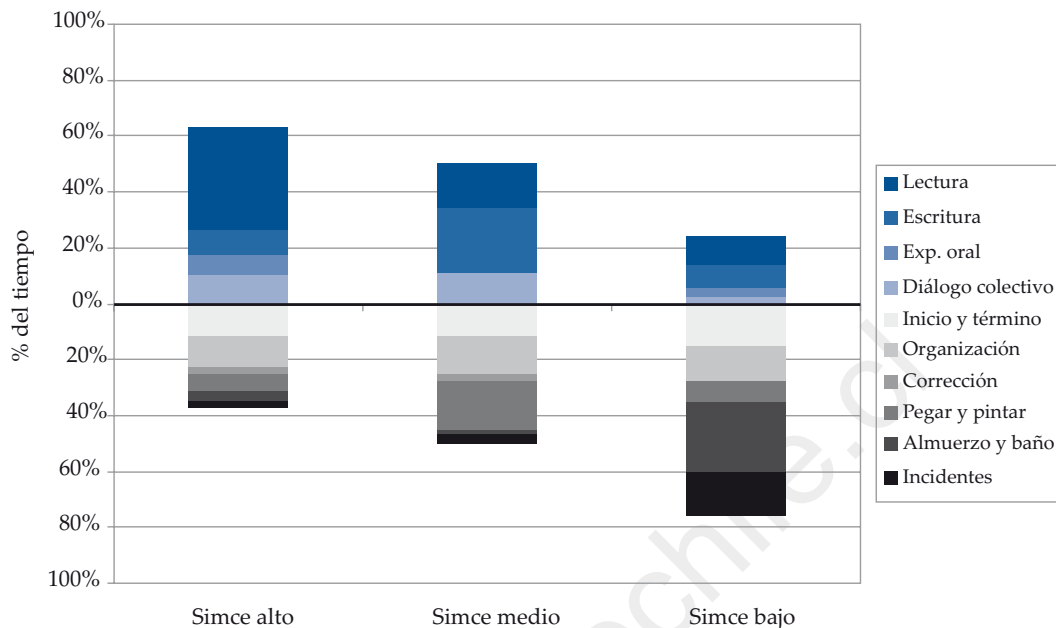
Niños: – *¡Síiii!*

Profesora: – *¿Les gustaría que fuera distinto? ¿Le cambiarían algo?*

Niños: – *¡Nooo!*

GRÁFICO N° 6

USO DEL TIEMPO EN LAS CLASES DE LENGUAJE, 1° BÁSICO



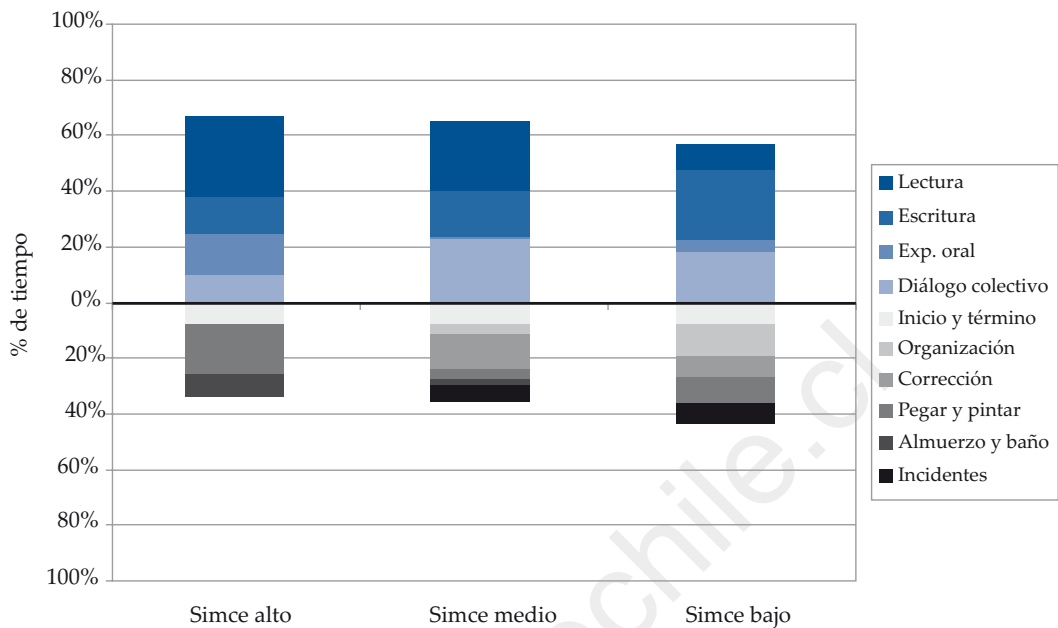
Los Gráficos N° 6 y N° 7 ilustran cómo se distribuye el tiempo en las clases de lenguaje observadas. En estos gráficos las actividades se proyectan en dos espacios: las que están en la parte superior de la línea horizontal (0%) son actividades que se relacionan directamente con aprendizajes esperados en la asignatura de lenguaje, esto es, lectura, escritura, expresión oral. También se incluyen en esa porción superior de la barra los períodos destinados a “diálogo colectivo” por estimarse que pueden ser momentos de instrucción y podrían conducir a aprendizajes en esta área. Por debajo de la línea se han ubicado las actividades que no involucran aprendizajes ni instrucción en el área del lenguaje, incluyendo los tiempos gastados en el inicio y término de las clases, organización de actividades, pintar, recortar y pegar, corrección de trabajos, almuerzo y baño e incidentes.

Los gráficos nos muestran diferencias notables en cuanto al uso del tiempo. En ambos niveles, las escuelas de Simce alto ocupan la mayor parte de la clase en lectura y esto marca una diferencia importante con las de menor rendimiento. Aun así, distan bastante de asignar a la lectura la cantidad de tiempo que se recomienda en la experiencia internacional.

Observamos además que tanto en primero como en segundo básico de las escuelas de alto Simce las profesoras concentran la mayor parte del tiempo de las clases en actividades que se relacionan directamente con los aprendizajes esperados. En las escuelas de Simce bajo, en tanto, una porción considerable de la clase (más de 70% en primero y más de 40% en segundo) se gasta en las actividades no relacionadas con aprendizaje.

Sin embargo, como se constata en los gráficos, aun las buenas escuelas dilapidan una parte importante del tiempo. En primero básico estas escuelas gastaron 38% del pe-

GRÁFICO N° 7
USO DEL TIEMPO EN LAS CLASES DE LENGUAJE, 2° BÁSICO



río observado en actividades no relacionadas con los aprendizajes buscados. Si se proyecta esta cantidad de tiempo perdido a todo el año, tenemos que para una escuela típica de nuestro país, con 240 horas cronológicas asignadas a lenguaje en el año (cuatro períodos semanales de 90 minutos, durante 40 semanas), esta pérdida representaría 91 horas cronológicas sólo en la asignatura de lenguaje.

Al comparar el primero con el segundo año básico, vemos también que las escuelas de buen Simce mantienen relativamente estables sus proporciones, en tanto, las de Simce medio y bajo parecen perder más tiempo en primero que en segundo. Sin embargo, como hemos visto, las de Simce alto, si bien no disminuyen el tiempo destinado al conjunto de los aprendizajes de lenguaje (incluyendo escritura y expresión oral), sí disminuyen los períodos de lectura en segundo, probablemente por considerarlo ya menos prioritario. Lamentablemente esta disminución se refleja en que pierden parte de la ventaja obtenida.

La pérdida de tiempo en las escuelas de menor rendimiento ocurre por razones fácilmente identificables: por fallas de organización (no tener preparados y a mano los materiales necesarios, los alumnos salen de la sala por diversos motivos, esperan mucho rato a que se les revise su trabajo), porque la profesora tarda largo tiempo en controlar la conducta del curso y, en forma muy notoria, porque no se han planificado actividades suficientes para cubrir todo el período de la clase. Por estas y otras razones se producen numerosas interrupciones e incidentes que disminuyen innecesariamente la cantidad de minutos disponibles para aprender.

En esto las escuelas de Simce alto demuestran una mejor gestión del tiempo y un mayor cuidado de éste. Por ejemplo, se observan diferencias importantes entre escuelas de alto y bajo Simce al contabilizar el número de *entradas* y *salidas* ocurridas durante los períodos observados, entendiendo por éstas el número de veces que alguien de afuera ingresa a la clase o que algún alumno sale de ella. Un ejemplo ilustrativo es lo observado en una escuela de Simce medio donde la clase de segundo básico se interrumpe porque ingresa una profesora a recolectar dinero por el *jeans day* (ésta es una práctica bastante usual para recolectar dinero para diversos fines, que consiste en autorizar a los niños a venir un día sin uniforme, usando jeans, a cambio de pagar 100 pesos). Constatamos que estas interrupciones son significativamente más numerosas en las escuelas de Simce bajo (ver Cuadro N° 26). Esta frecuencia de cortes de variado origen tiene implicancias en la marcha de la clase, ya que tanto los niños como la profesora se desconcentran y pierden el hilo, los niños tienden a comentar y se produce una demora en retomar la actividad. Por otra parte, el hecho de que se permitan interrupciones indica que no se da la debida prioridad y relevancia al trabajo que se realiza en la clase. La Transcripción N° 3 da cuenta de una clase con numerosas interrupciones.

TRANSCRIPCIÓN N° 3

CLASE CON NUMEROSAS INTERRUPCIONES (75 MINUTOS OBSERVADOS)

CLASE DE 2° BÁSICO, SIMCE BAJO

(La jornada escolar empieza 40 minutos antes del inicio de esta clase. Durante ese período los niños almuerzan.)

- Minuto 10: Entra un niño atrasado. Profesora pregunta si almorzó. Niño responde que no. Un niño grita que a Cristopher no le gusta el almuerzo del colegio. Profesora envía al atrasado a buscar una bandeja. El niño la trae y se come el almuerzo en la sala, durante la clase.
- Minuto 26: Golpean la puerta y un niño entrega un chaleco.
- Minuto 45: Entra una auxiliar y pregunta si tiene cinco niños para repetirse el almuerzo porque sobraron raciones. Muchos niños gritan que quieren almorzar de nuevo; la profesora escoge a cinco, que salen y comienzan a almorzar a la salida de la sala, en un pasillo estrecho.
- Minuto 51: La profesora sale de la sala a vigilar a los que están almorzando. Vuelve a entrar.
- Minuto 53: Sale nuevamente y vuelve a entrar.
- Minuto 54: Un niño que estaba castigado sentado aparte en una silla se escapa de la sala.
- Minuto 55: Un niño entra y dice que el que estaba castigado le dio vuelta el postre. Profesora abandona la sala otra vez y lo hace entrar.
- Minuto 60: Entran los que estaban almorzando.
- Minuto 65: Un niño gatea por el suelo. La profesora lo lleva para afuera y vuelve a entrar.
- Minuto 75: Recreo.

CUADRO N° 26

NÚMERO DE ENTRADAS Y SALIDAS EN CLASES				
	Tiempo observado (en minutos)	1° básico	2° básico	Total
Escuelas Simce alto	800	1	2	3
Escuelas Simce medio	1.105	4	7	11
Escuelas Simce bajo	930	14	12	26

Un análisis aparte merece la actividad clasificada como *pintar, recortar y pegar*, que en primero básico ocupa una porción muy importante del tiempo. Observamos esta actividad en nueve de las trece clases de primero, pero se puede afirmar que sólo en una ocasión la actividad fue relativamente funcional a los objetivos de la clase (dibujar escenas de un cuento escuchado). En el resto de los casos se pide a los niños que rellenen con lápices de colores unas láminas de mala calidad, que acompañan o ilustran los ejercicios de reconocimiento de letras o palabras. Al pintar se alargan estos ejercicios que de otra forma no significarían más que dos o tres minutos. Igualmente, el acto de pegar estas hojas de ejercicios en sus cuadernos estira innecesariamente el tiempo destinado a esa tarea, ya que los alumnos, además, deben hacerse de los implementos necesarios (tijeras y goma de pegar), que no siempre están a mano y no siempre hay para todos. En las escuelas de Simce medio y bajo en primero se destina a pintar y pegar 18% y 26% del tiempo, respectivamente, es decir, el doble que a la lectura. De hecho, en las de Simce bajo es la actividad que por sí sola ocupa la mayor porción de tiempo. Una de las cosas que más llama la atención en estas escuelas es que en numerosas ocasiones, posiblemente debido a la falta de planificación, la profesora se quedaba aparentemente sin “nada más que hacer” y empezaba a “rellenar” el tiempo que quedaba de la clase pidiendo a los niños que pintaran o dibujaran o que simplemente esperaran el toque de campana.

SÍNTESIS

Al observar cómo se aprovecha y se distribuye el tiempo asignado a lenguaje verificamos que:

- En términos generales, el tiempo destinado a lectura en los primeros y segundos básicos observados es insuficiente para iniciar con éxito a los niños en la lectura y considerablemente menor que el establecido en programas extranjeros.
- En las escuelas hay importantes diferencias en la manera de utilizar el tiempo de clases y éstas se relacionan con los logros de aprendizaje. En las escuelas de mejor Simce se observa un mejor aprovechamiento total del período que en las de rendimientos inferiores y se destina más tiempo a lectura que a cualquiera de los otros aspectos de la asignatura.

- Se observa también que en las escuelas de alto Simce el grado de exigencia y la riqueza del material presentado a los alumnos para leer es mayor que en las escuelas de menor Simce.
- En todas las escuelas, sean de Simce alto, medio o bajo, se observa ausencia de actividades que la investigación considera importantes para el desarrollo lector. Específicamente se destaca la falta de oportunidades para que los alumnos escuchen una lectura, lean o manipulen libros en forma independiente y trabajen con textos con significado completo.
- En las escuelas de mejor rendimiento se destina más tiempo a las actividades propias de la asignatura (lectura, escritura y expresión oral). En las escuelas de Simce medio y bajo se pierde gran cantidad de tiempo de la clase en actividades que no son funcionales a los aprendizajes buscados como son las de iniciación y término de la clase, organización, pegar y pintar, etc.
- Las escuelas de bajo Simce muestran problemas de gestión del tiempo. Se observa en ellas deficiencias en aspectos organizativos, problemas de manejo conductual y fallas de planificación, que inciden en pérdidas de tiempo y explican en parte los bajos resultados.

FACTOR 3

ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Hasta el momento se han analizado las oportunidades que estas escuelas dan a sus alumnos para aprender a leer, entendiendo por éstas la presencia de material escrito y la cantidad de tiempo con que se cuenta para este aprendizaje. Un tercer factor igualmente significativo son las prácticas de enseñanza propiamente tales. Cuando se quiere determinar a qué obedecen los logros o fracasos en el aprendizaje escolar, la literatura concuerda en asignar la mayor importancia a lo que sucede en el aula. Por una parte se ha estimado que el efecto del profesor es considerable¹³¹ y por otra, la investigación sobre escuelas efectivas nos indica que una porción importante de las ganancias de aprendizaje se puede atribuir a la acción de los profesores al interior de la clase, específicamente a sus estrategias pedagógicas, a su manejo de la conducta y su forma de organizar el currículo¹³².

Las tres secciones siguientes abordan cómo se enfoca en las clases de las escuelas estudiadas el proceso de enseñar a leer en kínder, primero y segundo año básico. Aprender a leer comienza en kínder con la ampliación del lenguaje, la motivación a la lectura y las primeras asociaciones entre sonidos y símbolos y debiera completarse en segundo básico, con los alumnos ya capaces de leer y comprender independientemente cuentos y otros textos. Luego, en las dos últimas secciones se recogen las observaciones que son comunes a los tres cursos analizados, respecto del desempeño de los profesores y el manejo de la conducta.

Los análisis llevados a cabo se basan en lo que se observó directamente en las clases estudiadas, complementados con las entrevistas a los respectivos profesores, más el examen de los cuadernos de los alumnos y los libros de clases. Para cada nivel se explica brevemente cuáles debieran ser los ejes de la enseñanza de acuerdo con las bases curriculares. Luego se confrontan las acciones pedagógicas que cabría esperar para lograr esos aprendizajes con lo que se observó al respecto en las clases del estudio.

INICIACIÓN A LA LECTURA EN KÍNDER

Los objetivos y las orientaciones pedagógicas de lectura para kínder están definidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia¹³³. Éste es un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas estrategias didácticas y diferentes énfasis curri-

¹³¹ Rivkin, Steven G.; Hanushek, Eric y Kain, John F. (2005), en "Teachers, Schools and Academic Achievement", atribuyen al efecto profesor un crecimiento anual en términos de aprendizaje de alrededor de 10% de una desviación estándar.

¹³² Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*.

¹³³ Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.

culares. Para el segundo ciclo de educación parvularia¹³⁴ se distingue en las bases una serie de objetivos relacionados con la lectura. Básicamente podemos agruparlos en las siguientes áreas:

- *Estimulación del lenguaje*: esta área incluye el desarrollo de la comprensión y expresión oral, el mejoramiento del manejo de las estructuras oracionales y la expansión del vocabulario.
- *Motivación a la lectura*: en este grupo de objetivos se busca que los niños comprendan que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades para informarse y entretenerse y que se interesen en el lenguaje escrito a través del contacto con distintos tipos de textos.
- *Iniciación en el dominio del código*: esta área incluye el desarrollo de la conciencia fonológica (identificación de los sonidos que componen las palabras habladas) y el desarrollo de la habilidad para interpretar signos escritos en textos con significado.
- *Iniciación en la escritura*: la iniciación en la escritura se realiza paralelamente al aprendizaje de lectura porque refuerza los procesos de decodificación. Las bases contemplan que los alumnos produzcan sus propios signos gráficos como un primer acercamiento a la representación de las palabras, así como la producción de textos respetando los aspectos básicos de la escritura.

A continuación se analiza el tipo de acciones que la literatura y las bases curriculares sugieren para el adecuado logro de cada uno de estos grupos de objetivos y luego se describe cómo los abordan las educadoras en las clases estudiadas. Las observaciones se complementan con la revisión del trabajo de los niños en los cuadernos y carpetas.

Estimulación del lenguaje

Uno de los objetivos más importantes de la educación preescolar es que los niños logren un buen manejo del lenguaje, no sólo porque permite elaborar los pensamientos y la comunicación, sino que también por la estrecha relación que existe entre el dominio del lenguaje oral y la comprensión lectora. Los niños que han desarrollado la capacidad de seguir y comprender el discurso hablado, que han adquirido un vocabulario amplio y que han aprendido a manejar oralmente estructuras sintácticas complejas tienden a comprender mejor lo que leen. Se sabe que en los primeros años de educación básica el nivel máximo de comprensión de lectura de un niño está determinado por su nivel de comprensión oral¹³⁵.

¹³⁴ El segundo ciclo de la educación parvularia abarca desde los tres años hasta los seis años. Incluye el nivel medio mayor y los niveles de transición I y II (estos dos últimos se conocen comúnmente como prekínder y kínder).

¹³⁵ Sólo en la niñez se da este fenómeno, los adolescentes y los adultos pueden comprender textos escritos más complejos que los que logran entender en el discurso hablado. Véase Biemiller, Andrew (2003): "Oral

Por otra parte, cuando se trabaja con alumnos de escasos recursos la estimulación del lenguaje cobra mayor importancia. Como ya vimos, su cantidad y calidad difiere desde muy temprana edad según el grado de educación del hogar. Las investigaciones han demostrado que los padres con menor nivel educacional tienden a hablarles menos a sus hijos, lo cual incide en un menor desarrollo del lenguaje de los niños. Hart y Risley (2004) comprueban que los niños de nivel socioeconómico alto de la muestra tenían a los tres años, en promedio, un vocabulario acumulado de 1.116 palabras en comparación con los de nivel bajo, que manejaban en promedio 525 palabras¹³⁶.

Las bases curriculares proponen dos objetivos directamente relacionados con la estimulación del lenguaje: en primer lugar, “expandir progresivamente su vocabulario explorando los fonemas (sonidos) y significados de nuevas palabras que son parte de sus experiencias” y, en segundo lugar, “expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas”¹³⁷. Para enriquecer la comprensión y producción lingüística se sugiere que se propicien permanentemente actividades relacionadas con libros, dramatizaciones, recuerdos, narraciones, descripción de láminas, paseos, visitas y celebraciones; también se propone que los niños investiguen junto a su familia temas de interés y los expongan ante el curso; se recomienda además que descubran, comenten y comuniquen las noticias de los diarios, las revistas y la televisión.

En las entrevistas a las educadoras se constata en general que la expansión del vocabulario y la estimulación del lenguaje no figuran entre sus prioridades. No mencionan la importancia de estos objetivos espontáneamente y cuando se les pregunta por ellos indican que su preocupación se centra más bien en lograr que los niños tengan buena dicción y desarrollen la personalidad para expresarse con desplante. Sólo tres profesoras mencionan la ampliación del vocabulario cuando se les pregunta más insistentemente.

Se podría pensar que aunque no explicitan el objetivo de ampliar el vocabulario y mejorar el manejo del lenguaje, la estimulación podría llevarse a cabo de todos modos de manera intuitiva y natural. Sin embargo, esto no ocurre. En la mayoría de las clases analizadas se verifica un tratamiento pobre del lenguaje. En este sentido constatamos que:

- Cuando trabajan en torno a un tema, no se observa una exploración de los contenidos que ayude a los niños a ir más allá de lo que ya conocen. Por ejemplo, cuando tratan “El mes del mar” en una clase, realizan un diálogo colectivo en base a generalidades sabidas y luego se desarrollan actividades manuales que ocupan la mayor parte del tiempo. La parvularia después de preguntar quiénes conocen el mar y qué tal les parece, a lo cual la mayoría contesta que lo encuentran “lindo” y

Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension”. También Anderson, Richard C. y Pearson, P. David (1984): “A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension”.

¹³⁶ Véase Hart, Betty y Risley, Todd R. (2004): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*.

¹³⁷ Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.

“grande”, les indica que tienen que rellenar con sémola un dibujo esquemático del mar con unos botes y una gaviota.

- Cuando se trabaja con palabras el acento no se pone en explorar su significado. Más bien las palabras se presentan para hacer análisis fónico (por ejemplo, con qué letra empieza o termina cada una de ellas) o bien para memorizarlas visualmente y leerlas a primera vista. No se busca una expansión del lenguaje, como podría hacerse, por ejemplo, trabajando con familias temáticas de palabras, explorando el uso de una misma palabra en distintos contextos, buscando la mejor palabra para expresar una idea, trabajando con antónimos y sinónimos, etc.
- El repertorio de cantos, rimas y juegos de lenguaje es muy reducido. No recurren a la rica tradición oral chilena. Se repiten una y otra vez las mismas consignas y cantos para ordenar, obtener silencio, comer y rezar, todas recitadas o cantadas con una melodía pegajosa y similar. Por ejemplo, “Manos arri-ba, manos al la-do, boca cerra-da...”; “A trabajar, a trabajar, me gusta trabajar...”; “La asistencia, la asistencia...”; “Los colores, los colores, a pintar...”; “No sabe, no sabe, tiene que aprender y nosotros le vamos a enseñar...”; “Tonquí tonqui, tonqui to, así me lavo yo” “La colación, que rica está, la comeremos toda hasta el final...”, o esta otra versión: “Curi, curi, me duele la guatita, la hora de comer llegó, ía, ía o”.
- Las educadoras no mencionan la organización de paseos, experiencias y lecciones de cosas como una fuente para ampliar el repertorio de conocimientos y lenguaje de los niños. Tampoco figuran en los recuentos de actividades en los libros de registro del kínder. Esto sucede a pesar de que este tipo de actividades se sugiere en las bases curriculares y de que se sabe que tales experiencias estimulan la curiosidad de los niños y el enriquecimiento del lenguaje.
- Las verbalizaciones de las educadoras tienen un carácter instrumental, están centradas sólo en dar instrucciones, comunicando lo que los niños deben ejecutar y lo que tienen prohibido, por ejemplo: “Cada uno va a sacar ordenadito su silla y vamos a volver al círculo”, “Vamos a lavarnos las manitos para la colación”, “No van a salir al patio todavía”. Es un lenguaje simple, directo y centrado en el aquí y el ahora. No se observan conversaciones que elaboren y extiendan un pensamiento o un tema. Incluso cuando los niños aportan ideas, las educadoras no aprovechan la oportunidad para que los niños amplíen su conocimiento. Por ejemplo, en una clase en que los niños tenían que dibujar algo que les impresionó del cuento “La Liebre y la Tortuga”, un alumno acotó que él conocía dos clases de tortugas: “las de agua y las de tierra”. La profesora no le contestó y siguió paseándose entre los bancos sacando punta a los lápices. Hart y Risley (2004)¹³⁸ afirman que lo que hace la diferencia en términos del desarrollo en el lenguaje no es el lenguaje instrumental, porque en general el número de instrucciones directas que se dan es similar en todas las familias, cualquiera sea su nivel socioeconómico. Lo que realmente desarrollaría el vocabulario es lo que denominan “la danza del lenguaje”, en que

¹³⁸ Véase Hart, Betty y Risley, Todd R. (1999): *The Social World of Children; Learning to Talk*. También Risley, Todd R. y Boulton, David (2007): “Differences in Family Language Learning”.

un interlocutor toma lo que dice el otro y lo extiende, asocia a otras ideas, se pregunta “qué pasaría si”, hace recuerdos y luego da un pase para que el otro siga sosteniendo el diálogo. Este lenguaje que va más allá de lo meramente práctico es más variado en contenidos, más rico en adjetivos y adverbios y se construye con una sintaxis más compleja. Según estos autores, las mejores oportunidades para expandir el lenguaje ocurren en este tipo de diálogo, a través de la “enseñanza incidental”, cuando se capitalizan los momentos en que los niños están alertas e interesados y se elabora sobre los comentarios que ellos mismos hacen.

En este panorama, en el que la estimulación del lenguaje en clases es escasa, se observa una excepción: en todos los kínder estudiados se ha incorporado plenamente la idea de que los alumnos preparen, junto a sus familias, temas para exponer y relatar frente al curso. En todos los cursos permanecían los carteles que sintetizaban los trabajos realizados. Éstos eran motivo de orgullo y los niños siempre estaban dispuestos a comentar algo acerca de estas ponencias.

Entre los primeros objetivos de lenguaje de las bases curriculares figura la “educación de la atención ante los mensajes verbales”. Claramente, éste es un objetivo fundamental ya que, si se educa la atención del niño, se lo capacitará para aprender del relato oral, enriqueciendo por esta vía su lenguaje, además de capacitarlo para seguir instrucciones y trabajar en forma autónoma. A pesar de su importancia, ninguna de las educadoras lo nombra como un objetivo que ellas quisieran lograr con sus alumnos. De hecho, en la mayoría de las escuelas, las educadoras no tenían la expectativa de que los niños captaran las instrucciones cuando éstas se daban colectivamente: no exigían que las escucharan ni que dirigieran la mirada hacia lo que se les mostraba y repetían las instrucciones individualmente a cada niño cuantas veces fuera necesario. Así, al no establecer consecuencias negativas frente a la desatención, se reforzaba a los alumnos que no atendían. Igualmente, durante la lectura de cuentos, observamos que un gran número de alumnos se distraía y que las profesoras tampoco corregían ese comportamiento. Lo mismo sucedía cuando se comentaba o trabajaba la lectura: los niños que no habían puesto atención podían refugiarse en las respuestas a coro imitando lo que decían los demás.

Hay dos escuelas de alto rendimiento en el Simce que claramente se diferenciaban en este aspecto. En ellas las educadoras no entregaban las instrucciones individualmente a cada niño y desincentivaban que los niños volvieran a preguntar sobre lo ya indicado. Además, interpelaban individualmente a los alumnos para que respondieran en forma individual a las preguntas orales y a las guías de comprensión que se entregaban después de escuchar el cuento.

En la educación preescolar los párvulos deben ir aumentando progresivamente su capacidad de atención oral y para esto los alumnos tienen que aprender a seguir relatos de cuentos, anécdotas y exposiciones cada vez más largas. Sin embargo, en muy pocas ocasiones vimos a las educadoras exponer un tema que exigiera la atención sostenida de los alumnos. Como ya dijimos, las verbalizaciones de los profesores consistían en instrucciones breves y el tiempo de clases se ocupaba en su mayor parte en la realización de labores manuales.

Motivación a la lectura

La lectura de cuentos y textos informativos es una de las actividades más importantes para estimular el lenguaje. Dada su importancia, se trata en forma separada del punto anterior pero considerando que es parte sustancial de las actividades para enriquecer el manejo del lenguaje. Por otra parte, el contacto de los niños con textos escritos despierta su interés por aprender a leer y los familiariza con las convenciones del material impreso.

Las bases curriculares son claras en señalar que es fundamental leer a los niños en forma abundante y crear un ambiente que estimule el interés por los libros. En este sentido indican que: “Para favorecer el contacto permanente con los libros se recomienda crear espacios donde los niños puedan realizar frecuentemente actividades de lectura silenciosa. Para esto se sugiere implementar bibliotecas de aula organizadas de acuerdo a ciertos criterios básicos conocidos por ellos”; también sugieren que, “Para fomentar la lectura en los niños, la educadora puede implementar distintas estrategias: leerles diariamente noticias y textos, implementar rincones de lectura, favorecer el funcionamiento y uso de la biblioteca de aula y visitar con ellos bibliotecas públicas y privadas”; al mismo tiempo sostienen que “Es fundamental exponerlos con mucha frecuencia a la audición de narraciones y poemas cuidadosamente elegidos según el interés que despierten y por la calidad del lenguaje”¹³⁹.

Dadas estas orientaciones esperaríamos encontrar salas con rincones de lectura, colecciones de libros de fácil acceso en el aula, murales con noticias, avisos, saludos, etc., y debíamos observar frecuentes actividades de lectura.

Sin embargo, como ya se dijo, ninguna de las escuelas estudiadas cuenta en kínder con un rincón de lectura en la sala de donde los niños puedan sacar libros en forma independiente, instalarse a hojearlos e intentar leer en momentos de libre disposición. Sólo una escuela de Simce alto cuenta con un período de clase de 45 minutos calendarizado en la semana para asistir a la biblioteca general de la escuela. En ese tiempo los niños pueden elegir cuentos para mirar y luego se les relata una historia.

Algunas contaban con una modesta colección de libros (biblioteca de aula), pero éstos no estaban al alcance de los niños. El sistema consistía más bien en que la profesora determinaba el acceso a los libros y el tiempo para trabajar con ellos. Según las entrevistas, las educadoras utilizaban los libros para que los niños “jugaran a leer”, es decir, que los hojearan y luego relataran un cuento relacionado con las láminas observadas, pero esto sucedía esporádicamente. Como se aprecia en el Cuadro N° 27, tener este tipo de bibliotecas de aula no parece relacionarse con el desempeño en el Simce, ya que éstas se distribuyen por igual entre los establecimientos de alto y bajo rendimiento.

Con relación a escuchar lectura, la literatura especializada recomienda que en kínder se lea a los niños al menos un cuento diario, además de otros textos diversos, como por ejemplo: un libro infantil informativo, noticias, recados, invitaciones, etc. Lo impor-

¹³⁹ Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*.

CUADRO N° 27

BIBLIOTECA DE AULA Y LECTURA DE CUENTOS EN KÍNDER				
			Biblioteca de aula	Lectura de cuentos
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sí	3 veces a la semana
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	No	5 veces a la semana
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	No	3 veces a la semana
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Sí	5 veces a la semana
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Sí	“De vez en cuando”
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	Sí	1 vez a la semana
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	No	5 veces a la semana
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	Sí	1 vez a la semana
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	No	2 veces a la semana
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Sí	“De vez en cuando”
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	No	-
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	No	1 vez a la semana
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	Sí	“Es variable”

tante es que la lectura forme parte regular de la clase y de la vida de los alumnos¹⁴⁰. Sin embargo, se observó que esta actividad se realiza con menos frecuencia de lo esperado, lo que llama la atención, ya que leer un cuento no toma más de quince minutos. Sólo en tres escuelas las educadoras manifiestan que la lectura de cuentos forma parte de la rutina diaria. En otras tres, programan la lectura dos o tres veces a la semana y en seis establecimientos la periodicidad es mucho menor aún. Por ejemplo, en la Escuela Conchalí la educadora indica que la lectura de cuentos seguida de una actividad de comprensión se realiza “de vez en cuando”. Al revisar el cuaderno para buscar las actividades de comprensión de lectura se evidencia que este “de vez en cuando” se traduce en sólo un cuento al mes.

En el Cuadro N° 27 se aprecia que en las escuelas de buen desempeño en el Simce la frecuencia de lectura es mayor que en las de Simce medio y, a su vez, éstas superan a las de Simce bajo.

¹⁴⁰ Véase Tompkins, Gail E. (2004): *Literacy for the 21st Century. Working with Emergent Readers and Writers*.

En cuanto al repertorio de lecturas, no se ve una preocupación por la calidad de la literatura que eligen y en general los cuentos utilizados son de dudosa valía. Las educadoras no hacen mención de la necesidad de que los niños se familiaricen con cuentos, rimas y trabalenguas tradicionales¹⁴¹.

Varias educadoras se quejaron de la falta de libros. Aún las que contaban con biblioteca de aula manifestaron que tenían pocos cuentos y que a los niños les aburría la excesiva repetición. Este problema estaba resuelto en una sola escuela de buen Simce, donde la dirección del establecimiento les entregaba una amplia antología de literatura infantil y un libro con cuentos seguidos de guías de comprensión para cada lectura.

Una diferencia importante entre las escuelas de buen desempeño en el Simce y las de bajo rendimiento es el tipo de trabajo realizado después de la lectura de un cuento. En las escuelas de rendimiento bajo y medio la actividad típica después de contar un cuento es formular una serie de preguntas colectivas sobre aspectos literales para luego pedirles a los niños un dibujo de lo que más les ha gustado. En cambio, en tres establecimientos de buen Simce esta estrategia se complementa, al menos una vez a la semana, con una actividad “escrita” de comprensión lectora. Ésta consiste en un cuestionario ilustrado que los niños deben responder individualmente a las preguntas de verdadero o falso, secuencias de dibujos, selección de las láminas que correspondan o no al cuento, etc. Este ejercicio marca una diferencia importante con las preguntas colectivas porque hace responsable a cada niño, exigiéndole que siga con atención el cuento, recuerde detalles y saque conclusiones por sí mismo.

Iniciación en el dominio del código

Las bases curriculares dan importancia a que en esta etapa de iniciación a la lectura los alumnos aprecien los textos escritos como oportunidades para informarse, entretenerse, adquirir conocimientos y enriquecer la fantasía; que produzcan sus propios signos gráficos como una primera aproximación a la representación de las palabras; que comprendan que las palabras y los símbolos pueden representar los pensamientos, experiencias e ideas de las personas; que interpreten signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (letra escrita), avanzando en el aprendizaje de los “fónicos”; y que interpreten la información de distintos textos, considerando sus aspectos clave (formato, diagramación, ilustraciones, etc.)¹⁴².

¹⁴¹ Hirsch (1988) hace especial hincapié en la lectura de los cuentos clásicos y en el dominio de dichos, rimas y trabalenguas tradicionales, no sólo por su calidad literaria reconocida, sino que también como una forma de integración a la cultura dominante. Las personas que escriben y trabajan en los medios de comunicación suponen que el lector medio maneja un acervo cultural suficiente y por lo tanto se refieren a él sin mayores explicaciones. En este sentido los cuentos y sus personajes se utilizan en forma frecuente como fuente de metáforas, analogías y citas. Los niños y adultos que no los conocen quedan marginados de esas referencias, dificultándose así la comprensión. Véase Hirsch, E. Donald (1988): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*.

¹⁴² Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, p. 62.

Para lograr estos objetivos, se sugiere que las profesoras transcriban en presencia de los niños los cuentos, anécdotas, chistes, recetas y recados que ellos producen, de modo que se familiaricen con las características del lenguaje escrito; también que organicen búsquedas del “tesoro” a través de letreros para generar interés por la interpretación de símbolos; que desarrollen el aprendizaje de la relación entre las letras y sus sonidos por medio de diversos juegos que asocien palabras escritas con el sonido de sus letras o sílabas iniciales o finales, y que ayuden a los niños a formular hipótesis sobre el contenido de distintos textos según su forma, diagramación, títulos y signos¹⁴³.

Por otra parte, las investigaciones convergen en señalar que la conciencia fonológica es un pilar fundamental para la iniciación a la lectura y la escritura. Gran número de autores piensan que las deficiencias en la conciencia fonológica constituyen el núcleo de los fracasos para aprender a decodificar¹⁴⁴. La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para captar y manipular los sonidos de las palabras habladas. Entre las habilidades que forman la conciencia fonológica están la sensibilidad a las rimas entre palabras, la segmentación silábica, la identificación del fonema inicial (decir el sonido inicial de “pato”; “p”), la segmentación de los fonemas que componen una palabra (decir los sonidos de “sol”; “s, o, l”), la síntesis de una secuencia de fonemas (decir qué palabra se forma con los sonidos “f, o, c, a”; “foca”), o la habilidad para omitir un fonema en una palabra determinada (decir cómo sonaría “oso” sin el sonido inicial “o”; “so”). Una conciencia fonológica desarrollada facilita el aprendizaje de la lectura, y a su vez, cuando los niños se inician en el proceso de decodificación de las palabras, la conciencia fonológica se afina. Habría una relación de reciprocidad entre estas dos destrezas¹⁴⁵.

En este sentido, de todos los objetivos y actividades indicados en las bases curriculares, el que mayor penetración ha tenido, según lo observado en este estudio, es la exigencia de que los niños adquieran conciencia fonológica y logren asociar las letras con su sonido. En todos los establecimientos se observó que las educadoras han asumido la tarea de iniciar a los niños en el proceso de decodificación. En general, todas se proponen que los niños dominen las vocales y al menos cuatro consonantes. Incluso en algunos municipios se aplican en todas las escuelas pruebas externas de evaluación que incluyen el reconocimiento de vocales, cuatro consonantes y la escritura del propio nombre.

En los establecimientos observados se aprecia un trabajo sistemático con las vocales y las consonantes escogidas, incluyendo los siguientes aspectos: asociar el sonido inicial del nombre de un objeto con la letra indicada (por ejemplo, establecer la correspondencia entre el dibujo de un árbol con la letra “a”), rima de palabras que terminen con la letra (por ejemplo, nombrar palabras que terminan con “n”), reconocimiento de las

¹⁴³ Ministerio de Educación (2001): *ibídem*, p. 62.

¹⁴⁴ Para un recuento de la investigación sobre conciencia fonológica véase Goswami, Usha (2000): “Phonological and Lexical Processes”. También se pueden encontrar antecedentes sobre capacidad predictiva del desarrollo de la conciencia fonológica, sobre la velocidad y la comprensión lectora en 4° básico, en Bravo, Luis y Orellana, Eugenia (1999): “La Conciencia Fonológica y el Aprendizaje de la Lectura”.

¹⁴⁵ Bravo, Luis; Villalón, Malva y Orellana, Eugenia (2002): “Diferencias de Preparación para el Aprendizaje de la Lectura en Niños que Ingresan al Primer Año Básico”. También Muñoz, Carla (2002): “Aprendizaje de la Lectura y Conciencia Fonológica”.

CUADRO N° 28

INICIACIÓN A LA LECTURA: CANTIDAD DE LETRAS TRABAJADAS EN KÍNDER*			
Escuelas Simce alto			
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 4 consonantes. Abecedario: Asociar sonido inicial con todas las letras.**
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 3 consonantes. Abecedario: Asociar sonido inicial con todas las letras.
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 3 consonantes. Abecedario: Asociar sonido inicial con todas las letras.
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 4 consonantes. Abecedario: Asociar sonido inicial con todas las letras.
Escuelas Simce medio			
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Asociar sonido inicial y escritura de 3 consonantes.
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 2 consonantes.
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 8 consonantes. Abecedario: Asociar sonido inicial con todas las letras.
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura con 2 consonantes.
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 2 consonantes.
Escuelas Simce bajo			
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Lectura y escritura de palabras con 4 consonantes.
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final.
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Abecedario: Asociar sonido inicial y escribir todas las letras.
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	Vocales: Lectura, escritura y asociar sonido inicial y final. Consonantes: Asociar sonido inicial y escribir 4 consonantes.

* En este cuadro, una letra se considera trabajada cuando se la ha tratado sistemáticamente y la educadora informa que su objetivo es que los niños la identifiquen. No se incluyen en el cuadro aquellas letras que se presentan esporádicamente.

** La asociación del sonido inicial con las letras implica que el niño puede establecer la correspondencia entre el dibujo de un objeto con el sonido inicial de la palabra y su grafía. Por ejemplo, si se presenta una foto de un "lápiz" el niño puede parearla con la letra "L".

distintas grafías de la misma letra (por ejemplo, “A” y “a”), discriminación visual de la letra entre otras similares (por ejemplo, distinguir la letra “p” de “q y d”), y por último, dominio de su caligrafía y escritura al dictado. En las escuelas de mejor desempeño este trabajo se distingue del resto por un avance más rápido, la inclusión de más letras y la iniciación en el análisis y síntesis de palabras (deletrear y leer). En el segundo semestre los niños de estas escuelas estaban componiendo y leyendo sílabas y palabras simples, y en varias de ellas estaban trabajando el sonido inicial con el abecedario completo. Para un análisis detallado del trabajo por escuelas, ver Cuadro N° 28.

El resto de las actividades que las bases curriculares sugieren para iniciarse en la lectura recibió menos menciones en las entrevistas. Sin embargo, en las observaciones de clase se constata que las educadoras han incorporado también estas actividades en su práctica. Se observa utilización del lenguaje escrito en la clase, con la intención manifiesta de que los niños hagan intentos de leer, asocien el lenguaje escrito con el hablado y capten las claves de los textos a través de la diagramación. La mayoría de las salas tienen carteles con los nombres de las cosas, poemas escritos en grandes carteles, láminas que sintetizan las exposiciones orales realizadas en clase por los niños junto a sus padres. En las escuelas de Simce alto, la relación de los niños con el lenguaje escrito es más intensa: las hojas de trabajo tienen las instrucciones escritas, responden guías de comprensión de lectura con preguntas que involucran algún grado de lectura de símbolos escritos (por ejemplo: verdadero o falso), reciben textos informativos con ilustraciones.

Iniciación a la escritura

La iniciación a la escritura está muy asociada al proceso de aprendizaje de lectura. Cuando los niños intentan escribir están haciendo un trabajo de análisis y síntesis de las palabras que los ayuda a captar cómo está construido el lenguaje escrito.

Entre los aprendizajes de preparación para la escritura podemos nombrar la ejercitación de la motricidad fina, la ubicación en el espacio en la página y la orientación de lo escrito de izquierda a derecha. En la mayoría de las escuelas se observa un trabajo sistemático de estos tres aspectos: a los niños se les da abundante ejercitación, durante las horas de clase y para la casa, de arabescos, palotes, letras aisladas y ligadas. También trabajan la caligrafía, partiendo por las vocales, algunas consonantes y las palabras que se alcanzan a formar con ellas. En general, los cuadernos se ven limpios, prolijos y corregidos, con dos excepciones de establecimientos de Simce bajo.

Con relación a la escritura emergente, todos los establecimientos exigen que los niños sepan escribir y reconocer su nombre. En la mayoría de las escuelas los alumnos debían copiar palabras simples formadas con las consonantes y vocales aprendidas e intentar escribirlas al dictado. Sólo en cuatro escuelas, dos de Simce alto, una de Simce medio y una de Simce bajo, se promovía la escritura independiente de los niños. Seguían distintos métodos sin mayor sistematización. Las educadoras no mencionaron (ni tampoco se observaron) actividades de escritura colectiva, en las cuales los niños con la profesora crearan textos en conjunto. Esto a pesar de que es una técnica sugerida en las

bases para aprender la conexión de las letras con el sonido y algunas convenciones del lenguaje escrito, como títulos, reglas de puntuación y uso de mayúsculas.

Además de lo que se refiere específicamente a la enseñanza de lectura, se observan otros elementos diferenciadores de índole más general que se describen a continuación.

Tiempo lectivo por jornada

Todos los kínder tienen una jornada diaria de similar longitud. Pero se observó que en las escuelas de bajo rendimiento en el Simce las actividades formales de aprendizaje ocupaban una proporción menor del horario que en las escuelas de alto Simce. También se observó que el horario estaba menos estructurado: los tiempos de entrada, colación, recreo, actividades de aprendizaje y término de jornada no estaban claramente delimitados. Por ejemplo, durante la observación de clases en una escuela de Simce bajo, el ingreso era a la 1:30 pm, pero la educadora daba un margen de llegada de 30 minutos a los alumnos atrasados. A pesar de este tiempo de espera, los alumnos seguían llegando hasta las 2:15 pm. Durante este lapso los niños conversaban libremente y algunos jugaban con puzzles y bloques. En lugar de aprovechar ese tiempo perdido, sólo una vez que se reunió todo el curso la profesora empezó a mandar a los niños por turno al baño y pasó asistencia. Con esto, la actividad educativa propiamente tal se inició 50 minutos después de la hora de entrada. A partir de ahí, la sesión de clase se extendió por 45 minutos y luego los niños salieron al patio.

En otra escuela de bajo rendimiento, el horario entregado por la profesora estipula una proporción baja de trabajo lectivo. Como se ve a continuación, de las cuatro horas de clase estipuladas, sólo dos horas y media se asignan a actividades de aprendizaje:

Horario escuela Simce bajo	
12:30 a 13:00	Entrada de los niños que almuerzan
13:00 a 14:30	Primera actividad de aprendizaje
14:30 a 16:00	Recreo, colación y lavado de dientes
16:00 a 17:00	Segunda actividad de aprendizaje
17:00 a 17:30	Baño, recreo, despedida
17:30	Fin de la jornada.

Además del escaso tiempo destinado a las actividades académicas en esta escuela, el respeto del horario era laxo. Al empezar la observación de clases a las 13:00 horas, había en la sala sólo 9 niños de los 26 inscritos. La educadora inició su clase con este pequeño grupo mientras iban llegando los demás, incluyendo 13 alumnos que estaban almorzando y que entraron con 25 minutos de retraso. En ese momento la profesora re-sumió el trabajo que habían realizado hasta el momento y los recién llegados se incorporaron a la actividad. A las 2:00 pm. la profesora dio por finalizada la actividad y mandó a los niños al baño y luego a jugar al patio. Es decir, los niños se demoraron 25 minutos

más de lo estipulado en almorzar y la clase terminó 30 minutos antes de lo consignado en el horario.

En contraste, en los establecimientos de alto desempeño en el Simce los niños raramente llegaban atrasados. Las clases observadas partían a la hora, destinándose un tiempo mínimo para colgar mochilas y ponerse delantal. En el horario se estipulaban tres períodos de actividades en vez de dos, y se destinaba menos tiempo a la colación y recreo. Por ejemplo, en el horario siguiente de la Escuela Quilicura se consignaba para todos los kínder tres horas y media de clase y una hora de recreo:

Horario escuela Simce alto	
8:30 a 10:00	Entrada y primera actividad de aprendizaje
10:00 a 10:30	Recreo y colación
10:30 a 11:45	Segunda actividad de aprendizaje
11:45 a 12:15	Recreo
12:15 a 13:00	Tercera actividad de aprendizaje
13:00	Salida.

Si se comparan los dos horarios, observamos que en la escuela de buen rendimiento en el Simce los niños tienen aproximadamente una hora diaria más de clases (en una jornada de medio día) que los del establecimiento de bajo Simce mencionado. Esto significa que en el año escolar los alumnos de la escuela de Simce alto tienen 200 horas más destinadas a actividades propiamente de aprendizaje, lo que equivale a más de dos meses de clases¹⁴⁶.

Expectativas y exigencias

En las escuelas de alto rendimiento se esperaba y exigía más a los alumnos que en los establecimientos de bajo Simce. Como dijimos anteriormente, sólo en las escuelas de más altos puntajes se pedía a los niños seguir a la primera vez instrucciones dadas colectivamente, responder individualmente las preguntas y mantener la atención frente a un relato o una explicación. También les exigían mayor prolijidad en sus cuadernos y les daban tareas para la casa más sistemáticamente. En las observaciones de clases y en las entrevistas se hace evidente que las educadoras de estos kínder tenían la intención de que los niños aprendieran contenidos de manera seria y no demasiado infantilizada. Por ejemplo, en un curso estaban trabajando los ciclos del agua, en otro, las partes del cuerpo y en los dos casos la información, aunque simplificada, entregaba suficientes detalles para hacerla interesante y aportar conocimientos nuevos al niño.

¹⁴⁶ Los kínder tienen jornadas de cuatro a cinco horas. En un mes, estos alumnos pasan en el colegio un máximo de 100 horas.

En los kínder de Simce bajo, el ritmo de clase era más lento, se tendía a ayudar a los niños individualmente antes que ellos intentaran hacer su mejor esfuerzo y se les permitía refugiarse en las respuestas colectivas. Las educadoras tendían a felicitar a los niños de manera indiferenciada, independiente de la calidad de su desempeño, y daban poca información acerca de cómo mejorarlo. La enseñanza de contenidos no ocupaba un lugar importante, se privilegiaban más los trabajos de psicomotricidad, manualidades simples, pintar y dibujar.

SÍNTESIS

PRÁCTICAS COMUNES EN KÍNDER

La estimulación del lenguaje es débil en todas las escuelas. No se observa un ambiente enriquecedor y estimulante del lenguaje. Las verbalizaciones de las educadoras son en su mayoría de carácter instrumental y no desarrollan conversaciones para expandir el mundo de los niños. No se constata, ni los profesores lo mencionan, un esfuerzo sistemático para lograr que los niños participen en diálogos, organicen y comenten experiencias numerosas y diversas (salidas, paseos, visitas, películas, proyectos, etc.), ni que tengan la oportunidad de escuchar lectura abundante por parte de la profesora. Tampoco se observa que realicen un desarrollo deliberado y sistemático de vocabulario, que corrijan la articulación, etc.

El contacto con la lectura es pobre. Ninguna de las escuelas estudiadas cuenta con un rincón de lectura en la sala, donde los niños puedan sacar libros en forma independiente. Algunas escuelas tienen bibliotecas de aula pero las colecciones son mínimas y las administra el profesor. Pocas escuelas tienen el hábito de mostrar libros a los niños y contar cuentos diariamente para motivar la lectura.

La iniciación en el proceso de decodificación es una tarea asumida por todos los establecimientos. En general, todas las escuelas realizan actividades sistemáticas para desarrollar la conciencia fonológica y lograr que asocien la grafía de las vocales y algunas consonantes con su sonido. La mayoría realiza actividades para que los niños asocien el lenguaje hablado con el escrito.

En la iniciación a la escritura el trabajo se centra en la ejercitación de la motricidad fina y la orientación espacial. Un segundo lugar ocupa la copia de letras y de palabras simples formadas con las consonantes y vocales aprendidas y su escritura al dictado.

PRÁCTICAS DIFERENCIADORAS EN KÍNDER

	Escuelas de Simce alto	Escuelas de Simce bajo
Contacto con la lectura	La lectura de cuentos se realiza más de tres veces a la semana en estas escuelas.	La lectura de cuentos se realiza con menor frecuencia.
Iniciación en el proceso de decodificación	Se observa un mayor avance en los ejercicios de conciencia fónica, lectura y escritura. Los niños trabajan con el abecedario completo y además componen y leen palabras simples con cuatro consonantes.	Se observa un menor avance en los ejercicios de conciencia fónica, lectura y escritura. Se exige sólo la lectura y escritura de las vocales. Sólo en una escuela se trabaja la lectura y escritura de palabras simples con cuatro consonantes.
Educación de la atención	Se exige que los niños sigan instrucciones colectivas y que recuerden individualmente detalles de los cuentos que les leen.	Es habitual que los niños no escuchen las instrucciones y que las educadoras se las repitan individualmente. Al comentar los cuentos, se dirigen las preguntas al grupo en general, con lo cual los niños que no atendieron no se ven exigidos.
Expectativas y exigencias	Se espera más de los alumnos, exigiendo que sigan instrucciones dadas colectivamente, que respondan de forma individual, que mantengan su atención y que hagan los trabajos con prolijidad.	Se espera menos de los alumnos. Se dan las instrucciones individualmente, no se exige un ritmo de trabajo ágil, se aceptan trabajos que no cumplen con lo requerido. No se exigen respuestas individuales ni trabajo independiente.
Tiempo lectivo por jornada	Se dedica mayor cantidad de tiempo a las actividades formales de aprendizaje. En el horario figuran tres periodos de clases en el día.	Se dedica menos tiempo a las actividades formales de aprendizaje. En el horario figuran dos periodos de clases en el día. Se destina más tiempo a las actividades de rutina (colación, baño, ponerse delantal, saludar).

ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PRIMERO BÁSICO

A primera vista se podría pensar que el bagaje de conocimientos que traen los niños al entrar a primero es relativamente similar en todas las escuelas. Según las bases curriculares, se espera que todos los alumnos lleguen con alguna experiencia con el lenguaje, con los libros, con el lenguaje literario y con el texto escrito en general. También se considera que ya reconocen algunas letras y que han aprehendido algunas asociaciones entre sonido y símbolo. Sin embargo, hemos visto diferencias entre los kínder de escuelas de alto y bajo Simce en el grado de cumplimiento de estas metas. Éstas determinan, ya al entrar a primero, distintos puntos de partida para los alumnos. La diferencia más importante es que los alumnos de escuelas de Simce alto están mejor preparados para atender explicaciones o instrucciones y han aprendido a trabajar concentradamente por períodos más largos. Es probable también que lleguen a primero con mayor conciencia fonológica, es decir, mayor capacidad para analizar los sonidos que componen las palabras.

Veremos que las diferencias entre escuelas de alto y bajo Simce son también apreciables en primero básico tanto con respecto a las expectativas que se tienen sobre el aprendizaje de la lectura como en cuanto a algunas de las prácticas que caracterizan la enseñanza.

El análisis que sigue, basado en las clases vistas y en un examen de los cuadernos, describe lo observado en cuatro aspectos que corresponden a los cuatro ejes fundamentales del programa de lenguaje para este curso: estimulación del lenguaje, motivación a la lectura, aprendizaje y práctica del código y aprendizaje y práctica de la escritura.

Estimulación del lenguaje

Como se ha dicho, éste es un aspecto de especial importancia dado el nivel socioeconómico de los alumnos de estas escuelas. En los hogares de este sector el lenguaje suele ser reducido: se usan menos palabras y hay menos interacción verbal que en las familias de nivel alto¹⁴⁷, y es probable que ni la sintaxis ni la pronunciación correspondan al castellano culto o estándar. La escuela debiera procurar compensar activamente, mediante una enseñanza sistemática y deliberada, las deficiencias que presentan los alumnos en este aspecto, ya que el aprendizaje de gran parte de lo que se enseña en la escuela depende de un desarrollo adecuado de la lengua. Más aún, un aspecto central del tema que nos ocupa, que es la comprensión de lo leído, depende fundamentalmente del dominio del idioma.

En primero básico, al igual que en kínder, cabría esperar un fuerte acento en la estimulación del lenguaje en todos sus aspectos: en el aspecto fonológico, buscando una mejor articulación y una asociación más precisa entre los sonidos del lenguaje oral de los niños y los símbolos escritos; en el aspecto léxico, buscando el enriquecimiento del vocabulario, y en el aspecto gramatical, procurando un desarrollo y ampliación de las estruc-

¹⁴⁷ Véase Hart, Betty y Risley, Todd R. (2004): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*.

turas gramaticales disponibles, de modo de favorecer la comprensión. Esto implica que parte de las clases se debe dedicar en forma sistemática a hacer que los niños participen en diálogos, conversaciones y juegos, escuchen y aprendan canciones y poemas, organicen y comenten numerosas y diversas experiencias (salidas, paseos, visitas, películas, proyectos, etc.) y también a escuchar la lectura abundante por parte de la profesora, al desarrollo deliberado y sistemático de vocabulario, a la corrección de la articulación, etc.

Se advierte que las profesoras tienen cierta conciencia de que éste es un aspecto importante y necesario, pero su enfoque es parcial e insuficiente. En las entrevistas sostienen, al igual que sucede en kínder, que el objetivo principal es que los alumnos pierdan la timidez y adquieran un cierto desplante para hablar frente a un grupo. Ninguna menciona la intención de expandir y enriquecer el lenguaje de los niños. Esta intención, que debiera ser clarísima y permear todo el actuar de la escuela en sectores de pobreza, se ve poco definida y no se observa en las clases el ambiente enriquecedor y estimulante del lenguaje que cabría esperar. Con la excepción de dos casos (una escuela de Simce alto y la otra de Simce medio), no se aprecia en las clases de primero un esfuerzo por introducir nuevas palabras o conceptos ni por extender o mejorar la calidad de lo que dicen los niños. En pocas ocasiones los niños se ven obligados a participar individualmente en una conversación, y cuando lo hacen no reciben de los adultos el tipo de respuesta que conduciría a un mayor desarrollo del lenguaje. Volviendo a Hart y Risley (2004)¹⁴⁸, tomamos su descripción del tipo de interacción entre niños y adultos que es necesaria para producir aprendizaje del lenguaje: el adulto característicamente escucha al niño y responde instándolo a elaborar, recordar o relacionar el tópico con otras palabras y con otras experiencias. Frecuentemente reformula lo dicho por el niño, añadiendo información, que muchas veces sobrepasa la comprensión del niño en ese momento, y prolongando el diálogo hacia temas adyacentes. En las familias donde los niños aprenden más lenguaje hay mayor cantidad de intercambio verbal entre niños y adultos, el lenguaje utilizado por éstos es más complejo, hay menos prohibiciones y más refuerzo positivo¹⁴⁹. No cabe dentro del ámbito de este estudio un análisis del comportamiento verbal de las profesoras, pero sobre la base de lo observado en clases se puede sostener que no producen las condiciones necesarias para que se lleve a cabo este intercambio enriquecedor. No sólo las transacciones verbales son limitadas, sino que, además, las clases son pobres en experiencias interesantes y significativas que pudieran aportar al desarrollo del lenguaje. Se podría decir que la calidad del intercambio verbal en las clases en cierta forma reproduce o al menos no modifica sustancialmente el tipo de estimulación del lenguaje que reciben los niños en sus casas.

En primero básico observamos tres tipos de actividades que exigían de los niños alguna forma de producción oral. Como se muestra en el Factor 2, la más comúnmente observada es lo que denominamos *diálogo colectivo no estructurado*, es decir una modalidad en que la profesora hace preguntas y los alumnos responden a coro. Esta modalidad tiene a su favor que es una manera rápida de activar conocimientos previos, permite además al

¹⁴⁸ Hart, Betty y Risley, Todd R. (2004): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

profesor aquilatar el dominio que tiene el curso de algún tema y también informar a los alumnos rápidamente sobre algo (por ejemplo, aclarar un error, corregir una respuesta equivocada). Sin embargo, tiene muchos inconvenientes, ya que no favorece la reflexión, puede dar lugar a que muchos alumnos no participen o simplemente copien lo que dicen los demás e impide a la profesora escuchar individualmente a cada niño y evaluar su desempeño. Los alumnos no se responsabilizan por una respuesta inadecuada, ya que los errores pasan inadvertidos. Esta modalidad se ejemplifica en la Transcripción N° 2 en la misma sección. Otro tipo de actividad observado, que llamamos “expresión oral organizada”, no presenta los inconvenientes mencionados y consiste en lograr que los alumnos se expresen individualmente frente al grupo, a partir de una pregunta o de un tema propuesto por la profesora, para que cada niño aporte su opinión. Esta modalidad se observó sólo en tres ocasiones en primero básico (ver Transcripción N° 4 en esta sección y también Transcripción N° 1 en el Factor 2). La tercera modalidad, observada sólo en algunas escuelas de Simce alto, consiste en incluir, en la rutina establecida para la asignatura, algunas actividades de enriquecimiento del lenguaje prefijadas por la dirección, como parte de políticas generales de la escuela. Por ejemplo, algunas escuelas acostumbran establecer que se debe “memorizar un poema mensual” o preparar una pequeña obra dramática al semestre. Estas políticas se explican en mayor detalle en el Capítulo V, Factor 5.

El conjunto de las actividades de producción oral ocupa poco tiempo de la clase observada (véase Gráfico N° 7 en el Capítulo IV, Factor 2), aunque es considerablemente menor en las escuelas de Simce bajo (6%) que en las de Simce alto (18%). Pero incluso en estas últimas no se garantiza un desarrollo adecuado del lenguaje por los inconvenientes que entraña la forma de diálogo colectivo y porque se desaprovechan las ocasiones más favorables al desarrollo verbal de los alumnos. A continuación reproducimos un ejemplo de expresión oral organizada, observado en una escuela de Simce alto (Transcripción N° 4). En ella, aunque se da a cada niño la oportunidad de expresarse, la retroalimentación es escasa y no se observa un enriquecimiento, inducido por el adulto, de las verbalizaciones de los niños (por ejemplo tratar de expandir el vocabulario o relacionar con otros temas). Probablemente porque la profesora no lo tiene como un objetivo claro. En esta sesión se pide a los niños que digan frente a la clase las “características de su mamá”. Participan en esta actividad 31 niños; pocos emiten una frase completa y, como se revela en esta transcripción, se mantienen repitiendo las ideas y los adjetivos. La profesora rara vez los insta a completar o a elaborar más sus respuestas y no parece interesada en las respuestas sino más bien en imponer silencio y asignar el turno para hablar. Tampoco le preocupa que se copien unos a otros. La situación entera es poco interesante y los alumnos se empiezan a aburrir en la mitad y, una vez que les ha tocado el turno, dejan de escuchar.

TRANSCRIPCIÓN N° 4

EXPRESIÓN ORAL ORGANIZADA MAL APROVECHADA

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE ALTO

Profesora: – *Ahora cada uno va a pensar, cada uno piensa en su mamá, cómo es, qué características tiene. ¿Ya pensamos? Bien, ahora guardan el lápiz y... ¿Quién quiere partir? Ésta (muestra una lámina) representa a la mamá de nosotros. Vamos a venir y vamos a decir cómo es nuestra mamá, qué características tiene. ¿Quién comienza?*

Escoge a una niña.

Profesora: – *Te paras aquí y nos cuentas cómo es tu mamá.*

Va llamando uno por uno.

Niño 1: – *Tierna y chistosa.*

Niño 2: – *Bonita.*

Profesora: – *¿No se te ocurre nada más?*

Niño 2: – *Cariñosa, me da besos en la cara.*

Niño 3: – *Amorosa, cariñosa.*

Niño 4: – *Cariñosa y da besos en la cara*

Niño 5: – *Cariñosa y tierna.*

Niño 6: – *Bonita y linda.*

Niño 7: – *Bonita y cariñosa.*

Niño 8: – *Cariñosa y acelerada.*

Profesora: – *¿Por qué acelerada?*

Niño 8: – *Es como apurada.*

Niño 9: – *Bonita y amorosa.*

Niño 10: – *Linda, cariñosa, tierna y me da besos.*

Niño 11: – *Tierna y cariñosa.*

Niño 12: – *Cariñosa y trabajadora.*

Profesora: – *¡Miren qué importante!*

Niño 13: – *Linda y cariñosa.*

Niño 14: – *Amorosa, cariñosa.*

Niño 15: – *Amorosa, cariñosa, amable.*

Niño 16: – *Amable y ayuda a los niños.*

Profesora: – *¿Por qué?*

Niño 16: – *Porque es profesora.*

Niño 17: – *Cariñosa y trabajadora.*

Niño 18: – *Cariñosa y bonita.*

Profesora: – *Vayan pensando otras características, tienen que tener otras características.*

Niño 19: – *Bonita.*

Niño 20: – *Cariñosa y trabajadora.*

Niño 21: – *Linda, preciosa y me abraza.*

Niño 22: – *Linda, preciosa y me abraza.*

Niño 23: – *Tierna.*

Niño 24: – *Amorosa, linda, me da besos.*

Niño 25: – *Cariñosa y bonita.*

Niño 26: – *Cariñosa y bonita.*

Niño 27: – *Honrada, amable y cariñosa.*

Profesora: – *Miren, otra característica, honrada.*

Niño 28: – *Cariñosa y honrada.*

Niño 29: – *Cariñosa y honrada.*

Niño 30: – *Cariñosa y linda.*

Niño 31: – *Bonita y cariñosa.*

Motivación a la lectura

En capítulos anteriores hemos subrayado que la investigación sobre enseñanza de la lectura atribuye gran importancia a que en las etapas tempranas los niños tengan abundante contacto con libros y otros materiales escritos. Este conocimiento del material escrito debe ser tanto directo (los niños manipulan, leen o examinan los libros) como por la vía de escuchar a un adulto leyendo. Entre otras razones, se esgrime que esto permite a los niños explorar el código, familiarizarse con las formas propias del lenguaje escrito y a la vez aumentar su bagaje informativo, su experiencia y su conocimiento del mundo. Conocer los libros y disfrutar de ellos lleva a los niños, además, a comprender *por qué es interesante leer*. Este contacto tiene que iniciarse antes de aprender a leer y acentuarse especialmente en la etapa de adquisición de la lectura. Los niños, mientras aprenden, debieran escuchar lecturas a diario y también tener a mano abundante material y abundante tiempo destinado a curiosear en libros y practicar las destrezas recién adquiridas.

Nos encontramos frente a un aspecto relevante para el aprendizaje y que está altamente relacionado con el nivel socioeconómico de las familias. En los sectores de nivel socioeconómico bajo, los hogares carecen de libros y los adultos no acostumbran leer, por lo tanto los niños no tienen ni el ejemplo ni la posibilidad material de familiarizarse con el texto escrito en la misma forma en que lo hacen los niños de NSE alto. Las escuelas de sectores de pobreza debieran, por lo tanto, tratar de compensar esta brecha poniendo lo más tempranamente posible al alcance de los niños una buena cantidad de libros y destinando tiempo de clases a que los lean o les sean leídos.

En primero básico observamos en este aspecto una seria carencia en casi todas las escuelas analizadas, incluso en las de Simce alto. Ninguna de las salas de primero básico investigadas podría describirse como propicia a la lectura: en ninguna había libros a la mano, en muchas no se usaba un texto de lectura inicial y el uso de las bibliotecas (cuando había) no estaba permitido para los alumnos de primer año. En ninguna de las clases de primer año examinadas se vio que los alumnos miraran o leyeran libros independientemente.

Sí se observaron algunas instancias de lectura en voz alta por parte de la profesora (en total el 4,3% del tiempo considerado en primero) y algo más en las escuelas de mayor Simce (6,5% del tiempo). Aparentemente esta actividad se ha introducido en el repertorio de las profesoras de las escuelas de Simce más alto, aunque no en forma completamente satisfactoria. En la mayoría de los casos no constituía una rutina diaria y los textos eran generalmente muy breves y de escaso interés, tomados de textos escolares de años anteriores, carentes de belleza y calidad. La lectura reposada y placentera de un cuento completo y bien escrito simplemente no es una práctica que tenga lugar en estas clases.

Dominio del código

El conocimiento paulatino y graduado del código, es decir, establecer una asociación entre los sonidos del lenguaje hablado y los símbolos escritos que los representan, constituye el núcleo del aprendizaje de la lectura. Para ello existen diversos métodos, que se diferencian entre sí básicamente por el grado de segmentación del lenguaje que proponen en su inicio: así, algunos proponen partir con las unidades más elementales (las letras aisladas y sus sonidos correspondientes). Otros, en tanto, recomiendan desde el comienzo la inmersión en textos completos con significado para el alumno y, a partir de ellos, hacer que los alumnos deduzcan las reglas que rigen este código. Al primer enfoque se denomina, en general, “fonético” (y en Chile, “de destrezas”) y al segundo, “holístico” o “integral”.

Nuestro estudio no pretende establecer cuál de los dos enfoques es más efectivo u ofrece mayores ventajas, sino simplemente describir cómo se enfoca este aprendizaje en nuestras escuelas, cuáles son las visiones que priman, dónde están las carencias y dónde las fortalezas. La historia del aprendizaje de la lectura se ha desarrollado entre los dos extremos, con profundos debates, a pesar de que naturalmente existe un *continuum* de posibilidades intermedias y de enfoques eclécticos que quizás sean los más válidos. La visión actual propuesta por el Ministerio de Educación es ecléctica y acorde con el estado actual del arte. En el marco curricular se sostiene efectivamente que “para un número significativo de niños no basta tal inmersión, sino que necesitan una enseñanza directa para aprender cada una de las letras y sus sonidos y los diferentes tipos de sílabas; también se ha demostrado que es necesario contar con textos significativos cuya extensión y complejidad sean progresivamente graduadas”¹⁵⁰.

Verificamos que en todas las escuelas estudiadas, a excepción de una, el enfoque es primordialmente fonético, con una enseñanza deliberada de cada una de las letras y sus sonidos. Prima también una visión “de lo más simple a lo más complejo”, es decir, que se espera que el niño empiece conociendo la letra, luego lea palabras, luego frases y, por último, párrafos.

A continuación analizamos, a partir de lo observado en clases, algunos aspectos que parecen relevantes para la efectividad del aprendizaje:

Conocimiento del método por parte del profesor

Sería esperable que las profesoras de primero básico, a quienes se ha encomendado la tarea de enseñar a leer, tuvieran un muy buen dominio de al menos un método de lectura inicial. Que dominaran los fundamentos de cómo se aprende a leer y contaran con un repertorio graduado y amplio de actividades y experiencias para los alumnos encaminadas a lograrlo. Se esperaría también que tuvieran cierto conocimiento teórico de las ventajas del enfoque escogido así como nociones de otros enfoques o métodos

¹⁵⁰ Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio Primer Año Básico. Nivel Básico 1*, p. 31.

posibles. Sin embargo no es así. En la mayoría de las escuelas, las profesoras expresan su decepción con lo aprendido en la universidad sobre este tema o simplemente manifiestan no haber recibido entrenamiento para enseñar a leer. Por lo general, en la entrevista ninguna es capaz de describir, ni menos fundamentar, la metodología escogida; cuando se les pide describirla, se refieren con cierta vaguedad a una secuencia de letras o algunas actividades que los niños realizan en torno a ellas. Manifiestan desconocimiento de los diversos enfoques que hay al respecto y de los recursos metodológicos correspondientes y tampoco parecen estar al tanto de los debates actuales sobre este tema ni de la recomendación del Ministerio de Educación de utilizar un enfoque mixto.

No se puede afirmar que carezcan de un método, ya que en la práctica la mayoría aplica un método muy básico, de enfoque “fonético”, con fuerte énfasis en la identificación de las letras y sus sonidos. Pero sí se puede afirmar que carecen de fundamento teórico y de una evaluación empírica de la efectividad de cada uno de sus elementos, al punto que en muchos casos se aprecia un exceso de ejercitación en el reconocimiento de letras en desmedro de otros aspectos. Desconocen además que el desarrollo lector debe llegar más allá de aprender la decodificación y no cuentan con estrategias para desarrollar otros aspectos, como comprensión y fluidez.

En su discurso aparecen pocas de las nociones más actuales basadas en evidencia empírica sobre las claves para un aprendizaje plenamente exitoso de la lectura, las cuales se podrían sintetizar brevemente en los siguientes puntos: a) la visión fonética y la visión holística constituyen soluciones diferentes para diferentes necesidades y, por lo tanto, se debe recurrir a ambas, dependiendo del momento y de las características de los estudiantes; b) las destrezas de decodificación y de comprensión se enseñan en forma directa y en paralelo; c) la inmersión en una variedad de textos, pero sobre todo en literatura, es una de las claves del éxito, por su efecto en el desarrollo del lenguaje y del conocimiento general; d) leer en voz alta a los niños es un aporte importante por la razón anterior y también porque es valioso el modelo de un adulto leyendo; e) la intervención temprana en los casos de niños con problemas de aprendizaje es importante; f) lectura y escritura se enseñan integradamente, y g) se considera el aspecto afectivo, especialmente el interés por la lectura y el hábito de leer como requisitos para el aprendizaje pero también como objetivos, ya que lo que se busca es formar lectores que lo sean para toda la vida¹⁵¹.

En suma, se aprecia en general una falta de preparación profesional para enfrentar el hito principal de la enseñanza básica y que debiera constituir el elemento fundamental de la formación inicial de estos profesores.

Frente a esta realidad se observa que la respuesta de las escuelas de mejor rendimiento difiere claramente de las demás: en todos los establecimientos de alto Simce y en uno de Simce medio las profesoras fueron entrenadas específicamente, por la escuela, en una metodología para enseñar a leer (véase al respecto el Capítulo V, Factor 5). En todos los casos la capacitación había sido realizada y financiada por la institución. En estas escuelas el programa de iniciación a la lectura de primer año está fuertemente estructura-

¹⁵¹ Véase Tompkins, Gail E. (2004): *Literacy for the 21st Century. Working with Emergent Readers and Writers*. También Muijs, D. y Reynolds, D. (2005): *Effective Teaching, Evidence and Practice*.

do, con una secuencia clarísima de actividades y ejercicios y con el material de lectura ya definido y graduado. Aparentemente esta capacitación no se traduce en una formación teórica sólida y acorde con el estado del arte sobre el tema, pero entrega al menos una formulación “paso a paso” de una secuencia de contenidos y un repertorio de estrategias que permiten enseñar a leer. Esta política parece dar resultados positivos, ya que en todas estas escuelas se logra la meta de que todo el curso aprenda a leer en el primer año y, a juzgar por la medición de velocidad lectora, de forma satisfactoria (véase Gráfico N° 2, Capítulo III). En cambio, en las escuelas de bajo Simce las profesoras no recibieron entrenamiento específico ni hay de parte de la directiva una elaboración metodológica que compense las deficiencias de formación. Cada profesora determina qué método utilizar, y a pesar de la escasez de materiales didácticos alternativos, la mayoría no usa el texto del Ministerio de Educación (ver Cuadro N° 29).

CUADRO N° 29

CAPACITACIÓN EN LECTURA INICIAL, PROGRAMA DE LECTURA DEFINIDO DESDE LA DIRECCIÓN Y USO DE TEXTO DE LECTURA INICIAL					
		Capacitación en lectura inicial	Programa de lectura inicial definido desde la dirección	Uso de texto de lectura inicial	
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	No	Sí	Fichas del establecimiento	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Sí	Sí	Silabario Matte	
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Sí	Sí	Texto Mineduc	
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	Sí	Sí	Silabario Matte	
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	No	Sí	S. Hispanoamericano	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	No	No	No usan texto	
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	Sí	Sí	Fichas del establecimiento	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	No	No	S. Hispanoamericano	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	No	No	Cuadernillo profesora	
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	No	No	No usan texto	
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	No	No	No usan texto	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	No	No	No usan texto	
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	No	No	No usan texto	

Las clases de lectura observadas en primero revelan errores metodológicos graves. Los más significativos, que se ven incluso en escuelas de alto Simce, se refieren a que no se presenta la lectura como un acto de comunicación (es decir, que más que descifrar un

mensaje con sentido, se presenta como un reconocimiento de letras y palabras aisladas) y a las escasas oportunidades de practicar la lectura que tienen los alumnos (ambos se analizan más detalladamente a continuación). En las escuelas de Simce bajo se observó también que se valoraba desproporcionadamente los ejercicios de caligrafía y copia como la mejor manera de lograr el aprendizaje del código en primero, que se desincentivaba la lectura a media voz de los niños (privilegiando la lectura en silencio a una edad en que aún no es esperable), que se ignoraba la importancia de textos de buena legibilidad para facilitar la lectura a los niños. Esto se evidencia en las guías de trabajo mal diseñadas y en la escritura desprolija en la pizarra, etc. (ver Anexos N° 12 y N° 13).

Uso de texto de lectura inicial

Tradicionalmente en primero se ha utilizado un texto básico, concebido especialmente para aprender a leer. Otras metodologías consideran que los llamados “textos reales” son de mayor significación para un niño y por lo tanto, en lugar de un solo libro inicial, favorecen el uso de una variedad de textos, incluyendo libros infantiles distribuidos comercialmente, instrucciones, prensa, publicidad y también mensajes personales. En todo caso, sería esperable que, cualquiera sea el método escogido, profesor y alumnos cuenten con los recursos didácticos necesarios para implementarlo, esto es: textos para cada alumno, guías o cuadernillos de trabajo para la clase y para el hogar, libros complementarios y material gráfico de buena calidad para exponer en el aula. Especialmente indispensable nos parece que los niños tengan al menos un libro a su disposición. Un texto propio, de uso individual, incluso si se opta por el enfoque de textos reales, da al alumno un referente, provee lecturas para practicar lo aprendido, muestra lo que se ha avanzado y permite que los padres puedan colaborar en el proceso.

La totalidad de las escuelas cuenta con textos entregados por el Ministerio de Educación, pero sólo una de ellas los utiliza¹⁵². Del resto, observamos sólo a tres que empleaban otro texto en forma cotidiana. En varias escuelas de Simce bajo y medio, las profesoras se mostraban orgullosas de no necesitar texto para enseñar a leer (ver Cuadro N° 29).

Obviar el uso del libro no parece una práctica recomendable, por varias razones. En primer lugar, en un contexto de pobreza bien puede ser el único libro y la única fuente que tiene un niño para ver la palabra impresa. Además hay una diferencia cualitativa importante entre aprender en un texto bien diagramado y bien diseñado, con estética y tipografía adecuada que hacerlo en las guías manuscritas que se fabrican en las escuelas,

¹⁵² No se investigaron las razones para no utilizar el texto entregado por el Ministerio de Educación. Una causa puede ser el cambio continuo que sufren estos libros: cada año el libro entregado es diferente, lo que implica para una profesora familiarizarse con nuevas actividades, con nuevas secuencias de los contenidos y probablemente enfrentarse cada año con dificultades y problemas diferentes. Es posible que prefieran usar siempre el mismo libro y sacar provecho así, de un año a otro, del trabajo realizado. También es posible que la metodología propuesta en estos libros no corresponda a los métodos o enfoques que resultan más familiares para estas profesoras (en general se ve que ellas favorecen un enfoque más bien fonético, muy orientado al reconocimiento de cada letra aisladamente, en tanto que los libros del ministerio se inclinan más hacia estrategias “holísticas”).

generalmente poco atrayentes y mal impresas (ver Anexos N° 12 y N° 13). Al no usar libro se priva a los alumnos de un material impreso que podría estar permanentemente a su disposición, facilitaría la práctica de la lectura en casa y permitiría a los padres involucrarse en el aprendizaje y dimensionar los avances. En cuanto al profesor, un libro le ayuda a evitar improvisaciones y errores de continuidad y puede entregarle conocimientos metodológicos, una secuencia de los contenidos, un repertorio de ejemplos y ejercicios necesarios para el aprendizaje y, sobre todo, un conjunto de lecturas bien graduadas y de interés donde sus alumnos pueden leer. Este último aspecto es de gran importancia y se trata con mayor detalle en el punto siguiente.

Visión y práctica de la lectura

Las profesoras de nuestro estudio tienen claro que su prioridad es que los alumnos aprendan a leer. Sin embargo, prácticamente *no los hacen leer*. Si se toma en cuenta lo que se sabe con respecto a la importancia de la práctica y de la familiarización con lo escrito, cabría esperar que en primero fuera habitual ver algunas de estas actividades como parte de la rutina diaria:

- La profesora escucha leer a un niño.
- Los niños leen en coro un texto conocido.
- Los niños leen por turnos.
- Los niños leen en forma independiente un texto conocido, ya visto anteriormente.
- Los niños intentan descifrar solos o en grupo un texto nuevo que contiene elementos (letras o palabras) ya aprendidos.
- Los niños examinan libros escogidos por ellos.

También cabría esperar que haya una rutina incorporada que asegure que todos los niños practiquen lectura diariamente y un esfuerzo por sumar a los padres en este aprendizaje, llevando al hogar también la rutina de leer a diario algún texto interesante.

Nada de esto sucede. Paradójicamente, es muy poco frecuente ver que los alumnos de primer año estén leyendo o intentando hacerlo. De hecho, es poco habitual ver a un niño frente a *un texto escrito que tenga algún significado*. Llamó la atención la escasa oportunidad que se da a los alumnos de enfrentarse solos con un texto y procurar leerlo. Cuando los niños trabajan individualmente, lo hacen en general con hojas de trabajo (guías) en las cuales aparecen con mayor frecuencia pequeños dibujos, a veces acompañados de palabras aisladas y ocasionalmente de frases (esto no se relaciona con la opción de las profesoras por un método analítico, ya que, aun en el marco de ese método, se pueden componer pequeños textos o frases con sentido sin necesidad de conocer todas las letras; basta con las vocales y dos o tres consonantes). El trabajo se concentra mayormente en marcar imágenes según su sonido inicial, pintar, copiar frases (sin necesariamente leerlas) o completar palabras a las cuales les faltan letras. Aparentemente, las profesoras

dan mayor importancia a las actividades que impliquen una buena memorización de la forma y sonido de las letras y no atribuyen valor a que los niños practiquen el acto de leer, en el sentido de enfrentar un texto, por breve que éste sea, e intentar descifrarlo. La lectura de frases ocupa sólo el 4,7% del tiempo total de clases y la de trozos no llega al 2%¹⁵³. En las escuelas de Simce alto, donde, como se vio en la sección sobre el uso del tiempo, hay una mayor porción de tiempo destinada a lectura (25%, en contraposición al 5% en las escuelas de Simce bajo), este tiempo se usa más en lectura de palabras aisladas que en frases o trozos (ver Cuadro N° 23 en Factor 2).

Incluso en cursos donde los alumnos estaban en etapas más avanzadas y ya podían leer, tampoco se les daba la oportunidad de hacerlo. En estos cursos la actividad más avanzada consistió en responder un cuestionario sobre un texto. Pero tanto el texto como las preguntas generalmente los leyó la profesora; los alumnos, para responder, no tenían que leer, sino seguir las instrucciones muy explícitas dadas por la profesora, pregunta por pregunta. Observamos esto en dos cursos (Simce alto y medio). Sólo vimos una clase de primero en que hubo lectura independiente: se entregaron a los alumnos textos escritos acerca de los cuales tenían que responder preguntas y se les pidió que los leyeran solos y trabajaran individualmente.

Esta forma de enfocar la enseñanza de la lectura tiene implicancias importantes que es relevante analizar. En primer lugar, si en sus primeras experiencias con el texto escrito los niños sólo enfrentan palabras aisladas o sílabas o sólo deben rellenar letras, leer se identifica con algo carente de sentido, una tarea que sólo se hace por cumplir con la profesora y que además puede ser tediosa y mecánica. El modelo de leer que se construye no guarda ninguna similitud con la lectura real de un adulto, que, ésta sí, tiene un propósito y un significado claro, y se realiza para entretenerse o informarse. Si a esto se agrega la ausencia de libros disponibles y el escaso contacto de estos niños con la lectura real en sus casas, es natural que se vea este simulacro de “leer” como una actividad sin sentido y desligada del resto de la vida. En segundo lugar, esta forma de enfrentar el aprendizaje impide a los alumnos toda ocasión de practicar su lectura. Ya hemos analizado el valor de la práctica abundante: a partir de las etapas más tempranas, leer ampliamente implica un aumento exponencial de la información, lo que a su vez se traduce (en una relación circular y recíproca) en un enriquecimiento del lenguaje. Paralelamente, al leer más se incrementa la fluidez (velocidad y precisión), que a su vez incide también en una mejor comprensión de lo leído¹⁵⁴. Nada de esto parece ocurrir en las aulas de primero básico observadas; estos niños simplemente no tienen la oportunidad de leer, ya que pareciera que la lectura propiamente tal se posterga para otras etapas. Por último, al impedir el ejercicio independiente de una destreza que todo niño identifica como un paso importante de su desarrollo, se le priva de una gran oportunidad de adquirir mayor seguridad en sí mismo y autoestima. El enfrentarse por sí solo a un texto, por simple y breve que éste sea, y lograr desentrañar

¹⁵³ Nótese que “el concepto de texto manejado en el marco curricular y en el programa debe entenderse como una unidad comunicativa con sentido completo”, Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio Primer Año Básico, Nivel Básico 1*, p. 32.

¹⁵⁴ Stanovich, Keith E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”.

su significado transmite al niño un sentimiento sobre su capacidad y su autonomía que influirá en la confianza con que enfrentará otros aprendizajes.

Desarrollo de la escritura

Paralelamente al aprendizaje de la lectura se desarrolla el de la escritura. En términos simples, éste tiene dos componentes: el aspecto de la grafía (aprender a trazar correctamente las letras, respetando sus formas, uniones y espacios e internalizando un conjunto de movimientos eficaces al escribir) y el uso de la escritura como parte del lenguaje, como vehículo para la comunicación. En las clases observadas en primero se pudo apreciar que hay un énfasis importante de la enseñanza de la grafía. El examen de los cuadernos revela que gran parte de las tareas para la casa y también del trabajo en clases consiste en completar páginas de caligrafía.

Otro componente común en primero es el dictado. La fórmula más típica es entregar a los alumnos una lista de palabras que deben estudiar y que luego les serán dictadas. Este mecanismo, que busca afianzar el aprendizaje del código, se observó en todas las escuelas de Simce alto y medio, como una rutina que se realizaba en forma sistemática y con una periodicidad definida (a diario o semanalmente). En cambio, no se observó en las escuelas de Simce bajo.

Con respecto a la producción de textos, sólo se registraron dos salas donde el trabajo pedido a los niños consistió en escribir algo producido por ellos y que tuviera sentido (responder preguntas). Aparte del dictado, todas las otras actividades registradas que implicaron escritura fueron de *copia* de frases o de letras. Este enfoque no integra lo recomendado por el Ministerio de Educación ni lo que indica la literatura especializada, que considera la escritura como una extensión del lenguaje hablado y del pensamiento y recomienda incentivar la escritura espontánea desde la etapa preescolar para luego ir paulatinamente desarrollando una escritura correcta, pero siempre con el sentido de escribir para decir algo.

Expectativas y exigencias

Se observaron importantes diferencias de expectativas entre las escuelas con respecto al aprendizaje de la lectura. En las de Simce alto tanto directivos como docentes expresaron claramente en las entrevistas lo importante que es que todo el grupo aprenda a leer durante el primer año, para poder seguir trabajando eficientemente en segundo. Ésta es una meta clara y explícita, e incluso un motivo de orgullo institucional. Para lograr esta meta, además de un método bien estructurado para enseñar a leer, estas escuelas desarrollan estrategias para que todos los alumnos alcancen un nivel funcional de lectura, sin que queden alumnos tan atrás que no sean capaces de seguir al grupo principal. En las entrevistas las profesoras de estas escuelas señalaron expectativas más altas y también más concretas sobre lo que esperaban lograr de sus alumnos ese año. Por ejemplo, una profesora de primer año en una escuela de Simce alto expresa: *“Pienso que en julio deben estar ya leyendo*

do y llegar a una lectura fluida al pasar a segundo, eso para mí es unas 50 palabras por minuto, pero sé que los peores sólo llegan a 20 palabras por minuto. Tienen que comprender y también identificar elementos de la lectura, por ejemplo, personajes. También espero que se les desarrolle el gusto por la lectura. Una vez que están leyendo todo lo demás se facilita, por eso es mi meta número uno”.

En tanto en las de bajo Simce existe una cultura de que este aprendizaje demora más de un año, e incluso en una escuela se llega a admitir que este aprendizaje podía prolongarse hasta el cuarto año básico. Una profesora de primero sostiene que “el curso se va a dividir más o menos en tres grupos: uno súper bueno con la lectura completa (que ya la tienen); otro grupo que leen pero no con todas las consonantes. No sé exactamente cuánto les falta porque no he hecho nuevo diagnóstico y tampoco tienen notas de la etapa en que estuve enferma, porque no se pusieron. De aquí hasta que termine el año me aboco exclusivamente a lectura y alcanzo a pasar todas las letras que me faltan y algunos fonogramas”. Se le pregunta cuántas letras le faltan y responde: “Eso tendría que verlo, tendría que revisar el cuaderno” (faltaban tres semanas para terminar el año).

Sin embargo, y más allá de las declaraciones, se observó que, en general, las profesoras tienden a dar tareas excesivamente fáciles y a ayudar demasiado a los alumnos y dejando de manifiesto que en el fondo no los creen capaces de realizarlas. La Transcripción N° 5 nos muestra cómo el ejercicio entregado a los niños no demanda lectura sino tan sólo observar láminas y cómo la profesora les entrega todas las claves para responder. La guía de trabajo utilizada en esta clase aparece en el Anexo N° 14.

TRANSCRIPCIÓN N° 5

EJERCICIOS EXCESIVAMENTE FÁCILES Y CON LAS RESPUESTAS DADAS

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE BAJO

Profesora: – ¡Sentarse, comportamiento de sala, mira para acá! Esta tarea es para practicar lectura comprensiva; comprensión es para que ustedes comprendan lo que están leyendo. Tienen que completar si es verdadero o falso.

Muestra una hoja y explica los dibujos:

Profesora: – Aquí hay un papá que está haciendo un regalo, ésta es la mamá que está escribiendo; la abuela está metiendo algo al horno ¿no cierto? Está metiendo una torta. (Son cuatro figuras y explica cada una). Observen bien cada acción de cada personaje. Escuchen y concéntrense si es verdad o mentira: la mamá... ¿preparó la torta?

Niños: – ¡Noooo!

Profesora: – No, entonces tienen que poner NO en el círculo.

Explica el próximo dibujo de la misma manera; no deja nada que hacer a los niños. La lámina no es de comprensión de lectura, porque no tiene textos. Toda la comprensión depende de la observación de dibujos y de reconocer los personajes dibujados que se asocian a cada acción, también dibujada y además explicada por la profesora (se adjunta en el Anexo N° 14). Los niños trabajan y, en dos minutos, nueve ya han terminado (son sólo 4 dibujos).

Profesora: – Pinten las acciones, sólo pinten las acciones, éstas son las acciones, no el otro lado.

Va de un niño hacia otro, como al azar, en forma no sistemática, dando instrucciones a cada uno.

Profesora: – Mira bien, la mamá ¿preparó la torta? ¿No? Entonces marca donde dice NO. ¿Ves? Ahí dice NO: ¿La abuela hizo el paquete? ¿La abuela hizo la torta? Entonces tienes que poner Sí ahí.

Alumnos desnivelados

Cuando se enseña a leer a un grupo de niños es común que muy pronto se evidencien grandes diferencias entre ellos. Algunos parecen tener una gran habilidad para retener los símbolos y los sonidos asociados, y sus conocimientos de vocabulario los hacen en poco tiempo capaces de leer y comprender lo que leen aun cuando no sepan todas las letras. Otros, en cambio, experimentan mayor dificultad, demoran en retener los símbolos, olvidan con rapidez, tienen menos habilidad para utilizar las pistas del contexto. Estos niños necesitan más ejercitación y demoran más en aprender a leer, pero, por cierto, lo logran al igual que los demás.

Se observó que en las escuelas de alto Simce y en algunas de Simce medio hay sistemas para monitorear en forma frecuente los avances en lectura de cada alumno. De esta forma se sabe en qué punto del aprendizaje está cada niño. Sobre esta base se planifica el trabajo de las clases. Este diagnóstico lleva, además, a programar ejercitación adicional para los niños más atrasados, muchas veces con cooperación de las madres en la casa. En algunos casos este monitoreo es parte de una evaluación externa periódica, en otros hay participación de un miembro de la dirección y en otros se espera que la profesora “tome la lectura” diariamente a un grupo de niños. Como los niños saben que tendrán que demostrar periódicamente su desempeño en lectura, hacen un esfuerzo por aprender y por superarse.

En las escuelas de Simce alto estas prácticas se dan en el marco de una política general de monitoreo frecuente de los aprendizajes por parte de la dirección, complementado con un sistema institucionalizado de detección temprana (a partir de kínder) de los alumnos con problemas específicos de aprendizaje. Esta detección determinaba una intervención especializada para ayudar a estos niños desde el primer momento, asignando atención remedial dentro de la escuela, en horas extraordinarias, a quienes lo necesitan. El conjunto de estas intervenciones parece ser eficaz, ya que al evaluar la velocidad de lectura se demostró que todos los alumnos de estas escuelas habían aprendido a leer al final de primero básico (véase Capítulo V, Factor 5).

En las escuelas con bajo rendimiento, en cambio, se observa que las profesoras consideran un hecho inevitable que un grupo no va a aprender a leer en primero. No se advierte un esfuerzo sistemático por identificar a este grupo y ayudarlo. No se observa un monitoreo permanente de los aprendizajes logrados ni hay un esfuerzo institucional para identificar casos especiales y proporcionar tratamiento o ejercitación adicional. Algunas profesoras entrevistadas revelan, casi al final del año, no tener claro cuántos y quiénes son los alumnos más atrasados o que no saben leer.

Responsabilización individual

Muy relacionado con los dos puntos anteriores, se percibió una característica de las profesoras que marca una diferencia significativa entre escuelas de buen y mal rendimiento: ésta se refiere a la mayor o menor exigencia individual que hacen a cada alumno. En las

escuelas de buen rendimiento la profesora controla de diversas maneras que cada alumno produzca una respuesta individual y se responsabilice por ella. Cuando pregunta, nombra a un alumno para que responda, espera su respuesta y luego la corrige o la celebra. Igualmente, al trabajar ya sea en el cuaderno o en fichas, cada alumno lo hace solo y luego la profesora revisa y corrige los errores. En estas clases se observa que la profesora se pasea permanentemente por la sala, revisando el trabajo de cada niño. Asimismo, los dictados son una instancia en que el niño actúa solo y responde por su desempeño. Finalmente, en estas clases se da una tarea diaria para la casa, a la cual se concede gran importancia y se revisa y corrige al día siguiente. De esta manera se brinda a cada alumno la oportunidad de dar cuenta de su trabajo. Los alumnos de estas escuelas saben que deben poner atención en la clase, que sus respuestas o su trabajo serán observados y evaluados y, por lo tanto, la forma como se responda tiene importancia. Saben también que se espera de ellos ciertas tareas o trabajos que deben hacerse y hacerse bien. Esta forma de trabajar también permite que la profesora tenga claro quién ha comprendido, quién no y cuáles son los errores más comunes, lo que le permitirá adecuar mejor la enseñanza. La Transcripción N° 6 muestra un ejemplo excelente de cómo una profesora exige, sin recriminar ni humillar, que cada niño trabaje, se haga responsable de su respuesta, descubra sus errores y los corrija. En esta clase los alumnos se enfrentan solos a la tarea propuesta (una guía relacionada con el conocimiento y ortografía de la letra H, en que se les pide reconocer palabras y frases donde aparece esa letra. Véase Anexo N° 15). Una vez que han trabajado por su cuenta, la profesora utiliza el procedimiento de pedirles *uno por uno* que transcriban en la pizarra las palabras encontradas y las lean en voz alta. Cuando se producen errores los hace descubrirlos y corregirlos por sí mismos. Mediante este sistema consigue que cada niño procure hacerlo bien, observe sus errores, los corrija y, de paso, le permite a la profesora controlar el ritmo de la clase (se apuran en terminar para poder ser llamados a la pizarra) y monitorear el grado de comprensión y cumplimiento de la tarea.

TRANSCRIPCIÓN N° 6

RESPONSABILIZACIÓN INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE ALTO

En cuanto llegan los alumnos la profesora empieza a repartir la hoja mientras explica.

Profesora: – *Vamos a hacer una guía con la letra nueva que estamos pasando, la hache, que es muda, no habla.*

Los niños se sientan y reciben la hoja más bien en silencio.

Profesora: – *Primero ponen el nombre, y vamos leyendo, hay que leer varias veces la guía.*

Los niños al recibirla se ponen inmediatamente a leer murmurando.

Profesora: – *Cada uno lo hace solo.*

Espera un momento.

Profesora: – *¿Qué hay que hacer en el número 1?*

Algunos niños contestan:

– *Marcarlas o cerrarlas.*

Todos trabajan callados, se nota que es habitual. La profesora se acerca a una niña y corrige lo que hace.

Profesora: – *¿Qué dice ahí, que marques todas las palabras? Marca sólo la hache.*

Una niña: – *¿Qué dice tía?*

Profesora: – *Lea, mi amor, lea.*

Se acerca a un niño sentado en el primer puesto.

Profesora: – *Tú sabes que ésa es muda, entonces lee.*

Vuelve a la pizarra.

Profesora: – *Vamos a empezar a escribir en la pizarra las palabras que ustedes encontraron con hache. Catalina, mira bien tu palabra y la vienes a escribir en la pizarra con letra grande.*

Catalina llega a la pizarra y escribe “hueso”.

Profesora: – *¿Qué dice?*

Catalina: – *Hueso.*

Profesora: – *Bien, los demás, ¿la marcaron?*

Niños: – *¡Siiii!*

Llama a otro niño, que escribe “hilda”. La profesora corrige que le falta “el punto de la i y algo más”.

Otros niños responden:

– *¡La mayúscula!*

El niño la escribe de nuevo. Pasa otra niña que escribe “almohada” y luego lo lee.

Profesora: – *¡Muy bien!*

Se repite el proceso con otros niños que levantan la mano desde sus puestos y van escribiendo las palabras en la pizarra en el mismo orden en que aparecen en el papel; a todos los hace leer lo que escribieron. Escriben con letra ligada, no muy pareja pero sin errores. Son siete palabras en total y están en un pequeño texto al comienzo de la guía. Un niño en la pizarra se equivoca.

Profesora: – *¿No miraste la palabra? Anda a mirarla.*

El niño va a su puesto, chequea su papel y vuelve a la pizarra, a escribir “has”. Sigue con el mismo sistema de mandar a escribir a la pizarra, pero ahora se trata de frases. A la primera niña se le olvida, la profesora la manda a mirar su guía, leerla y volver a la pizarra (sin la guía). La niña escribe “En la feria hay un hueso” y la profesora la hace leerlo.

Profesora: – *No se olviden de ir comparando con su guía; no se les olvide ir marcando las palabras que ocupan para que no se les olvide ninguna.*

Luego, a otra niña en la pizarra:

– *“Hoja”... ¿con qué va?*

Niños: – *¡Con hache!*

Profesora: – *No se les olvide la letra que estamos estudiando; te falta el punto de la jota. Niños, no se atrasen que mando a cualquiera a la pizarra.*

Espera que el niño de la pizarra termine de escribir y le pregunta qué dice ahí. El niño se auto-corrige y lee bien. Le faltaba la n en “están”.

Va otro a la pizarra, escribe: “Hildo toma un elado”.

Profesora: – *¿Cómo se llamaba la niña?*

El niño dice “Hilda” y corrige.

Profesora: – *¿Qué letra estamos estudiando?*

Niño: – *La hache (y corrige “helado”).*

En cambio, en las escuelas de menor rendimiento no se esperan respuestas individuales. Las profesoras acostumbran preguntar dirigiéndose al grupo en general y aceptan una respuesta colectiva (generalmente a gritos). Algunos alumnos responden correctamente y el resto o no responde o imita la respuesta de los otros o emite una respuesta equivocada. Las profesoras recogen la correcta (o se responden ellas mismas) y luego reproducen una respuesta común que los alumnos deben repetir o copiar en su cuaderno. Cuando los niños ejecutan una actividad escrita en su cuaderno o fichas, las profesoras aceptan que una porción importante del curso simplemente no trabaje o lo haga en forma demasiado lenta o desorganizada. Estas profesoras no recorren la sala revisando lo que producen los alumnos ni revisan el trabajo posteriormente. En estas escuelas las tareas para la casa son poco frecuentes y no hay una política estricta de revisarlas ni corregirlas. La Transcripción N° 7 nos muestra un ejemplo en que sólo una parte del curso atiende a la profesora, quien se mantiene dirigiéndose al grupo completo sin exigir nunca una respuesta individual.

TRANSCRIPCIÓN N° 7

CLASE DIRIGIDA AL GRUPO COMPLETO, SIN RESPONSABILIZACIÓN INDIVIDUAL

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE BAJO

Profesora: – *Están encontrando su palabra... El otro día fuimos al zoológico, ¿verdad? Y encontramos varias palabras ¿Qué palabras encontramos?*

Niños (gritando):

– ¡León! ¡Jirafa! ¡Oso! ¡Mono! ¡Loro! ¡Cebra! ¡Serpiente!

Profesora repite cada nombre.

Profesora: – *Todos estos animalitos nos van a servir después para colocarlos en su lista de... seres vivos.*

Los niños no le ponen mucha atención y siguen trabajando en lo que se les había pedido anteriormente. Mientras los alumnos buscan letras en hojas de diarios, la profesora empieza a mostrar láminas plastificadas tamaño oficio con un dibujo y palabra manuscrita. Son muy borrosas, casi no se ven.

Profesora: – *Aquí tenemos "limón", comienza con...*

Niños: – ¡Li!

Profesora: – *Muy bien, el limón es bueno cuando están resfriados, ¿verdad? Porque tienen vitamina C.*

Profesora sigue mostrando:

– *¿Qué tenemos aquí?*

Algunos niños (a coro con ella):

– ¡Pato!

Profesora: – *Comienza con... pa.*

Repite lo mismo con mariposa y mamá.

Profesora: – *La palabra más linda es mamá. ¿Cuál es la palabra más linda?*

Niños: – ¡Mamáaaa!

La profesora sigue con las láminas:

– *"Leche" empieza con... le. A ustedes les sirve mucho para tomar.*

Sigue con "mesa", "lupa", "pipa", "pila", "luna", "mula". Sólo la mitad del curso le contesta, los demás se preocupan de sus papeles y conversan entre ellos.

SÍNTESIS

PRÁCTICAS COMUNES DE LECTURA EN PRIMERO BÁSICO

La estimulación del lenguaje es pobre en todas las escuelas. No se observa un ambiente enriquecedor y estimulante del lenguaje. Aparentemente, para los profesores el objetivo principal se refiere al logro de un cierto desplante para hablar frente al grupo y no al enriquecimiento de estructuras y de léxico. La calidad de la interacción verbal entre profesores y niños no reúne las características del intercambio propio de los hogares de nivel socioeconómico alto y que según la literatura serían necesarias para el desarrollo del lenguaje de los niños. No se constata, ni los profesores mencionan, un trabajo sistemático para el aumento deliberado del vocabulario, ni para un enriquecimiento de la sintaxis o de la articulación. No se proporcionan en las clases experiencias o vivencias de situaciones reales conducentes a un desarrollo del lenguaje, como participar en diálogos, conversaciones y juegos, aprender canciones y poemas, otras actividades estimuladoras como salidas, paseos, visitas, películas, proyectos, etc.

El modelo básico de la clase es una forma de diálogo colectivo, en que se no favorece la participación individual.

La inmersión en el mundo letrado es prácticamente inexistente en las clases observadas: ninguna de las salas de primero básico estudiadas podría describirse como una sala propicia a la lectura: en ninguna había libros a la mano, en muchas no se usó un texto de lectura inicial, y el uso de las bibliotecas (cuando las había) no estaba permitido para los alumnos de primer año. En ninguna de las clases en primer año se vio que los alumnos miraran o leyeran libros independientemente.

En la iniciación a la lectura se verifica que en todas las escuelas estudiadas, a excepción de una, el enfoque es primordialmente fonético, con una enseñanza deliberada de cada una de las letras y sus sonidos. Prima una visión “de lo más simple a lo más complejo”, es decir, se espera que el niño empiece conociendo la letra, luego lea palabras, luego frases y por último, párrafos.

Las profesoras entrevistadas dominan una sola metodología, no pueden fundamentar el enfoque escogido y no parecen estar al tanto de los debates y diferentes visiones que hay sobre la enseñanza de la lectura.

En la mayoría de las escuelas no se utiliza el texto que entrega el Ministerio de Educación, en la muestra sólo un establecimiento lo emplea para enseñar a leer.

La práctica de la lectura es insuficiente en todas las escuelas analizadas. En primero básico no se hace leer a los niños. No se da a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a un texto y procurar leerlo. No se observan las actividades que debieran formar parte de la rutina de este nivel: como que la profesora escuche leer a un niño, que los niños lean en forma independiente un texto conocido, que lean en coro, que lean por turno, que intenten descifrar solos o en grupo un texto nuevo, que escuchen leer a otros niños, que examinen libros escogidos por ellos.

En escritura, en todas las escuelas hay un énfasis importante en la enseñanza de los aspectos caligráficos. No se enseña la escritura como vehículo de comunicación (redacción). No se incentiva la escritura espontánea para decir algo.

PRÁCTICAS DIFERENCIADORAS DE LECTURA EN PRIMERO BÁSICO

	Escuelas de Simce alto	Escuelas de Simce bajo
Método de lectura inicial	Las profesoras han sido entrenadas por la institución en un método específico y altamente estructurado, con una secuencia clarísima de actividades y ejercicios.	Las profesoras no siguen un método específico, indican que ellas escogen una mezcla de actividades de distintos libros, adaptándose a las necesidades individuales de los niños.
Uso de texto	Utilizan un texto de lectura inicial.	No utilizan un texto de lectura inicial.
Práctica de la lectura	Aunque la práctica de lectura es insuficiente, es significativamente más alta que en las escuelas de bajo desempeño en el Simce. Destinan cerca del 25% de la clase a que los niños lean. Mayor énfasis en lectura de palabras y frases.	La práctica de lectura es casi nula. Destinan cerca del 5% de la clase a que los niños lean. Mayor énfasis en reconocimiento de letras.
Lectura en voz alta	Se destinan unos pocos minutos de la clase a escuchar una breve lectura hecha por la profesora.	Los alumnos no tienen ocasión de escuchar a un adulto leyendo.
Dictado	Se realizan dictados en forma habitual y sistemática.	No se realizan dictados.
Expectativas	Firme propósito de que todos los niños aprendan a leer en primero básico.	Aunque verbalizan el deseo de que todos los niños aprendan a leer en primero, consideran aceptable que el aprendizaje de lectura se prolongue más allá de segundo básico.
Monitoreo del desempeño de cada niño	Hay un sistema organizado de monitorear el desempeño en lectura de cada niño. Se toma la lectura y se revisa el trabajo de cada niño en forma inmediata. Esto incentiva a los alumnos a mejorar su desempeño. Los profesores interpelan a los niños individualmente y exigen que elaboren sus propias respuestas. Los profesores revisan los trabajos individualmente.	En estas escuelas no hay identificación individual del desempeño de cada alumno. No se escucha leer a los alumnos ni se les revisa su trabajo. No hacen preguntas individuales, siempre se responde a coro. No se revisa el trabajo de los alumnos.
Detección y atención de los alumnos desni-velados	Detección temprana e intervención especializada y eficaz, dentro del colegio.	Identificación vaga de los alumnos que tienen problemas. Los profesores no saben exactamente cuántos niños tienen dificultades y en qué grado.
Trabajo de los niños	Todos los alumnos trabajan en la misma actividad durante la clase y se exige que mantengan un ritmo eficiente.	Se permiten amplias diferencias en el nivel de trabajo de los niños. Un grupo no participa. No se intenta compensar diferencias con ejercitación o tratamiento especial a alumnos con problemas.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN SEGUNDO AÑO BÁSICO

En las escuelas estudiadas, los niños de segundo básico inician el año escolar con importantes diferencias entre escuelas de alto y bajo Simce. Estas diferencias, que empezaron a marcarse al finalizar kínder, han aumentado a medida que avanza el proceso escolar. En las primeras todo el curso sabe leer y hay un gran grupo de lectores avanzados. En las segundas, algunos cursos inician el año con más del 30% de niños que no leen y más del 50% de lectores muy débiles (ver Gráfico N° 2, en el Capítulo III). Esta realidad llevaría a pensar que se observan diferencias importantes en la enseñanza, especialmente en cuanto a los objetivos buscados y al nivel de las lecturas trabajadas en clases. Curiosamente, veremos que las diferencias en cuanto a la enseñanza, aunque las hay, no son tan marcadas como se esperaría y se refieren más bien al manejo del curso y no a los objetivos ni al nivel exigido.

El programa oficial establece que los alumnos en segundo básico deben desarrollar su interés por la lectura, afianzar su dominio del código escrito e incrementar su comprensión, tanto en lo que se refiere a destrezas generales de interpretación de textos como al desarrollo del léxico¹⁵⁵. En torno a estos tres ejes el programa define algunos contenidos mínimos obligatorios para cada semestre y enumera una serie de “aprendizajes esperados” relacionados con leer comprensivamente¹⁵⁶. Por ejemplo: “Reconocen los principales componentes de los cuentos leídos”, “Leen en voz alta con propósitos definidos, textos literarios y no literarios con fluidez, precisión, articulación y entonación adecuadas”¹⁵⁷. Dado que éstos son los objetivos y que se supone que los alumnos, al terminar este ciclo, debieran alcanzar ya una lectura totalmente funcional, en segundo las clases de lenguaje debieran ser fuertemente centradas en la lectura con aumentos importantes en la cantidad de textos leídos y con avances graduales en la complejidad de éstos¹⁵⁸.

A continuación se analiza qué tipo de acciones o enfoques sería esperable encontrar para el adecuado logro de cada uno de los ejes mencionados y se describe lo observado en las clases de la muestra.

¹⁵⁵ Éstos son los objetivos fundamentales de lectura para primero y segundo básico. Véase Ministerio de Educación (2003c): *Programas de Estudio, Segundo Año Básico, Nivel Básico 1*, p. 37.

¹⁵⁶ Existen además otros objetivos, relacionados con la escritura, la expresión oral, la corrección idiomática y nociones elementales de gramática. Todos estos objetivos se entienden relacionados entre sí, alimentándose recíprocamente y siempre en el contexto de una comunicación significativa, ya sea oral o escrita. Es decir, se supone que siempre se trabaja en torno a un texto.

¹⁵⁷ Ministerio de Educación (2003c): *ibidem*, pp. 54-55.

¹⁵⁸ A partir de 2007 se publican los mapas de progreso que complementan el programa citado, estableciendo que el alumno en este nivel: “Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas”. Véase Ministerio de Educación (2007b): “Mapas de Progreso del Aprendizaje, Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura”.

Motivación a la lectura

Para inducir en los alumnos un interés y gusto por leer, la literatura recomienda que se les dé numerosas oportunidades de realizar algunas de las siguientes actividades: contacto directo de los alumnos con una abundante selección de libros atrayentes y adecuados para la edad; escuchar una lectura en voz alta hecha por un adulto con textos escogidos de primera calidad, tanto literarios como informativos; lectura de un texto bien escogido acompañada por un adulto y comentada; lectura silenciosa en textos libremente seleccionados por los mismos niños; lectura para informarse sobre algo específico en el marco de un proyecto; programas de préstamo de libros y visitas a la biblioteca, etc. Naturalmente el éxito de estas iniciativas dependerá en gran parte de los textos escogidos y su capacidad de suscitar el interés de los niños.

Como se ve en el Factor 1, las escuelas muestran un desarrollo escaso de las bibliotecas e identificamos sólo dos escuelas (de Simce alto) que ofrecían este servicio a los alumnos de segundo. Con seguridad en estas bibliotecas se daban algunas actividades de motivación a la lectura que no pudimos presenciar. También identificamos una escuela (de Simce alto) que, a pesar de no tener biblioteca, contaba entre sus rutinas obligatorias para segundo básico la lectura de cuentos a los niños dos veces a la semana. En todas las escuelas de Simce alto y en tres de Simce medio se registraron programas de lectura domiciliaria. Entre las escuelas de bajo Simce, sólo una contaba con este sistema.

Pero, sin perjuicio de estas iniciativas, indudablemente valiosas y que se realizan, en su mayoría, en las escuelas de mejor Simce, podemos afirmar que en general en las clases de segundo básico se ven muy pocas acciones específicamente destinadas a desarrollar el amor por la lectura. Aunque en ocho de las clases se vio al profesor leyendo algo en voz alta a los niños, sólo en cuatro esta lectura fue un relato capaz de provocar un grado mínimo de interés o emoción en los niños (tres cuentos resumidos y una noticia sobre tenis). Ninguno fue de más de una página y sólo uno tomó, en total, incluyendo los comentarios, más de cinco minutos. El resto de las lecturas correspondía a ejercicios a partir de uno o dos párrafos, que se leían varias veces con el fin de responder un cuestionario. Estos trozos, que apenas alcanzan el nivel de una redacción correcta, se limitan a relatar una anécdota y carecen de interés o capacidad de emocionar (véase, por ejemplo, la Transcripción N° 9, “El Cumpleaños de Blanca”, de 98 palabras, ejemplo característico del tipo de texto descrito).

Nunca vimos a los niños en alguna actividad de lectura silenciosa ni tampoco explorando libros libremente o con algún propósito. Ni siquiera en las escuelas donde existían programas de biblioteca y lectura domiciliaria observamos en la clase alguna mención o alusión a un libro o cuento leído por los alumnos en la biblioteca o en su casa. Con esto queremos subrayar una de las características más llamativas de la cultura escolar observada: la *ausencia de un ambiente favorecedor* de la lectura, entendido como tiempo para leer cuentos entretenidos y emocionantes, acceso a buenos libros, presencia de libros en clases, conversaciones sobre lecturas, etc. Esta falta de visibilidad de la lectura es una característica común a todas las clases observadas, cualquiera fuera el nivel logrado en el Simce de la escuela.

Dominio del código

En torno de este eje, que tiene que ver con el dominio de la mecánica de la lectura, se advierten diferencias importantes entre escuelas de alto y bajo Simce. Completar el dominio del código implica, en segundo año, dos elementos relacionados entre sí: el primero se refiere (y el programa así lo estipula) a afianzar los aspectos más complejos de la decodificación, lo que generalmente significa aprender a leer las combinaciones consonánticas (como ch, ll, pr, cl); las letras de doble sonido (como c, g y r) y aprender el significado de los signos de puntuación. Este aprendizaje se puede realizar mediante instrucción directa de los nuevos fonemas y sus grafemas correspondientes, o si se prefiere un enfoque más holístico, proporcionando al alumno un conjunto bien graduado de textos que le permitan encontrarse con cada una de estas dificultades, y mediante el contexto reconocerlas y asimilarlas. Además de facilitar la lectura, revisar estas combinaciones tiene efectos positivos en la ortografía. Es usual que este objetivo se trabaje durante los dos o tres primeros meses del año.

Aunque en las clases no se observaron actividades específicamente destinadas a estos aspectos de la decodificación, el examen de los cuadernos revela que sí se habían trabajado anteriormente en todas las escuelas de Simce medio. También se observó en dos escuelas de Simce alto, a pesar de que los alumnos habían ingresado a segundo con un nivel de lectura que reflejaba dominio completo de la decodificación. Es revelador, en cambio, que en las escuelas de Simce bajo no se da esta enseñanza, a pesar de que es justamente en esas escuelas donde un mayor número de niños entra a segundo básico sin dominar completamente la lectura (ver Gráfico N° 4, en el Capítulo III).

El segundo elemento se refiere a lograr un avance importante en la fluidez de la lectura, entendiendo por ésta las cualidades de ritmo apropiado, exactitud y expresión. La literatura atribuye gran importancia a este aspecto por su fuerte relación con la comprensión del texto. Cuando hay dominio de la mecánica de leer, es decir, cuando descifrar cada palabra se hace automático y el ritmo y el fraseo se hacen más fluidos y más similares al habla, la comprensión se facilita y la atención se centra en el significado. En rigor, la adquisición de la fluidez y la comprensión no son estrictamente posteriores a la decodificación. Se desarrollan en forma paralela, pero no pueden darse independientemente de ésta.

Como se ha dicho, existe una relación circular, en que con mayor cantidad de lectura se obtiene un mejor dominio de la mecánica y mayor velocidad y con ello aumenta la posibilidad de comprender lo leído. Con mayor fluidez y mejor comprensión se facilita la lectura de textos cada vez más complejos y más largos, lo que a su vez se traduce en mayores beneficios en cuanto al bagaje informativo y al crecimiento del lenguaje. Esto a su vez redundará en una mejor comprensión y así sucesivamente.

La evidencia acumulada parece indicar que la práctica de leer en voz alta en diferentes modalidades (individual, en coro, por turnos, ensayando previamente, etc.) tiene un fuerte efecto sobre la fluidez y sobre el desempeño lector en general¹⁵⁹. La lectura en

¹⁵⁹ En 1997 el gobierno norteamericano convocó el National Reading Panel, una comisión de expertos en lectura cuya tarea fue analizar e informar a la comunidad educativa acerca del estado del arte de la investi-

voz alta de los niños permite al profesor monitorear los avances logrados. También posibilita al alumno “escucharse a sí mismo”, lo que le ayuda a detectar sus propios errores y, en esta etapa del desarrollo lector, incide en una mejor comprensión de lo leído. Esto no implica abandonar otras formas de practicar la lectura, más libres o con un enfoque más recreativo, como puede ser la lectura independiente con textos escogidos por los alumnos, que tiene un gran efecto en el desarrollo del gusto por leer y en la ampliación del vocabulario. El programa nacional reconoce el valor de ambas formas de leer y establece a ambas como contenidos mínimos obligatorios¹⁶⁰.

En las escuelas de Simce alto existe claramente una política de ejercitación de la fluidez tanto en primero como en segundo año. Las entrevistas a las profesoras revelan una rutina diaria, por instrucción de la directiva, de hacer leer a los alumnos en voz alta por turnos, en coro o siguiendo el ritmo de la profesora. A diferencia del resto de las escuelas, a la pregunta “¿Qué método utiliza para mejorar el nivel lector de sus alumnos?” todas las profesoras de estas escuelas hacen referencia a alguna técnica específica para ejercitar la fluidez, evidenciando al menos un reconocimiento intuitivo de la importancia de ésta en el desarrollo lector. La observación de clases revela, sin embargo, que se conceden pocos minutos a esta actividad y que los textos leídos son muy breves y de escasa calidad. Aunque no fue presenciado por los observadores, las entrevistas revelaron que también en varias de las escuelas de mejor rendimiento (tres escuelas de Simce alto y una de medio) se acostumbra evaluar periódicamente la lectura oral de los alumnos. Esto indica que aunque no se le dedique mucho tiempo de la clase, hay una valoración expresa de este aspecto y probablemente una presión a los alumnos para practicar por su cuenta. Igualmente en estas escuelas existe la costumbre de dar como tarea para la casa algunos minutos de lectura diaria, para asegurar así cierta cantidad de práctica y, a la vez, para involucrar a los padres en la tarea.

En las escuelas de menor Simce, aunque también ocasionalmente se hace leer a los niños por turnos, raramente se les da la oportunidad de leer más de una frase de corrido, por las numerosas interrupciones. No se ve un objetivo claro de apreciar la lectura o al menos de escucharla. De esta forma, no se entiende el texto en su totalidad sino como un conjunto de pequeños fragmentos. No es posible, en esta situación, dar a lo leído una expresión y entonación agradables; la lectura deja de ser fluida y se transforma en un ejercicio sin sentido. La Transcripción N° 8 muestra un ejemplo de cómo la profesora

gación sobre las metodologías para la enseñanza de la lectura. Esta comisión seleccionó varios tópicos y analizó mediante meta-análisis el conjunto de estudios empíricos que cumplían con ciertos criterios de calidad. Sobre el tema de fluidez lectora se analizaron 493 estudios y se concluyó que las prácticas de lectura en voz alta repetida tienen un impacto no sólo sobre la fluidez de la lectura (tamaño del efecto 0,55) sino también sobre el reconocimiento de palabras aisladas (0,44) y sobre la comprensión de lectura (0,33). En los estudios en que estos indicadores estaban agregados el efecto alcanzaba a 0,50, lo que hace suponer que estas prácticas de instrucción en lectura en voz alta son efectivas para mejorar el nivel lector en general. National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*.

¹⁶⁰ A veces se objeta la lectura en voz alta de los niños en la sala de clases por considerarse que puede crearse una situación intimidante y embarazosa para el alumno y que se puede caer en una lectura mecánica y sin sentido. Ambos problemas, sin embargo, son fácilmente evitables con un buen manejo por parte del profesor.

interrumpe permanentemente la lectura. Se puede ver que en diez minutos de clase se logra leer apenas 20 líneas y de manera muy poco atractiva. Esta lectura, si se hiciese de corrido, tomaría aproximadamente cuatro o cinco minutos a un lector promedio de segundo básico y a un adulto, un minuto.

No se registraron en estas escuelas otras formas de practicar, como podrían ser lectura a coro, lectura teatral, lectura preparada con anterioridad o lectura modelada por la profesora.

TRANSCRIPCIÓN N° 8

LECTURA INTERRUMPIDA (10 MINUTOS DE CLASE)

2° BÁSICO, SIMCE MEDIO

- Profesora: – *Bien, ahora vamos a escuchar la lectura con mucha atención. Sigán la lectura, la vamos a leer entre todos. Rolando comienza.*
- El niño lee: – *“Historia del Perro Perrufus”.*
- Profesora: – *Sigue..*
- El niño lee: – *“Yo era un cachorro pastor”.*
- Profesora: – *¡Alto! “Un cachorro pastor”, ¿qué significa cachorro, Valentina?*
- Niña: – *Que es un perro pequeño.*
- Profesora: – *Y pastor ¿qué significa?*
- Varios niños contestan.
- Profesora: – *Sigue, Rolando.*
- El niño lee: – *“Ahora ya soy un perro”.*
- Profesora: – *“Ya es un perro” ¿qué significa?*
- Niños: – *Que ya creció (responden varios).*
- Profesora: – *Sigue Rodrigo (Rodrigo lee muy rápido).*
- Profesora: – *Para. Aparecen ahí unos puntos, se tienen que respetar, de nuevo. (El niño sigue leyendo bien)*
- Profesora: – *Sigue David Cornejo, que está tan metido en la lectura (en tono irónico).*
- David lee en voz baja.
- Profesora: – *No se escucha.*
- Niños: – *¡No se le entiende!*
- El niño vuelve a leer tres veces, pero no se le oye. Ella lo hace ponerse de pie y volver a leer, se le oye un poco más:
- El niño continúa:
- *“Mi padre y mi madre me enseñaron cómo debía cumplir las órdenes de mi amo, el pastor”.*
- Profesora: – *Se fijan, cuando hacen desorden todos escuchan y cuando leemos no se escucha nada. Estás leyendo sólo para ti, todos queremos escuchar.*
- Sigue leyendo otro niño:
- *“Yo quería mucho a mi pastor”.*
- Profesora: – *Para, muy bien, ¿qué quiere decir yo quiero mucho a mi pastor?*
- Niños: – *¿Qué es su amo?*
- Ella siempre hace callar entre una y otra instrucción.
- Otro niño: – *“Un día vinieron por ahí unos señores montados en una de esas cosas que corren tanto. Esas cosas que tienen ruedas y que algunas veces hacen ¡papú! ¡papú!”*

Profesora: – *¿Qué será esa cosa?*

Niños: – *Un auto.*

Profesora: – *¿Cómo saben?*

Niños: – *Porque tiene ruedas y hace pip, pip...*

Vuelve a ordenar y a hacer callar. Para constantemente la lectura para corregir la postura, el orden de los útiles, los distraídos, etc...

Profesora: – *Sigue, Lucas.*

Lucas lee: – *“Estuvieron hablando con mi pastor”.*

Profesora: – *Muy bien. Sigue tú, Bernardo, ahora.* (Bernardo lee una frase).

Profesora: – *Sh, sh, sigue.* (Bernardo lee otra).

Profesora: – *Muy bien, sigue la Carmen, mira, estaba trabajando en otra cosa. Yo voy a seguir.*

Profesora lee: – *“Eso ya no nos gusta, a no ser que sean nuestros amos”, ¿qué quiere decir que sean nuestros amos?*

Profesora (sigue leyendo):

– *“Entonces me cogieron y cuando quise darme cuenta, ya me habían metido dentro de esa cosa que corre tanto”, ¿a dónde lo metieron?*

Niños: – *¡Al auto!*

Profesora (sigue leyendo):

– *“¡Huy! Qué mareos! Yo que no había andado nunca en aquellas cosas, empecé a marearme”.*

Profesora: – *¿Qué le pasó? Se mareó* (ella misma va dando las respuestas).

Comprensión de lectura

El programa de segundo básico exige que el alumno al menos revele su comprensión de lo leído dando una expresión adecuada al texto al leer en voz alta y participando en actividades que indiquen su comprensión (discusiones, comentarios, escritura creativa, arte). Se espera que reconozca los momentos significativos (comienzo, desarrollo y final), describa ambientes y personajes e identifique la secuencia de una narración. También se espera que reconozca diferentes tipos de texto a partir de las claves que entregan la portada, ilustraciones y diagramación.

Enseñar a comprender un texto escrito es un proceso complejo, con muchas etapas y que implica el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas en paralelo y la exposición a abundantes textos de diferentes tipos y grados de dificultad. Simplificando al extremo, podemos decir que las actividades más frecuentes que se pueden llevar a cabo en una sala de clases con la finalidad específica de incrementar la comprensión de la lectura básicamente son de dos tipos: una, que podríamos llamar *lectura guiada o compartida*, consiste en que el profesor lee juntamente con los niños (puede leer él o hacer que lo hagan los alumnos o mezclar ambas modalidades) y mediante sus comentarios o mediante un diálogo dirigido les lleva a hacer inferencias, o alguna otra estrategia conducente a una mejor comprensión. Con este método, por ejemplo, se puede ayudar a los alumnos a interpretar la intención de un personaje, se puede modelar cómo se deduce el significado de una palabra por el contexto, o cómo se puede intentar predecir lo que viene a continuación. Es una modalidad que paralelamente contribuye a incrementar la fluidez lectora y, si se escogen buenos textos, también el gusto por leer.

La otra modalidad implica entregar a los alumnos un texto y mediante un cuestionario escrito conducir su atención de modo que aprendan a leer con cuidado, a obtener información exacta del texto o a practicar las destrezas cognitivas que se desea desarrollar (obtener información, deducir, sintetizar, evaluar, etc.). El éxito de este modelo depende de la calidad y graduación de la dificultad tanto de los textos como de las preguntas.

Se observan pocas diferencias entre escuelas de alto y bajo Simce en lo que se relaciona con comprensión de lectura. La generalidad de las profesoras que participaron en este estudio considera que incrementar la comprensión de la lectura de sus alumnos es un objetivo primordial. En efecto, vimos actividades relacionadas con esta meta en diez de las trece clases observadas. Sin embargo, las profesoras manejan un repertorio muy limitado de estrategias para la enseñanza de las destrezas de comprensión. La mayoría de ellas utiliza el segundo procedimiento descrito, es decir, entregar a los alumnos un texto seguido de preguntas para responder. Pero la forma de llevar a cabo esta actividad, en todas las escuelas, parecía poco productiva en cuanto a mejorar la comprensión, principalmente por la mala calidad de los textos y de las preguntas hechas a partir de ellos. Los textos utilizados no son de dificultad graduada. En su mayoría son de vocabulario básico y tan simples y obvios que no se prestan para ningún tipo de análisis o reflexión más allá de la simple reproducción literal de los hechos narrados (véase Transcripción N° 9). Es imposible a partir de esos textos llevar a los alumnos a algún tipo de pensamiento crítico u otra destreza de alto orden.

TRANSCRIPCIÓN N° 9

TEXTO Y PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN (98 PALABRAS)

CLASE DE 2° BÁSICO, SIMCE MEDIO

El Cumpleaños de Blanca

Mi prima Blanca es la primera del curso. Aprende muy rápido y le presta sus cuadernos a sus compañeros. Hoy está de cumpleaños y recibirá muchos abrazos. En la tarde, la casa estará repleta de invitados. Yo le regalaré una pulsera de plata. Será una gran fiesta porque Blanca es buena amiga.

Mis tíos le tienen una sorpresa: Le regalarán un precioso abrigo con broches dorados y una blusa con flecos. Después de soplar las velitas, serviremos los platos con torta y con mis primos jugaremos con los bloques de colores en el patio.

Preguntas:

1. Blanca es la...
 - primera del curso
 - bonita del curso
 - peleadora del curso
2. Blanca aprende muy...
 - lento
 - rápido
 - poco

En gran parte esto se relaciona con las indicaciones entregadas en los programas del Ministerio de Educación, que recomienda la lectura de textos “breves”, incluso llegando a poner el límite de 12 oraciones para el segundo año¹⁶¹. Esta extensión propone un estándar demasiado bajo e impone límites absurdos al tipo y calidad de los textos que los profesores escogen o inventan para sus clases y también para los que las editoriales incluyen en sus textos. La mayoría de los cuentos y relatos infantiles de algún interés son más largos. Un libro de lectura fácil de los que se encuentran en el comercio, recomendados para primeros lectores, tiene entre 60 y 70 oraciones¹⁶². En un cuento tradicional simple, las doce primeras oraciones corresponden apenas a la introducción, como puede apreciarse en la Transcripción N° 10.

TRANSCRIPCIÓN N° 10

NÚMERO DE PALABRAS EN INTRODUCCIÓN DE CUENTO TRADICIONAL

Ricitos de Oro y los Tres Osos*

Había una vez tres osos que vivían en su casita en medio de un bosque. 2) Eran el Papá Oso, la Mamá Osa y el Osito. 3) Cada uno tenía su propio plato para comer: un plato grande para el Papá Oso, un plato mediano para la Mamá Osa y un plato pequeño para el Osito. 4) Tenían tres cucharas: una cuchara grande para el Papá Oso, una cuchara mediana para la Mamá Osa y una cuchara pequeña para el Osito. 5) Y tenían tres sillas para sentarse: la silla grande para el Papá Oso, la silla mediana para la Mamá Osa y la silla pequeña para el Osito. 6) Cada uno tenía una cama para dormir: 7) el Papá Oso tenía una cama grande, 8) la Mamá Osa tenía una cama mediana 9) y el Osito tenía una cama pequeña. 10) Un día prepararon una rica sopa. 11) Como estaba muy caliente, la pusieron en los platos 12) y se fueron a pasear por el bosque mientras la sopa se enfriaba.

(171 palabras)

* Anónimo, “Ricitos de Oro y los Tres Osos”.

Si admitimos que un niño promedio de segundo básico de nuestra muestra lee 45 palabras por minuto, tenemos que este niño demoraría 3,8 minutos en descifrar el texto de la Transcripción N° 10 (“Ricitos de Oro y los Tres Osos”), que contiene 171 palabras. Leer el cuento entero le tomaría 19 minutos (857 palabras). Un niño “avanzado” en tanto, con una lectura equivalente a la del promedio de las escuelas de Simce alto, es decir, 69 palabras por minuto, demoraría 2,5 minutos en este fragmento y 12,4 minutos en el cuento completo. Pero si se respeta el “límite” de doce oraciones, cualquiera sea su velocidad de lectura, tendrían que leer sólo fragmentos, resúmenes o textos inventados especialmente para ese propósito, esto es, la antítesis del “texto real”. Parece absurdo, pero

¹⁶¹ “En el aula es necesario contar con una variedad de textos breves, significativos y fáciles de leer. Se entiende como breve un texto de lectura de no más de seis oraciones para el primer año, y de no más de doce oraciones para el segundo.” Ministerio de Educación (2003c): *Programas de Estudio Segundo Año Básico, Nivel Básico 1*, p. 35.

¹⁶² Se contaron las oraciones del relato de Ungerer, Tomi (1986): *Crictor*, y del relato “¿Qué Se Pondrá Osito?”. En Holmelund, M. Else (2002): *Osito*.

es lo que se ve en las clases de segundo. En las cuatro ocasiones en que el profesor leyó un texto a los niños en segundo, en tres se utilizó una adaptación muy abreviada, de una página, tomada del texto entregado por el ministerio, y la otra fue una noticia periodística. De hecho, el más largo de los textos utilizados en todas las clases observadas fue de 205 palabras. (Este párrafo contiene 239 palabras). Como puede verse en el Cuadro N° 30, los textos utilizados son resúmenes, fragmentos o pequeños trozos narrativos no literarios de muy pobre interés, del tipo revelado en la Transcripción N° 9 (“El Cumpleaños de Blanca”).

CUADRO N° 30

LECTURAS EN LAS CLASES OBSERVADAS EN SEGUNDO BÁSICO					
		Texto	N° de palabras	Tiempo lectura* (min.)	Características
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	297	Historia de Kía	55	1,2	Rima de cuatro líneas
Escuela Aguirre Cerda	284	Elefantito Preguntón	190	4,2	Cuento resumido
Escuela Quilicura	273	Tipos de textos	196	4,3	Varios fragmentos
Escuela Puente Alto	270	Gallinita Roja	205	4,5	Cuento resumido
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	256	Juegos Olímpicos	168	3,7	Noticia de prensa
Escuela Pudahuel 1	253	Perro Perrufus	205	4,5	Fragmento de un cuento
Escuela Peñalolén	253	Gallinita Roja	205	4,5	Cuento resumido
		El Copihue	195	4,3	Cuento resumido
Escuela Pudahuel 2	249	La Carta	56	1,2	Carta
Escuela Lo Espejo	248	Cumpleaños de Blanca	98	2,2	Texto narrativo anecdótico
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	228	La Sopa	115	2,6	Texto narrativo
Escuela El Bosque	225	La Paciencia del León	56	1,2	Fábula resumida
Escuela Recoleta 2	205	Sin texto	–	–	–
Escuela La Pintana	204	La Ballena	84	1,9	Texto expositivo

* Tiempo de lectura: para calcular el tiempo que demora un niño en leer el texto presentado se consideró una velocidad de lectura de 45 palabras por minuto. Esto corresponde a la velocidad estimada para un alumno promedio de nuestra muestra, a mediados del segundo año.

Además de la pobreza de las lecturas y de las preguntas, otro factor observado que podría obstaculizar el que los niños aprendan a enfrentarse con un texto y desentrañar su significado es la excesiva ayuda que permanentemente entregan las profesoras a

sus alumnos en esta tarea. No sólo se trabaja con textos muy fáciles sino que además no parece existir la costumbre de dejar que los niños trabajen solos con su lectura. Con sólo dos excepciones (de escuelas de Simce alto), cada vez que se trabajó en un texto con cuestionario, luego de leer el texto una o dos veces en voz alta, la profesora procedió a leer las preguntas una por una, luego solicitaba del curso las respuestas, indicando cuál era la correcta antes de que los niños la anotaran. Hay ciertas diferencias, sin embargo, en el tipo de ayuda entregada. En las escuelas de Simce alto y medio se pide que los alumnos lean en forma independiente al menos una vez, para luego obtener las respuestas en forma colectiva. En las escuelas de Simce bajo no se dio a los niños la oportunidad de leer solos; se les leyó el texto, las preguntas se trabajaron una a una, la profesora indicaba lo que debían escribir los niños e incluso en dos casos ella anotó la respuesta esperada en la pizarra para que los niños la copiaran. Con esta forma de trabajar los niños no necesitan leer para responder su guía y la profesora tampoco puede darse cuenta de quién trabaja correctamente y quién no, ya que todos responden por igual, de la forma que ella les ha indicado claramente.

Alumnos desnivelados

Las escuelas de Simce alto, si bien muestran una dispersión en el nivel de lectura obtenido, logran que todos sus alumnos pasen a segundo sabiendo leer. Más aún, tres de ellas y una de Simce medio logran ubicar a más del 40% de sus alumnos de primero en un nivel de lectura considerado “rápido” equivalente al percentil 75 (ver Gráfico N° 4, en el Capítulo III). Esto evidentemente les permite trabajar mejor que las otras escuelas, con menor pérdida de tiempo y sin dejar niños atrasados en todas las asignaturas. En este nivel socioeconómico esto representa una ventaja: leer eficientemente permitirá a estos niños adquirir información y lenguaje y compensar por esta vía parte de los déficits de capital cultural que les ocasiona su origen familiar. Sin embargo, no se aprecia, al observar el segundo año, un buen aprovechamiento de esta ventaja. Lamentablemente, en las clases estudiadas no se ve en ninguna escuela la lectura rica y abundante que se necesita para lograr esta compensación. Como hemos visto, los textos usados en clase son brevísimos, de pobre calidad, no se prestan para enriquecer el lenguaje ni aportan gran cosa al bagaje cultural o informativo de los niños. Su grado de complejidad y, por lo tanto, el análisis que se hace de ellos son de un nivel más bajo que el correspondiente al dominio lector evidenciado por los alumnos al finalizar el primer año. Como hemos dicho, los programas de lectura fuera del horario de clases (lectura domiciliaria y préstamo de libros en las bibliotecas en algunos de los casos), que podrían ser una oportunidad de compensar este aspecto, son aún escasos, no ofrecen gran cantidad de lectura y tampoco se aprovechan en clases.

Más aún, la medición de velocidad lectora al finalizar el segundo año, si bien sigue mostrando una brecha importante entre las escuelas de alto y las de bajo Simce, muestra que las primeras no siguen aumentando la velocidad a la misma tasa que en primer año básico. Esto quiere decir que el efecto compensatorio que se había producido se pierde

parcialmente en segundo¹⁶³. Las que en primero mostraban mejores resultados con más del 50% de sus alumnos en el nivel de lectura “rápida”, en segundo sólo mostraron a alrededor del 30% de sus alumnos en este grupo. Esto indicaría que quizás para los lectores más avanzados no se dan, en el segundo año, suficientes oportunidades para seguir desarrollando sus habilidades lectoras como correspondería a su potencial. El pobre nivel de las lecturas y el escaso tiempo destinado a leer podrían estar en la raíz del problema.

Por otra parte, esta medición mostró que muchos alumnos de escuelas de Simce bajo y medio ingresan a segundo año con un nivel de lectura muy insuficiente. Incluso, un porcentaje importante (cercano al 30% en algunas escuelas) lo hace sin saber leer en absoluto (ver Gráfico N° 2, en el Capítulo III). Dada esta realidad cabría esperar que el programa de lectura de segundo en estas escuelas considerara estas deficiencias y estableciera formas de compensarlas. Una forma de compensar sería continuar afianzando el dominio del código, con instrucción directa de los fonemas aún no dominados y ejercitando abundantemente para lograr la necesaria automatización del proceso de decodificar. Como se ha dicho, esto efectivamente se realiza en las escuelas de Simce medio. En estas escuelas se ve una intención planificada de nivelar el curso, buscando el dominio de todos los fonemas del idioma y sus combinaciones. Esto se hace con todo el curso a la vez y al fin del año se logra que todos los alumnos terminen leyendo (como lo muestra el Gráfico N° 3, en el Capítulo III). Probablemente son los mejores lectores, una vez más, los que se perjudican en este caso, ya que, al igual que en las escuelas de alto Simce, hay pocas oportunidades de leer textos completos y cosas más interesantes. Con esto se les niega la oportunidad de practicar y de ese modo mejorar su fluidez y su vocabulario. Así, disminuye el número de lectores avanzados y se mantiene aún una proporción importante de lectores lentos.

En las escuelas de Simce bajo, aunque todas las profesoras en las entrevistas reconocen que tienen un grupo de niños no lectores, las clases se imparten como asumiendo que todo el curso sabe leer: por lo general no hay enseñanza específica para el afianzamiento del código (sólo una profesora indicó en la entrevista que empezaba el año repasando los fonogramas) y tampoco se ven otras soluciones, como podría ser trabajar en dos grupos, adaptando la enseñanza a dos niveles de lectura diferentes, o desarrollar programas de enseñanza con personal especializado para los alumnos con más problemas (véase más adelante Capítulo V, Factor 5). Por el contrario, las clases se orientan a cubrir los contenidos de segundo básico, dirigiéndose a un alumno que supuestamente ha logrado los objetivos de lectura del primer año. Se aprecia además en estas clases cierta dispersión y falta de claridad de los objetivos, ya que, en lugar de dar prioridad a la lectura, se gasta tiempo afianzando conceptos gramaticales o persiguiendo objetivos que están muy por encima de las posibilidades reales de esos alumnos justamente debido a su débil nivel lector. Por ejemplo, una profesora de escuela de Simce bajo, cuyo curso en segundo año muestra un 70% de alumnos bajo lo esperado para primero en velocidad de lectura, nos dice, con respecto a su estructura semanal de clases de lenguaje: “*Los lunes*

¹⁶³ Es importante aclarar que no se midió a los mismos alumnos, pero como estos resultados se ven en todas las escuelas que mostraron un desempeño superior en primero, es válida la suposición de un estancamiento.

hago dictado, doy una copia el día viernes, ellos la hacen y yo saco oraciones de esa copia para dictarles. Eso no les cuesta, ahí escriben mejor que cuando los hago hacer una narración. Con las narraciones se me pierden, ponen todas las ideas desordenadas. Los martes los hago leer y responder preguntas por oral y por escrito. El resto de la semana refuerzo lo que está más débil... reforzar palabras que escriben mal... fonogramas... Voy tanteando..., más o menos veo en lo que fallan". Otra, con 60% de alumnos bajo lo esperado: *"No sigo una estructura fija. Cuando planifico, me fijo en el eje (lectura, manejo del lenguaje, escritura, comunicación oral) que voy a desarrollar, ése es el centro. Y de ahí soy flexible; por ejemplo, hoy hice dictado que corresponde a escritura, los niños lo hicieron y yo me puse a corregirlo. Mientras tanto les di un problema de matemáticas, ahí está la escritura."* Los resultados de este enfoque en las escuelas de bajo Simce son, obviamente, terminar el año con la mayor parte del curso mostrando un nivel de lectura más bien correspondiente a un primero, con un grupo significativo de no lectores (alrededor del 8%) y sólo una proporción muy baja de lectores avanzados (8%).

También se advierte en segundo, al igual que en los dos cursos anteriores, que en las escuelas de mejor Simce todos los alumnos trabajan en la misma actividad durante la clase y se exige que mantengan un ritmo eficiente. Completan más hojas de trabajo y más páginas de lectura. No se observan alumnos que no trabajen o que dejen su tarea incompleta. Las profesoras interpelan a los niños individualmente y exigen que elaboren sus propias respuestas, tanto en el trabajo oral como en el trabajo escrito. El trabajo de clases y las tareas para la casa se revisan permanentemente y se corrigen los errores.

En las escuelas de menor Simce se observa que las profesoras tienen mayores dificultades para hacer que el curso completo cumpla el trabajo asignado. Esto se debe, en parte, al fuerte desnivel en lectura y escritura y en parte al pobre manejo conductual que ellas tienen. El desorden del grupo impide atender si todos trabajan o no. Entre las escuelas de Simce medio se observó en dos clases que un grupo cercano a la mitad del curso no completó su trabajo, sin que hubiese consecuencias. Entre las de Simce bajo se notó lo mismo en tres de ellas y en la cuarta el trabajo fue grupal, lo que impidió detectar quiénes participaron y quiénes no. La inspección de los cuadernos indica también que no son revisados por las profesoras y que hay muchos trabajos incompletos. En todas estas escuelas las profesoras acostumbran formular sus preguntas al grupo en general y esperan también una respuesta grupal, a gritos. Nuevamente esta modalidad tolera que muchos no participen o simplemente imiten las respuestas de los demás.

SÍNTESIS

PRÁCTICAS COMUNES DE LECTURA EN SEGUNDO BÁSICO

El interés por la lectura no forma parte de los objetivos de las clases de lenguaje. No se observa en la cultura escolar un ambiente favorecedor de la lectura, entendiéndose por esto el tiempo para leer, presencia de libros en clases, acceso a ellos por otros medios, lectura en voz alta de buenos cuentos hecha por el profesor, conversaciones sobre lecturas, etc.

La práctica de la lectura es escasa. Los alumnos tienen pocas oportunidades de practicar la lectura en forma independiente, ya sea en silencio o en voz alta. Poco tiempo de la clase se destina a ejercitar la lectura en cualquier forma y es escaso el acceso a los libros.

La comprensión de la lectura es un objetivo primordial para la generalidad de las profesoras que participaron en este estudio, aunque no parece que se logre satisfactoriamente. En efecto, se verificaron actividades de comprensión en diez de las trece clases observadas. Se utiliza una sola estrategia para desarrollarla: básicamente se busca que los alumnos aprendan a leer con atención, reproduciendo información exacta del texto mediante cuestionarios escritos que los alumnos deben responder. Sólo en una escuela se observó el empleo de una segunda estrategia, que podríamos llamar de lectura guiada o compartida, consistente en que el profesor lee juntamente con los niños y mediante sus comentarios o mediante un diálogo dirigido les lleva a hacer inferencias, o alguna otra estrategia conducente a una mejor comprensión.

Los textos con que se trabaja son en general demasiado breves y de escaso interés. No se prestan para ningún tipo de análisis o reflexión más allá de la simple reproducción literal de los hechos narrados. Por lo tanto, no permiten aprender nuevo vocabulario ni llegar a niveles de comprensión más complejos.

Se usa el libro entregado por el ministerio.

Se aprecia falta de trabajo independiente de los alumnos. Hay exceso de ayuda para enfrentar la lectura y comprensión de un texto. Con sólo dos excepciones, cada vez que se trabajó en un texto con cuestionario, la profesora intervino leyendo el texto, presentando las preguntas al curso, obteniendo las respuestas e indicando cuál era la correcta, sin permitir una reflexión individual y una respuesta personal de cada alumno.

Pocas oportunidades para lectores avanzados. Se les hace leer poco y en textos demasiado fáciles y poco interesantes.

PRÁCTICAS DIFERENCIADORAS EN SEGUNDO BÁSICO

	Escuelas del Simce alto	Escuelas de Simce bajo
Dominio del código	En algunas escuelas de Simce alto y en todas las de Simce medio se afianzan, al comenzar el año, sistemáticamente los aspectos más complejos de la decodificación. Trabajan ordenadamente las combinaciones consonánticas, letras de doble sonido (como c, g y r) y también aspectos de puntuación.	A pesar de tener un grupo considerable de alumnos no lectores, no se observan actividades destinadas a compensar dificultades de decodificación.
Fluidez lectora	Aunque es débil y se ocupan pocos minutos de la clase, existe una política de ejercitación de la lectura. Hay una rutina diaria, por instrucción de la directiva, de hacer leer a los alumnos en voz alta por turnos, en coro o siguiendo el ritmo de la profesora. Se dan tareas de lectura diaria. Desde la dirección se evalúa la fluidez lectora de cada alumno, lo que indica la valoración que se le otorga a esta destreza.	Leer en voz alta y modelar una buena lectura expresiva son prácticas infrecuentes. Cuando se lee por turnos se interrumpe la actividad frecuentemente. No hay tareas de lectura. No se evalúa la fluidez lectora de cada alumno.
Acceso a la lectura	En estas escuelas los niños tienen más ocasiones de leer que en las escuelas de Simce bajo. Deben leer y responder guías de lectura en forma frecuente (más de dos a la semana) Lectura domiciliaria de un libro o un cuento mensualmente. Dos escuelas ofrecen acceso semanal a la biblioteca.	En estas escuelas los alumnos ejercitan escasamente la lectura independiente. El trabajo con guías de comprensión de lectura es menos de una vez a la semana. En la mayoría de estas escuelas no se exige lectura domiciliaria. No cuentan con bibliotecas.
Trabajo de los niños	Todos los alumnos trabajan en la misma actividad durante la clase y se exige que mantengan un ritmo eficiente. Las profesoras interpelan a los niños individualmente y exigen que elaboren sus propias respuestas. Las profesoras revisan trabajo individualmente.	Se tolera que un grupo importante de alumnos no complete su trabajo. No hacen preguntas individuales, siempre se responde a coro. No se revisa el trabajo de los alumnos.

DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES

Luego de analizar las clases de lenguaje en kínder, primero y segundo básico y de entrevistar a cada uno de los docentes que las realizaban, nos formamos una impresión general acerca del desempeño de los profesores. En esta sección se recoge lo observado sobre sus actitudes frente a la docencia, las expectativas que tienen respecto de sus alumnos, el grado de dominio de los conocimientos profesionales que muestran, sus prácticas para planificar y organizar las clases y sus técnicas para lograr un ambiente de clase adecuado.

Actitud de los profesores

En general pudimos apreciar en la mayor parte de los docentes que participaron en este estudio un conjunto de actitudes positivas y valiosas, que indudablemente se debieran traducir en mejores resultados si contaran con la guía y ayuda apropiadas.

Por ejemplo, la mayoría de los entrevistados parecía tener gusto por su trabajo y por los niños. Incluso aquellos que trabajan en las peores escuelas y que lo hacen a veces en condiciones muy incómodas, por la falta de materiales y de ayuda técnica, se mostraban animosos, de buen humor y tomaban con filosofía los inconvenientes de su escuela. Más de una vez observamos esfuerzos notables, incluso gastar dinero propio para financiar los materiales que necesitaban. Por ejemplo, una profesora de escuela municipal de bajo Simce declara: *"...yo no recibo ningún apoyo en cuanto a materiales y eso me da lata. Todo lo tengo que comprar yo, incluso un día me vine con mi marido y pintamos la sala, tuve que pagar de mi bolsillo los picaportes, los interruptores y los enchufes, porque se los roban los que vienen al vespertino"*. Otra: *"Tengo una caja con 70 libritos, casi todos los compré yo, como veinte nomás son de la escuela. Los compro en la feria. También compré 28 pañuelos, porque no puede ser que a estos niños nadie les enseñe una cueca. Todos mis alumnos han salido bailando cueca"*. Estos profesores tenían pocos ratos libres, pero en general se las arreglaban para preparar actos, entrevistar padres, decorar su clase, preparar material, etc. A pesar de que, en general, las clases observadas denotaban deficiencias, la mayoría de los docentes se veía dispuesta a trabajar y a esforzarse, sólo que no tenían una buena preparación y una guía clara sobre cómo orientar sus esfuerzos.

Igualmente se advertía una buena relación con los alumnos. Se apreciaba en los profesores un sentido de responsabilidad por el bienestar y seguridad de los niños. La alimentación, los hábitos de higiene y salud de los niños reciben importante atención de los profesores y también es general la preocupación por identificar alumnos con problemas o con necesidades especiales (problemas de aprendizaje, etc.) e intentar derivarlos a los servicios correspondientes. El trato con los alumnos era agradable y sereno. Contra-

riamente a lo que se había reportado en trabajos en terreno similares¹⁶⁴, por lo general, no vimos instancias de abuso verbal ni de autoritarismo excesivo, aunque sí se observaron algunos casos puntuales en que se estigmatizó verbalmente a algunos alumnos¹⁶⁵. En sólo tres clases se constató una manera tosca, aunque no dura, de relacionarse con los niños. Más bien llamaba la atención un cierto ambiente de permisividad: los alumnos deambulaban confiados y alegres por las salas de clases, hablaban entre ellos y se atrevían a hacer preguntas y a demandar ayuda de sus profesoras. En general, los docentes demuestran una preocupación por interesar a los niños en la clase: la búsqueda de “actividades motivadoras” o “entretenidas” era una constante, que en algunos casos llegaba a la exageración, al variar permanentemente de actividad para mantener vivo el interés. También se observó una actitud positiva frente al desempeño de los alumnos, con mucho refuerzo verbal positivo y pocas correcciones.

En general los profesores valoraban la cooperación de los padres para el aprendizaje de los niños y la mayoría era capaz de obtener y organizar esta colaboración al menos para las tareas para la casa y el aprovisionamiento de útiles.

Muchas de las profesoras entrevistadas se manifiestan interesadas por aprender y perfeccionarse y en los casos en que la escuela les ha dado capacitación, se muestran contentas y agradecidas. Tanto directivos como profesores han tomado o están inscritos en cursos por su cuenta y en muchos casos, tras un postgrado (ver Cuadro N° 31). Quizás esta búsqueda de perfeccionamiento obedezca a que hay incentivos salariales, pero también puede reflejar un afán de superarse y una insatisfacción con respecto a su formación inicial.

¹⁶⁴ Véase López, Gabriela; Assael, Jenny y Neumann, Elisa (1984): *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?*

¹⁶⁵ Esta tendencia ha sido ya reportada en otros estudios. Véase *ibídem*.

CUADRO N° 31

PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES Y FINANCIAMIENTO						
		Kínder	1° básico	2° básico		
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sí, escuela	Sí, escuela	Sí, cuenta propia	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Sí, escuela	Sí, escuela	Sí, escuela	
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Sí, escuela	Sí, escuela	Sí, escuela y cuenta propia	
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Sí, municipio	Sí, municipio	Sí, cuenta propia	
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Sí, municipio	Sí, municipio	Sí, municipio	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	No	No	Sí, cuenta propia	
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Sí, Mineduc	Sí, escuela	Sí, escuela	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	Sí, municipio	Sí, cuenta propia	Sí, municipio	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	Sí, cuenta propia	Sí, cuenta propia	No	
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Sí, Mineduc	No	Sí, cuenta propia	
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Sin información	Sí, Mineduc	No	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	No	No	No	
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	Sí, cuenta propia	Sí, cuenta propia	Sí, cuenta propia	

Junto a estos rasgos, sin duda positivos, percibimos sin embargo otros que con toda probabilidad disminuyen la efectividad de su trabajo. La observación de clases revela que en todas las escuelas, salvo la Escuela San Ramón (la mejor), los profesores esperan muy poco de sus alumnos. Se puede decir que en general los alumnos se ven poco exigidos y esto se evidencia en la brevedad de los textos que se entregan, la obviedad y simpleza de las tareas asignadas, la cantidad excesiva de tiempo destinado a cumplir tareas muy simples, la repetición constante de las instrucciones, pero, sobre todo, en la ayuda excesiva e innecesaria. Por ejemplo, en la Transcripción N° 11 observamos que la profesora no permite que los alumnos trabajen individualmente su ficha, sino que va ella misma dando o dirigiendo sus respuestas. Lo mismo notamos en la Transcripción N° 12, en que la profesora va dibujando en la pizarra las imágenes que supuestamente tendrían que hacer los niños en su ficha. Como se menciona en las secciones anteriores, no se acostumbra exigir que los alumnos se enfrenten en forma independiente con un texto y respondan preguntas sobre él; generalmente se les apoya con una lectura hecha por el profesor y se trabajan las preguntas colectivamente con su ayuda. Esto se observó incluso en escuelas de Simce alto. Es común ver que las profesoras hacen el trabajo por los niños, a veces borrando lo que éstos hacen y escribiendo encima o contestando ellas mismas su propia pregunta. Una profesora de segundo abiertamente confiesa: “*Los niños*

están acostumbrados a que uno los vaya ayudando; en las pruebas uno les dice 'mira, aquí no te fijaste, arregla esto, aquí te equivocaste' y ellos van arreglando. Ahora en esta prueba va a quedar la crema porque la hicieron solos y les dije que les voy a mandar las notas tal cual a los papás, para que vean cuál es la realidad. Ya están grandes y se tienen que acostumbrar a trabajar más solos. Cuando estaban en primero yo les arreglaba todas las notas, pero ahora ya no". (Escuela de bajo Simce.) Las profesoras manifiestan una actitud resignada frente a las dificultades de los alumnos. Una profesora de escuela de Simce bajo comenta: "Yo ya no doy tareas. Porque no me las traen y ya no estoy dispuesta a pasar rabias".

Es importante notar que si bien éste es un rasgo observado en todas las escuelas, en las de Simce alto se da con un matiz algo diferente. En estas escuelas las profesoras tienden en mayor medida a exigir de sus alumnos un trabajo individual del cual deben dar cuenta de diferentes maneras. Se les interroga individualmente, se les revisa su trabajo, se les dan tareas para la casa, se les pide un desempeño frente a todo el curso. Todas estas actividades configuran un nivel de exigencia algo más acentuado que las diferencias de las otras escuelas. En las entrevistas estas profesoras expresan expectativas más altas y también más concretas sobre lo que esperan lograr de sus alumnos en cada año. Tienen claro que todos los alumnos deben lograr leer y escribir en primero básico y pueden dar cifras sobre las velocidades de lectura esperadas. En las escuelas de Simce bajo, algunas en cambio explicitan claramente expectativas bajas. Por ejemplo, una profesora de segundo básico manifiesta que espera: "Lograr que en cuarto año básico todos lean, menos unos pocos que se escapan de mis manos".

TRANSCRIPCIÓN N° 11

AYUDA EXCESIVA A LOS ALUMNOS CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE ALTO

Profesora: – Ahora toman lápiz de color, yo leo la palabra y ustedes la unen con el significado de la palabra. Pongan el dedito en el número tres.

Profesora (leyendo):

– "Ligera" significa... (va leyendo todas las alternativas). Contesta ella misma: "Ligera" significa "que pesa poco". La unen con la línea de abajo que dice "que pesa poco"... eso es.

Y prosigue: – Aquí dice "parque".

Repite el procedimiento, esta vez leyendo cada alternativa y diciendo:

– "No, ésta no es"; "terreno con plantas y árboles de uso público", sí, eso es, "parque".

Entra un niño.

Profesora: – Hola, Javier, a sentarse.

La profesora va revisando los puestos dirigiendo detalladamente el trabajo de los niños.

Profesora: – Rosita, "parque" ¿qué dijimos que era? Con eso lo tienes que unir. Valentina, "Arriba" ¿qué es? ¿Serás capaz de leer?

Valentina lee: – "Alto, hacia lo alto".

La profesora duda un poco, da la impresión de que no ha leído todo el ejercicio.

Un niño: – ¿Dónde, tía?

Profesora: – Tú sabes leer.

Se acerca y le muestra.

Profesora: – Ahí, muy bien.

TRANSCRIPCIÓN N° 12

AYUDA EXCESIVA A LOS ALUMNOS
CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE MEDIO

Profesora reparte nueva ficha con “**fa fe fi fo fu**”. Es un ejercicio manuscrito para pintar y hacer un dibujo al lado de cada sílaba. Los niños parecen acostumbrados a este tipo de trabajo, pero ella hace el ejercicio completo en la pizarra y ellos se limitan a copiar. Habla todo el rato, muy fuerte y se contesta ella misma.

Profesora: – *¿Qué dice aquí (fa), qué voy a dibujar aquí? Un fantasma...*

Profesora: – *¿Qué dice aquí (fe), qué voy a dibujar aquí? ¿Dónde va a comprar la mamá? A una feria. (Los niños repiten “una fera” y ella corrige.)*

Un niño: – *¿Puedo dibujar una mamá feliz?*

Profesora: – *Por supuesto. (Escribe la sílaba **fi**.) Ahora, algo que a todos les gusta...*

La profesora dibuja un plato con fideos.

Los niños gritan:

– *“¡Tallarines, spaguetti!”.*

Ella acepta pero dice que también decimos “fideos”. Escribe **fu** en la pizarra.

Profesora: – *“A los varones les gusta jugar... fu ...*

Niños: – *¡Fútbol!*

Profesora va trazando uno a uno los dibujitos con mucha gracia en el pizarrón.

Conocimiento profesional

En todas las escuelas, incluidas las de buen Simce, se pueden apreciar carencias notorias en la formación general y profesional de los profesores. Esto se evidencia en las clases observadas, en las entrevistas y en los cuadernos de los niños.

Las clases de lenguaje, como hemos visto, denotan una visión muy limitada acerca de la enseñanza de la lengua y de cuáles son los aprendizajes que un niño debe lograr con relación a ésta. El enriquecimiento del lenguaje, la construcción de un repertorio cultural y el desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita no parecen ser considerados los objetivos centrales de la asignatura. A juzgar por las clases observadas éstos se limitan a lo siguiente: dominio aceptable de una lectura básica, caligrafía y nociones muy rudimentarias de gramática. Más allá de una formación teórica deficiente, esta visión refleja también carencias en el bagaje cultural de los docentes, que aparece como restringido y de poca altura.

Las intervenciones de las profesoras en clases consisten casi únicamente en instrucciones y órdenes. A veces incluso, como se demuestra en algunas de las transcripciones anteriores, el lenguaje utilizado es incorrecto y sin el grado de formalidad requerido en una clase de lenguaje. Salvo pocas excepciones, que llamaban la atención, no hay en estas clases un relato que aporte nuevos conocimientos a los niños o los amplíe: no se cuentan anécdotas, no se dan ejemplos, no se habla de nada que no sea lo inmediato, no se muestran libros. No se ve una intención de ampliar y enriquecer el conocimiento de los niños, ampliándolo más allá de lo que ellos ya saben. La información entregada

a los alumnos es generalmente muy pobre, esquemática y a veces francamente errónea; los pocos conceptos que se busca construir son inexactos o incompletos, denotando poca comprensión de ellos por parte del profesor. Si bien en el discurso reconocen la importancia de la lectura, el material entregado para leer es trivial y de vocabulario limitado. No se busca contactar a los niños ni siquiera con la tradición oral infantil propia de nuestra lengua. Los profesores revelan desconocimiento de un repertorio de cuentos, poemas o libros que sean apropiados para la edad de sus alumnos. Tampoco parecían tener costumbre de revisar la literatura al respecto ni contar con alguna fuente para mantenerse informados y actualizados en éste u otros temas propios de la profesión.

En este contexto podría esperarse al menos que los profesores estuvieran preparados para asegurar los aprendizajes mínimos que se deben alcanzar en estos cursos, que conocieran los métodos y estrategias didácticos para enseñar a leer y escribir, que dominaran varias estrategias didácticas, que supieran planificar adecuadamente sus clases, evaluar los aprendizajes y manejar la conducta del curso.

Sin embargo, no es así. En general se observó que las profesoras desconocen fundamentos teóricos y hechos básicos acerca de cómo se aprende a leer. No hay claridad en cuanto a las etapas del desarrollo lector, no saben describir los aprendizajes esperados en cada etapa ni diseñar las tareas o actividades que los niños debieran desarrollar para lograr esos aprendizajes. Para la mayoría la enseñanza de la lectura parecía empezar y terminar con la asociación entre sonidos y letras. Constatamos que todos los docentes entrevistados revelaban una apropiación muy débil de lo que actualmente se sabe y discute sobre enseñanza inicial de la lectura, no eran capaces de describir sus propias metodologías y menos aún de referirse a los diversos enfoques que hay al respecto o a los recursos metodológicos correspondientes.

Tampoco contaban con un repertorio de acciones para seguir desarrollando en sus alumnos competencias lectoras más avanzadas. Por ejemplo, si bien en el discurso reconocen la importancia de trabajar la comprensión lectora desde la etapa inicial, en la práctica no saben proponer a los alumnos actividades encaminadas a desarrollar esta habilidad: entregan textos demasiado fáciles, formulan preguntas obvias, no leen a sus alumnos, ni les dan oportunidades de hacerlo ellos mismos.

Además de estos problemas relacionados con la lectura, los profesores evidencian también escaso dominio de las competencias necesarias para desarrollar otras áreas, a pesar de que han sido ampliamente impulsadas por el Ministerio de Educación: por ejemplo, no conocen metodologías para el desarrollo de la expresión oral ni tampoco para lograr destrezas de redacción. Este aspecto aparece totalmente ignorado en las clases y en los cuadernos de los alumnos. Cuando aparece se observan ejercicios que no apuntan al desarrollo de las habilidades buscadas. Véase como ejemplo el ejercicio de expresión oral en el Anexo N° 16.

En términos generales, se nota poco dominio de los aprendizajes esperables y de los conocimientos previos que deben tener los alumnos para enfrentar un nuevo aprendizaje. Así, en los cuadernos y en clases se advierten “saltos” en los niveles de dificultad, problemas de secuenciación, ejercicios demasiado obvios, ejercicios incondu-

centes, etc. Esta falta de conocimiento teórico y técnico es una característica común observada en todos los establecimientos.

Pero además de estos déficits de conocimientos generales y de didáctica del lenguaje, se advierte también que en todas las escuelas de Simce medio y bajo hay importantes deficiencias en otras competencias básicas de la enseñanza, específicamente en las referidas a estrategias didácticas, al hábito de planificar adecuadamente sus clases y al manejo conductual.

Estrategias didácticas

Las profesoras observadas mostraron un repertorio muy limitado de estrategias didácticas. A pesar de tratarse de escuelas con rendimientos muy diferentes, constatamos que todas las clases se desarrollaban aproximadamente con las mismas estrategias y las formas de estructurar las clases eran bastante similares. En primer lugar interesa aquí mencionar lo que no se observó: contradiciendo la crítica que comúnmente se hace en la literatura a los profesores chilenos, no vimos ninguna clase expositiva. Más aún, pocas veces vimos un relato o una explicación nueva dada por el profesor. No hubo tampoco clases realizadas a partir de algún material graduado que permitiera trabajo independiente ni instancias de aprendizaje colaborativo. Aunque muchas veces se pedía a los niños trabajar “en grupo”, las profesoras no dominaban las técnicas y mecanismos necesarios para lograr aprendizajes con esta modalidad y lo observado no cumplía en verdad con los criterios necesarios para considerarlo propiamente un aprendizaje colaborativo¹⁶⁶. Tampoco presenciamos clases que se basaran en una pedagogía de proyectos ni que se pidiera a los alumnos investigar algo por sí mismos. Nunca vimos que los alumnos produjeran un texto escrito o que utilizaran un texto con algún propósito informativo.

Todas las sesiones observadas se estructuraban básicamente de la misma forma: eran clases más bien interactivas, en las cuales se entremezclaban tres modelos básicos, que llamamos “diálogo colectivo no estructurado”, “trabajo en fichas con instrucciones verbales” y, para segundo básico, “lectura en voz alta por turnos”. Ocasionalmente se distinguieron dos modelos adicionales, que denominamos “expresión oral organizada”, que se ilustran en las secciones anteriores, en las Transcripciones N° 1 y N° 4, y “alumnos llamados a la pizarra”, que se ilustra en la Transcripción N° 6. Pero el grueso de las clases se modelaba de acuerdo con las tres primeras categorías, que describimos a continuación. No intentamos aquí pronunciarnos sobre la mayor o menor eficacia de estos modelos, ya que su efecto sobre el aprendizaje depende, además de los aspectos técnicos que se describen a continuación, de su relevancia para el objetivo propuesto y de su adecuación al conocimiento y destrezas que poseen los alumnos. Para juzgar su efectividad

¹⁶⁶ Para que una clase organizada en forma de trabajo colaborativo funcione eficazmente se requiere de bastante preparación previa, para desarrollar en los alumnos las habilidades y hábitos necesarios (de compartir, de escuchar, de comunicarse, de participar). Además se requiere que la composición de los grupos sea cuidadosamente diseñada y que haya un rol específico asignado a cada miembro. Véase Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching, Evidence and Practice*.

se necesita también evaluar su costo en tiempo de clases (es decir, si habría una forma más rápida de alcanzar el mismo aprendizaje). Pero sí queremos llamar la atención sobre el limitado repertorio de modelos de clase que se observó, lo que corrobora la insuficiente formación de las profesoras.

- *Diálogo colectivo no estructurado*: es el modelo más frecuente. La profesora “dialoga” dirigiéndose a toda la clase. En algunos casos el objetivo es activar esquemas previos de los niños, y en otros, simplemente obtener de los alumnos respuestas orales que luego se les pedirá de nuevo a todos por escrito. Para que este modelo funcione se requiere al menos que haya el suficiente orden y silencio para poder escuchar lo que dice cada uno, que todos los niños participen pidiendo la palabra ordenadamente, y que sepan que en cualquier momento se van a ver obligados a responder individualmente. Sólo así estarán atentos e involucrando activamente su pensamiento. Sin embargo, aunque es una modalidad muy común, en muy pocos casos vimos que a un niño se le exigiera responder; sólo lo hacían los que querían o los que estaban prestando atención. Es usual observar que los niños no piden la palabra sino que gritan su respuesta todos a la vez (ver Transcripción N° 13). Otra transcripción que ilustra este modelo didáctico se encuentra en Capítulo IV, Factor 2, Transcripción N° 2.
- *Trabajo con instrucciones verbales*: la profesora entrega instrucciones de trabajo iguales para todo el grupo¹⁶⁷. El trabajo puede ser individual (por ejemplo, cada alumno responde preguntas en su cuaderno) o colectivo (entre cinco alumnos preparan un afiche). Para realizar este trabajo, usualmente se requiere de ciertos materiales (por lo general, hojas de trabajo) que la profesora debe repartir. Las instrucciones y la distribución de material ocupan una parte importante del tiempo de la clase. Nuevamente el buen funcionamiento de esta modalidad dependerá de la capacidad de la profesora para organizar a los alumnos y mantener el orden necesario (incluyendo la calidad, claridad y precisión de las instrucciones) y que los alumnos tengan a mano oportunamente los materiales necesarios para trabajar (ver Transcripción N° 14).
- *Lectura en voz alta por turnos*: esta estructura fue más bien escasa y sólo se observó en algunas clases de segundo básico. El trabajo que se realiza implica que los alumnos lean en voz alta por turnos un texto, a veces después de que lo ha hecho la profesora (Transcripción N° 15).

¹⁶⁷ Una variación de este modelo se observó en el primero básico de la Escuela La Pintana, donde se procuraba asignar fichas de trabajo diferenciado a cada alumno según su nivel de rendimiento.

TRANSCRIPCIÓN N° 13

DIÁLOGO COLECTIVO NO ESTRUCTURADO

CLASE DE 2° BÁSICO, SIMCE BAJO

Profesora: – *El que terminó, vamos a sacar su libro de lectura porque vamos a preparar el dictado. ¿En qué página vamos?*

Niños gritan números:

– *¡Cuarenta! ¡Cuarenta y cuatro! ¡Cuarenta y seis!*

Profesora: – *Vamos en la página 40. Callarse. Que entre el silencio. (Niños muy inquietos, interrumpen a menudo.)*

Profesora (en broma):

– *¡Estay jodiendo, oye!*

Espera un instante.

Profesora: – *Van a escuchar lo que voy a decir y van a pensar. Nosotros estudiamos que hay varios tipos de textos escritos. Vamos a estudiar el que dice de la ballena en peligro.*

Niño: – *La ballena tiene artículo.*

Profesora: – *¿A qué texto corresponde? (se dirige a un niño) ...Piensa, piensa. (No se escucha la respuesta.)*

Profesora vuelve a preguntar:

– *¿A qué texto corresponde?*

Mientras habla anota “texto escrito” en la pizarra.

Niños gritan: – *¡Texto libre!*

Profesora lo anota en la pizarra.

Otros niños: – *¡Impreso! ¡Computador!*

Profesora: – *Eso que le mandamos al primero ¿qué era?*

Niños: – *¡Una carta!*

Profesora: – *Carta (lo anota).*

Luego anota “canciones y poemas”. Dos niños se dan codazos.

Profesora: – *...Michael, estai mostrando que soi harto jodido. Ustedes tenían una tarea, que tenían que escribir lo más curioso, se llamaba...*

Niños (a coro):

– *¡Textoo libreee!*

Profesora: – *Una no...*

Niños: – *¡Notaaa!*

Profesora: – *Una no... ticia, se les olvidó. Éste que tengo aquí ¿es una carta? No. Esto ¿es un texto escrito? Te voy a dar un combo (dirigiéndose en tono de broma a un niño que no deja de golpetear la mesa). Esto nos está dando una información, nos está contando que la ballena está en peligro, es un texto informativo. No es un texto imaginativo, es lo que pasa en la realidad. Vamos a estudiar el texto...*

Niños: – *¡Libree!*

Profesora: – *No... informativo. A ver... cuánto pesa una ballena. Tú... caso te imaginai de qué porte es.*

Se producen varias adivinanzas de los niños:

Niño: – *Es así.*

Niño: – *Llega hasta aquí, como esta pieza.*

Profesora: – *Si se portan bien, cuando mejore el tiempo vamos a ir al Museo Natural y ahí hay un esqueleto de ballena. ¿Se acuerdan dónde queda el Artequín? Ahí mismo está el museo.*

Los niños están desconcentrados y varios conversan entre ellos.

Profesora: – *Entró el silencio (con mímica). Pase, por favor, señor Silencio. Voy a leerlo una vez yo y voy a preguntar de qué se trata. Al que interrumpa lo hago leer.*

Lee el texto en voz muy alta.

Profesora: – *¿Sabes qué otros animales están en extinción?*

Niños: – *¡Pulga de mar! ¡Estrella de mar! ¡Jaiba! ¡Dinosaurio!*

Profesora: – *El dinosaurio sí, el dinosaurio es un animal en extinción, es un animal que se murió o sea se extinguió.*

Otro niño: – *¡El pudú!*

La profesora no le pone atención y sigue:

– *Vimos muchos animales en extinción y por eso tenemos que informarnos mucho sobre el medio ambiente. Este trozo va a ser el dictado. En la otra hora vimos los artículos, aquí también hay artículo. Tarea para la casa, completar esta página, las palabras destacadas con color las van a sacar y las ponen sobre esta línea.*

TRANSCRIPCIÓN N° 14
TRABAJO CON INSTRUCCIONES VERBALES
CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE MEDIO

La profesora reparte guías, una por cada dos niños. Pide que las miren sin hacer nada todavía. Cada pareja recibe tres hojas de trabajo distintas, con dibujos muy feos, sin texto escrito.

Espera que le pongan atención.

Profesora: – *Ahora vamos a escuchar el cuento que les voy a contar.*

Espera que le pongan atención.

Profesora: – *Escuchen, porque tienen que ser capaces de ordenar las láminas, la de empezar, la de cómo sigue y cómo termina.*

Comienza a leer.

Profesora: – *“A veces estoy triste...”*

Lee de un libro, lento y pronunciado. El cuento es entretenido y los niños escuchan mirando la lámina.

Profesora: – *¿Les gustó?*

Niños: – *¡Sí!*

Profesora: – *Deben poner en orden las láminas entre los dos niños y dejarlo ordenado.*

Los niños empiezan a conversar entre ellos el orden de las láminas. La profesora va puesto por puesto y les pide explicaciones.

Profesora: – *¿Por qué ésa va primero?*

Corrige errores y se detiene ante una pareja confundida. Algunos niños se paran y empieza a escucharse más bulla.

La profesora termina de revisar. Empieza a entregar otra hoja, con los niños en completo silencio. Deja la hoja vuelta hacia abajo sobre las mesas.

Profesora: – *Cada uno me va a identificar con una cruz los personajes que aparecen en el cuento, cada uno solito. Arriba le colocan el nombre, porque yo voy a guardar esta hoja para ver si entienden. ¿Tienen el lápiz de tarea? Sáquenlo.*

Los niños sacan lápiz (parece que todos tienen), mientras ella termina de repartir. Cuando termina les dice que den vuelta la hoja, les recuerda poner nombre, que sea con letra manuscrita y con mayúscula, y después que marquen con cruz. La hoja tiene seis figuras, entre personajes y animales. Hay que marcar tres. Todo esto funciona muy rápido, no toma más de un minuto y la profesora empieza a recoger las hojas.

TRANSCRIPCIÓN N° 15

LECTURA EN VOZ ALTA POR TURNOS

CLASE DE 2° BÁSICO, SIMCE MEDIO

Profesor anuncia que van a trabajar una guía que ha preparado.

Profesor (leyendo):

– *“Gran epopeya de Nicolás Massú en Olimpiadas de Atenas”*. Hay ruido de ustedes y del lado.

Reparte las guías. Los niños empiezan a leer en voz baja.

Profesor: – *Cuando leen tiene que haber silencio.*

Gritos del curso vecino, que ensaya una obra de teatro. Todos los alumnos empiezan a leer en silencio.

Un niño le dice a otro:

– *Se lee con la mirada.*

Se oyen gritos desde la otra sala. El profesor sale a ver qué pasa al lado y vuelve.

Niño: – *Profesor, ya terminé.*

Hay un niño que no ha empezado a leer todavía, se sienta recién. Otro alumno dice que terminó.

Profesor: – *Calladito, están leyendo. ¿Listos, estamos terminando? Hay muchos silabeando.*

Niño: – *¿Oye, esto es una prueba?*

Profesor: – *¿Un voluntario para hacer lectura oral?*

Una niña se ofrece.

Profesor: – *Todos deben seguir la lectura porque en cualquier minuto le toca a otro.*

La niña lee fluidamente en voz clara y firme. Se acabó el ruido de la sala del lado. Hay un murmullo de los alumnos que siguen la lectura.

Le toca el turno a un segundo niño, lee entrecortadamente y no se le entiende mucho. El profesor le pide que lea de nuevo, prende una radio y le pasa el micrófono para leer como locutor. Luego pasa otra alumna, que no respeta la puntuación. El profesor corrige cuando acentúa mal las palabras, por ejemplo, *“catedrá”* por *“cátedra”*. El profesor y los alumnos siguen la lectura. El profesor presta su ayuda cuando hay palabras difíciles como *“estadounidense, excepcional”*, etc.

Profesor: – *Un varón ahora, José Luis, lea usted.*

Niños: – *Siempre José Luis.*

Profesor: – *Vamos a escuchar la lectura, si él se equivoca lo corregimos todos. Hay que fijarse en los signos de puntuación de la lectura, por ejemplo, héroe tiene unos signos, ¿qué significan?*

Niños: – *¡Exclamación!*

Profesor: – *Entonces hay que leerlos con entonación, así: ¡héroe!*

El curso está un poco intranquilo, hay tres niños conversando atrás y una niña hace otra tarea.

Hábito de planificar las clases

La investigación demuestra que la claridad de los objetivos, la forma en que se organicen los contenidos, el ritmo en que éstos se entreguen, la selección y secuencia de las actividades que se emprendan y el ritmo que se imprima a estas actividades influyen en el aprendizaje¹⁶⁸. La reflexión y organización de estos aspectos se llevan a cabo en el momento de planificar las clases. Preparar es un hábito indispensable que debiera estar completamente afianzado en todo profesor.

Nuestra observación de aula nos permitió constatar que en todas las escuelas de Simce bajo y en un gran número de clases en escuelas de Simce medio las clases se planifican en forma muy insuficiente o simplemente no se preparan en absoluto. Esto genera efectos considerables en la calidad de las lecciones, ya que conduce a pérdidas de tiempo, dispersión de objetivos y problemas de conducta de los alumnos. En cambio, en las escuelas de mejor Simce hay sistemas bien establecidos para calendarizar los contenidos que se deben cubrir, las profesoras planifican sus clases trabajando en equipos por niveles y se supervisan estas planificaciones desde la dirección (ver Capítulo V, Factor 4). En estrecha relación con esto, se puede apreciar que hay un ritmo de la clase que es distintivo en este tipo de escuelas. En ellas las profesoras muestran una valoración diferente del tiempo de la clase. Parecen percibirlo como escaso y por lo tanto se organizan para aprovecharlo, teniendo todo lo necesario a mano y buscando maneras de utilizar al máximo los minutos disponibles. Estas profesoras, en general, llegan a la clase con un plan de actividades bastante abundante y exigen a sus alumnos que se concentren en su trabajo para que logren completarlo. Por otro lado, en el resto de las escuelas no se ve esta urgencia y, por el contrario, a menudo da la impresión de que las profesoras no saben qué hacer con el tiempo disponible.

Los problemas de planificación más frecuentes observados son los siguientes:

- *Poca claridad en cuanto al objetivo perseguido*: en muchas clases se realiza un conjunto de actividades que ocupan una porción importante del tiempo y que sin embargo no parecen dirigirse claramente hacia el objetivo explicitado por el profesor ni se relacionan con las competencias de lenguaje que se deben aprender (éstas a su vez se relacionan con lo que normalmente hacemos al utilizar el lenguaje: hablar, leer y escribir). Por ejemplo, se pide que los alumnos busquen determinadas sílabas de entre un gran montón de fichas desordenadas, o que pinten con puntitos de colores una inmensa letra. Ninguno de estos ejercicios parece conducir a “escribir” o a “leer” mejor.
- *Poco trabajo planificado para el tiempo disponible*: en algunos casos se ve que “sobra” una porción de la clase y entonces se pide a los niños que rellenen las ilustraciones que aparecen en el material que se les entregó o que esperen en fila frente al escritorio de la profesora mientras ésta prepara otro material o revisa la tarea hecha.

¹⁶⁸ Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going Where Research Takes Us*, p. 63.

Esto lo observamos en siete de los trece primeros básicos. En otras clases observamos que la profesora parece “estirar” la actividad que tiene planeada, demorando las instrucciones o incluso cambiándolas de modo de mantener a los niños ocupados durante más tiempo.

- *Improvisación*: se traduce en actividades mal diseñadas, ya sea porque introducen un factor que dificulta o demora innecesariamente el trabajo, porque no se da una relación clara entre lo que se pide hacer a los alumnos y el aprendizaje buscado o porque el objetivo no está claro. Por ejemplo, en un segundo básico se pide a los alumnos que, a partir de un conjunto de sílabas, formen palabras “que aparecen en la lectura”. En la mitad de la actividad el profesor pide a los niños recitar las palabras en voz alta, golpeando las palmas al marcar las sílabas, es decir, se les pide dos cosas al mismo tiempo. El solo acto de buscar la sílaba necesaria en el montón hace perder un largo tiempo a los alumnos, pero además su atención se ve dividida entre los dos requerimientos. La utilidad del trabajo queda dudosa, por la multiplicidad de tareas mentales y de objetivos involucrados.
- *Desconocimiento de los contenidos*: estas observaciones se llevaron a cabo en cursos elementales, donde la información entregada a los alumnos es básica y por lo general no exige del docente un nivel más allá del que se le pide a un adulto medianamente culto. Sin embargo, se vio a menudo que las profesoras incurrieran en errores gruesos de información tanto sobre aspectos generales como sobre temas relacionados con la asignatura.

Manejo del ambiente de la clase

Se considera que el manejo de clases, entendido como las conductas del profesor destinadas a minimizar las interrupciones y maximizar las posibilidades de que las interacciones en la clase se orienten al aprendizaje, es una de las variables del profesor que mayor influencia tienen para lograr éxitos en el aprendizaje¹⁶⁹. De hecho éste es uno de los factores que se toman en cuenta en los sistemas de evaluación de docentes y uno de los cuatro dominios del “Marco para la Buena Enseñanza” propiciado por el Ministerio de Educación¹⁷⁰.

Los niños de 5 a 8 años (correspondientes a los cursos estudiados) son naturalmente activos y juguetones, pero a la vez son dóciles y cariñosos y no es difícil mantenerlos suficientemente organizados para trabajar. En las clases observadas no vimos casos llamativos de rebeldía ni agresividad de parte de los alumnos; sin embargo, podemos sostener que uno de los principales problemas para muchos profesores fue su dificultad para mantener un ambiente apto para el aprendizaje. Este problema marca una

¹⁶⁹ Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going Where Research Takes Us*, p. 65.

¹⁷⁰ Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (2003): “Marco para la Buena Enseñanza”.

diferencia de peso, ya que no se percibió en las escuelas de Simce alto, pero sí está muy presente en las de Simce bajo y en algunas clases de Simce medio.

Establecimos tres categorías gruesas para describir el ambiente de trabajo de las clases:

- *Clase organizada*: las actividades de aprendizaje se desenvuelven sin contratiempos y los alumnos trabajan en lo que se les propone siguiendo el ritmo que establece el profesor. Durante el desarrollo del trabajo individual o grupal, los alumnos pueden conversar entre ellos pero cuando la profesora solicita silencio u orden responden rápidamente. Los tiempos de transición entre actividades no se extienden innecesariamente. Los alumnos tienen sus materiales (lápices, gomas, tijeras, etc.) a mano, lo que facilita su trabajo.
- *Clase interrumpida*: la lección logra desarrollarse en lo grueso de acuerdo con un plan previo, pero es interrumpida con frecuencia, lo que distrae y hace perder tiempo. El profesor llama permanentemente la atención al grupo en general o a alumnos individuales para lograr silencio y que sigan las instrucciones. Los niños dan sus opiniones y acusan a sus compañeros en voz alta sin pedir la palabra. Aunque trabajan, demoran en iniciar las tareas encomendadas y se distraen constantemente. Las transiciones entre actividades son fuente de desorden prolongado. Se pierde tiempo buscando materiales necesarios para llevar a cabo la actividad propuesta.
- *Clase desorganizada*: la clase rápidamente decae y prima la desorganización. En el transcurso de la clase, el profesor adopta una actitud de *laisser faire* (dejar hacer) y tolera que más de un tercio de los niños no trabaje. Unos pocos se pasean y molestan a sus compañeros (les quitan o rayan la guía de trabajo, dicen sobrenombres molestos, arrastran las sillas para hacer ruido, juegan a reglazos, pegan plasticina en la ropa de otros niños, mojan con una bolsa de agua, se escapan de la sala, cantan, recitan a coro, juegan chapitas, comen, etc.). Un gran número se dedica a conversar o a jugar con el compañero del lado. Cuando termina la clase los que no trabajaron no enfrentan consecuencias (por ejemplo, tener que quedarse en el recreo para terminar la actividad o completarla como tarea). El Cuadro N° 32 resume lo observado en las escuelas del estudio con respecto al ambiente de las clases.

CUADRO N° 32

AMBIENTE DE TRABAJO EN LAS CLASES OBSERVADAS						
			Kínder	1° básico	2° básico	
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	Organizado	Organizado	Organizado
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	Organizado	Organizado	Organizado
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	Organizado	Organizado	Organizado
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	Organizado	Interrumpido	Organizado
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	Organizado	Organizado	Interrumpido
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	Organizado	Desorganizado	Interrumpido
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	Organizado	Organizado	Organizado
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	Organizado	Organizado	Organizado
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	Interrumpido	Interrumpido	Desorganizado
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	Organizado	Interrumpido	Desorganizado
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	Organizado	Desorganizado	Desorganizado
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	Organizado	Interrumpido	Organizado
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	Organizado	Desorganizado	Interrumpido

A continuación se incluyen tres transcripciones que grafican las categorías que se establecieron. La primera muestra una clase organizada (Transcripción N° 16). En ella se aprecia cómo la profesora logra que los niños reciten un poema, la escuchen leer, lean ellos un buen número de textos, en silencio y en voz alta, comenten los textos, aclaren algunos conceptos, adquieran nueva información y nuevo vocabulario, completen un ejercicio de comprensión lectora, hagan un dictado y lo revisen. Todo esto en un clima tranquilo, en que los niños participan y opinan pero mantienen el ritmo de trabajo establecido por la profesora. En un momento de transición entre dos actividades se produce algún desorden, ya que hay varios alumnos sin nada que hacer, pero ella reacciona a tiempo, los hace sentarse y empieza rápidamente la actividad siguiente.

TRANSCRIPCIÓN N° 16

CLASE ORGANIZADA

CLASE DE 2° BÁSICO, SIMCE MEDIO

La clase anterior los alumnos rindieron un examen externo elaborado por el sostenedor del establecimiento. Lo aplicaron las profesoras de los cursos alternos.

Profesora: – *¿Cómo les fue en la prueba? Bien, tiene que haberles ido bien. Tenemos que ser los mejores. La competencia... siempre ser los mejores. Con ese mundo nos vamos a encontrar.*

Luego, sin esperar respuestas, prosigue.

Profesora: – *¿Cuál fue la última poesía?*

Los niños se ponen inmediatamente a recitar un largo poema sobre una paloma y un laurel.

Profesora: – *¿De qué se trataba el poema? ¿Qué es el laurel? ¿Qué tiene de especial el laurel?*

Niños: – *Se tala.*

Profesora: – *Estamos bien en la poesía. A los poemas hay que darles sabor. ¿Cómo se les pone sabor?*

Niños: – *Con alegría.*

Profesora: – *Con palabras, con palabras que riman entre sí. Así se le pone sabor porque así se cautiva a las personas. También hay otras formas, por ejemplo, el cuento. ¿Qué diferencias hay entre la poesía y el cuento?*

Niños: – *El cuento es más largo.*

Profesora: – *Sí, y el poema tiene versos. Son bonitos los poemas y uno viaja por el mundo de la imaginación. ¿Les terminaron gustando los poemas? ¿Sí? Recuerden que antes no les gustaban.*

Los niños se portan bien, siguen a la profesora. Ella habla, los mira y los involucra con lo que dice.

Profesora: – *Vamos a meternos en el cuento. Abran su libro en la página 104, en el cuento “La Gallinita Roja”.*

Niños: – *Yo ya lo leí, es lindo.*

Profesora: – *Primero una leída en silencio. Vamos a imaginarnos que estamos en una biblioteca. Listo, estamos en una biblioteca.*

Todos leen en silencio en su libro de texto. La profesora ayuda, en voz muy baja, a una niña en particular. Cuando terminan de leer los niños se quedan en silencio. Hay muchos que terminaron y ella sigue en silencio por un rato más.

Profesora: – *Voy a leer el cuento en voz alta y ustedes siguen la lectura con su mirada.*

Lee expresivamente pero sin exagerar, sólo se detiene para explicar con un sinónimo la palabra “cegará”. Lee en un tono muy descansado. Termina el cuento y los niños empiezan a reaccionar a la lectura.

Niños: – *Eran flojos, se aprovechaban de la gallinita.*

Profesora: – *¿Quiénes eran los personajes?*

Niños: – *La gallinita, el perro.*

Profesora: – *¿Cuál es el proceso de hacer el pan?*

Un niño: – *Primero conseguir la semilla, plantar, que salga el trigo, cortarlo, hacer la harina, moler y hacer el pan y cocer el pan.*

Otro: – *Sí, pero nadie quería ayudar a la gallinita.*

Otro: – *Eran iguales que nosotros con nuestras madres, nos piden hacer cosas y nosotros no le ayudamos.*

Otro: – *Hay que cooperar, así salen las cosas mejor.*

Profesora: – *Que interesante la conclusión, hay que cooperar.*

Los niños se entusiasman con el cuento. Todos quieren hablar. Unos acusan a otros compañeros que no trabajan cuando hay trabajo grupal.

Un niño: – *Hay niños que son interesados porque ayudan sólo cuando van a recibir un regalo.*

Profesora: – *Ahora van a leer niño por niño, todos siguiendo la lectura, nadie puede perderse, comienza Jessenia.*

Lee dos oraciones y cambia de lector. En total leen 15 lectores. Siguen atentos y en silencio. La profesora tiene el libro en su mano y sigue la lectura todo el tiempo. Leen bien, siguen leyendo hasta terminar.

Profesora: – *Este cuento es más cortito que otras versiones. De un mismo cuento hay distintas versiones, unas son más largas, otras más cortas, unas tienen más detalles y usan palabras más difíciles y otras son más fáciles. Es bonito saber leer, ¿no es cierto? Hay revistas, cómics, ¿les gusta leer esto? ¿Qué le aconsejarían leer a un hermano que está en primero básico? (no deja tiempo para contestar). Ahora vamos a leer esta guía.*

Reparte la guía y pide cerrar y guardar el libro de lectura.

Profesora: – *Ahora nos metemos en una leyenda. Se transforma la sala en una biblioteca.*

Los niños leen en silencio, sólo se escucha un murmullo.

Profesora: – *Se lee tres veces. La primera a veces cuesta, la segunda está un poquito más claro y la tercera ya pueden responder.*

La profesora ordena su escritorio. Algunos niños ya partieron contestando las preguntas. Completo silencio. Una niña le comenta a la profesora que le dio pena la lectura (tenía lágrimas en los ojos).

Profesora: – *Ella se emocionó con la lectura, eso está muy bien, la lectura transmite sentimientos.*

La profesora hace algunas preguntas literales y los niños las contestan oralmente.

Va por los puestos revisando las respuestas de los niños. Pide corregir las faltas de ortografía.

Los niños que terminaron empiezan a conversar. Se pararon cinco niños a mostrarle la guía a la profesora. Ella les subraya con un lápiz rojo las palabras que deben corregir y los manda a su asiento.

Casi todos terminaron. Ahora son ocho los que la esperan. Hay dos niños parados jugando.

Los que terminaron conversan. La profesora está ocupada con dos alumnos que están sentados adelante que no han terminado. Dos niños juegan a las palmadas.

Profesora: – *Niñitos, sentados a la una, a las dos y a las tres. Niñitos, sentados derechos. Vamos a revisar.*

Hace leer el trozo por turnos. Hay silencio total, todos siguen la lectura. Cuatros niños leen. La profesora no despega la vista del texto.

Profesora: – *Ésta es una leyenda, nos paseamos por una poesía, un cuento y una leyenda.*

Lee las preguntas de la guía y los alumnos responden a coro.

Profesora: – *¿Qué es el copihue?*

Ella misma contesta:

– *La flor nacional, igual que la bandera, el cóndor y la cueca.*

Sigue con las preguntas una a una...

Profesora: – *Miren esta palabra que nos hizo sufrir: “guerrero”. Revisen si la tienen bien escrita. ¿Qué es araucaria? Un árbol importante para Chile. Es ilegal cortarlo, hay que respetarlo. De ahí nace el piñón. Está en peligro de extinción.*

La mayoría de los niños revisaron sus respuestas. Los niños pegan su guía. Hay un ambiente de trabajo relajado.

Profesora: – *¿Listos? El tiempo es oro, hay que aprovecharlo. Ahora vamos a hacer dictado.*

La profesora escribe “Dictado” en el pizarrón.

Profesora: – *Rapidito, listo, comenzamos. Recuerden, después de un punto viene mayúscula, nombre de persona o país, mayúscula. Tienen que estar muy atentos, puede salir signo de interrogación o de exclamación.*

Dicta palabra a palabra.

Profesora: – *“Dorotea encontró a un espantapájaros colgado de un palo”.*

Niños: – *¿Es separado “encontró”? ¿Tiene acento, tía?*

Profesora: – *Yo dicto palabra a palabra, cuando cargo la voz tiene tilde (muestra en la palabra espantapájaros)”.*

Termina de dictar (son tres oraciones).

Profesora: – *Ya, vamos a ver, vamos a revisar.*

Escribe las oraciones en el pizarrón con las mayúsculas en rojo. Los niños gritan cuando se dan cuenta de que han escrito las oraciones correctamente.

Niños: – *¡Bieeen!*

Profesora: – *Me interesa que revisen y corrijan los errores. ¿Cómo encuentran que estuvieron? ¡Bien? Ya, se merecen un aplauso.*

Les pide que terminen de corregir y salgan a recreo.

La Transcripción N° 17 muestra una clase “interrumpida”. Vemos que la profesora logra hacer la clase y que los niños trabajen pero constantemente tiene que detenerse para restablecer un ambiente propicio para el aprendizaje. Los niños se desordenan en varias ocasiones y les toma tiempo volver a concentrarse en las tareas propuestas. En esta clase se pierde el tiempo al inicio, durante la interrupción externa, en la transición entre dos actividades y mientras trabajan individualmente. En los sesenta minutos que dura esta clase alcanzan a escuchar la lectura de dos lecciones breves del silabario Matte, a leerlas por turno, a conversar acerca del significado de tres palabras de la lectura y a copiar dos oraciones y tres palabras.

TRANSCRIPCIÓN N° 17

AMBIENTE DE CLASE INTERRUMPIDA

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE ALTO

Las clases empiezan a las 2:00 pm, son las 2:10 y los niños aún no han terminado de ingresar a la sala. La profesora les pide que entren y se sienten en su escritorio.

Profesora: – *Arriba las manitos, hombros, cabello, arriba, cintura, arriba, abajo. Shhht, shhhh. Arriba mano derecha, cabeza, arriba mano derecha, la punta de la nariz, manito izquierda, orejita izquierda, hombro izquierdo, tocar otro hombro.*

Los niños siguen las instrucciones y se van silenciando.

Profesora: – *La primera hora vamos a trabajar bastante porque hay acto. Saquen su cuaderno.*

Los niños buscan el cuaderno y se desordenan nuevamente.

Profesora: – *Vamos a abrir el libro. Chiquititos, vamos a abrir en la letra “l”.*

Hay cuatro niños parados, dos niños juegan a las bolitas en el suelo y la mayoría de los alumnos conversa. Tocan la puerta y la profesora sale a recibir unas fichas de lectura. Se demora un momento conversando.

Profesora: – *Chiquititos, se van a sentar tranquilos. Ojalá no haigan (sic) más interrupciones. Arriba, orejita. El que se está riendo se va para afuera. Arriba, hombros, cabeza, cuentan con las manos, abajo, uno, dos, tres, cuatro (cuenta hasta diez). Vamos a tomar aire, inflando la guatita, estamos tomando aire. Felicito a los niños que siguen los ejercicios. Hay niños que no siguen los ejercicios.*

Los niños conversan entre ellos.

Profesora: – *La tía va a leer primero y luego ustedes. Leandro, dónde está su lectura.*

La profesora lee una vez la lección “La Luna” del silabario Matte, y luego los niños leen a coro después de ella. La profesora los interrumpe en medio del trozo.

Profesora: – *El punto significa que paramos un poco, pero se sigue hablando de lo mismo. Después voy a pedirle a cualquiera que lea. No miren mi cara, la lectura no está en mi cara. Sigamos...*

Todos los niños siguen la lectura.

Profesora: – *Terminamos la lectura, acuérdense que vamos para atrás y para adelante, que repasamos las lecturas anteriores.*

Los alumnos conversan y algunos se ponen de pie.

Profesora: – *Walter, por qué se paró, nadie habla. Shhht, ya pues, no se me desordenen. Abramos en la lección “Oveja”.*

La profesora lee con buena entonación y los niños leen después. La mayoría mira su libro salvo uno que juega con su trompo. La profesora luego comenta algunas palabras de la lectura.

Profesora: – *¿Qué es trasquilar?*

Un niño explica:

– *Cuando le sacan la lana a las ovejas con una máquina eléctrica.*

Un alumno muestra un polerón de algodón y dice que es “de lanita”. La profesora asiente. La profesora describe el proceso completo del tejido, desde la obtención de la lana hasta la confección de un chaleco. Lo hace de manera simple y breve. Los niños la escuchan atentamente.

Profesora: – *Volvamos a la lectura, aquí dice que las ovejas son mansas, ¿qué es mansas?*

Varios niños: – *¡Tranquilas!...*

¡Que no muerden!...

¡No hacen nada!

Profesora: – *¿Qué es “balar”?*

Niño: – *Correr rápido, las balas de las pistolas.*

Profesora: – *No, no es eso, tú estás hablando de “balea”, esto es “balar”. “Balar” es el sonido que hacen las ovejas, “beee”.*

Empieza un bullicioso “beeee”, todos los niños se ponen a balar.

Profesora: – *Ahora van a leer por niños. La tía va a corregir si se equivocan, todos escuchan. Usted dése vuelta. ¿Quién habla? Ya pues, hagan el favor de callarse. Ya se ordenan, no voy a estar llamando la atención de a uno (tono severo). Empieza Samuel.*

Un niño lee la lección “Oveja”. Todos miran la lectura.

Profesora: – *Cuando encuentren un punto se cuenta uno, dos. Hay que respetar el punto. Miren como leo yo. Hay que parar en el punto.*

Repite nuevamente la lectura marcando los puntos.

Profesora: – *Macarena, bote el chicle. Usted, cámbiese de lugar, Walter, siéntate.*

Señala a una alumna para que lea la misma lección. En la mitad la interrumpe para que siga otro niño.

La profesora les pide que den vuelta la silla para que enfrenten la pizarra cuadriculada que está al fondo de la sala. Los alumnos sacan su cuaderno.

Hay bastante ruido de sillas y de niños buscando sus útiles.

Profesora: – *Tomamos asiento, sin conversar. Chiquillos, vamos a empezar con una oración.*

Separa de asiento a dos niñas que están conversando.

Profesora: – *Marcela, no se pasee más. Walter, es que no me tienes paciencia; usted, cámbiese de puesto. Calladitos, estamos trabajando, se van a quedar sin recreo si siguen conversando.*

Anota en el pizarrón con letra Matte: “Las ovejas son mansas”.

Da la instrucción de copiar dos veces la oración y tirar una línea roja al final.

Profesora: – *Háganlo bonito, chiquillos.*

De los 32 niños sólo 14 escriben, el resto no se concentra en el trabajo. Hay una pelea por unas tijeras, conversaciones, niños parados.

Niño: – *La Rosalyn dijo un garabato.*

Profesora: – *¿Por qué está parado?... No diga garabatos.*

Se acerca al pizarrón y señala que el punto es final porque se terminó la idea.

Profesora: – *Vamos copiando.*

En general los alumnos tienen una caligrafía impecable. Hay niños que ya están terminando la tarea y aún hay ocho que no han empezado.

Profesora: – *Shhht. Está muy bonito.*

La profesora revisa cada cuaderno para comprobar que están copiadas las dos oraciones. Cuando se encuentra con un niño que no ha comenzado a trabajar, lo reta y le señala seriamente que tiene que trabajar.

Profesora: – *Mauro, siéntate. ¡Sara!... Oye Mario, basta. En el fin de semana hay que completar el cuaderno.*

Hay desorden en la sala, un número importante de los niños terminó y no tienen qué hacer.

Profesora: – *Listo, vamos terminando.*

Tira una línea roja en el pizarrón y anota “dibujar”.

Sigue revisando que tengan las dos oraciones copiadas.

Profesora: – *¿Puedo borrar? ¿Por qué no voy a borrar si ya completaron todo? (en tono irónico y enojado).*

Niño: – *Tía, borre no más (gritando).*

Profesora: – *Oye, puedes sentarte.*

Anota otra oración.

Hay mucho desorden, cambia a una niña de puesto.

Escribe en el pizarrón: “Las ovejas balan”. Mientras escribe se interrumpe para retar a un niño. Hay nueve niños dando vueltas, uno escondido debajo de su asiento. Termina de escribir.

Profesora: – *¿Qué significa que las ovejas balan?*

Niño: – *“Beeee”.*

Otro niño: – *Es como hacen las ovejas.*

Profesora: – *De a uno solo, nadie entiende a gritos. Vamos a repasar el vocabulario, ¿qué es trasquilar?*

Casi todos los niños logran completar la copia de las oraciones de la pizarra.

La profesora es inconsistente con la disciplina, reta a unos y a otros no.

Profesora: – *¡Borro?*

Niños: – *Nooo.*

La profesora sigue esperando que copien la segunda oración. Escribe en el pizarrón con letra de imprenta: “oveja- trasquilar- traje”. Los niños copian en el cuaderno. Suena la campana.

Profesora: – *El que terminó sale a recreo.*

Todos se paran a mostrar lo hecho. Los que terminan salen y los otros se apuran para poder salir.

La Transcripción N° 18 es un ejemplo de clase de ambiente desorganizado. Como se podrá apreciar, desde el comienzo muchos niños se resisten a trabajar en lo que la profesora tiene planificado (quizás por no saber hacerlo); juegan y se pasean continuamente; hay un ruido constante que impide trabajar, la profesora nunca logra que todo el curso se siente, ni que se calle y la escuchen; ella opta por sentarse y explicar a los que puede cómo completar el trabajo; hay interrupciones desde el exterior y los alumnos manifiestan frustración y aburrimiento. En esta sesión, el trabajo completado es mínimo y se ve que más de la mitad del curso no es capaz de cumplir la tarea asignada.

TRANSCRIPCIÓN N° 18

AMBIENTE DE CLASES DESORGANIZADO

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE BAJO

Profesora: – (Con guía en la mano): *A ver... les voy a repetir los dibujos nuevamente, dijimos que la oración hay que completarla con la palabra que falta, y la palabra que falta está dibujada al ladito. En la primera oración la palabra que falta es jirafa, la segunda es ajo, la tercera es oreja...* (Las dice todas, lo que no es necesario, porque están dibujadas frente a las oraciones y en el mismo orden, por lo que la respuesta resulta obvia).

Los niños muy desordenados, muchos de pie, se acercan al observador y tratan de conversarle. Un grupo rodea a la profesora con consultas y para que les saque punta al lápiz con tip-top.

Profesora (muy fuerte):

– *Yo voy a pasar por los bancos, siéntense en su puesto, no se paren.*

Los alumnos no le hacen caso, siguen de pie. La profesora se acerca a un puesto, le saca punta al lápiz de un niño.

Profesora: – *El que terminó, pinta la lámina.*

Seis niños de pie hablan fuerte entre ellos.

Profesora: – *Merelyn Pérez, asiento... ajo, la j con la o.*

Le quita un cordel a una niña.

Un niño a todo pulmón:

– ¡Señorita Iveeeette!

Hay mucha bulla, la sala tiene eco y las patas de las sillas raspan el piso.

Profesora (a un niño):

– *La j con la a, ja. Ya, asiento... jirafa. Voy por los puestos.*

Avanza lento mirando los trabajos que le muestran los niños. Éstos están siempre parados.

Profesora (enojada):

– *El que terminó la lámina me la va a mostrar adelante después.*

Un niño abre la puerta, la profesora le grita que la cierre. Catorce niños de pie, circulando o jugando. Muchos se acercan al observador, a pesar de que trata de ignorarlos.

Profesora: – *Maximiliano, asiento, Peter, asiento, Álvaro, sentadito, la Sandra se sienta derecha.*

Siguen diez niños parados conversando entre ellos. La profesora se sienta en su escritorio. Los niños la rodean y ella les va revisando sus hojas y comentando, con voz aguda de modo que lo que le dice a uno es valadero para toda la clase.

Profesora: – *Está bien, sí, girasol. A ver... déjame arreglarla, está bien o-ve-ja. Tráeme tu hojita, yo te ayudo, ya, pégala en el cuaderno.*

Hay niños que escriben una palabra y se la van a mostrar a la profesora, con lo cual siempre hay muchos niños parados o paseándose. Un niño grita algo y lleva a la profesora a una esquina a mostrarle algo relacionado con una planta que está en un rincón. Profesora empieza a pasearse.

Profesora: – *El que terminó pinta el dibujo, pega la lámina y me trae el cuaderno para verlo.*

Se sienta y un grupo de cinco niños la rodea. Los demás se pasean o trabajan; hay once trabajando, ocho parados. Desde su asiento, la profesora grita permanentemente, pidiendo que se sienten, sin lograr mucho. Al mismo tiempo que les revisa las guías de trabajo, recorta una orilla con las tijeras para que no sobresalgan del cuaderno, ocupando mucho tiempo en esto.

La profesora se pone de pie gritando muy fuerte.

Profesora: – *¡Se sienta derecho, Mauricio, de una vez por todas! Cada uno trabaja sentado en el banco.*

Hay sólo ocho niños sentados. Desorden generalizado, mucho ruido y cada niño hace lo que quiere. Algunos juegan a empujarse gritando fuerte.

La profesora se para frente a una fila.

Profesora (gritando):

– *¡Fila 1, a ver fila 1, todos sentados!*

Logra que se sienten, pero se le olvida seguir lo mismo con las otras dos filas. Vuelve a sentarse a su mesa donde hay un grupo esperándola.

Profesora (de mal modo):

– *¿Ustedes qué quieren?*

Luego se distrae porque se abre la puerta. Sale a hablar con una señora afuera y vuelve a entrar.

Profesora: – *Arturo, tu mamá te manda esto.*

Aunque hable con un solo niño lo hace a gritos. Se vuelve a sentar, recibe las hojas de manos de los niños y sigue recortándoles la orilla.

Algunos niños simulan escribir haciendo jeroglíficos. Hay por lo menos siete que no escriben nada o sólo garabatean. Hay niños que se las arreglan copiando cualquier palabra en forma descuidada. Otros lo logran bien. De los que terminan, sólo tres han recibido otra hoja con ejercicios de plurales. Otros sin nada que hacer. La profesora sigue sentada revisando y pegando. Algunos niños se ven interesados por aprender, e insisten preguntando a la profesora o al observador. La revisión de la profesora es palabra por palabra y les repasa con su letra lo que han escrito mal.

Un niño golpea repetidamente la mesa con el cuaderno metiendo mucha bulla.

Hay catorce sentados haciendo algo y el resto de pie. Un niño sale de la sala.

Profesora: – *¿De quién es este cuaderno? ¿De la Catherine? Está malo esto, trae tu goma y tu lápiz de mina... A-jo. Esto está bien.*

La profesora recorta el borde a una hoja y se la pasa a un niño. Le lee la lámina entera en voz alta.

Profesora: – *Ya, ahora vamos a parar todo.* (Pero se distrae y sigue recortando).

Dos niños dibujan en hojas arrancadas de un cuaderno. Otro juega fútbol con una botella plástica. Dos niños se persiguen, otros juegan chapitas, recortan tiritas, cuatro dibujan y pintan, hay tres que trabajan (una respondiendo ejercicios en un libro por su cuenta). Los de las chapitas juegan al intercambio y negocian junto al escritorio de la profesora. Una niña escribe jeroglíficos en su hoja.

Profesora: – *Maximiliano, venga para acá.*

Profesora le pasa una guía a una niña.

Profesora: – *Mira para acá, le vas a colocar “el canasto”, “unos ratones”, “esas velas”... Voy a contar tres y se van a sentar..*

Pero no cuenta sino que sigue hablando.

Profesora: – *Raúl..., asiento. Sergio, asiento. Mauricio, siéntate, caramba.*

No le hacen caso y ella sigue tranquilamente corrigiendo.

Profesora (a la niña que escribía jeroglíficos):

– *Escribe “los ratones”, “unos canastos”, “esas velas”... (La manda a su puesto).*

Varios niños juegan al pillarse. La profesora se para.

Profesora: – *El dinero no se saca en la sala de clase....*

La profesora se acerca a la niña que trabaja en el libro y la ayuda.

Profesora: – *¿De qué color es la bandera chilena?*

Le lee varias preguntas y la niña contesta en voz baja, no se escucha.

Profesora: – *Ra-to-nes... ¿Por qué confunden la r con la m digo yo?*

Les escribe ella misma arreglando los errores.

Profesora: – *Jeremy, tráeme tu cuaderno.*

Se pasea ayudando a algunos.

Profesora: – *Aquí tienes que poner “pescado”, aquí, “cocina”, anda a trabajar.*

Un niño revienta una bolsa plástica, una niña se acerca al observador a mostrar una medalla.

La niña de los jeroglíficos se desanimó, guardó sus cosas, se sentó y pega patadas ruidosas a la silla del frente.

Varios niños jugando con una pelota. Entra una profesora, grita “¡Buenos días!” y los niños le contestan gritando.

Niños: – *¡Buenos días!*

Visita: – *¿Cómo se están portando?*

Niños: – *¡Bieven!*

La visita conversa un rato con la profesora y se va llevándose una mochila. Los niños juegan con brusquedad e indisimuladamente.

Profesora: – *Voy a contar hasta tres.*

Cuenta dos veces, un niño la remeda.

Profesora: – *Manitos arriba, uno..., manitos arriba, dos..., manitos arriba, tres, ordenan su puesto y se preparan para salir.*

Un niño deambula pidiendo pegamento. La profesora vuelve a sentarse tranquilamente a revisar. Dos niños pelean por un juguete. Ella los llama pero no le obedecen. Se acerca al niño que sacó el pegamento, le quita una botella grande de cola fría y el niño se pone a llorar en su asiento.

Profesora: – *Se ordenan para salir a recreo... sólo los que tienen el puesto ordenado, uno, dos, tres....*

Se van sentando, con mucho ruido.

Profesora: – *Uno, dos, tres... la fila más ordenada...*

Los alumnos se van sentando.

Profesora: – *Manitos arriba... uno, dos, tres, uno... dos... tres... cuatro...*

La siguen alrededor de 18 niños, el resto conversa animadamente entre ellos.

Profesora: – *La Catherine va a salir al final porque no obedece...*

Abre la puerta. Les recuerda que no vayan al patio del 8° porque están en prueba. No la oyen porque todos hablan a gritos.

Profesora: – *Esta fila puede salir... la del medio... la otra.*

Salen todos.

Como puede apreciarse en el Cuadro N° 32, las escuelas de Simce alto tienen completamente resuelto el problema. Con una sola excepción, todas las clases observadas presentaban un ambiente apto para el trabajo y el aprendizaje y se llevaron a cabo de acuerdo con lo planificado. Igual cosa se puede decir de los kínder de todas las escuelas. En todos ellos las educadoras mantenían un adecuado control de la conducta del curso. En cambio, en las clases de primero y segundo básico en las escuelas de Simce medio y bajo se observaron numerosos casos en que la clase fue severamente interrumpida o simplemente fracasó debido al pobre manejo de la conducta de los alumnos.

Probablemente lo que más incida en el ambiente de la clase es la actuación de las profesoras. Su repertorio de estrategias para manejar la conducta del grupo parece reducirse a llamar la atención grupal e individualmente (ver Transcripciones N° 17 y N° 18) y en muchos casos a unos pequeños juegos rituales que inducen a los niños a callarse por un momento y ponerse a escuchar, como aparece en la Transcripción N° 19. En general se las ve cometer un sinnúmero de errores de manejo conductual, como responder excesivamente a las interrupciones, lo que tiende a reforzar este comportamiento; repetir innumerables veces las mismas instrucciones, acostumbrando así a los niños a no atender la primera vez; mantenerse hablando constantemente, impidiendo que se produzcan tiempos de silencio; hablar muy fuerte, por encima del ruido ambiental, lo que tiende a incrementarlo, etc.

TRANSCRIPCIÓN N° 19

ESTRATEGIA PARA MANEJAR LA CONDUCTA EN CLASES CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE ALTO

La profesora les pide que entren y se sienten en sus escritorios.

Profesora: – *Arriba las manitos, hombros, cabello, arriba, cintura, arriba, abajo. Shhht, shhhh. Arriba, mano derecha, cabeza, arriba mano derecha, la punta de la nariz, manito izquierda, orejita izquierda, hombro izquierdo, tocar otro hombro.* Los niños siguen las instrucciones y se van silenciando.

Otro factor que contribuye a producir un ambiente desfavorable al trabajo escolar es la planificación insuficiente, que ya hemos descrito. Muchas veces las actividades planificadas ocuparon menos tiempo que el esperado, lo que causaba que los alumnos pasaran hasta 20 minutos sin una tarea clara que realizar, lo que naturalmente los llevaba a ponerse a jugar o a conversar entre ellos. En torno a esto mismo, la costumbre de revisar el trabajo mientras los alumnos esperaban sin hacer nada, o en algunos casos mientras pintaban, inevitablemente daba paso al clima de desorden.

El gran desnivel que se observa en las escuelas de más bajo Simce es otra fuente de desorden. Es habitual que un grupo importante de alumnos definitivamente no participe, probablemente por encontrarse por debajo del nivel al cual está dirigida la clase. Esta apreciación coincide con los resultados obtenidos en la medición de velocidad lectora, que revelan importantes diferencias al interior de los cursos. También se relaciona con las

diferentes estrategias que tienen las escuelas para enfrentar el problema de la nivelación de los alumnos atrasados. En las escuelas de Simce alto se advierte una determinación muy fuerte de lograr que todo el curso alcance el mismo nivel y no permitir que nadie se quede atrás (ver Capítulo V, Factor 5), pero en las otras el problema parece ignorarse. En numerosas ocasiones observamos que los niños deambulaban por la sala sin hacer nada, que copiaban el trabajo de sus compañeros o buscaban alguna otra estrategia para disimular su incapacidad de cumplir con la tarea asignada: buscar útiles interminablemente, molestar a otros, copiar varias veces las preguntas en lugar de responderlas, dar en todos los ejercicios la misma respuesta, etc. En las situaciones de diálogo colectivo, estos niños pasan generalmente desapercibidos porque permanecen callados o repiten lo que dicen los demás¹⁷¹.

Las profesoras tienden a ignorar a este grupo y dirigen la clase sólo a los que siguen la lección. No siempre monitorean el trabajo hecho en clases y no observan si los niños trabajaron en forma independiente, se limitaron a copiar o simplemente no hicieron nada. La costumbre, bastante generalizada en escuelas de mediano y bajo Simce, de sentar a los niños en pequeños círculos y de no revisar o corregir el trabajo facilita el que la profesora ignore estos casos. Observamos, por ejemplo, que en una clase de segundo de Simce bajo hay 13 niños de 30 que no escribieron las respuestas en su guía; en otra de primero de Simce bajo, de 42 alumnos, hay 14 que no escribieron las respuestas (ver Transcripción N° 20). En ninguno de estos casos hubo consecuencias por no cumplir la tarea asignada. En las clases de escuelas de Simce alto, en cambio, se ve que los profesores se preocupan de que todos los niños trabajen y cumplan con lo pedido.

¹⁷¹ Los alumnos que no pueden trabajar al nivel del curso se habitúan a utilizar ciertas estrategias para disimular y pasar desapercibidos. Esto conduce a que el profesor les preste menos atención y por lo tanto recibían menores oportunidades de aprendizaje. Véase Holt, John (1982): *How Children Fail*.

TRANSCRIPCIÓN N° 20

NIÑOS QUE NO TRABAJAN EN CLASES

CLASE DE 1° BÁSICO, SIMCE MEDIO

La profesora reparte una guía de trabajo. La hoja tiene cinco preguntas abiertas sobre una canción. Termina de repartir y empieza a pasearse.

Profesora: – *Ya, chiquillos, comiencen a trabajar.*

Hay mucha bulla. Tres niños al lado del observador, de pie, conversan entre ellos.

La profesora se pasea sin ayudar ni mirar mucho lo que hacen.

Un niño: – *Tía, “en la selva” se escribe junto?*

Hay 18 niños (de 42) que se ponen a trabajar en forma independiente. Hay uno que no trabaja porque no tiene lápiz y busca desesperado. Se acerca al observador a pedir uno. Muchos esperan pasivamente. Se oyen las voces que leen silabeado. La profesora se acerca a un niño que está sentado adelante y le lee una pregunta. Espera que responda y anota su respuesta ella misma en la hoja. Sigue así hasta completar las preguntas.

Profesora: – *Ahora tú dibuja el final del cuento.*

Un niño se acerca a mostrarle su hoja. Ella camina entre los puestos, algunos niños se le acercan.

Profesora: – *¿Quién tiene lápiz para Cristián? Se lo tienes que devolver.*

Empieza a apurarlos.

Profesora: – *Ya, ¿terminaron?*

Hay 14 niños que no han hecho nada. Muchos escriben muy mal, sin saber ligar las letras y pegando todas las palabras. Algunos leen fluidamente de acuerdo a su edad. Hay dos niños que en lugar de responder han copiado cada pregunta textualmente en el lugar de la respuesta. Hay dos más que escriben “negrito sambo” “negrito sambo” en todas las respuestas.

El tema de los útiles personales de los alumnos (lápices, tijeras, etc.) también guarda una relación circular con el comportamiento: cuando en la sala reina el orden y cada cosa tiene su lugar, los niños pueden trabajar tranquila y organizadamente, sin perder tiempo ni frustrarse por no encontrar lo necesario. A la vez, cuando hay un ambiente desorganizado, en que los alumnos se pasean mucho sin hacer nada, en que se permiten interrupciones y juegos, los útiles tienden a perderse, lo cual a su vez causa más desorden e interrupciones. (Ver Transcripción N° 21.)

TRANSCRIPCIÓN N° 21

LA FALTA DE ORGANIZACIÓN DE LOS ÚTILES ESCOLARES
 INCIDE EN EL DESARROLLO DE LA CLASE
 CLASE DE 2° BÁSICO, SIMCE MEDIO

La profesora escribe en la pizarra: "Artículos definidos".

Profesora: – *¿Cuáles son?*

Niño grita: – *¡El!*

Los demás: – *¡La! ¡Los! ¡Las!*

Profesora los escribe. Agrega "ejercicio". Se distrae porque a un niño le falta la goma, empieza a buscar en el armario.

Profesora: – *Vamos a tener que salir a comprar gomas.*

Abre el armario, saca una goma, la parte con un cuchillo y entrega un pedazo.

Varios niños gritan:

– *¡A mí!*

Se produce bastante desorden con el tema de la goma.

Profesora: – *Si se las paso nos quedamos sin goma. ¿Estamos listos?*

Niños: – *¡Sí! ¡No! ¡Sí! ¡No!*

Profesora: – *¿Qué te pasa? ¿No tenés lápiz? ¿No me habíai dicho? Vamos a revisar nuestro... (numerosas frases incompletas, no se alcanza a transcribir.) ¿Qué te pasa, Jessica?*

Escribe en la pizarra y muestra.

Profesora: – *¿Qué tenemos aquí?... "¿Hermanas?" ¿Qué artículo le pongo?*

Niños: – *"¡Hermanos!"*

Profesora: – *¿Qué le pongo?*

Ella misma se responde:

– *LAS hermanas.*

Vuelve a distraerse y reta fuerte a una niñita que no tiene goma y le pasa una de una caja.

Finalmente hay otros factores de la gestión de la escuela que tienen incidencia en el comportamiento de los alumnos en la clase. Uno de ellos es el grado de organización que tenga la escuela con respecto a la provisión de materiales para realizar la clase. Cuando éstos llegan a la sala en forma oportuna y en la cantidad necesaria, es naturalmente más fácil mantener a los alumnos organizados y trabajando. Observamos que este tema estaba bien resuelto en todas las escuelas de Simce alto y en dos de Simce medio, que contaban con un sistema bien organizado (desde la dirección) para elaborar, distribuir y almacenar el material de trabajo (ver Capítulo IV, Factor 1).

Otro factor es el número de interrupciones y de hechos no programados que una escuela permite en los períodos de clase. Como vimos, hay diferencias importantes entre escuelas de alto y bajo Simce en cuanto al número de interrupciones e incidentes observados, como se puede apreciar en los Gráficos N° 6 y N° 7 y en el Cuadro N° 26 (Capítulo IV, Factor 2).

SÍNTESIS

En relación con el desempeño de los profesores se puede afirmar que:

- La observación de clases revela en la actitud de los profesores algunas fortalezas dignas de mencionar, que podrían ser mejor aprovechadas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Se refieren básicamente a su gusto por su trabajo, buena relación con los alumnos, buen trato, responsabilidad por el bienestar de los niños y disposición a perfeccionarse.
- Se observa, en general, que los profesores manifiestan bajas expectativas de sus alumnos, lo que se evidencia en el bajo nivel de exigencia de los trabajos y tareas, en la brevedad de los textos que se entregan, la cantidad excesiva de tiempo asignado para cumplir tareas muy simples, la repetición constante de las instrucciones; pero, sobre todo, en la ayuda excesiva e innecesaria que prestan los profesores a los alumnos. Esto también se constata en las escuelas de Simce alto, con la diferencia de que en éstas los profesores exigen a los alumnos que respondan por su trabajo, interrogándolos individualmente y revisando el cumplimiento de las tareas y trabajos de clase.
- La observación de las clases y las entrevistas confirman en todas las escuelas del estudio, incluso en las de mejor Simce, que los profesores demuestran debilidades en su formación profesional. En primer lugar, llama la atención el limitado bagaje cultural que se evidencia en las clases. En segundo lugar, el escaso dominio que tienen de las competencias relacionadas con la asignatura de lenguaje. Éstas se refieren tanto a la enseñanza de lectura como a la de otras áreas que han sido fuertemente enfatizadas por el Ministerio de Educación en las bases curriculares, como la expresión oral y la redacción.
- En el ámbito de la lectura se advierte, en la formación básica de los docentes, un déficit importante en cuanto a enfoques y métodos de lectura inicial. Este déficit es eficientemente subsanado en escuelas de alto Simce mediante capacitación focalizada.
- Se advierte también en la mayoría de los establecimientos un desconocimiento de las etapas posteriores de la enseñanza de la lectura, específicamente todos los aspectos referidos al desarrollo de la comprensión lectora.
- Se constata en todos los establecimientos un repertorio limitado de formas de estructurar las sesiones de clases. Son básicamente tres formatos con predominancia del diálogo colectivo y del trabajo en fichas con instrucciones verbales entregadas por la profesora.
- También se observan debilidades en las competencias de planificación de clases, que se manifiestan en poca claridad de los objetivos, falta de relación entre los objetivos y las actividades planteadas, pérdida de tiempo e improvisación. Sólo las escuelas de alto Simce logran evitar los defectos de planificación y en sus clases se mantiene un ritmo de trabajo activo y eficiente.

Con relación al manejo del ambiente de aprendizaje se constató que:

- El manejo de la conducta marca una diferencia entre los distintos grupos de escuelas estudiadas en primero y segundo año básico. Se identifica como un problema en la mayoría de las clases de Simce bajo y en la mitad de las salas de Simce medio. En cambio, es un tema resuelto en las escuelas de Simce alto.
- Los problemas de manejo conductual obedecen a los siguientes factores: desconocimiento de parte de los profesores de las estrategias necesarias para mantener organizado el grupo; errores de planificación que producen períodos en que los alumnos no tienen nada que hacer; dispersión en los niveles de conocimiento de los alumnos y pobre manejo de las diferencias, por lo que muchos no pueden seguir la clase; desorganización e ineficiencia en la provisión de materiales y útiles de clase.



Capítulo V

DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

www.cepchile.cl

Hasta el momento hemos revisado las variables relacionadas directamente con la enseñanza del lenguaje en la sala de clases. En este capítulo se analizan los aspectos organizacionales de las escuelas estudiadas, referidos a la gestión pedagógica. En primer lugar, en el Factor 4, se tratan aquellas variables de gestión que inciden en el funcionamiento de todas las asignaturas. En segundo lugar, en el Factor 5, se analizan las políticas de la escuela que afectan específicamente la materia de lenguaje. Y en tercer lugar, en el Factor 6, se aborda una de las variables más significativas en el rendimiento de los alumnos: los profesores. Allí se describe la trayectoria profesional de los docentes y los aspectos más relevantes de la gestión de recursos humanos de la escuela.

FACTOR 4

GESTIÓN PEDAGÓGICA GENERAL DE LA ESCUELA

En esta sección se aborda la organización de los aspectos pedagógicos generales de las escuelas, comenzando con las primeras impresiones que nos formamos de ellas y de los directores al visitarlas para coordinar el trabajo que se realizaría. Estas impresiones se incluyeron porque ilustran de alguna manera el clima y el estilo de trabajo imperantes. Luego se analiza el liderazgo académico, revisando el involucramiento de la directiva en un conjunto de tareas de gestión con relación a lo pedagógico. Siguen otros aspectos más puntuales, que según la literatura son centrales en la gestión curricular: entre ellos, los sistemas de planificación de clases, supervisión y apoyo a los profesores y las prácticas para evaluar el aprendizaje.

Impresiones de la organización de la escuela

Cada escuela fue visitada varias veces para conocer sus instalaciones, entrevistar a los directivos y a los profesores, observar clases y reunir antecedentes. Lo primero que se puede destacar es que hay una notable “uniformidad cultural” entre los colegios. La

distribución del horario, con períodos semejantes de clases y recreos, las formas y ritos observados, los recursos de aprendizaje, los estilos de enseñanza y los contenidos escogidos eran muy similares en todas las escuelas, al punto que uno se puede imaginar a un niño cambiándose de una a otra sin experimentar mayor extrañeza.

El aseo y la limpieza de las escuelas, el cuidado del mobiliario y la mantención de los vidrios y jardines son lo que produce la impresión inicial. En general, se observó que el estado de las escuelas se relacionaba muy directamente con el rendimiento del colegio. En las escuelas de buen Simce los directores valoran la limpieza y el orden del colegio como parte de la educación, por lo tanto están constantemente preocupados de exigir un alto estándar en este aspecto y lo logran. De hecho, más de una vez nos tocó presenciar llamados de atención de la directora a los alumnos en este sentido. En cambio, sólo una de las cinco escuelas con los puntajes más bajos estaba bien cuidada. Las otras se veían más bien sucias y carentes de mantención. En dos de ellas las paredes estaban cubiertas de *graffiti*, había varios vidrios rotos y techos abombados por las filtraciones de la lluvia. En otra escuela, recién construida, las paredes ya estaban rayadas y con huellas de patadas. Se notaba descuido en todos los aspectos: en el desorden de las oficinas, la falta de riego de las plantas, los carteles despegados, la pobreza y falta de renovación de la decoración de las salas, la acumulación de objetos sin uso, el desaseo de los baños, etc. En varias salas de este grupo pudimos observar que las profesoras conducían sus clases en medio de la suciedad, toleraban los papeles en el suelo, los chalecos pisoteados y que los niños sacaran punta a los lápices y tiraran los restos al piso.

La limpieza no guardaba relación con la calidad de la edificación. Una de las mejores escuelas funcionaba en una construcción estrecha, con numerosas ampliaciones, pero de impecable mantención. Sin embargo, hay que hacer notar que las escuelas de Simce alto y medio contaban con mejor infraestructura que las de Simce bajo, en parte porque eran escuelas de mayor matrícula y porque varias de ellas habían recibido fondos para ampliar los edificios al adoptar la jornada completa.

Con respecto a la forma de operar se puede afirmar que todas tenían un grado de organización al menos aceptable, en el sentido de que había un horario y una preocupación por mantenerlo, había profesores para todos los cursos (salvo una escuela de Simce bajo, donde faltaba la profesora de kínder hacía tres meses), el director estaba presente en la escuela, los alumnos estaban en clases y los profesores contaban con los recursos básicos para desarrollar sus clases. Sin embargo, se detectaron importantes diferencias de organización al momento de coordinar las entrevistas, las observaciones de clases y en la recolección de datos. Los establecimientos más eficientes eran normalmente los que obtenían mejores puntajes en el Simce. En estos colegios los trámites para obtener información eran rápidos: los datos estaban organizados y a la mano; se accedía a ellos inmediatamente sin necesidad de consultar a múltiples encargados y había un procedimiento expedito para copiarlos. En cambio en casi todas las escuelas de Simce medio y bajo la obtención de información fue más complicada. Había que consultar a más de un directivo, se necesitaban varios días para recopilarla o copiarla, había que llamar varias veces para recordar el encargo y a menudo la información se entregaba incompleta.

Otro tanto sucedía al coordinar las observaciones de clases. En las escuelas de mejor Simce la burocracia para concertarlas era mínima: normalmente había disponibilidad para recibir visitantes en las salas de clases, y bastaba con avisar el mismo día de la visita. En los establecimientos de más bajo Simce varias veces se arreglaron visitas con días de anticipación y al llegar a la escuela se habían suspendido clases por distintos motivos: para celebrar el día del niño, el día del profesor, el paseo del día del profesor, ensayo para el desfile de fiestas patrias, etc. En un establecimiento no pudimos observar clases durante una semana completa porque el director y los alumnos estaban dedicados a podar los árboles de la escuela y a repartir la leña obtenida entre los niños que la necesitaban. Independientemente de la menor efectividad organizativa de algunas escuelas, hay que consignar que todas tuvieron buena disposición para acoger el estudio y abrir sus puertas a la investigación.

Impresiones sobre los directivos

En las entrevistas a los directivos también se reflejaban diferencias entre escuelas de alto y bajo rendimiento. En las de alto Simce el director, subdirector y jefes técnicos se veían más ocupados. Había que programar la entrevista con anticipación, contaban con un tiempo acotado y la conversación se concentraba en la tarea. Respondían directamente los puntos consultados, tenían a mano la información demandada, encargaban la entrega de datos al momento y nos exigían una devolución de información al finalizar el trabajo. En el tiempo que los observamos, los vimos tomar decisiones rápidas y estar constantemente atentos a corregir detalles. Saludaban a los niños y a los profesores por sus nombres y siempre les comunicaban algo, podía ser una indicación, una felicitación o una pregunta. Circulaban constantemente por el establecimiento. En general demostraban tener una relación fluida y continua con su sostenedor y sentirse bien considerados en la toma de decisiones. Esta observación también es válida para la directora de la escuela municipalizada de este grupo: ella manifiesta que el control de la escuela está en sus manos, que puede definir la línea del establecimiento, que tiene buena comunicación con el sostenedor y que normalmente logra que responda a sus peticiones. Al respecto afirma: “Hay que ser clara y firme, los cursos no pueden quedar sin profesores, me tienen que responder”.

En general, demostraban ser personas enérgicas, muy trabajadoras (mantenían largas jornadas) y muy respetadas por el profesorado. Todos ellos eran personas de larga experiencia en sala de clases y en cargos directivos. Parecían personas seguras con respecto a su papel, a su ascendencia y entusiasmadas por los desafíos que tenían por delante

Revelaban un conocimiento práctico de los programas y se referían con plena seguridad a los distintos aspectos que componían las políticas de su escuela referentes a la enseñanza del lenguaje. Por ejemplo, una directora, al definir las políticas de su escuela en lenguaje, se refirió espontáneamente a: método de lectura inicial, lista de cuentos en kínder, programa de biblioteca, programa de lectura domiciliaria, rutinas diarias de lectura en voz alta, dictado y copia, lista de poemas obligatorios, asesorías externas, perfeccionamiento de profesoras y especialización de éstas para primer año y segundo ciclo.

Los directores de las escuelas de bajo rendimiento, en cambio, permanecían más recluidos en sus oficinas y parecían tener más tiempo disponible. No siempre fue necesario agendar una entrevista, ya que parecían no tener obligaciones precisas dentro de sus horas de trabajo. En las entrevistas, estos profesionales tendían a extenderse a otros temas: junto con responder las consultas, destinaban tiempo a contar anécdotas sobre su trayectoria profesional, a conversar sobre los problemas educacionales del país, a desahogarse de las dificultades laborales, los problemas de aprendizaje de los niños y la falta de compromiso de los apoderados. Incluso en una de estas escuelas pudimos observar que el director dedicaba parte de su tiempo a mirar televisión. Llamó la atención que dos directores no tenían horario completo dedicado a la dirección (uno cumplía sólo seis horas a la semana).

A diferencia de las escuelas de mejor Simce, estos directivos no parecían dominar la información necesaria para realizar su trabajo: por ejemplo algunos desconocían los puntajes Simce de su escuela, no tenían a mano datos de matrícula, no sabían explicar las políticas de la escuela con respecto a lenguaje. Incluso el director de una de las escuelas con más bajo Simce no estaba en conocimiento de los problemas en su planta docente. En su establecimiento, el kínder llevaba más de tres meses sin parvularia, la psicopedagoga se negaba a atender niños, la profesora de primero básico tenía serios problemas de salud mental, que se reflejaba en un manejo de clases deficiente y en licencias laborales continuas. Sin embargo, al preguntarle sobre sus prácticas de reclutamiento y desvinculación de personal afirmaba que: *“Yo no he cambiado a nadie desde que llegué (hace 7 años). No me han tocado malos profesores. Con mi experiencia he formado buenos climas de trabajo. Nunca he tenido vacantes”*. Algunos de estos directores tenían poca experiencia en sala de clases y varios revelaban sin problemas su desconocimiento con respecto a este último tema. Al preguntárseles sobre metas de lectura o método de enseñanza de lectura inicial expresaban que el responsable del tema era el jefe de la unidad técnico-pedagógica, de la psicopedagoga o de la profesora de primer año.

En contraste con los directivos de establecimientos de alto Simce, que impresionan por su personalidad fuerte y segura, que enfrentan y solucionan los desafíos, algunos de estos otros directivos impresionan como personas débiles, conformistas, a veces con una relación difícil con su sostenedor y disminuidos frente a la comunidad escolar en general. Un director de escuela particular subvencionada reveló que tiene discrepancias con el sostenedor, no conoce el presupuesto, no maneja fondos ni puede nombrar a sus profesores. Todo eso lo hace el sostenedor, quien se entiende con la secretaria como persona de su confianza y “espía”. Ella maneja todos los gastos y se encarga de cobrar el financiamiento compartido. Otro director de escuela municipal manifestó que su principal problema son las inasistencias y los malos profesores, pero no puede hacer nada al respecto: *“En este curso el profesor estuvo con licencia muy larga y unido a eso no tuvimos apoyo de un profesor diferencial que tenemos. Pasó lo mismo que con la profesora de primero de ahora, que está con una licencia por estrés, además no hemos tenido apoyo del grupo diferencial que tuvo licencia médica por cinco meses. El profesor diferencial también trabaja acá [y] en el particular subvencionado, pero ahí no ha dejado de ir, así son las cosas. Los problemas de la educación municipalizada son las licencias médicas y los profesores matacursos..., personas sin vocación... que pueden hacer*

que a fin de año se le vayan hasta 15 alumnos de un curso". En las entrevistas revelan inseguridad frente a los docentes y un mayor énfasis en lograr buenas relaciones que buenos resultados. Un jefe de la unidad técnico-pedagógica comenta que la coordinación la hace "a través de memos diciendo las cosas que hay que enfatizar y cuesta que a uno le hagan caso". Una directora comenta que no se atreve a tomar algunas medidas por no incomodar a los padres: "Yo creo que sería beneficioso un profesor especialista en primero y segundo y otro en tercero y cuarto, pero a los papás no les gusta y dicen: este colegio es malo, todos los años le cambian el profesor a mi hijo".

En este grupo, la mayoría expresaba conformidad o incluso satisfacción con los resultados de su escuela y todos consideraban que las características del alumnado y de los padres les impedían conseguir resultados mejores. Como se muestra más adelante, también manifiestan una visión muy negativa del segmento social de sus alumnos.

Liderazgo académico

En la literatura de las escuelas efectivas, una de las variables de gestión que frecuentemente aparecen como elemento clave para alcanzar altos rendimientos es el liderazgo académico del director¹⁷². Sin embargo, según los estudios sobre el tema, es un error frecuente pensar que el liderazgo tiene que ser sustentado por una sola persona en la escuela. Aunque es cierto que un liderazgo enérgico del director puede ser una fuerza poderosa para iniciar el cambio en un colegio, la evidencia indica que los buenos resultados se sostienen con una directiva que trabaja en equipo. Al revisar la literatura, Marzano (2003) concluye que el liderazgo debe ser compartido al menos por un pequeño grupo, compuesto por el director y algunos administrativos claves, acompañados por un número dedicado de profesores de aula¹⁷³.

De los múltiples estudios sobre liderazgo académico se escogió el modelo de Hallinger y Murphy (1987) para analizar la realidad de las escuelas porque precisa características observables¹⁷⁴.

¹⁷² Según Waters, Marzano y McNulty, el efecto del liderazgo escolar sobre los logros de aprendizaje tiene un impacto promedio de 0,25. Esto significa que si los directores se ubican una desviación estándar por sobre la media en calidad de liderazgo (medida según una escala que incluye 21 responsabilidades o tareas "clave" que debe cumplir un líder escolar), el aprendizaje de sus alumnos aumenta en un cuarto de desviación estándar. A la vez, un liderazgo deficiente puede traducirse en retrocesos del aprendizaje, incluso de mayor magnitud y mayor velocidad que el equivalente de los avances producidos por un buen liderazgo. Véase Waters, Tim; Marzano, Robert J. y McNulty, Brian (2003): "Balanced Leadership, What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement".

¹⁷³ Marzano, Robert J. (2003): *What Works in Schools, Translating Research into Action*.

¹⁷⁴ Véase Hallinger, Philip y Murphy, Joseph (1987): "Assessing and Developing Instructional Leadership".

Según este modelo los líderes académicos se caracterizan por realizar las siguientes tareas:

- Establecer metas académicas explícitas
- Comunicar las metas
- Evaluar la instrucción
- Coordinar el currículum
- Monitorear el progreso de los aprendizajes
- Proteger el tiempo destinado al aprendizaje
- Estar permanentemente visible
- Proveer incentivos para los profesores
- Seleccionar y participar en actividades de desarrollo profesional para su equipo.

En base a este listado se analizaron las entrevistas de los directivos de las escuelas para determinar qué tareas cumplen con respecto a lo académico, el número de personas que lideran, los aspectos académicos y el grado de compromiso de cada una de ellas. Se plantearon las siguientes preguntas: ¿Es el liderazgo académico un factor diferenciador entre las escuelas de distinto desempeño o no? ¿Cuántos directivos asumen la conducción académica en la escuela? ¿Basta con que una persona coordine al resto o es necesario un equipo de personas encargadas de lo académico para obtener mejores resultados?

Se construyeron tres categorías que definen la calidad del liderazgo para cada uno de los roles directivos: sostenedor, director y subdirector o jefe técnico-pedagógico. Para ello se utilizaron las tareas del modelo de Hallinger y Murphy con ligeras adaptaciones según el cargo analizado.

Las categorías de liderazgo académico por cargo directivo se presentan en los Cuadros N^{os} 33, 34 y 35.

CUADRO N° 33

LIDERAZGO ACADÉMICO DEL SOSTENEDOR	
Activo	<p>Se considera un liderazgo activo cuando el sostenedor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Establece metas. 2) Comunica las metas a los docentes y exige su cumplimiento. 3) Toma decisiones generales sobre el currículum: contrata asesorías metodológicas y asesores pedagógicos para supervisar y apoyar el desarrollo curricular en las escuelas, propone programas de estudio en áreas específicas, como inglés o educación preescolar. 4) Instaura evaluaciones externas del rendimiento de los alumnos de manera válida y confiable. Hace seguimiento de los progresos: analiza los resultados en el tiempo. 5) Tiene presencia en el establecimiento: lo visita periódicamente, supervisa el funcionamiento general, se reúne con el director. 6) Instala un sistema de incentivos en relación con el cumplimiento de objetivos o con la evaluación de los docentes. 7) Organiza, facilita y provee apoyo para perfeccionamientos atingentes (entrega recursos para ello). 8) Facilita recursos para el aprendizaje (asigna fondos para materiales, libros y bibliotecas). 9) Participa en la definición de los procesos de selección de directivos y personal docente. Instaura un sistema de evaluación de los docentes.
Intermedio	<p>Se considera un liderazgo intermedio cuando el sostenedor no implementa el conjunto total de las medidas mencionadas en la categoría anterior. O bien las aplica pero de manera incompleta o insatisfactoria. Por ejemplo, establece metas pero éstas son vagas, o poco realistas o no tiene forma de evaluarlas; implementa pruebas externas pero éstas no son confiables (por ejemplo, son aplicadas por los propios profesores sin instructivos para estandarizar la forma de tomar la prueba, lo cual se presta para distorsiones en los resultados); ofrece cursos de perfeccionamiento pero no son atingentes a las necesidades de la escuela.</p> <p>También se incluyen en esta categoría a los sostenedores que recién están aplicando este tipo de medidas y, por lo tanto, aún no se han internalizado en las escuelas u operan en forma incipiente.</p>
Pasivo	<p>Se considera un liderazgo pasivo cuando el sostenedor se ocupa sólo de los aspectos administrativos y no se implica en lo académico.</p>

CUADRO N° 34

LIDERAZGO ACADÉMICO DEL DIRECTOR	
Activo	<p>Se considera un liderazgo activo cuando el director:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fija o transmite las metas académicas definidas para el establecimiento. Las exige. 2) Tiene mecanismos formales e informales para chequear su cumplimiento. Revisa las estadísticas de las evaluaciones y las maneja. Sondea el cumplimiento de las metas revisando pruebas, cuadernos y el trabajo de los alumnos en clases. 3) Asegura el cumplimiento y coordinación del currículo: asigna responsables claros del planeamiento curricular y supervigila estas acciones. Se preocupa de que exista coherencia entre las políticas aplicadas en los distintos grados. 4) Supervisa el diseño de sistemas para hacerse cargo de los alumnos rezagados en su aprendizaje. 5) Se asegura de que la planta docente esté completa, sea idónea, esté bien asignada y que haga las clases. 6) Busca la manera de que su equipo docente esté capacitado para lograr las metas trazadas. Se encarga de organizar las capacitaciones o delega esta función en sus jefes técnicos. 7) Se preocupa de que exista un ambiente y una disciplina compatibles con el aprendizaje. 8) Tiene alta presencia en el establecimiento, no se encierra en su oficina. Se pasea por todas partes constantemente, su oficina está abierta y accesible, establece contacto con todas las personas que participan en el proyecto educativo. 9) Se asegura de que los profesores tengan los medios para enseñar, supervisa que tengan los materiales necesarios. Sugiere bibliografía, materiales didácticos, etc. <p>Un director activo puede delegar los aspectos pedagógicos pero nunca dejará de supervisarlos. En algunos casos se observa que los asume directamente, fundiendo el cargo de director con el de jefe técnico.</p> <p>Se estima que el director tiene un liderazgo activo cuando éste manifiesta que tiene ascendiente sobre los profesores, que no tiene problemas para exigir, sugerir, supervisar, corregir.</p>
Intermedio	<p>Se considera un liderazgo intermedio cuando el director cumple de tres a siete de las tareas descritas. Se incluyen en esta categoría aquellos casos en que el director busca ejercer un liderazgo académico pero carece de ascendiente: manifiesta que sus equipos no siguen sus instrucciones o que no se atreve a exigir para no generar un ambiente de resistencia que lleve a un clima negativo.</p>
Pasivo	<p>Nos referimos a un liderazgo pasivo cuando el director afirma que delega todos los aspectos pedagógicos en el jefe de la unidad técnico-pedagógica o en los profesores. Cuando se preocupa sólo de los aspectos administrativos, de la logística de la escuela y de tener completa la planta docente. En este grupo se encuentran aquellos directores que manifiestan que ellos no se preocupan de lo académico pero que cumplen un rol de soporte emocional de los profesores y de los alumnos.</p>

CUADRO N° 35

LIDERAZGO ACADÉMICO DEL SUBDIRECTOR O JEFE TÉCNICO PEDAGÓGICO*	
Activo	<p>Nos referimos a un liderazgo activo cuando el subdirector o el jefe técnico pedagógico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fija o transmite las metas académicas definidas para el establecimiento. 2) Apoya y exige a los profesores la calendarización y planificación del programa de estudio. 3) Exige el cumplimiento del programa. Para esto revisa planificaciones, pruebas, trabajos de los alumnos y observa las clases. 4) Sistematiza los resultados de las evaluaciones y entrega <i>feedback</i> a sus profesores. 5) Ayuda a diseñar estrategias remediales para mejorar los aspectos deficitarios. 6) Hace sugerencias metodológicas, ayuda a elaborar guías, aporta libros para que los profesores enriquezcan su quehacer. 7) Se preocupa de la disciplina y de los aspectos logísticos para que los profesores puedan optimizar el tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje.
Intermedio	<p>Se considera un liderazgo intermedio cuando el subdirector o el jefe técnico pedagógico realiza al menos tres a cinco de las tareas descritas en el punto anterior. O bien las intenta hacer todas pero no sistemáticamente o las cumple en forma insuficiente por reticencias de los profesores. Por ejemplo, revisa cuadernos o pruebas de vez en cuando; observa clases en forma disimulada para no disgustar a los profesores; sugiere metodologías aisladas pero no tiene un plan sistemático de mejoramiento.</p>
Pasivo	<p>Se considera un liderazgo pasivo cuando el subdirector o el jefe técnico pedagógico se preocupa de tareas de tipo burocrático, como por ejemplo chequeo de calendarios de pruebas, revisión de libros de clase y de planillas de planificación, primordialmente con el fin de cumplir con exigencias que provienen del sostenedor o de los supervisores del departamento provincial de educación.</p>

* Se incluyeron los cargos de subdirector y jefe técnico pedagógico en un solo cuadro para simplificar la lectura. En algunos establecimientos estos cargos se diferencian claramente y en otras quedan fundidos en una sola persona. Observamos que en ciertas escuelas el subdirector tiene funciones de inspección general, centrado en los aspectos administrativos y disciplinarios y en otras escuelas asume labores netamente académicas.

CUADRO N° 36

LIDERAZGO ACADÉMICO DE LA PLANA DIRECTIVA							
		N° de alumnos	Sostenedor	Director	Subdirector	Jefe de UTP	
Escuelas Simce alto							
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	1.406	Activo	Activo	No hay	2 Activos	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	1.270	Activo	Activo	Activo	No hay	
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	1.615	Activo	Activo	No hay	4 Activos	
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	2.313	Intermedio	Activo	No hay	2 Intermedios	
Escuelas Simce medio							
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	527	Intermedio	Pasivo	Intermedio	Activo	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	750	Intermedio	Intermedio	No hay	Intermedio	
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	1.800	Activo	No hay	No hay	Activo	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	1.337	Intermedio	Activo	Pasivo	Intermedio	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	315	Intermedio	Pasivo	No hay	Activo	
Escuelas Simce bajo							
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	245	Intermedio	Pasivo	No hay	Pasivo	
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	204	Intermedio	Pasivo	Pasivo	Intermedio	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	300	Intermedio	Intermedio	No hay	No hay	
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	332	Intermedio	Intermedio	No hay	Pasivo	

En el Cuadro N° 36 se indica el tipo de liderazgo académico observado en el sostenedor y en cada una de las personas de la plana directiva de las escuelas estudiadas, de acuerdo con las categorías antes descritas.

Como los establecimientos estudiados difieren entre sí en la cantidad de alumnos que atienden, se agregó este dato al cuadro para incluir este factor al momento del análisis. Probablemente las escuelas con una matrícula mayor requieren de un equipo más completo para obtener buenos resultados.

Al analizar los datos recogidos se concluye que hay una relación clara entre liderazgo académico y desempeño en el Simce. En los establecimientos de buen rendimiento, tanto los sostenedores como los directivos ejercen un liderazgo académico activo. Se observa en estas escuelas un equipo directivo que trabaja en conjunto, enfocado hacia el logro de los objetivos curriculares. En cambio, en las escuelas de rendimiento promedio encontramos, por lo general, a una persona aislada haciendo esfuerzos por avanzar en lo académico, apoyada en forma débil por otros miembros de la dirección. En las escuelas de bajo rendimiento no hay directivos que ejerzan un liderazgo pedagógico activo, sólo se advierte un involucramiento bajo o intermedio en este aspecto.

En los directivos de las escuelas de buen rendimiento se observa una combinación de apoyo, guía, ayuda y control a los profesores. Permanentemente están formando a los nuevos profesores y haciendo seguimiento de su trabajo. La directora de una escuela de alto Simce afirma: *“Paso por las clases a cualquier hora, les complemento lo que yo creo que les hace falta y si veo errores se los digo al tiro. Reviso los cuadernos de los niños..., les paso libros de texto para que puedan sacar ideas, invertimos plata en buenos textos... Les pido que preparen un contenido y que me lo pasen a mí, así van aprendiendo a dar explicaciones de calidad. Tratamos de liberar al profesor de tareas administrativas, que dedique su tiempo exclusivamente a preparar y hacer sus clases, le facilitamos pasar en computador, que nos entreguen las cosas a mano y nosotros las revisamos, las preparamos y las multicopiamos...”*. La jefa de la unidad técnica del mismo establecimiento sigue la misma línea de involucramiento activo en lo académico: *“Apoyo a las profesoras cuando están débiles, superviso en la sala. Cuando los niños entienden trabajan bien, si no, están inquietos, entonces intervengo y le explico a la profesora cómo podría plantear el tema para pasarlo mejor. Todas las actividades que se hacen pasan por mis manos, reviso los detalles antes que vaya al mimeógrafo. Lo que no está correcto se hace nuevamente hasta que quede bien”*.

La directora de otra escuela, también de buen desempeño, está a cargo de una matrícula numerosa, por lo tanto manifiesta que no tiene tiempo para estar en todos los detalles pero se organiza para ejercer un liderazgo académico activo: *“A mí lo pedagógico me gusta, me surgen las ideas solas, siempre estoy sugiriendo cómo mejorar, doy pautas pedagógicas todo el tiempo. Si bien no puedo entrar a todas las clases, entro a una que otra, me paseo, reviso algunas pruebas y cuadernos. Me gusta estar informada, saber cómo van los niños, conocer el trabajo de mis docentes. Participo una vez a la semana en las reuniones del equipo técnico, ahí pregunto, cuestiono, organizo para que haya apoyo constructivo. Soy bien exigente”*.

En todas las escuelas de Simce alto y en una de rendimiento intermedio, los directivos indican que tienen ascendente sobre los profesores, que éstos responden a sus exigencias y están abiertos a sus sugerencias. La jefa de la unidad técnica de una de ellas grafica bien el punto: *“Los profesores me respetan porque las profesoras saben que yo hago buenas clases, ellas saben que me pueden pedir que les haga una clase, y yo les hago la clase y así van aprendiendo cómo tiene que hacerse”*. En los establecimientos de buen desempeño se observa además que la plana directiva trabaja sincronizadamente. En las entrevistas queda en evidencia que tienen objetivos y lenguajes comunes, que comparten estilos de supervisión y apoyo y que priorizan aspectos similares.

En las escuelas con rendimientos medios o bajos se observa, en cambio, que la mayoría de sus directivos ejercen un liderazgo académico incipiente o decididamente no se involucran en ese rol. Por ejemplo, en una escuela de bajo Simce, el director piensa que no le corresponde ocuparse de lo académico: *“Yo delego facultades al jefe técnico, él es el experto. Yo soy el médico general y él es el médico especialista. Yo manejo lo administrativo. El subdirector ve la parte de disciplina y el inspector general lo mismo, pero en la jornada de adultos”*. Otro caso que ilustra un liderazgo académico bajo es el director de una escuela de Simce medio que sostiene: *“Mi liderazgo se orienta más bien a mantener buenas relaciones humanas, un acompañamiento positivo, una función facilitadora. A los profesores no les exijo resultados, no es necesario, ellos se ponen los estándares exigentes, tienen amor propio. No soy amigo de llamarles la atención, prefiero que ellos solos se den cuenta. Dentro del equipo directivo*

el liderazgo académico le pertenece más bien al jefe de la unidad técnica. No soy partidario de intervenir demasiado en el trabajo de los profesores, veo mi papel como facilitador del trabajo, no para llenarlos de controles y trámites". En otra escuela, esta vez de Simce bajo, el director sigue esta misma línea: "Yo el liderazgo lo aplico a que el profesor pueda trabajar tranquilo. Dando el ejemplo, por ejemplo, llegando temprano todos los días. Me preocupo de la afectividad de los colegas, si veo a alguien triste le pregunto qué le pasa. Me preocupo que estén listos los papeles, que las máquinas estén funcionando. Aquí el jefe de la unidad técnico-pedagógica y el profesor de diferencial ven la parte técnica, yo se las dejo a ellos". En esta escuela el director confía en que lo académico es supervisado por el jefe técnico, pero éste sostiene que se hace cargo de funciones administrativas no cubiertas por el director y que lo pedagógico es visto por la educadora diferencial; ésta a su vez manifiesta que su rol es tratar alumnos específicos y que no tiene tiempo para darles pautas a los profesores.

En los dos ejemplos siguientes de liderazgo intermedio se pone de manifiesto la intención de hacerse cargo de lo académico, de ejercer algún control y apoyo de la labor del profesor, pero también queda claro que estos directivos tienen problemas de ascendiente sobre sus profesores y una inclinación hacia el *laissez-faire*. La directora y al mismo tiempo jefa de la unidad técnico-pedagógica de una escuela de bajo rendimiento afirma: "Yo sólo coordino, no me gusta trabajar con la gente incómoda, prefiero que los profesores escojan su sistema. Me cuesta entrar a clases, a los profesores no les gusta, pero me doy cuenta de muchas cosas. Por ejemplo, cuando voy pasando miro por la ventana y me doy cuenta de deficiencias serias, profesores que hablan por teléfono, que se maquillan en clase. Hice pruebas de primero a cuarto y las paso yo, las corrijo y se las muestro a los profesores, eso sirve mucho para ver cómo avanzamos. Los profesores aceptan bien este sistema, sólo una profesora me ha dado problemas". En este otro caso, el jefe técnico de otro establecimiento de bajo rendimiento cuenta que "En la escuela hay muy buen ambiente. Estamos acostumbrados a no tener jefes encima, entonces nadie me flojea, todos hacen su trabajo... Hemos llegado a un acuerdo de no observar clases, pero yo hago supervisión indirecta a través de los cuadernos o en los pasillos. A los profesores no les gusta que entren a sus clases, entonces reviso cuadernos y pruebas. Mi supervisión es en base a la confianza y apertura. Cada uno dice lo que hace y lo que no y ahí conversamos y nos ponemos de acuerdo. Llegamos a un acuerdo de planificar clase a clase, no en esas sábanas gigantes, en una hoja entran cuatro clases". Los profesores entrevistados en esta escuela manifiestan que el jefe técnico los ayuda esporádicamente con ideas para mejorar sus clases, pero que cada profesor actúa por su cuenta la mayor parte del tiempo.

De los datos también se desprende que independientemente del número de alumnos que tiene la escuela es importante que el liderazgo académico sea ejercido por un equipo. Se podría pensar que en las escuelas pequeñas bastaría con que al menos uno de los directivos ejerciera un rol activo en lo pedagógico, sin embargo, se observa que los "llaneros solitarios" no logran buenos resultados. En los pocos casos en que un solo directivo ejercía un rol activo, éste no bastaba para mover al establecimiento a una posición destacada, aun cuando la escuela tuviera pocos alumnos.

Hay varios factores que podrían explicar las bondades de contar con un equipo activo y afiatado. La literatura señala que la "colegialidad" es un elemento central en el

éxito de los colegios. Según Villani (1996) y Fullan y Hargreaves (1996)¹⁷⁵, ésta consiste en un ambiente profesionalizado, en el cual los directivos y docentes se apoyan entre sí, disfrutan conversando sobre temas académicos, intercambian consejos, analizan constructiva y críticamente las prácticas. Es probable que en las escuelas en que hay más de un directivo con liderazgo académico activo este factor de colegialidad esté presente en la escuela. Por otra parte, cuando hay más de una persona impulsando lo pedagógico, es posible distribuir las responsabilidades, lo que permitiría abarcar la mayor parte de las tareas de coordinación, apoyo, desarrollo profesional y supervisión que normalmente son numerosas y difíciles de abordar por una sola persona. También hay que considerar que en todo liderazgo, cuando se están implementando cambios, hay que enfrentar momentos difíciles. Al trabajar en equipo se puede encontrar el apoyo y el respaldo para aplicar medidas que en un principio pueden no ser bienvenidas, pero que en el largo plazo son positivas. Por último, si el sostenedor, el director y el jefe de la unidad técnica tienen un rol activo en lo académico, se envía a los padres una señal clara de las prioridades de la escuela. Al ocuparse todos de lo académico indican sin equívocos hacia dónde deben dirigirse las energías.

Expectativas de los directores

Parte importante del liderazgo académico del director consiste en lograr que todos los integrantes del sistema tengan altas expectativas en cuanto a los logros de sus alumnos. Reynolds y Teddlie (2000) afirman que el efecto positivo de las altas expectativas en el rendimiento es uno de los hallazgos más consistentes en las investigaciones. Según ellos, “virtualmente cualquier revisión del tema menciona la importancia de este factor, ya sea británica, alemana, americana...”¹⁷⁶. Asimismo, Edmonds (1979) señala que este efecto es especialmente significativo en los establecimientos de nivel socioeconómico bajo¹⁷⁷.

En el discurso explícito se aprecia que los directores de las escuelas con buen Simce tienen expectativas altas. Claramente esperan que sus alumnos sigan estudios universitarios, como lo expresa una directora de este grupo: “La máxima: que sean profesionales. Quiero que todos tengan acceso a la universidad, que no queden limitados. Puede ser que ahora no haya crédito universitario, pero si algún día hay para todos, que ellos estén preparados para tomar la oportunidad”. Otra directora afirma: “El colegio está pensado para que los alumnos sigan estudios superiores, que estudien en la universidad o en institutos prestigiosos. Es nuestro norte en lo pedagógico”. En otro establecimiento la directora dice: “Mi meta actual es que el 50% de los alumnos entren a la universidad, estamos trabajando en eso, estamos haciendo muchos ensayos y analizando en qué fallamos”.

¹⁷⁵ Villani, Christine J. (1996): “The Interaction of Leadership and Climate in Four Suburban Schools”. Y Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1996): *What’s Worth Fighting for in your School?*

¹⁷⁶ Reynolds, David y Teddlie, Charles (eds.) (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*, p. 148.

¹⁷⁷ Edmonds, Ron R. (1979): “Effective Schools for the Urban Poor”.

En las escuelas de Simce medio las expectativas son más débiles. Una aspiración generalizada en este grupo es que los alumnos completen al menos la educación media. Uno de los directores afirma: *“Los motivamos a que tienen que salir de acá a terminar la educación media. Un 10% a lo mejor llega a la universidad o a estudios superiores. Queremos que en el futuro los niños puedan hacer cualquier cosa, carpintero, doctor, lo que sea, pero que sea bueno”*. En otra escuela sostienen: *“Los niños tienen que seguir estudiando, en un liceo o en una escuela técnico-profesional. Los niños al salir de octavo tienen que salir con competencia para lo que les toque, que también puede ser trabajar, expresarse y conversar sin temor y poder dirigirse a otra persona espontáneamente”*.

En los establecimientos de menor rendimiento en el Simce las expectativas son francamente más bajas y siempre excusadas por las dificultades del medio social que los rodea. Uno de los directores sostiene: *“Aquí hay una etnia mapuche muy grande buscando horizonte temprano. Por eso, aquí en el colegio le damos cursos de artesanía, electricidad y soldadura en las horas de tecnología. En la comuna no hay liceos técnicos para varones, sólo pagados. Son engañosos, no son lo que prometen. El 85% de los padres tienen básica incompleta y pocas manualidades, trabajan en empresas de limpieza y cosas así. Los padres quieren una educación rápida. ... Los cabros aquí no dan mejor Simce, no saben de la raíz cuadrada, pero saben colocar enchufes. Están preparados para la vida”*. Otro directivo, a pesar de que su escuela es de nivel socioeconómico medio, según la clasificación del Simce, expresa: *“Hemos llegado a tener lo más pobre de los pobres, lo más bajo, por eso las expectativas son bajas. Asumimos el rol de dar cariño, ayudarles a comprar cosas. En esta escuela les damos libertad, lo que les permite confianza y cercanía, ésta es nuestra primera expectativa. A los niños los tratamos por su nombre. Con estas carencias y malas condiciones tratamos de hacer lo más posible, aunque no logramos mucho. Vamos viendo lo que los niños dan. Hemos logrado que pasen a tercero leyendo, el que no lee repite”*. En otra escuela la directora explica: *“Yo me he propuesto que lleguemos a 250 puntos en el Simce, pero a 300 lo veo difícil. Aquí los niños son malcriados, hay mal ambiente en las casas, se pasan pegados al televisor, viendo programas para adultos y con garabatos. Las mamás piensan que dándoles todo van a lograr algo en la vida. No les importa demasiado el colegio. Un apoderado me dijo: ‘¡Qué tanto si yo en la vega gano más que usted!’ Y es cierto”*. Otro directivo dice: *“Yo espero que no se sientan limitados por lo social, que no se sientan estigmatizados, que se sientan capaces. Encuentro importante que terminen cuarto medio y ejerzan en la especialidad técnica que saquen”*.

Las expectativas altas o bajas de los directores no sólo se refieren a la continuidad de los estudios de sus alumnos, como lo sugieren los ejemplos antes mencionados. También se manifiestan en aspectos formativos, como la exigencia de responsabilidad, consideración con los demás, cumplimiento de tareas, cuidado de las cosas. En general, en las escuelas de buen rendimiento los directores manifiestan confianza en que los niños pueden aprender en todos los ámbitos. Al respecto una directora afirma: *“Buscamos que sean responsables, que trabajen en la casa, que repasen, que hagan sus tareas, que traigan las cosas que les piden para el día siguiente. Para formar hábitos hay que ser constantes, verificamos que todos trabajen, que todos hagan las tareas. Si son constantes pueden aprender. Aquí trabajamos con las mamás para que los niños aprendan a superarse. Todos nos tenemos que superar. Las mamás le tienen que enseñar fortaleza a sus niños”*. Otra directora comenta: *“Le decimos*

que tienen que ser mejores para que puedan ayudar a los demás, a su familia, para que puedan mejorar su comuna. Esto es una cadena, todos tenemos que ayudar para que tengamos una mejor vida. Esto es de todos los días. Que les guste vivir en un ambiente limpio, adecuado. La exigencia es en todo y a todos". En la misma escuela: "Aquí, las niñas tienen que aprender a ser bien señoritas y los jóvenes tienen que convertirse en caballeros. Tienen que aprender a verse bien presentados, a cumplir sus compromisos. No aceptamos que anden con excusas, tienen que acostumbrarse a responder por sí mismos desde chicos... Aquí a todos se les inculca un trato amable, ser educados con todos, con los adultos, con los menores, con los pares. Todos se merecen respeto". En cambio, en las escuelas de bajo desempeño prima la visión de que los niños tienen tantas carencias que es difícil que las puedan superar. Por ejemplo, un jefe de la unidad técnico-pedagógica sostiene: "Hay problemas culturales, hablan mal en la familia, dicen cosas de una manera y las escriben de otra. Un alto nivel, 30% a 35%, tienen problemas de aprendizaje, cantidades de niños con hiperactividad. Hace meses que no tenemos psicopedagoga. Hay poca ayuda de la casa, no traen los útiles, no los apoyan en las tareas. Los niños no tienen los medios ni el nivel intelectual para llegar más arriba". En esta misma línea un director afirma: "Aquí tenemos muchos mapuchitos, vienen limpiécitos al colegio pero hay que andarles preguntando: ¿Almorzaste? ¿Tomaste desayuno? Así, quién aprende digo yo, cómo le van a pedir que traiga tareas, que rinda igual en el Simce que un chiquillo con el estómago satisfecho". En la misma escuela, el subdirector manifiesta a lo largo de toda la entrevista la convicción de estar en una escuela de alumnos especiales, afirma: "Yo no tengo expectativas debido a que esta escuela tiene un diagnóstico muy deprivado. Aquí tenemos tres niños con retardo, diez limitrofes, once niños con inteligencia normal lenta, once niños con problemas de lenguaje, setenta mapuches y tres niños de grupos multiculturales bilingües (peruanos)".

Las diferencias de expectativas observadas no están condicionadas por el nivel socioeconómico de sus alumnos ni por el hecho de contar con enseñanza media en un establecimiento, sino más bien por la mirada y la actitud del director. De hecho, uno de los directores que aspiraba más alto dirigía una escuela que sólo contaba con enseñanza básica y alumnos de nivel socioeconómico medio bajo, con uno de los menores promedios de escolaridad de la madre en la muestra de esta investigación.

Planificación de clases

La planificación es una herramienta útil para asegurar que los alumnos tengan la oportunidad de aprender los objetivos estipulados por el sistema. En la literatura, la "oportunidad para aprender" es una de las variables de la escuela que tienen mayor incidencia en el aprendizaje¹⁷⁸. Si los alumnos no han tenido la oportunidad de estudiar o enfrentar un contenido particular, obviamente es difícil que logren dominarlo. Sin una buena planificación y un monitoreo de ella, es posible que una porción del programa escolar quede sin trabajarse.

¹⁷⁸ Marzano, Robert (2000): *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*.

La planificación incluye la identificación de los objetivos, el diseño de la secuencia lógica para enseñarlos, la asignación de un tiempo realista para su instrucción, la selección de las estrategias didácticas adecuadas y las formas de evaluar. En Chile, parte de este trabajo de planificación está cubierto por el currículum oficial y los programas de estudio. Nuestro país se rige por un currículum único, recogido en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, los cuales definen lo que se debe aprender curso tras curso. A su vez, el Ministerio de Educación especifica estos objetivos y contenidos en los programas de estudio de cada asignatura. En ellos se detallan los aprendizajes esperados, las actividades que debieran implementarse para lograrlos, así como sus respectivos indicadores de evaluación. Estos programas dan sugerencias generales pero no son una guía para hacer cada clase y por lo tanto los jefes técnicos y los profesores deben llevarlos a un nivel aun más detallado y concreto.

Para ello deben, en primer lugar, distribuir los objetivos y contenidos a lo largo del año escolar, asignándole un tiempo determinado a cada uno y estableciendo la secuencia deseada. Este ejercicio se llama calendarizar. Si no se realiza, se corre el riesgo de dar demasiado tiempo a unos contenidos en desmedro de otros y eventualmente dejar de cubrir el currículum en su totalidad. El monitoreo, de parte de la dirección, de la calendarización a lo largo del año asegura el cumplimiento del programa.

Luego viene el proceso de planificar cada clase. Éste es esencial para lograr experiencias de aprendizaje de calidad. En el marco de la buena enseñanza, Charlotte Danielson (1996) le asigna un lugar significativo a la planificación, identificándola como uno de los cuatro dominios que se deben considerar en la evaluación y el desarrollo de los docentes¹⁷⁹. Ésta se entiende como el ejercicio de preparar una clase o una serie de clases, partiendo por la definición cuidadosa de lo que los alumnos deben aprender, siguiendo con el estudio de los contenidos para su correcto dominio y luego la selección de los métodos para enseñarlos, incluyendo su graduación, secuencia, explicaciones y ejercicios. La preparación de una clase también debe tener en cuenta las motivaciones y destrezas de los alumnos para anticipar las dificultades y buscar los mecanismos para involucrar su interés. Además, la planificación incluye la selección o el diseño de materiales didácticos, ya sean guías de trabajo, textos, materiales audiovisuales, esquemas, tareas, etc. Y por último, debe definir la manera de evaluar los logros de aprendizaje.

Por otra parte, revisar y conversar sobre las planificaciones con un colega o con el jefe técnico pedagógico genera un trabajo colegiado, que incide en el mejoramiento de las prácticas docentes. Según Shulman (1997)¹⁸⁰, la reflexión sobre la práctica es una de las actividades más poderosas para el desarrollo profesional. Stigler y Hiebert (2000)¹⁸¹, en un estudio comparado sobre los estilos pedagógicos en Estados Unidos, Japón y Alemania, constatan que en la cultura educacional nipona le asignan gran importancia a la preparación colectiva de las lecciones. El proceso contempla una planificación previa en

¹⁷⁹ Los cuatro dominios son: planificación y preparación; manejo del ambiente de la clase; instrucción, y responsabilidades profesionales. Véase Danielson, Charlotte (1996): *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*.

¹⁸⁰ Shulman, Lee S. (1997): "Professing the Liberal Arts".

¹⁸¹ Stigler, James W. y Hiebert, James (1999): *The Teaching Gap*.

equipo, la realización de la clase, luego una reflexión conjunta sobre su implementación y resultados, luego un rediseño, y nuevamente la implementación y discusión para finalmente llegar a la difusión del plan de la lección entre los docentes. Los profesores no improvisan sus clases sino que utilizan los guiones generados en el proceso recién descrito. Este tipo de planificación tiene un carácter académico y juega un rol importante en la formación de los profesores en servicio. Según los autores es la fuerza motriz del éxito educacional de ese país.

Para analizar el tema de la planificación se preguntó a los directores, jefes técnico-pedagógicos y profesores sobre la calendarización, preparación de las clases y los métodos de control y reflexión en torno a este proceso. También se indagó sobre la utilidad de planificar, para determinar si los directivos y profesores percibían que el proceso los ayudaba a realizar mejor sus clases. Se revisaron además las planificaciones mismas, para verificar su existencia, pero sin evaluar su calidad.

En base a estos datos se elaboró el Cuadro N° 37, que establece cuatro categorías en cuanto a la funcionalidad de las planificaciones y luego, en el Cuadro N° 38, se recoge la información sobre calendarizaciones, planificaciones, su revisión y funcionalidad por escuelas.

CUADRO N° 37

FUNCIONALIDAD DE LAS PLANIFICACIONES	
Funcional	<p>En el establecimiento se calendarizan los contenidos para el año o el semestre y se controla su cumplimiento. Estas calendarizaciones pueden incluir también las rutinas diarias y actividades periódicas que deben realizarse en clases. En estas escuelas se planifican las clases sistemáticamente. Los directivos y profesores afirman que las planificaciones son una guía útil para el desarrollo de las lecciones. Incluyen los materiales didácticos a utilizar y las guías de trabajo. Si el profesor falta, un reemplazante puede utilizarlas para hacer las clases, dándole continuidad al programa de estudio.</p> <p>Las planificaciones son revisadas por la dirección, se discuten con los profesores para sugerir mejoramientos y asegurar su cumplimiento.</p>
Semifuncional	<p>Existe la costumbre de planificar, ya sea individualmente o en equipo con los profesores de cursos paralelos. Los profesores afirman que para ellos es útil hacerlo. Sin embargo, en estas escuelas no hay mecanismos para controlar el cumplimiento de lo planificado, ni una discusión para mejorarlas. Sólo se revisa que las planificaciones estén hechas.</p>
No funcional	<p>Se planifica y revisan las planificaciones, pero el énfasis está en cumplir un trámite exigido por una instancia superior: se llenan formularios pero no se utilizan para realizar las clases. A menudo son una copia textual, sin ninguna elaboración, de los programas del ministerio. Los profesores y directivos califican el proceso como “puro papeleo”.</p>
Inexistente	<p>No existe el hábito ni la exigencia de planificar.</p>

CUADRO N° 38

CALENDARIZACIÓN, PLANIFICACIÓN Y REVISIÓN DE PLANIFICACIONES*						
			Calendarizan	Planifican	Revisan	Funcionalidad
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sí	Sí	Sí	Funcional
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Sí	Sí	Sí	Funcional
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Sí	Sí	Sí	Funcional
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	No	Sí	No	Semifuncional
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Sí	Sí	No	Semifuncional
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	No	Sí	No	Semifuncional
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Sí	Sí	Sí	Funcional
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	No	Sí	No	Semifuncional
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	No	No	No	Inexistente
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	No	No	No	Inexistente
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	No	No	No	Inexistente
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Sí	Sí	No	Semifuncional
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	No	Sí	No	No funcional

* Se consideró que la escuela calendariza, planifica y revisa las planificaciones cuando es una conducta generalizada y oficial. Cuando en una escuela se observaban casos aislados, se tabuló "No".

Al analizar el Cuadro N° 38 se constata que en casi todas las escuelas de buen Simce hay una práctica instalada de planificación y se la percibe como una herramienta eficaz para hacer buenas clases, lo cual contrasta con la ausencia o precariedad de la planificación en las escuelas de Simce bajo.

Las cuatro escuelas de peor rendimiento habían recibido del departamento provincial del Ministerio de Educación una supervisión y asesoría que exigía que las clases se planificasen. Esto forma parte de los "compromisos de gestión" que debían adoptar las escuelas para elevar sus rendimientos. Pero se pudo apreciar que esta práctica era percibida, en estos establecimientos, como un trámite para cumplir con el asesor, al punto de que en algunos casos sólo pudieron mostrar planificaciones realizadas específica y únicamente para el día de la visita del supervisor. Sólo en una de estas escuelas se constató un grado de apropiación de esta exigencia: la directora consideraba importante planificar y pedía a sus profesores que lo hicieran, pero aún no se atrevía a revisar el cumplimiento de lo planificado.

En las escuelas de Simce promedio, en general, la planificación es una práctica que está presente pero no hay mecanismos para controlar su cumplimiento ni un trabajo coordinado que asegure su funcionalidad.

Observación de clases

Según Muijs y Reynolds (2005)¹⁸², las clases se han realizado tradicionalmente a puertas cerradas. Ni los equipos directivos observaban la realización de las clases en sus escuelas, ni los profesores se observaban entre sí. Sin embargo, según estos autores, esta práctica ha cambiado en forma significativa en el último tiempo. En la actualidad, en los países que alcanzan altos estándares en educación, es costumbre que los directivos observen las clases y también que se observen clases entre pares. Esto se hace con múltiples propósitos y se considera una buena herramienta de gestión y de formación de profesores.

Entre los propósitos de observar clases cabe mencionar que sirven:

- Como herramienta diagnóstica para detectar fortalezas y debilidades de la enseñanza, con el fin de definir medidas remediales y cursos de perfeccionamiento.
- Como medio de aprendizaje entre pares de profesores.
- Como forma de monitorear el cumplimiento de los programas y evaluación de la calidad de la enseñanza impartida.
- Como una herramienta para asegurar la consistencia en los métodos y prácticas de un curso a otro.

Dada la importancia que se le asigna a la observación de clases como instrumento para lograr avances educativos, se indagó en este aspecto. Se preguntó directamente a los directivos y a los profesores si se observaban clases en su establecimiento y se cruzaron las apreciaciones de los distintos actores para chequear su consistencia. Al elaborar la información se distinguieron tres categorías, que se ilustran en el Cuadro N° 39. El Cuadro N° 40 indica la categoría en que se ubicó cada escuela.

CUADRO N° 39

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES	
Observación sistemática	La observación es periódica, establecida y reconocida como parte del sistema de apoyo y supervisión. En algunos establecimientos se realiza en base a una pauta formal y/o en base a las prioridades del supervisor. Sus resultados se comunican a la profesora observada y a otras personas de la directiva. Puede tener diferentes fines explícitos: evaluación o formación del profesor o monitoreo del aprendizaje de los alumnos.
Observación no sistemática	Los directivos observan clases esporádicamente, sin una periodicidad establecida. En muchos casos no se da a conocer el propósito de la observación y no se comenta el resultado.
Observación inexistente	Los supervisores no observan clases.

¹⁸² Véase Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Capítulo 21, "Professional Development and Peer Classroom Observation".

CUADRO N° 40

OBSERVACIÓN DE CLASES			Tipo de observación	Uso de pauta
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sistemática	Sin pauta
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Sistemática	Con pauta
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Sistemática	Con pauta
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	No sistemática	Sin pauta
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	No sistemática	Sin pauta
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	No sistemática	Sin pauta
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Sistemática	Con pauta
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	No sistemática	Sin pauta
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	No sistemática	Sin pauta
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Inexistente	–
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Inexistente	–
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Inexistente	–
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	No sistemática	Sin pauta

En la mayoría de las escuelas con buenos resultados la observación de clases hecha por un superior es una práctica habitual para mejorar la labor docente y lograr mejores resultados. Los profesores aceptan esta política y, aunque a veces manifiestan que los tensiona, reconocen que es beneficiosa para ellos y para los estudiantes. Por lo general, en estas escuelas se informa a los profesores en el momento de ser contratados que la observación de clases se incluye en las condiciones del trabajo.

Salvo una excepción, en las escuelas con Simce medio y bajo la observación de clases es una práctica que no está instalada. En la mitad de estos establecimientos los directivos no observan clases porque lo consideran una intromisión indebida en la autonomía profesional o por la resistencia que generaría entre los profesores. Por ejemplo, en una escuela de Simce bajo se llegó a un acuerdo con los profesores para que no se observaran clases. El director afirma: *“La mentalidad del profesor es que es aprensivo con su trabajo, aquí hay un acuerdo de no observar clases, ellos quieren ser profesionales, entonces uno tiene que ser sutil, uno tiene que saber cómo funcionan las cosas de manera indirecta, sin faltarle el respeto al profesor, mirar los cuadernos de los niños, si los niños trabajan, si hay material didáctico”*.

En la otra mitad de las escuelas de Simce medio y bajo a veces los directivos observan clases disimuladamente para no incomodar a los profesores. En este sentido, la jefa de la unidad técnico-pedagógica de una escuela de Simce medio afirma: *“Yo voy a las salas a la disimulada porque los profesores son muy susceptibles, me fijo en qué están haciendo cuando entro a pedir el libro de clase o cuando voy a tomarle la lectura a los niños”*. Algo parecido dice la jefa técnica de otro establecimiento de este grupo, quien observa clases por cuenta propia, ya que el director no aprueba esta práctica: *“Voy a una o dos salas por día, entro a pedir algo y escucho un ratito, el profesor no sabe que estoy observando. Si encuentro algo malo, espero unos dos días y sugiero algo. Hay que tener mucho tacto en esto, las sugerencias no se hacen en el momento para que el profesor no se sienta criticado, que no se note, hay que tener en cuenta que son profesionales”*. Asimismo en otra escuela de Simce medio el coordinador pedagógico sostiene: *“Hacemos observaciones pero no en un cien por ciento, hay que hacerlas disimuladamente porque los colegas son quisquillosos”*.

Nuestro estudio sondeó si las escuelas tenían un sistema de observación de clases instituido pero no ahondó en su calidad. La literatura indica que las observaciones de clases tienen que cumplir con ciertas condiciones para que resulten efectivas. Algunas de ellas son: el que observa debe tener claro el patrón de conducta esperado, ya sea por un modelo implícito o bien porque cuenta con pautas de observación que guían hacia estándares específicos. Luego se debe entregar *feedback* inmediato en torno a conductas concretas. Y en un paso posterior, en conjunto con el profesor, se deben trabajar las estrategias para resolver el problema y acordar un plazo para monitorear los progresos. En todo este proceso tiene que darse una relación de confianza para que el observado esté abierto al cambio¹⁸³. Posiblemente, la simple presencia de la práctica de observar clases marque una diferencia positiva respecto de las escuelas que no la tienen, pero sin duda la calidad de las observaciones debiera hacer una diferencia aún mayor.

Sistemas de evaluación

La evaluación del aprendizaje es un componente esencial de cualquier modelo educacional. Es el medio por el cual se determina la efectividad de las metodologías implementadas y la manera de diagnosticar las debilidades para diseñar estrategias re-remediales, ya sean individuales o colectivas. Por otra parte, cuando los resultados tienen consecuencias, los contenidos de las pruebas se convierten en una señal poderosa de lo que debe ser aprendido y permiten exigir cuentas al cuerpo directivo y a los profesores (*accountability*).

¹⁸³ Los detalles de una observación de clases efectiva, así como sus pautas concretas, se pueden encontrar en: Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching: Evidence and Practice*. Capítulo 21, “Professional Development and Peer Classroom Observation”.

Con relación a los alumnos, las evaluaciones incentivan el estudio y son un medio de aprendizaje en sí mismas. Por el solo hecho de tener que recordar y articular una respuesta, la asimilación de los contenidos aumenta¹⁸⁴.

En el sistema educacional existen distintos tipos de evaluaciones del aprendizaje y cada una de ellas cumple funciones diferentes. Se puede establecer un continuo desde las pruebas más formales que abarcan muestras grandes de alumnos, como las pruebas de rendimiento internacionales o nacionales, hasta las pruebas diseñadas por un profesor para su curso. A continuación describimos los distintos tipos de evaluaciones más frecuentes en nuestro sistema educacional y luego analizamos cuáles de ellas se aplican en las escuelas estudiadas.

En el primer lugar de la lista se encuentran las pruebas estandarizadas. Ellas se definen por seguir un procedimiento uniforme al recoger los datos sobre una habilidad o conocimiento. Al evaluar se administra un conjunto de preguntas equivalentes a todos los individuos, haciéndolos seguir instrucciones y restricciones de tiempo idénticas y manteniendo constante el sistema de corrección. Los puntajes se asignan de manera objetiva y, en el caso de discrepancias entre correctores, se busca uniformar los criterios. Generalmente, en el proceso de elaboración de las pruebas estandarizadas, éstas se administran a muestras representativas de la población de interés para obtener una norma que permita comparar el rendimiento de alumnos específicos con el de la población de referencia¹⁸⁵. Dado el relativo aislamiento en que funcionan las escuelas, las pruebas estandarizadas son de gran utilidad para situar el desempeño de los alumnos en un contexto más amplio. Es relativamente fácil perder perspectiva al interior de la escuela y llegar a concluir que el rendimiento de los propios pupilos constituye la norma para la edad. Estas pruebas logran objetivar los niveles alcanzados en relación con muestras internacionales, nacionales y grupos de referencia específicos.

En otro grupo encontramos las evaluaciones que típicamente se utilizan dentro de las escuelas. Por un lado tenemos las pruebas diseñadas por cada uno de los profesores para monitorear el aprendizaje de sus alumnos, las cuales miden lo que los estudiantes han aprendido de la materia que el profesor ha enseñado. Este procedimiento resulta válido porque al alumno se lo califica sobre la base de lo tratado en clase pero tiene la limitante de que no entrega información sobre la distancia entre lo que actualmente sabe y lo que debiera aprender según el programa de estudio. Es decir, la prueba es relativa al currículum implementado y no al currículum intencionado.

En algunas escuelas tratan de superar esta limitación complementando las pruebas que diseña el profesor con pruebas de nivel. Las pruebas de nivel requieren que los

¹⁸⁴ Véase Dempster, Frank N. (1997): "Using Tests to Promote Classroom Learning".

¹⁸⁵ Cuando las pruebas estandarizadas se aplican a una población de referencia, la mayoría de las veces a grupos cuyo desempeño tiene una distribución normal, se las denomina "evaluación referida a norma". Estrictamente hablando, una prueba estandarizada puede no estar referida a norma, pero en la jerga común se supone que lo está. Una variante de las pruebas estandarizadas la constituyen las pruebas referidas a criterio o a estándares. En éstas se asocia a un nivel de respuestas determinadas una descripción del desempeño de un individuo en el dominio evaluado. Véase Mehrens, William A. y Lehmann, Irvin J. (1987): *Using Standardized Tests in Education*.

distintos profesores que enseñan en cursos paralelos se pongan de acuerdo de antemano en lo que evaluarán. Este hecho puede traducirse en un mayor grado de alineamiento con el currículum; sin embargo, también puede suceder que los profesores bajen el estándar al diseñar las pruebas ajustando las preguntas al mínimo común enseñado en ambos cursos.

Otra forma de contrarrestar la posibilidad de que los profesores se acomoden al ritmo de los alumnos y disminuyan sus exigencias es la práctica de que las pruebas más relevantes (pruebas semestrales, pruebas de nivel) sean visadas por los jefes de departamento o jefes técnicos. En esta instancia normalmente se examina el grado en que los contenidos de la prueba se ajustan al programa, la calidad de las preguntas y el nivel de dificultad exigido.

Una tercera alternativa para lograr este objetivo es que las jefaturas técnicas, el sostenedor o la dirección apliquen pruebas externas referidas al currículum. En el diseño de éstas se incluyen todos los contenidos que el programa define. Al aplicarlas se envía la señal de que se deben trabajar todos los objetivos estipulados y se obtiene información sobre el nivel de aprendizaje del currículum intencionado.

La literatura indica que los distintos tipos de evaluaciones entregan niveles de información complementaria, por lo tanto, las escuelas debieran utilizar una batería de pruebas para conducir su gestión pedagógica. En el Cuadro N° 41 se resumen las pruebas que actualmente se encuentran en uso, con mayor o menor frecuencia, en la gestión pedagógica de las escuelas en Chile.

Y a continuación se entregan los datos sobre los sistemas de evaluación empleados en los colegios investigados según los antecedentes recogidos en las entrevistas a los directores, jefes técnico-pedagógicos y profesores. Primero se analiza la forma en que las escuelas valoran y utilizan los resultados del Simce. Luego se examina la aplicación de pruebas externas al establecimiento, el empleo de pruebas de nivel y los sistemas que tienen las escuelas para asegurar la calidad y relevancia de las pruebas diseñadas y aplicadas directamente por los docentes (revisión del instrumento por parte de la directiva). Por último, nos referimos al uso de instrumentos diagnósticos estandarizados.

CUADRO N° 41

TIPOS DE PRUEBAS UTILIZADAS EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA		
Tipo de prueba	Ejemplo	Función
Pruebas estandarizadas referidas a muestras internacionales	TIMSS, PISA, PIRLS, LLECE ^a	Comparar desempeño con muestras internacionales; hacer estudios comparativos de marcos institucionales y buenas prácticas. Se pueden utilizar para fijar estándares referidos a niveles internacionales.
Pruebas estandarizadas externas referidas a la población nacional	Sistema de medición de la Calidad de la Educación (Simce); Prueba de Selección Universitaria (PSU).	Establecer desempeño relativo a la población nacional y referencias al grado de dominio del currículo.
Pruebas estandarizadas de habilidades específicas disponibles en el mercado, referidas a muestras escogidas.	Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), Prueba de Dominio Lector Fundar, Pruebas de Precálculo, Metropolitan Readiness Test ^b	Definir desempeño en habilidades específicas con relación a la población establecida en la muestra. Normalmente estas pruebas sirven para fijar criterios de logro.
Pruebas estandarizadas referidas a una red de establecimientos.	Pruebas Ceger para la Municipalidad de Ñuñoa; Pruebas Sociedad Instrucción Primaria ^c	Monitorear y comparar desempeño entre establecimientos similares. Fijar criterios de logro en torno al currículum.
Pruebas externas construidas por el sostenedor.	Pruebas estandarizadas sin normalizar.	Evaluar el cumplimiento del currículum con criterios externos a la dirección de la escuela.
Pruebas de nivel.	Pruebas internas de los establecimientos realizadas por el jefe técnico o grupo de profesores.	Evaluar el logro de los objetivos curriculares en un nivel determinado.
Pruebas construidas por el profesor con revisión del jefe técnico pedagógico		Evaluar el logro de los objetivos curriculares en base al criterio del profesor y del jefe técnico.
Pruebas construidas por el profesor sin revisión.		Evaluar el logro de los objetivos curriculares en base al criterio del profesor.

^a Para la prueba TIMSS véase Mullis, Ina V. S.; Martin, Michael O.; González, Eugenio J. *et al.* (2004). Para PISA véase OECD (2003). Para PIRLS véase Mullis, Ina V. S.; Kennedy, Ann M.; Martin, Michael O. *et al.* (2006), y para LLECE véase Casassus, Juan; Cusato, Sandra; Froemel, Juan Enrique *et al.* (2000).

^b Véase Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel y Milicic, Neva (1986): *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP): Formas Paralelas*; Milicic, Neva y Berdiewiczski, Olga (1974): *Pruebas de Funciones Básicas*; Milicic, Neva y Schmidt, Sandra (2003): *Pruebas de Precálculo*; Hildreth, Gertrude I.; Griffiths, Nellie L. y Mc Gausan, Mary E. (1990): *Metropolitan Readiness Test, Spanish Version*.

^c La Municipalidad de Ñuñoa ha establecido un sistema de medición propio para evaluar lenguaje y matemática. El organismo externo encargado de las pruebas es el Centro de Evaluación y Gestión de Resultados, Ceger Ltda. Igualmente la Fundación Sociedad de Instrucción Primaria elaboró pruebas externas para aplicar en sus 17 escuelas.

Valoración y manejo de los resultados del Simce

Los resultados de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce)¹⁸⁶ se toman en consideración en la gestión de la mayoría de las escuelas. Sin embargo, a través de las entrevistas se constatan diferencias en cuanto a cómo se valora esta evaluación y al tipo de manejo que se realiza con los resultados de la prueba. Las categorías sobre apreciación del Simce y manejo de sus datos se resumen en los cuadros N° 42 y N° 43.

CUADRO N° 42

CATEGORÍAS DE VALIDACIÓN DE LA PRUEBA SIMCE	
Aceptación alta	En esta categoría se consideraron todas aquellas respuestas que indicaban la aceptación del Simce como una herramienta útil. Aquí se incluyeron respuestas como: “El Simce es la única manera objetiva de medirnos, nuestro trabajo no se ve, uno no sabe si está lográndolo o no hasta que se compara con otros”. “El Simce es una buena herramienta para evaluar. Esto es una cadenita, las profesoras evalúan a los niños todo el tiempo, yo las evalué todos los días y así nos evalúa la sostenedora externamente y después instancias superiores. En la medida que sepamos nuestras fallas podemos mejorar”.
Aceptación intermedia	Si bien la consideran una herramienta útil para conocer el nivel de logro de los contenidos del curso evaluado, consideran injusto comparar los resultados entre una escuela y otra.
Aceptación baja	En esta categoría se incluyen todas aquellas respuestas que consideran que el Simce no es un instrumento válido porque no evalúa aspectos relevantes de la educación, o bien porque se puede preparar o bien porque los resultados son injustos dado que comparan escuelas que funcionan en muy diversas condiciones. Tenemos entonces respuestas como: “El Simce no debiera ser lo decidor. Otras escuelas lo preparan y no se pueden comparar los resultados de escuelas como nosotros que trabajamos con delincuencia, drogas, alcoholismo, madres jefas del hogar. Nosotros somos una escuela única por el tipo de alumnos que atendemos”. “Cuando me den las herramientas yo compito. Los cabros aquí no dan mejor Simce, no saben de raíz cuadrada, pero saben colocar enchufes. Están preparados para la vida”. “El Simce es un negocio, las escuelas lo preparan para mostrar buenos resultados y tener más alumnos”.

¹⁸⁶ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) evalúa el desempeño de los alumnos en lenguaje, matemática y ciencias (naturales y sociales) en cuarto básico, octavo básico y segundo medio. Difunde públicamente los puntajes de los establecimientos y la escuela los recibe desagregados por curso.

CUADRO N° 43

MANEJO DE RESULTADOS DEL SIMCE	
Adecuado	<p>Los directivos de la escuela conocen sus resultados y tienen claras las secuencias históricas. Los datos son de fácil acceso y están sistematizados.</p> <p>Al comparar sus puntajes utilizan varios puntos de referencia, por ejemplo, escuelas similares, escuelas del mismo nivel socioeconómico, promedios nacionales, comunales, etc.</p> <p>Manifiestan que hacen un análisis detallado de los resultados con los profesores y en base a ellos definen estrategias de acción.</p>
Intermedio	<p>Estas escuelas conocen sus propios puntajes, sin embargo no tienen un buen manejo de sus datos. Incurren en más de uno de los siguientes problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No tienen claro las secuencias históricas de sus puntajes. Si se piden no están a mano. • No conocen bien la métrica de la prueba. Por ejemplo, en un establecimiento se fijaron la meta de subir seis puntos en el Simce, alza que estaría en el margen de error dado por el número de alumnos que rinde la prueba en esa escuela. En otro establecimiento, que ha tenido históricamente alrededor de 230 puntos, manifiestan que sus puntajes están cerca del promedio del país.* • El análisis comparativo de puntajes es pobre. Se comparan con los puntajes comunales sin hacer análisis de si éstos son bajos o no, si es lo que les corresponde dado su nivel socioeconómico y sin tomar en cuenta distintos parámetros para determinar a qué debieran aspirar. El análisis más típico que realizan es respecto a las escuelas municipales de la comuna y el promedio comunal. Por ejemplo: “Los puntajes están bien, estamos en el promedio comunal” (en el caso de esta escuela, el promedio comunal para la prueba analizada era de 225 en lenguaje y matemática). • Al momento de la entrevista no tenían una política sistemática para dar a conocer y trabajar los resultados con los profesores.
Bajo	<p>No tienen claros los puntajes de la escuela, o bien, los puntajes declarados no calzan con los reales. Por ejemplo: “Nosotros nunca hemos tenido un Simce bajo, siempre estamos sobre los 210 puntos”. En esta escuela el promedio en el Simce de cuarto básico en lenguaje en las últimas tres evaluaciones era de 204 puntos.</p>

* Los promedios nacionales se han mantenido alrededor de 250 puntos.

En base a las categorías anteriores se elaboró el Cuadro N° 44, que resume la información respectiva:

CUADRO N° 44

VALIDACIÓN DE LA PRUEBA SIMCE Y MANEJO DE DATOS				
		Acceptación del Simce director	Acceptación del Simce jefe de UTP	Manejo de los datos
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Alta	Alta	Adecuado
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Alta	Alta	Adecuado
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Alta	Alta	Adecuado
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	Intermedia	Alta	Intermedio
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	Alta	Alta	Intermedio
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	Alta	Intermedia	Intermedio
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	N/C*	Alta	Adecuado
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	S/R**	Alta	Intermedio
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	Alta	Alta	Intermedio
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	Baja	Baja	Bajo
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	Baja	Alta	Intermedio
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	Alta	N/C	Adecuado
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	Baja	Baja	Intermedio

* N/C indica que no corresponde una respuesta dado que el cargo no existe o está vacante.

** S/R indica que el ítem quedó sin respuesta en la encuesta.

Del análisis de los datos se desprende que en la mayoría de las escuelas el Simce es valorado como un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos. A los directores les interesa saber si han progresado respecto de sí mismos y si han logrado puntajes mejores que las otras escuelas con las cuales se comparan. La valoración del Simce es más baja en aquellas escuelas con rendimientos deficitarios. Sin embargo, a los directivos de estas escuelas esta prueba no los deja indiferentes: más bien tienden a descalificarla, a cuestionar defensivamente sus resultados o a realizar comparaciones que los favorecen.

Con relación al manejo de datos, las escuelas con resultados superiores tienen los puntajes en documentos disponibles para su revisión, están conscientes de sus alzas y bajas y definen metas con respecto al Simce. En las escuelas de Simce promedio, la ten-

dencia está marcada por una valoración de esta prueba pero con un manejo más débil de los resultados, con una identificación menos clara de las metas a alcanzar. En una sola de las escuelas con bajo Simce se observó una actitud activa frente a su desempeño en la prueba: la directora tenía un análisis claro de las debilidades pedagógicas y de gestión que debía mejorar para subir sus puntajes. En el resto, el manejo de los datos era impreciso y poco objetivo, marcado por la autocomplacencia y las disculpas.

Pruebas externas y pruebas de nivel

Los criterios para clasificar el grado de institucionalización que tienen las pruebas externas aplicadas por los sostenedores se encuentran a continuación en el Cuadro N° 45 y los datos recogidos sobre las evaluaciones externas y pruebas de nivel se encuentran en el Cuadro N° 46.

CUADRO N° 45

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS EXTERNAS	
Sistema instituido	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplican pruebas diseñadas por el sostenedor o un equipo externo al establecimiento. • La dirección de la escuela y los profesores sostienen que las pruebas externas cubren a cabalidad los programas de estudio del Ministerio de Educación. • Las pruebas tienen un nivel de confiabilidad aceptable. Es decir, se toman las medidas necesarias para que los resultados no se falseen. Los profesores del mismo curso no aplican ni corrigen las evaluaciones. No se liberan las preguntas y en caso de hacerlo, al año siguiente se utilizan ítems nuevos. • Los resultados son entregados a la dirección, son discutidos con los profesores y se utilizan para la definición de las políticas educativas de la escuela. • Hay una percepción positiva de las evaluaciones, sienten que son necesarias para tener diagnósticos claros y diseñar el mejoramiento de las prácticas.
Sistema incipiente	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplican pruebas diseñadas por el sostenedor o un equipo externo al establecimiento. • Los directores y profesores no tienen bien claro lo que las pruebas miden. • Las pruebas tienen problemas de confiabilidad: los profesores de aula aplican o corrigen las pruebas de sus propios cursos. Este factor posibilita que se contravengan las normas mínimas de seguridad de las pruebas. • Los resultados no tienen una buena difusión, se quedan en las instancias superiores y no se utilizan para discutir mejores estrategias. • Las pruebas se perciben como una herramienta de control y castigo.
No hay	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplican pruebas externas.

CUADRO N° 46

PRUEBAS EXTERNAS Y PRUEBAS DE NIVEL					
		Pruebas externas	Pruebas de nivel	Revisión de pruebas por parte de la dirección	
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sistema instituido	Sí	Todas
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Sistema instituido	Sí	Todas
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Sistema instituido	Sí	Todas
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Sistema incipiente	Sí	Pruebas de nivel
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Sistema incipiente	No hay	“Las que alcanza”
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	No hay	No hay	No se revisan
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Sistema instituido	Sí	Pruebas de nivel
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	No hay	Sí	Pruebas de nivel
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	Sistema incipiente	No hay	“Algunas”
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Sistema incipiente	No hay	No se revisan
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Sistema incipiente	No hay	No se revisan
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Sistema incipiente	No hay	“Algunas”
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	No hay	No hay	No se revisan

Del análisis de los datos se desprende que las pruebas externas están empezando a formar parte de la gestión pedagógica en las escuelas estudiadas. Se observa que se está instalando una cultura de exigir cuentas a través de la implementación de evaluaciones aplicadas por el sostenedor: diez de los trece establecimientos cuentan con ellas. Si bien no todas tienen un nivel de rigurosidad aceptable, se observa, de parte de los sostenedores, un intento de monitorear los aprendizajes y de exigir cuentas. En las escuelas particulares subvencionadas de buen Simce, este proceso lleva más tiempo instaurado que en el resto de las escuelas. Los directivos de este grupo tienen una buena percepción de las pruebas externas: comentan que éstas les aportan más información diagnóstica que el Simce porque les entregan un análisis del logro por área en cada asignatura, análisis que la evaluación nacional no hace. En estos establecimientos, las pruebas tienen un peso gravitante en la gestión pedagógica, en parte porque los directivos y los profesores son evaluados en torno a ellas. En tres casos se asocian incentivos económicos al cumplimiento de metas en estas mediciones. En este mismo esquema se incluye una de las escuelas de rendimiento medio, la cual también tiene un sistema de evaluación externa consolidado.

En la mayoría de las escuelas municipales se están instalando sistemas de evaluación externa. Éste es un esfuerzo positivo que habría que apoyar y reforzar; sin embargo, falta bastante camino que recorrer. Se constató que las pruebas que aplican tienen problemas de validez, confiabilidad y comunicación de resultados. Por ejemplo, en uno de los municipios las pruebas eran diseñadas por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), pero los mismos profesores las aplicaban y corregían, lo cual atenta contra la confiabilidad de los resultados. En dos entrevistas, los profesores declararon que en la prueba de lectura ellos les habían leído los textos y las preguntas a los niños porque, de no ser así, los alumnos habrían dejado las pruebas en blanco. Un tercer profesor de segundo básico afirmó: *“En este curso la mayoría de los niños pasaron sin saber leer, por eso cuando tomo las pruebas que me mandan, yo les leo la comprensión de lectura y las preguntas porque si no les leo se pierden”*. En otra escuela los profesores no recibieron los resultados de las evaluaciones, lo que disminuye las posibilidades de tomar medidas remediales. En este sentido, una de las profesoras de esa escuela afirma: *“Hay evaluaciones que manda la municipalidad o la provincial, no estoy segura. Tres veces al año vienen a tomar lectura en comprensión, redacción y vocabulario. No me han dado los resultados de mis alumnos, pero creo que están bien”*. También se observan problemas de legitimización y de rechazo hacia las pruebas. Esto se ilustra en las siguientes declaraciones de dos profesores de escuelas de bajo Simce: *“El DAEM aplica pruebas de lenguaje y matemática, con esos resultados nos dan latigazos. Los resultados no son válidos porque no toman en cuenta las dificultades de los niños”*; *“La provincial y el DAEM van a evaluar a final de año. Me corresponde escritura, lectura y matemática..., yo hago lo que puedo, me alegro si salen bien porque quiere decir que lo estamos haciendo bien, y si salen mal también me alegro porque no se pudo más con las dificultades de los niños. Y si no les gusta, me echan y me tendrán que pagar”*.

En relación con las pruebas de nivel y con la revisión de pruebas de parte de los jefes técnicos, se observa que en las escuelas con buen Simce está instalada la práctica de aplicar la misma prueba a todos los cursos del nivel y también el hábito de revisar las pruebas antes de su aplicación. En la escuela de mejor Simce la directora dice: *“Las pruebas y las guías de trabajo pasan todas por las coordinadoras de cada ciclo o por mis manos antes que se multicopien. Ahí se aprueban o se corrigen. Nos tenemos que asegurar que las pruebas cubran el programa, que las preguntas sean interesantes, que desafíen al niño, que se entiendan, que no tengan errores.”*

En general, en las escuelas de Simce bajo y medio no toman pruebas de nivel, generalmente porque el jefe técnico consideraba que se debía respetar la autonomía del profesor. En la mayoría de estos establecimientos los coordinadores no examinaban las pruebas o lo hacían muy ocasionalmente.

Uso de evaluaciones estandarizadas

Al revisar las entrevistas se constata que las escuelas utilizan un repertorio reducido de evaluaciones. Aunque hay excepciones, la mayoría no menciona el uso de pruebas estandarizadas para evaluar áreas específicas con relación a una norma, como podrían

ser las pruebas de precálculo, madurez escolar, velocidad lectora y comprensión lectora que se encuentran disponibles en el mercado. Probablemente esto se explica por el hecho de que el número de pruebas estandarizadas en Chile es restringido, especialmente si nos comparamos con los países desarrollados, donde los profesores cuentan con una amplia gama de instrumentos para objetivar todo tipo de habilidades. Por ejemplo, sólo para evaluar lectura, en kínder, primero y segundo básico encontramos 80 pruebas estandarizadas en la base de datos del SEDL¹⁸⁷. Cuando se les pregunta a los profesores sobre sus expectativas de lenguaje, no hacen referencia a estándares objetivos definidos por evaluaciones concretas. Tampoco se observa que los profesores hagan referencia al tipo de preguntas o criterios de logro utilizados en las pruebas estandarizadas. Las definiciones de metas son más bien cualitativas e imprecisas, del tipo *“Espero que al final de primero todos los niños aprendan a leer con buena comprensión, que tengan letra legible, que puedan expresar sus ideas por escrito y que lean fluidamente”* (profesora, escuela de Simce bajo). *“Quiero que los niños entiendan y comprendan un texto. Es muy amplio. Tengo otras metas, terminar el año haciendo una dramatización”* (profesora, escuela de Simce medio). Por otra parte, es posible que la difusión de las pocas pruebas existentes en el país sea deficiente, hecho acentuado por un ambiente educativo que no exige que los estándares sean precisos y comunes a todos.

SÍNTESIS

En la gestión pedagógica general de las escuelas estudiadas se observa que:

- Hay una relación clara entre el liderazgo académico y el desempeño en el Simce. En los establecimientos de buen rendimiento, la mayoría de los sostenedores y directivos ejercen un liderazgo académico activo. Hay un equipo que enfoca su energía al logro de los objetivos curriculares. En cambio, en las escuelas de rendimiento promedio se observa, por lo general, a un directivo aislado haciendo esfuerzos por avanzar en lo académico, apoyado en forma débil por el resto de los miembros de la dirección. En las escuelas de bajo rendimiento encontramos sólo directivos con un involucramiento bajo o intermedio en lo académico.
- Con relación a la planificación de clases, se constata que en casi todas las escuelas de buen Simce hay una práctica instituida de planificación de las clases. Ésta incluye la distribución de las materias de enseñanza dentro del tiempo disponible y una supervisión por parte de la directiva, que verifica que lo planificado se cumple efectivamente. Se percibe como una herramienta eficaz para hacer buenas clases, lo cual contrasta con la ausencia o precariedad de la planificación en las escuelas de Simce bajo. En las escuelas de Simce medio la planificación es una práctica pre-

¹⁸⁷ Véase SEDL Organization (2006): *Reading Assessment Database for Grades K-2*, donde se hace un listado de más de 80 pruebas estandarizadas para evaluar los distintos aspectos de la lectura en kínder, primero y segundo básico. Se encuentran evaluaciones de madurez escolar, de conciencia fónica, comprensión de lectura, vocabulario, fluidez lectora, etc.

sente pero que constituye más bien una exigencia formal, ya que en general no se utiliza para mejorar el nivel pedagógico de las clases.

- En la mayoría de las escuelas con buenos resultados, la observación de clases por parte de la directiva es una práctica habitual para mejorar la labor docente y lograr mejores resultados. Los profesores aceptan esta política y reconocen que es beneficiosa para ellos y para los estudiantes. En las escuelas con Simce medio y bajo la observación de clases no es una práctica instaurada.
- En las escuelas que logran mejores resultados académicos opera un sistema de evaluación más articulado que en las escuelas con bajos resultados. En las primeras se busca responder a las exigencias del Simce, analizando sus requerimientos y los resultados obtenidos; se someten a pruebas externas que les marcan la pauta de lo que deben lograr en cada uno de los cursos y tienen un sistema de incentivos para reconocer a los que cumplen las metas en dichas evaluaciones. Hay una preocupación para que los cursos paralelos alcancen resultados similares. La directiva supervisa la confección de la mayoría de las pruebas, de modo que alcancen un adecuado nivel de exigencia. En cambio, en la mayoría de las escuelas con bajo Simce, los profesores trabajan más aisladamente: ellos son los que se imponen sus propios estándares. No hay pruebas de nivel, ni pruebas elaboradas por la dirección y nadie examina o evalúa las pruebas que se van a aplicar. A pesar de que en algunas de estas escuelas están implementándose pruebas externas, éstas tienen problemas de confiabilidad y aún no están validadas por el cuerpo directivo y docente.

FACTOR 5**POLÍTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAJE EN LA ESCUELA**

La sección anterior se refiere a la gestión pedagógica en la escuela. Los procesos ahí analizados de coordinación, planificación, observación de clases y evaluación son relevantes para el aprendizaje porque ayudan a establecer claramente cuáles son las metas por alcanzar, enfocan la atención de los actores hacia estas metas y buscan lograr de los docentes una responsabilización individual por su trabajo y por sus logros en cuanto al aprendizaje de los alumnos. Estos procesos son generales y afectan el desempeño de los profesores en todas las asignaturas.

Pero el ámbito de este estudio, enfocado a la asignatura de lenguaje, nos pide también examinar las políticas específicas que han desarrollado las escuelas para incrementar sus aprendizajes en esta área. Interesa saber si hay una visión compartida por directivos y profesores que determine un conjunto de acciones coordinadas con respecto a la enseñanza del lenguaje. El grado de articulación y elaboración de estas acciones indica cuánto se valora esa asignatura, y también cuánto esfuerzo, cuánta reflexión y qué cantidad de tiempo y de recursos se le asignan.

Hemos indagado acerca de las prácticas, costumbres o programas relacionados específicamente con la enseñanza del lenguaje y que corresponden a políticas que las escuelas han definido para sí mismas. Definimos como política de lenguaje al conjunto de estrategias y acciones deliberadas y articuladas por el colegio con el objeto de lograr aprendizajes efectivos en esta área. Dentro de este concepto incluimos todas aquellas medidas, prácticas o programas que estuvieran explícitos, que se mantuvieran relativamente constantes en el tiempo, que fueran reconocidos por las personas entrevistadas como un componente habitual de las prácticas de la escuela, que fueran apoyados desde la dirección y reforzados permanentemente por ella. No se incluyen, en cambio, iniciativas aisladas, como sería el caso de una profesora que pone en marcha una metodología o programa con su curso y que no asegura continuidad ni articulación con el resto del equipo ni que guarda relación con las experiencias de otros profesores u otros alumnos del mismo colegio.

Lo que se describe a continuación proviene de la información obtenida en las entrevistas y observación en terreno. Específicamente se pidió a los directivos describir la política que tenía el colegio respecto a la enseñanza de lenguaje y a qué atribuían los resultados obtenidos en esta área. En la mayoría de las escuelas los actores enumeraron varios aspectos que describen el quehacer de la escuela con respecto al área de lenguaje. Esta información se complementó con otros datos indicadores de políticas (por ejemplo, lo relacionado con perfeccionamiento y uso de bibliotecas) y también con lo constatado en la observación de clases y entrevistas a los profesores. De la información obtenida pudimos identificar varios elementos que caracterizan el quehacer de las escuelas en lenguaje entre kínder y cuarto básico y que pueden agruparse en estas cinco áreas: aprovechamiento y optimización del tiempo disponible para la asignatura, medidas específicas

con respecto al aprendizaje de la lectura, asignación de tareas para la casa a los alumnos, atención especial a alumnos desnivelados, y desarrollo de competencias docentes específicas para la enseñanza del lenguaje. Estas áreas se desglosan a su vez en varios componentes, como se puede apreciar en el Cuadro N° 47.

CUADRO N° 47

COMPONENTES DE LA POLÍTICA DE LENGUAJE EN LA ESCUELA	
1. Con respecto al uso del tiempo de clases:	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento y cuidado del tiempo destinado a la asignatura • Actividades y rutinas de lenguaje que deben cumplirse en forma periódica • Aplicación de conocimientos de lenguaje en otras asignaturas
2. Medidas específicas con respecto a lectura:	<ul style="list-style-type: none"> • Un plazo definido y explícito para completar la adquisición de la lectura • Selección de una metodología para enseñar a leer • Facilitación y estimulación de hábitos de lectura • Monitoreo y evaluaciones de la lectura
3. Tareas para la casa:	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia • Revisión
4. Atención a alumnos desnivelados:	<ul style="list-style-type: none"> • Detección • Tratamiento
5. Competencias docentes:	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación específica en lenguaje • Asesorías • Especialización

Aunque las políticas descritas por los directivos muchas veces se parecen, hay diferencias entre las escuelas con respecto a cuántos son los componentes que identifican como parte constituyente y habitual de su quehacer en el área de lenguaje. En las mejores escuelas se observan numerosos elementos, todos igualmente importantes, que conforman un sistema de varias prácticas que se mantienen en el tiempo como parte del quehacer habitual. Éstas son prácticas conocidas y compartidas por todos, como si hubiera un acuerdo general de “hacerlo así siempre”. En tanto en las escuelas de menor rendimiento existen menos componentes, de menor permanencia en el tiempo y más dependientes de las decisiones de cada docente.

Respecto de una misma política también se observan diferencias *en la puesta en práctica*, es decir, en su implementación y efectividad. Así, en algunos casos, estas iniciativas fracasan por no contar con los requisitos indispensables, por ejemplo, por falta de los materiales necesarios para llevarlas a cabo o por falta de un adecuado control. Así, en varias escuelas, que adhieren a la práctica de realizar “lectura silenciosa sostenida” diariamente en el aula, no hay libros adecuados y suficientes para hacerlo. Igualmente, en una escuela

donde se ha implementado un horario extraordinario para que los alumnos sean atendidos por la psicopedagoga, estas sesiones no se cumplen porque “los alumnos no llegan”.

Organización y cuidado del tiempo

Como se verá en el Capítulo VI, Factor 8, la literatura no es claramente conclusiva en cuanto a la relevancia del tiempo dedicado al aprendizaje. Esto se debe a que cuando la evidencia empírica se basa en contabilizar sólo las horas de clase asignadas formalmente a una asignatura (por horario), no se considera cuánto es el tiempo real dedicado a la instrucción. El tiempo de instrucción y, más aún, el tiempo de aprendizaje académico, es decir, el período en que el alumno se ve enfrentado individualmente a tareas con el grado de dificultad adecuado para él, son específicamente los factores de tiempo que, según la investigación disponible, tendrían mayor incidencia en el aprendizaje¹⁸⁸.

Observamos que las escuelas de la muestra operan siguiendo la intuición de que el tiempo es valioso y por lo tanto buscan incrementar el tiempo de clases u optimizar la forma en que éste se utiliza. Así, una parte importante de las políticas de lenguaje se refiere al factor tiempo y para ello se desarrollan estrategias diferentes. Básicamente éstas se refieren a prolongar de alguna forma el tiempo de clases destinado a lenguaje, a mantener exigencias respecto a lenguaje también en otras asignaturas y a establecer actividades que deben cumplirse en forma periódica en estas clases. El Cuadro N° 48 refleja lo observado en este aspecto.

En relación con la medida de aumentar el tiempo destinado a la asignatura de lenguaje se constata que no hay grandes diferencias entre las escuelas. Todas tienen aproximadamente la misma cantidad de horas de clases destinadas a lenguaje. El ministerio exige como mínimo 8 horas semanales y observamos que en este grupo todas destinaban entre 8 y 10 horas, incluso las que tienen jornada parcial. Ésta es una proporción importante del tiempo total, ya que corresponde a un cuarto o a un quinto del tiempo de clases en las escuelas de jornada completa. Por otra parte, se evidencia en todas las escuelas que se asigna a lenguaje un horario preferencial, generalmente el primer período del día.

Adicionalmente, como se ve en el Cuadro N° 48, se observan en las escuelas de Simce alto y medio estrategias que incrementan aún más el tiempo dedicado a esta área. Esto no se da en escuelas de Simce bajo. Las estrategias observadas incluyen:

- prolongar la duración de las clases de lenguaje más que los 45 ó los 90 minutos típicos del plan de estudios general. Esta estrategia se observó en escuelas de Simce alto, aunque no en todas;
- organizar “talleres” destinados a lenguaje en la extensión horaria permitida por la jornada escolar completa. Esta estrategia se observó en tres escuelas de Simce medio. En algunas esta extensión se aplica sólo a los cursos que van a rendir el Simce;

¹⁸⁸ Véase Cotton, Kathleen y Wikeland, Karen R. (1990): “Educational Time Factors”.

- destinar las horas de computación a actividades orientadas a objetivos del área de lenguaje (una escuela de Simce alto).

La política de exigir la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos en las clases de lenguaje en otras asignaturas se observó sólo en algunas escuelas de Simce alto. En dichos establecimientos se exige específicamente lectura de textos informativos en los demás ramos, redactar en las pruebas (preguntas abiertas) y ortografía correcta en trabajos y pruebas. Este sistema exige altos grados de coordinación y acuerdos entre todos los profesores. Con esta estrategia no sólo se extiende el tiempo destinado a lenguaje sino que también se exige a los alumnos aplicar permanentemente los conocimientos adquiridos.

En cuanto a la política de establecer actividades y rutinas de lenguaje que deben cumplirse en forma periódica se observa que en algunas escuelas se ha desarrollado la idea de que una parte del tiempo instruccional disponible debe ocuparse de maneras preestablecidas y acordadas. Estas actividades periódicas son respaldadas por la dirección y quedan incluidas en la programación. En esta categoría observamos que son comunes las siguientes prácticas: lectura diaria, ejercicios de comprensión, dictados, lectura de cuentos, ejercicios de redacción diarios o semanales, cuento semanal o mensual, caligrafía diaria, etc. Este tipo de actividades obligatorias establecidas interesa, en primer lugar, porque expresa acuerdos logrados sobre lo que se debe aprender en la asignatura. Si una escuela establece “un poema mensual” significa, entre otras cosas, que se identifica la literatura como uno de los contenidos que importa aprender y probablemente una visión de la asignatura de lenguaje como un camino hacia un repertorio cultural común; si se establece “dictado semanal” implica que se considera que la ortografía es un aprendizaje necesario o indispensable. Expresa también que se ha reflexionado y que se han establecido nociones compartidas acerca de la mejor manera de enseñar algunas cosas. Por ejemplo, una política de “lectura diaria en clase y en la casa” revela una valoración de la ejercitación como forma de lograr una destreza y una valoración de la cooperación de los padres en el logro de los aprendizajes. Estas actividades obligatorias y previamente fijadas permiten además controlar al menos parcialmente el uso del tiempo instruccional y producen un efecto de continuidad de un curso al otro.

La observación en terreno nos permite concluir que, como se aprecia en el Cuadro N° 48, las escuelas más exitosas tienden a asumir varias de estas rutinas establecidas. Se advierte una diferencia cualitativa entre éstas y las demás en el sentido de una mayor estabilidad en el tiempo, mejor cumplimiento por parte de los profesores, mayor consenso sobre estas iniciativas y mayor disponibilidad de los materiales necesarios para llevarlas a cabo. Por ejemplo, en la Escuela San Ramón existe un largo listado de actividades que los alumnos deben realizar a diario: “comprensión de lectura independiente, dictado, transcribir de la pizarra, redactar, lectura en clase y en la casa, escuchar un cuento, seguir instrucciones escritas sin ayuda”. Pudimos comprobar que éstas efectivamente se llevaban a cabo en la sesión de clases observada. Igualmente, en la Escuela Quilicura notamos que la política de “tomar lectura diaria” a los alumnos de primero básico se cumplía cabalmente.

CUADRO N° 48

POLÍTICAS CON RESPECTO AL USO DEL TIEMPO			
		Aumento del tiempo de clases y aplicación en otras asignaturas	Actividades periódicas
Escuelas Simce alto			
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Extensión: más horas de lenguaje en primero básico.	A diario: comprensión de lectura, dictado, transcribir, redactar, lectura en voz alta, escuchar un cuento, seguir instrucciones escritas. Otras actividades: disertación, lectura domiciliaria.
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Aplicación a otras asignaturas: exigen lectura y redacción en todas las asignaturas.	A diario: comprensión de lectura, lectura en voz alta. Semanal: dictado, biblioteca, redacción. Otras actividades: poema mensual, trabajo de investigación semestral.
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Aplicación a otras asignaturas: actividades de lenguaje en horas de computación e integran arte con expresión oral.	A diario: lectura oral (en 1°). Semanal: visita a biblioteca, dictados y disertaciones.
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	No	No hay
Escuelas Simce medio			
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	Extensión: talleres de reforzamiento obligatorios para todos en las tardes.	A diario: lectura silenciosa sostenida.
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	Extensión: talleres de comprensión de lectura de tercero a séptimo básico.	No hay
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	Extensión: más horas de lenguaje en segundo básico.	A diario: escuchar lectura por la profesora, comprensión de lectura, redacción de frases. Semanal: dictado y poemas.
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	Extensión: talleres en cuarto básico y lectura en todas las asignaturas.	A diario: lectura comentada.
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	No	A diario: lectura silenciosa sostenida. Día por medio: dictado.
Escuelas Simce bajo			
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	No	No hay
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	No	No hay
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	No	Semanal: actividad de caligrafía.
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	No	A diario: lectura silenciosa. Semanal: redacción de cartas y otros textos. No se logra que todos los niños participen.

Las escuelas de Simce medio también establecen estas rutinas pero observan menor persistencia en mantenerlas, menor cumplimiento por parte de los profesores y carencia del material necesario. Así, en una de ellas, donde operaba un programa de “lectura silenciosa sostenida” que debía llevarse a cabo 15 minutos diarios, no resultaba en algunas clases por falta de material de lectura. *“Tenemos instalado un sistema de lectura silenciosa de 15 minutos diarios. Leer por leer. La hacemos con la biblioteca de aula, pero como algunos cursos la perdieron en el traslado, lo hacen con diarios no más.”* En otra con igual programa dicen que *“no se ha mantenido, los niños leían lo que viniera, matemáticas, el libro de texto, no resultaba mucho...”*. En otra de estas escuelas se ha propuesto un programa de lectura diaria con comentario al iniciar el día en todos los cursos. Sin embargo, carecían de libros para esta actividad y sólo contaban con una colección de pequeños trozos en cartulina plastificada, guardados en una caja. Se usaba el mismo texto para todos los cursos de primero a octavo año básico, muy elementales y parecían inadecuados para alumnos de segundo ciclo.

Las escuelas de bajo Simce tienden a tener sólo una o ninguna de estas prácticas. (Dos de estas escuelas no mencionan ninguna y otra sólo se refiere a la realización de “caligrafía semanal”.) Hay una sola escuela de Simce bajo (La Pintana) que exhibe varias rutinas que deben hacerse periódicamente, como “escritura de cartas, redacción de texto libre, lectura silenciosa”. Pero al parecer cada profesor interpreta esta exigencia a su manera. Por ejemplo, para la profesora de primero básico “redacción de texto libre” implica que los alumnos *dibujan* algo y *hablan* sobre su dibujo. La profesora de segundo básico explica que *“la clase de correspondencia no la cumplo tanto, porque implica mucha corrección, ya que hay que arreglarles las cartas a los niños”*. Aparentemente, por falta de supervisión y de adecuado entrenamiento de los profesores, estas iniciativas se cumplen superficialmente, sin exigirse mayor esfuerzo de los alumnos y a menudo sin contar con el material o la información necesarios para realizarlas en forma adecuada.

Medidas específicas con respecto a lectura

Observamos que dentro de sus políticas de lenguaje algunas escuelas toman medidas específicas con respecto a la enseñanza de la lectura. Entre éstas pudimos identificar las siguientes: definir un plazo para lograr la iniciación a la lectura; definir una metodología para enseñar a leer; facilitar y estimular hábitos de lectura; monitorear, mediante evaluaciones, los logros en lectura de los alumnos. A continuación explicamos cada una de estas medidas. El Cuadro N° 49 resume lo observado en las escuelas.

Las escuelas que establecen un plazo definido para aprender a leer como parte de su política, en general, demandan que todos los alumnos aprendan a leer en primero básico o antes. Hay una exigencia de parte de la dirección de cumplir con esta meta y esto es sabido por profesores y padres. *“Para nosotros la lectura es la mayor importancia: tenemos a todos leyendo en septiembre en primero básico y desde el principio vamos apoyando a los que se atrasan”* dice una directora de escuela de Simce alto. La jefa técnica de otra escuela de rendimiento alto afirma: *“Desde el año pasado la ley permite repetir, ahora no pasa a segundo*

CUADRO N° 49

MEDIDAS CON RESPECTO A LECTURA					
		Plazo definido para aprender a leer	Dirección decide método de lectura inicial	Estimulación hábitos de lectura	Monitoreo de la lectura de los alumnos
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Sí, 1° básico	Sí	Lectura domiciliaria a partir de 1°	Evaluación externa
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Sí, 1° básico	Sí	Lectura domiciliaria a partir de 1° y biblioteca	Evaluación externa y velocidad lectora
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Sí, 1° básico	Sí	Lectura domiciliaria a partir de 2° y biblioteca	Evaluación externa y velocidad lectora
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	Sí, 1° básico	Sí	Lectura domiciliaria a partir de 2° y biblioteca	No
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	No	Sí	No	No
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	Sí, 1° básico	No	Lectura domiciliaria a partir de 2°	No
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	Sí, 1° básico	Sí	Lectura domiciliaria a partir de 2°	Evaluación externa
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	Sí, 1° básico	No	Biblioteca de 5° a 8°	No
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	No	No	No	No
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	No	No	No	No
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	No	No	No	No
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	No	No	No	No
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	No	No	No	No

ningún niño que no sepa leer". Observamos esta modalidad en todas las escuelas de Simce alto y en tres de Simce medio. En el otro extremo están las escuelas de Simce bajo donde se expresan ideas como *"distintas metas para cada niño, según su ritmo"*, o se esperan logros parciales. En una de estas escuelas se refieren a un *"compromiso de gestión"* que les obliga a que sólo un 70% de los niños logren leer en primero básico, en otra consideran que la meta de que todo el curso aprenda a leer se logra en cuarto básico.

En general, en las escuelas de mejor rendimiento en el Simce se considera que la selección de una metodología para enseñar a leer en primero básico es una decisión importante en la que participa la dirección de la escuela y que las profesoras involucradas deben compartir. En estos casos la opción se mantiene por varios años y no está sujeta a preferencias individuales. El apoyo de la dirección implica que se proporcionan los materiales y la capacitación necesarios para implementar el método escogido. Observamos una preferencia por el método Matte en tres escuelas de Simce alto y un método propio desarrollado y acordado en la escuela en la cuarta. Entre las de Simce medio en sólo dos escuelas se observa una decisión acordada sobre el método para enseñar a leer. En una de ellas se usaba el Silabario Hispanoamericano y la otra aplicaba una metodología más bien holística muy bien llevada a cabo con apoyo de una asesoría externa. Las escuelas que no imponen esta política, mayormente las de más bajo rendimiento, optan por dejar la decisión a la profesora de primero básico o dependen únicamente del texto de turno entregado por el ministerio.

En relación con la política de estimulación de hábitos de lectura, la mayoría de las escuelas declara tomar algunas medidas que favorezcan en los alumnos la formación de hábitos de lectura. La más común se refiere a tener un sistema de lectura domiciliaria, adoptado por todas las escuelas de Simce alto, todas las de Simce medio y una de Simce bajo. Este procedimiento consiste básicamente en exigir a los alumnos leer un libro en un plazo determinado y controlar luego esa lectura mediante una prueba o alguna otra forma. Es variable el número de libros exigidos en el año y también a partir de qué curso se recurre a esta práctica. Otra política, que se aplica en menor medida, es la habilitación de una biblioteca para el uso de los alumnos. Como se ha expuesto, sólo en tres escuelas existen bibliotecas plenamente funcionales, es decir, abiertas, atendidas, con una colección adecuada de libros y a las que los alumnos asisten dentro y fuera del horario. En algunas otras se observaron proyectos incipientes o muy rudimentarios y en general no se mencionaba la existencia o uso de bibliotecas como un componente de su política de lenguaje o lectura.

En las tres escuelas de mejor Simce y en una escuela de Simce medio se constata que la dirección organiza sistemas periódicos de evaluación para monitorear los logros alcanzados en lectura. La mayoría de ellas recurre a sistemas simples y rápidos en los que una profesora o un miembro de la directiva escucha la lectura de cada niño y, en algunos casos, se mide también su velocidad de lectura, que se califica con pautas estandarizadas. Este monitoreo constante refleja la preocupación de la escuela por el aprendizaje de las destrezas fundamentales de lectura, pero además permite tomar medidas remediales oportunas porque se conocen las deficiencias a medida que se van produciendo y no al final del año, cuando ya es demasiado tarde. Además, la dirección o el sostenedor en algunos de estos establecimientos aplica pruebas más completas que evalúan otras destrezas de lenguaje, como redacción, ortografía, vocabulario, etc.

Tareas de lenguaje para la casa

Aunque han sido controversiales, se ha demostrado que las tareas para la casa tienen un efecto positivo en el aprendizaje. La tarea es una extensión del trabajo escolar hacia las horas que el alumno está fuera de la escuela y, por lo tanto, es también una extensión del tiempo destinado al aprendizaje¹⁸⁹. Para lograr un buen aprendizaje que implique dominio cabal de las destrezas y la capacidad de usar activamente los conceptos se requiere de múltiples exposiciones al nuevo conocimiento¹⁹⁰. En este sentido las tareas proporcionan ejercitación o aplicación de los nuevos conceptos, destrezas o procedimientos adquiridos en clase, por lo tanto son una oportunidad de contactarse nuevamente con lo que se debe aprender. Para Marzano, Pickering y Pollock (2001) dar tareas constituye una de las nueve estrategias de más alto impacto que puede manejar un profesor¹⁹¹. La revisión de la literatura indica que los alumnos que realizan tareas periódicamente obtienen mayores ganancias de aprendizaje que los que no lo hacen; estos efectos serían más pronunciados en los cursos superiores, pero se considera beneficioso también en los primeros años para establecer hábitos de estudio. Entre los beneficios que aportan las tareas se estima que ayudan a una mejor retención de datos y procesos, incrementan la comprensión y el pensamiento crítico, desarrollan habilidades de acceso a la información, mejoran la actitud frente al aprendizaje y desarrollan la concentración y la autodisciplina¹⁹². Para que el efecto de las tareas sea óptimo conviene que se proporcione a los alumnos un *feedback* adecuado. La literatura señala que cuando el trabajo hecho en casa no es revisado, su efecto es significativamente menor¹⁹³.

Quisimos conocer la política imperante en las escuelas estudiadas y pedimos a los profesores que describieran su práctica en cuanto a las tareas de la asignatura de lenguaje. Obtuvimos datos de la cantidad de tareas asignadas semanalmente y de si éstas eran o no corregidas por el profesor.

Observamos que las escuelas tienen comportamientos diferentes en este tema. Para algunas existe una política establecida claramente desde la dirección que recomienda dar tareas y corregirlas a diario; en otras es una práctica común, establecida dentro de las rutinas o tradiciones de la escuela aunque no haya una orden explícita de hacerlo así; en otras la decisión depende de cada profesor y éstos tienen diferentes posiciones al respecto, por lo cual no hay continuidad dentro de la escuela. Observamos las mismas

¹⁸⁹ Véase Cooper, Harris (1989): "Synthesis of Research on Homework."

¹⁹⁰ Véase Marzano, Robert (2003): *What Works in Schools, Translating Research into Action*.

¹⁹¹ Marzano, Robert J.; Pickering, Debra J. y Pollock, Jane F. (2001): *Classroom Instruction that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*, pp. 60-64.

¹⁹² Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching, Evidence and Practice*, pp. 97-106.

¹⁹³ Véase Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching, Evidence and Practice*, pp. 97-106. También Walberg, Herbert J. (1999), en "Productive Teaching", demuestra que cuando se dan tareas sin revisarlas posteriormente se logran aumentos en el aprendizaje de 0,28 desviaciones estándar; cuando las tareas se evalúan con nota, el aumento es de 0,78 desviaciones estándar y cuando el alumno recibe comentarios sobre su tarea el aumento es de 0,83 desviaciones estándar. Citado en Marzano, Robert J.; Pickering, Debra J. y Pollock, Jane F. (2001): *Classroom Instruction that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*, p. 64.

CUADRO N° 50

TAREAS PARA LA CASA				
	Curso	Frecuencia semanal	Revisión	Observaciones
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	Kínder	1	Sí	Hay una política de la dirección: las tareas están planificadas con material preparado de antemano. Hay tareas de verano. Con respecto a la corrección, los alumnos deben rehacer los ejercicios en que tuvieron errores.
	1º básico	5	Sí	
	2º básico	5	Sí	
Escuela Aguirre Cerda	Kínder	1	Sí	La escuela tiene una tradición de dar tareas diariamente y una política de la dirección que exige que todo trabajo de los alumnos sea revisado y corregido. Los alumnos que no cumplen con sus tareas deben hacerlas para el día siguiente.
	1º básico	4	Sí	
	2º básico	5	Sí	
Escuela Quilicura	Kínder	1	Sí	Hay una política de la dirección con respecto a ciertas tareas, especialmente de lectura.
	1º básico	5	Sí	
	2º básico	3	Sí	
Escuela Puente Alto	Kínder	0	-	No se identifica una política específica.
	1º básico	5	Sí	
	2º básico	5	Sí	
Promedio		3,3		
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Kínder	1	Sí	No se identifica una política específica.
	1º básico	1	No	
	2º básico	3	No	
Escuela Pudahuel 1	Kínder	5	Sí	No se identifica una política específica.
	1º básico	1	No	
	2º básico	5	No	
Escuela Peñalolén	Kínder	4	Sí	La dirección tiene una política de tareas diarias en lenguaje y matemática. Se exige que las tareas se corrijan.
	1º básico	5	Sí	
	2º básico	5	Sí	
Escuela Pudahuel 2	Kínder	5	Sí	No se identifica una política específica.
	1º básico	1	No	
	2º básico	5	Sí	
Escuela Lo Espejo	Kínder	4	Sí	No se identifica una política específica.
	1º básico	5	Sí	
	2º básico	2	No	
Promedio		3,5		
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Kínder	5	Sí	No se identifica una política específica.
	1º básico	0	-	
	2º básico	0	-	
Escuela El Bosque	Kínder	0	-	No se identifica una política específica.
	1º básico	0	-	
	2º básico	0	-	
Escuela Recoleta 2	Kínder	0	-	No se identifica una política específica.
	1º básico	2	Sí	
	2º básico	3	Sí	
Escuela La Pintana	Kínder	5	Sí	No se identifica una política específica.
	1º básico	5	No	
	2º básico	0	-	
Promedio		1,7		

diferencias también en cuanto al proceso de revisión o corrección de las tareas para la casa; en algunas escuelas es una política generalizada y reforzada por la dirección; en otras depende de cada profesor y hay muchos profesores que aunque dan tareas, no las revisan. El Cuadro N° 50 da cuenta de lo observado en cuanto a este aspecto.

Según lo observado podemos afirmar que las escuelas de Simce alto coinciden en sus prácticas sobre las tareas. Básicamente las dan casi a diario a partir de primero básico y las revisan sistemáticamente, incluyendo en algunos casos la política de hacer que los alumnos corrijan sus errores. Se puede apreciar que las escuelas de Simce alto y medio no difieren mayormente entre sí en el promedio de tareas semanales (entre tres y cuatro a la semana), pero estas últimas muestran menor coherencia interna, lo que indica ausencia de consenso o de liderazgo en este tema.

El número de tareas baja notoriamente en las escuelas de bajo Simce (entre una y dos a la semana en promedio). Un examen más detallado revela que este promedio se abulta debido a que sólo en kínder se tiende a dar tareas diarias, en cambio en primero y segundo básico la cantidad disminuye. En las escuelas de Simce alto se presenta un patrón totalmente contrario: menos tareas en kínder y más en los cursos que siguen. Llama la atención que dar trabajo para la casa es una práctica bastante extendida en kínder; sin embargo, observamos que en varias escuelas, incluso en las de Simce medio, se abandona esta práctica en primero básico, de modo que los alumnos pierden un hábito ya parcialmente logrado. Esta falta de coherencia corresponde a escuelas donde no hay una política establecida sobre el tema.

En cuanto a la corrección de las tareas observamos que, por lo general, en las escuelas que tienen una política establecida y explícita de dar tareas, éstas son corregidas sistemáticamente por todos los profesores; en las que no hay acuerdos explícitos sobre este tema, encontramos profesores que aunque dicen dar tareas no las revisan. (Ver en el Cuadro N° 50 los casos de las Escuelas Pudahuel I, Lo Espejo, Conchalí, todas de Simce medio, y La Pintana, de Simce bajo.)

Atención a alumnos desnivelados

Se sabe que los promedios del Simce esconden una dispersión considerable de los resultados al interior de los establecimientos. En efecto, Ramírez (2007) demuestra una importante dispersión en matemática en el Simce de cuarto básico de 1999, y concluye que el 69% de la varianza se atribuye a diferencias dentro de cada sala de clases¹⁹⁴. Por su parte, González, Mizala y Romaguera (2002), utilizando la prueba de lenguaje del mismo año, sostienen que el 60% de la varianza del puntaje se explica por diferencias al interior de los establecimientos¹⁹⁵. En el Cuadro N° 51 se puede apreciar la dispersión de

¹⁹⁴ Ramírez, María José (2007): "Distribución del Rendimiento en Matemáticas: La Importancia de lo que Sucede dentro de la Sala de Clases". Este estudio también muestra que en una escuela "típica" la dispersión cubre más de tres desviaciones estándar de la distribución nacional de puntajes.

¹⁹⁵ González, Pablo; Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar (2002): "Recursos Diferenciados a la Educación Subvencionada en Chile".

CUADRO N° 51

DECIL DE PUNTAJE DEL ESTABLECIMIENTO VS. DECIL DE PUNTAJE DEL ALUMNO SIMCE CASTELLANO 4º BÁSICO 1999 (En porcentaje)										
Decil de puntaje por establecimiento	Decil de puntaje por alumno									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	36,1	21,6	14,0	9,5	7,0	4,6	3,3	2,2	1,3	0,5
2	23,0	19,2	15,6	11,9	9,9	7,4	5,1	4,2	2,7	1,1
3	18,2	15,9	15,1	12,2	11,2	9,2	6,8	5,6	3,9	1,9
4	14,0	14,1	14,4	12,6	11,6	10,3	8,4	6,5	5,1	2,8
5	10,9	12,3	12,8	12,6	12,5	11,1	9,6	8,1	6,3	3,8
6	8,1	10,3	11,8	11,9	12,3	12,0	10,5	9,7	7,8	5,7
7	5,5	7,9	10,1	10,8	12,4	12,3	11,5	11,6	10,3	7,6
8	3,2	5,5	7,6	9,0	10,9	12,3	12,6	13,6	13,9	11,3
9	0,9	2,9	4,8	6,3	8,9	10,9	13,0	16,0	18,3	18,0
10 inferior	0,2	1,1	2,1	3,5	5,5	8,2	10,8	15,9	23,3	29,5
10 superior	0,0	0,3	1,0	1,4	2,5	4,8	7,2	13,5	24,2	45,1

Fuente: Cuadro tomado de González, P.; Mizala, A. y Romaguera, P. (2002): "Recursos Diferenciados a la Educación Subvencionada en Chile".

rendimiento que estos investigadores detectan al interior de las escuelas. En nuestro estudio se indagó respecto de las políticas definidas por los establecimientos para hacerse cargo de los distintos niveles de desempeño al interior de los cursos.

En las entrevistas observamos que al preguntarles por sus políticas de lenguaje, espontáneamente los directivos se referían a sistemas de nivelación o remediación de alumnos atrasados en esta área y que en la mayoría de las escuelas estudiadas existen estrategias que buscan responder a las diferencias de rendimientos entre los alumnos. Éstas pueden enfocarse como "grupos diferenciales", destinados a la rehabilitación de alumnos con trastornos de aprendizaje¹⁹⁶ o de lenguaje, o simplemente como sistemas de nivelación para alumnos con retraso pedagógico. Generalmente estos programas remediales tienen su foco en el área de lenguaje, pero existen diferencias en cuanto a la forma de implementarlos. A continuación describimos las prácticas observadas orientadas a la detección de los alumnos desnivelados y a su tratamiento.

¹⁹⁶ Según estadísticas del Ministerio de Educación, el año 2006 se contabilizaron 64.230 alumnos de básica con trastornos del aprendizaje atendidos en grupos diferenciales dentro de sus escuelas. Ministerio de Educación (2007a): *Estadísticas de la Educación 2006*.

Con respecto a la detección o diagnóstico distinguimos los siguientes aspectos:

- **Institucionalidad:** Implica el grado de organización, regularidad y formalidad con que se lleva a cabo el proceso de detección. Hay escuelas en que este proceso está altamente institucionalizado, con pruebas de nivel y de diagnóstico aplicadas a la totalidad de los alumnos, administradas y analizadas centralmente, con participación de especialistas. En otras, en cambio, la detección depende de la iniciativa del profesor del curso.
- **Oportunidad:** Se refiere al momento en que se realiza el diagnóstico. Consideramos una identificación temprana cuando se detecta a la mayor parte de los alumnos con dificultades entre kínder y primero básico; detección mediana cuando se hace entre primero y segundo y tardía cuando es posterior a segundo año.
- **Eficacia:** Consideramos que el diagnóstico es eficaz cuando se traduce en medidas inmediatas de rehabilitación, e ineficaz cuando no se toman medidas.

En cuanto al proceso de nivelación o tratamiento, consideramos los siguientes aspectos:

- **Oportunidad:** Se refiere al período en que se implementan procedimientos para nivelar a los alumnos. Consideramos temprano cuando el programa de remediación se da a partir de kínder y primero básico; mediano cuando se da entre segundo y tercero, y tardío cuando se da sólo a partir de cuarto básico.
- **Responsabilidad:** Se refiere a quién asume la responsabilidad del tratamiento. Hay escuelas que derivan a sus alumnos a servicios externos y entregan a los padres la tarea de cumplir el tratamiento, y otras que se hacen íntegramente responsables del aprendizaje de sus alumnos y ofrecen el proceso de nivelación dentro de sus aulas.
- **Profesionalismo:** Se refiere al tipo de profesional que se hace cargo del proceso. Observamos escuelas con psicopedagoga, escuelas donde se entrega a profesoras regulares la responsabilidad de nivelar a los alumnos atrasados en su aprendizaje y también escuelas donde existe una combinación de ambos sistemas. Finalmente observamos escuelas donde se trata de solucionar el problema recurriendo a los padres como voluntarios o a ayudantes no profesionales.
- **Horario:** Distingue las escuelas que utilizan el horario regular, sacando a los alumnos de su clase, y aquellas que ofrecen a los alumnos horario extra para la nivelación.

		Detección				Tratamiento			
		Institucionalidad	Oportunidad	Eficacia	Oportunidad	Responsabilidad	Profesional	Horario	
Escuelas Simce alto									
297	Escuela San Ramón	Institucionalizada	Temprana	Sí	Temprano	Interna	Profesores regulares	Extra	
284	Escuela Aguirre Cerda	Institucionalizada	Temprana	Sí	Temprano	Interna	Profesores regulares y psicopedagogos	Regular en 1° y extra a partir de 2°	
273	Escuela Quilicura	Institucionalizada	Temprana	Sí	Temprano	Interna	Psicopedagogos	Extra	
270	Escuela Puente Alto	Institucionalizada	Temprana	Sí	Temprano	Interna	Profesores regulares, psicopedagogos y padres	Extra	
Escuelas Simce medio									
255	Escuela Conchalí	Informal	Mediana	Sí	Mediano	Interna	Profesores regulares y psicopedagogos	Extra	
253	Escuela Pudahuel 1	Informal	Variable tardía (entre 1° y 4°)	No	Variable	Externa	No corresponde	No corresponde	
253	Escuela Peñalolén	Institucionalizada	Mediana	Sí	Temprano	Interna	Profesores regulares y psicopedagogos	Extra	
249	Escuela Pudahuel 2	Institucionalizada	Tardía (segundo ciclo)	Sí	Tardío (segundo ciclo)	Interna	Psicopedagogo	Regular	
248	Escuela Lo Espejo	Informal	Mediana	No	Mediano	Interna	Psicopedagogo	Regular	
Escuelas Simce bajo									
228	Escuela Recoleta 1	Informal	Tardía	No	Tardío (4° básico)	Combinado externa e interna	Psicopedagogo	Extra, pero no cumplido	
225	Escuela El Bosque	Inexistente	No corresponde	No	Inexistente	No corresponde	No corresponde	No corresponde	
205	Escuela Recoleta 2	Informal	Variable	No	Variable	Combinado externa e interna	No profesional (ayudante en 1° básico)	Extra	
204	Escuela La Pintana	Inexistente	No corresponde	No	Inexistente	No corresponde	No corresponde	No corresponde	

El Cuadro N° 52 resume las observaciones sobre el tema de los alumnos desnivelados. Podemos apreciar que hay diferencias importantes entre escuelas de alto, mediano y bajo Simce en este aspecto. Las escuelas de más alto Simce se distinguen porque:

- Se hacen cargo dentro de la escuela de nivelar a los alumnos rezagados.
- Realizan un diagnóstico sistemático y temprano, mediante pruebas administradas a todos los alumnos, generalmente entre kínder y primero básico.
- Los programas de remediación son tempranos.
- Los tratamientos y programas de nivelación se llevan a cabo adentro del colegio, pero fuera del horario escolar (en horas extraordinarias).
- En su mayoría cuentan con psicopedagoga para los casos más graves, pero además entregan a la profesora regular la responsabilidad de nivelar a cualquier alumno con dificultades y le dan el tiempo extraordinario, remunerado, para hacerlo. En este sentido cabe destacar que de esta manera las profesoras tienen que hacerse cargo de que todos sus alumnos cumplan las metas sin importar que tengan deficiencias específicas o no.

En las escuelas de Simce medio ocurre que:

- En su mayoría se ocupan del problema los profesionales de la escuela.
- Se da mayor heterogeneidad en cuanto al grado de institucionalidad de los sistemas de diagnóstico y en cuanto al horario en que se imparte tratamiento.
- Tanto el diagnóstico como el tratamiento tienden a ser más tardíos que en las escuelas de Simce alto.

En las escuelas de más bajo Simce se observa que:

- No hay políticas consistentes respecto a este problema.
- No hay un sistema institucionalizado para identificar alumnos con problemas de rendimiento. Depende de la profesora de turno que un alumno sea remitido a un especialista.
- Cuando se necesita ayuda especial para algún alumno, generalmente se entrega a los padres la responsabilidad y el costo de recurrir a servicios externos, lo cual no siempre se cumple.

Capacitación, asesorías y especialización de profesores

Las competencias docentes se pueden desarrollar en una escuela por la vía de la capacitación en servicio y también mediante asesorías técnicas contratadas con ese propósito. Ambas modalidades pueden ser un buen camino para mejorar los rendimientos, ya que ofrecen al profesor la oportunidad de confrontar su práctica habitual con la visión de un experto y observar de inmediato los efectos que tienen en los alumnos los cambios sugeridos. Una escuela puede también exigir que sus profesores sean especialistas en áreas o cursos determinados, como otra forma de garantizar una mejor enseñanza. En el Capítulo V, Factor 6, se analizará la forma cómo algunas escuelas buscan mejorar las competencias generales de sus docentes. En esta sección analizamos el comportamiento de las escuelas con respecto a la capacitación, asesorías y especialización de los profesores, específicamente en la asignatura de lenguaje. El Cuadro N° 53 sintetiza lo observado.

Con relación a la formación de los docentes en servicio y al grado de especialización se observó que sólo en las escuelas de Simce alto y en una de Simce medio se detectó capacitación específica para lenguaje organizada desde la escuela. En tres de ellas se ha capacitado a los profesores de primero básico en lectura inicial. Además, en dos de ellas se han ofrecido cursos en otras áreas específicas de la asignatura.

Detectamos dos escuelas que habían contratado asesorías para lenguaje. En ambas se percibía, por parte de los profesores y de la dirección, una gran valoración de esas asesorías y de sus resultados. En ambas escuelas esta asesoría era un proyecto de largo plazo impulsado por el sostenedor. El primer caso es la Escuela Pedro Aguirre Cerda de Simce alto. Esta escuela es parte de una red perteneciente a una fundación sin fines de lucro. La asesoría en lenguaje la entrega un profesional experto que visita la escuela semanalmente por una mañana completa. Su misión es monitorear el cumplimiento del currículo, sugerir metodologías, observar clases, revisar planificaciones y analizarlas en conjunto con los profesores, analizar los resultados de las pruebas. Este trabajo se hace en conjunto con el jefe del departamento de lenguaje y con los profesores. En el segundo caso, la Escuela Peñalolén, de Simce medio, la asesoría depende de un equipo consultor externo y proporciona perfeccionamiento (realizado en vacaciones), seguimiento, evaluaciones periódicas de los alumnos y el material necesario para realizar las clases, incluyendo lecturas, guías, etc.

Con respecto a la especialización, vemos que en el segundo ciclo todas las de Simce alto y la mayoría de las de Simce medio entregan las clases de lenguaje del segundo ciclo a profesores básicos con mención en la asignatura o a profesores de lenguaje de enseñanza media. Esta opción no se observa en las escuelas de Simce bajo.

CUADRO N° 53

POLÍTICAS RESPECTO A PROFESORES DE LENGUAJE						
	Capacitación en lenguaje	Asesorías para lenguaje	Especialización en lenguaje			
			1° a 4°	5° a 8°		
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Áreas específicas	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje en 5° y 6° y de media en 7° y 8°	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Lectura inicial y áreas específicas	Sí	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Lectura inicial	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	Lectura inicial	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	No	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	No	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	Lectura inicial	Sí	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	No	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje en 5° y 6° y de media en 7° y 8°	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	No	No	No	No	
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	No	No	No	No	
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	No	No	No	No	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	No	No	No	Profesores de básica con mención en lenguaje	
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	No	No	No	No	

SÍNTESIS

Esta sección intentó describir las políticas que las escuelas han definido para sí mismas con el fin de asegurar buenos logros en lenguaje. Distinguimos cinco áreas que típicamente caracterizan el comportamiento de las escuelas y que se refieren a: el aprovechamiento del tiempo disponible para la asignatura, las medidas específicas con respecto al aprendizaje de la lectura, la asignación de tareas para la casa, la atención a alumnos desnivelados y el desarrollo de competencias docentes específicas para la enseñanza del lenguaje.

- Pudimos apreciar diferencias entre escuelas de alto y bajo Simce. En primer lugar, en las primeras existe una política más compleja que involucra un mayor número de prácticas. En segundo lugar, difieren en el grado con que estas políticas son socializadas y mantenidas en el tiempo, reflejando quizás una mayor capacidad de la directiva para fijar estas políticas y comprometer en ellas a todos los profesores.
- Con relación al uso del tiempo disponible, notamos una intención de incrementar el tiempo de clases de lenguaje en escuelas de Simce alto y medio, que no se da en las de Simce bajo.
- La política que diferencia en forma más marcada a las escuelas de alto Simce de las demás es que las primeras han fijado una serie de prácticas y rutinas que deben llevarse a cabo durante las clases de lenguaje, que en cierta forma aseguran una mayor certeza de que el tiempo de clases se utilice de acuerdo con las prioridades establecidas por la escuela, además de revelar consensos acerca de qué es importante enseñar y cómo hacerlo. Aunque en las escuelas de Simce medio también hay intentos de establecer estas prácticas comunes, son menos capaces de mantenerlas, hay menor cumplimiento por parte de los profesores y no proporcionan el material necesario para llevar a cabo estas actividades.
- En cuanto a las medidas específicas para mejorar los niveles de lectura observamos que las escuelas más efectivas se distinguen porque se obligan a que todos sus alumnos aprendan a leer antes de pasar al segundo básico (en contraste con las de más bajo Simce, que prolongan este plazo incluso hasta el cuarto año) y por contar con una metodología de enseñanza de lectura decidida y apoyada por la dirección del establecimiento. Esto implica que se proporcionan los materiales y la capacitación necesarios para implementar el método escogido y que no se depende de los cambios de los textos gratuitos entregados por el ministerio. Además, las escuelas de Simce más alto aplican procedimientos permanentes de evaluación de la lectura que permiten a la dirección monitorear el progreso en lectura de cada alumno varias veces a lo largo del año. Con respecto a la estimulación de hábitos de lectura, vemos que todas las de Simce alto y algunas de Simce medio promueven la lectura domiciliaria.
- En el tema de las tareas vemos claras diferencias entre escuelas de alto, medio y bajo Simce. Las primeras se caracterizan por una política explícita de dar tareas

casi a diario y de que éstas sean revisadas por el profesor periódicamente; en las escuelas de Simce medio, si bien los profesores dicen dar tareas frecuentes, la revisión es menos sistemática y no se percibe una política en tal sentido incentivada desde la dirección. En las escuelas de Simce bajo no hay una política de tareas y la costumbre más generalizada es no darlas.

- Con respecto a los alumnos desnivelados las diferencias más importantes entre escuelas de alto y bajo rendimiento se refieren a que las primeras tienen una política consistente que implica un sistema establecido y bien organizado de detección temprana (entre kínder y primero básico) de los alumnos con problemas y un tratamiento que se realiza en el colegio, bajo su responsabilidad, en horas extraordinarias. Estas escuelas cuentan con personal especializado para ello, pero además entregan a la profesora regular la responsabilidad de nivelar a sus alumnos atrasados y le dan el tiempo para hacerlo (en horas extraordinarias). En cambio, en las escuelas menos efectivas no hay políticas consistentes respecto a este problema. La detección de los alumnos con problemas de aprendizaje depende del profesor de turno y se traspasa a los padres la responsabilidad y el costo de recurrir a servicios externos para un diagnóstico más acabado y para el tratamiento.
- Se aprecia un escaso desarrollo de competencias docentes específicas para la enseñanza del lenguaje. Sólo en las escuelas de Simce alto y en una de Simce medio han organizado una capacitación para esta área en el primer ciclo. Más llamativo es que en sólo tres escuelas se ha dado alguna capacitación en lectura inicial a las profesoras, a pesar de que ellas mismas reconocen no contar con una buena formación en el tema. Se observa también una mayor preocupación de las escuelas de alto y mediano Simce por buscar profesores especializados en el área para los cursos superiores de la enseñanza básica.

FACTOR 6

RECURSOS HUMANOS DE LA ESCUELA

Cuando se analizan las diferencias de rendimiento entre escuelas es natural preguntarse si los equipos profesionales que operan en ellas son muy diferentes entre sí, en cuanto a calidad y formación. Se sabe que tanto profesores como directores juegan un papel crucial, y que probablemente muchas veces “hacen la diferencia” entre un buen y un mal colegio. Por una parte, el papel de la directiva ha sido profusamente analizado en la literatura sobre escuelas efectivas. Todos los estudios identifican el factor liderazgo como uno de los principales elementos responsables del éxito de estas escuelas¹⁹⁷. Waters, Marzano y McNulty (2003), analizando una muestra grande de estudios empíricos, estiman que el efecto del liderazgo escolar sobre los logros de aprendizaje tiene un impacto promedio de 0,25 desviaciones estándar. Esto significa que si los directores se ubican en una desviación estándar sobre la media en calidad de liderazgo (medido según una escala que incluye 21 responsabilidades o tareas “clave” que debe cumplir un líder escolar), el aprendizaje de sus alumnos aumentará en un cuarto de desviación estándar. Sostienen también que un liderazgo deficiente o defectuoso puede traducirse en retrocesos importantes en los resultados de aprendizaje, incluso de mayor magnitud y mayor velocidad que los avances producidos por un buen liderazgo¹⁹⁸.

El efecto de los profesores ha sido también aislado y dimensionado. Así se ha hecho evidente que las diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos se pueden adjudicar en parte importante a diferencias de calidad de los profesores, al punto que se puede afirmar que “una sucesión de cinco buenos profesores (que se ubican una desviación estándar por sobre el promedio o en el percentil 85 de calidad) podría superar la diferencia promedio de desempeño entre los niños de bajo nivel socioeconómico y los de familias de ingresos más altos”¹⁹⁹. Continuando esta línea, Rivkin, Hanushek y Kain (2005)²⁰⁰ estiman que una desviación estándar en la calidad del profesor representa, en la enseñanza básica, al menos un crecimiento anual de 0,11 desviaciones estándar en rendimiento en matemática y de 0,095 en lectura.

Dadas estas evidencias sobre el efecto del personal de la escuela en el aprendizaje, especialmente para los alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos, parece relevante examinar si se observan diferencias en este factor entre las escuelas estudiadas.

¹⁹⁷ Véase al respecto la revisión del tema en Scheerens, Jaap (2000): *Improving School Effectiveness*. También en Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going where Research Takes Us*, p. 19.

¹⁹⁸ Waters, Tim; Marzano, Robert J. y McNulty, Brian (2003): “Balanced Leadership, What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement”.

¹⁹⁹ Hanushek, Eric (2002b): “The Failure of Input-Based Schooling Policies”, pp. 31-32.

²⁰⁰ Rivkin, Steven G., Hanushek, Eric y Kain, John F. (2005): “Teachers, Schools and Academic Achievement”. Véanse también conclusiones similares en Sanders, William y Rivers, June C. (1998): “Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Evaluation and Research”.

A continuación se analizan algunas características de la trayectoria profesional del personal docente que podrían afectar el aprendizaje y luego se describen las prácticas de gestión de personal que se observaron en las escuelas seleccionadas. Dentro de estas prácticas hemos examinado: las políticas y sistemas de selección, contratación y desvinculación de los profesores; los sistemas para evaluar su trabajo; las políticas de incentivos; los sistemas de capacitación y las prácticas y criterios para asignar cursos y funciones a cada profesor. En el análisis de cada variable incluimos una breve referencia a investigaciones existentes que indagan su efecto en las ganancias de aprendizaje.

Veremos que las características de formación y experiencia del profesorado son bastante similares entre escuelas de diferente Simce y que con respecto a la directiva se sugieren algunas diferencias leves, que sería necesario verificar con un mayor número de casos. No sucede lo mismo con las prácticas de gestión de personal, las que, como veremos, muestran diferencias marcadas entre escuelas de alto y bajo Simce.

Formación inicial y experiencia

A pesar de la abundante investigación, no ha sido fácil determinar cuáles son exactamente las características o cualidades de los profesores y directivos que “hacen la diferencia”²⁰¹. El nivel educacional de los docentes y su experiencia han sido ampliamente estudiados en la literatura con relación a los logros de aprendizaje. Ambos han sido considerados como indicadores de calidad docente tanto en la investigación como en las políticas públicas. Sin embargo, con respecto a ambos la evidencia de la literatura ha sido más bien elusiva, a pesar de lo cual en muchos lugares los sistemas de contratación y remuneración continúan basándose precisamente en estas variables²⁰². Igualmente, se han investigado otros rasgos personales²⁰³ así como prácticas o conductas, procurando establecer relaciones entre éstos y las ganancias en el aprendizaje de los alumnos²⁰⁴.

Con respecto al nivel educacional (años de estudio y grado académico de los docentes) se puede decir en términos generales que la investigación no ha arrojado evidencias concluyentes que permitan establecer con exactitud el impacto de estos factores sobre el aprendizaje de los alumnos. Por una parte, la evidencia del TIMSS indica que,

²⁰¹ Para una síntesis de la investigación reciente sobre el tema véase Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory (2003): *Capital Humano en Chile*, pp. 75-78.

²⁰² Hanushek, Eric A. y Rivkin, Steven G. (2004): “How to Improve the Supply of High Quality Teachers”, y también Darling-Hammond, Linda (2000): “Teacher Quality, and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence”.

²⁰³ Véase una revisión de factores tales como inteligencia, aptitud verbal, conocimiento de la materia, conocimientos metodológicos, comportamientos y prácticas en Darling-Hammond, Linda (2000): “Teacher Quality, and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence”.

²⁰⁴ Marzano (2000) estima el impacto sobre el aprendizaje de un número de variables relacionadas con conductas del profesor en cuanto a instrucción, disciplina y planificación. Véase Marzano, Robert (2000): *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Igualmente, Waters, Tim; Marzano, Robert J. y McNulty, Brian (2003), en “Balanced Leadership, What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement”, estudian el efecto de varias conductas de los directivos.

al menos en niveles elementales, la educación alcanzada por los profesores es relevante: se observan importantes diferencias en los rendimientos en ciencias y matemática de los alumnos de octavo básico cuando se compara cursos cuyos instructores no han completado la enseñanza secundaria con aquellos en que sí la han completado y han agregado algún entrenamiento en educación propiamente tal²⁰⁵. Por otra, Hanushek y Rivkin (2003), en un estudio sumativo de la investigación realizada hasta 1994, concluyen que cuando el nivel educacional general de los profesores es terciario, los indicadores más fácilmente medibles u observables de su calidad, como haber obtenido una certificación o un grado de magíster, explican muy poco las variaciones de calidad de los docentes²⁰⁶. Probablemente se necesita investigar indicadores más finos, como el tipo de cursos aprobados, las materias cubiertas, el tipo de perfeccionamiento en servicio, etc.²⁰⁷

En cuanto a la experiencia, en el caso de los docentes, la correlación entre años de experiencia en el aula con los resultados de aprendizaje de los alumnos ha resultado difusa. Aparentemente la relación es válida sólo para los primeros años de la carrera. Los profesores muestran importantes incrementos en sus resultados después del primer año de docencia; luego incrementos más pequeños en los años siguientes. Aparentemente, estos incrementos tienden a desaparecer después de los tres primeros años²⁰⁸.

En el caso de los directivos, en la práctica se ha dado en general una preferencia por entregar esas responsabilidades a personas con experiencia. La legislación vigente en nuestro país considera la experiencia docente o directiva como uno de los requisitos para ejercer el cargo de director²⁰⁹ y las prácticas internacionales coinciden con esta misma noción. Lo corriente es que se acceda al cargo tras un cierto número de años de docencia, seguidos por un período en un cargo directivo auxiliar. El estudio de Pérez, Bellei, Raczynski *et al.* (2005) sobre escuelas efectivas en sectores vulnerables realizado en nuestro país confirma también el valor de la experiencia al afirmar que estas escuelas efectivas son “dirigidas y gobernadas por personas que tienen la experiencia necesaria para hacerlo, tanto en el plano pedagógico como en el institucional”²¹⁰.

En este contexto, nuestro estudio registra los datos sobre años de experiencia y títulos profesionales de los directivos y profesores de kínder, primero y segundo de las escuelas estudiadas. Estos datos interesan por una parte porque podrían reflejar políticas

²⁰⁵ Woessmann, Ludger (2000): “Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence”.

²⁰⁶ Hanushek, Eric A. y Rivkin, Steven G. (2004): “How to Improve the Supply of High Quality Teachers”, y también Hanushek, Eric A.; Kain, John F.; O’Brien, Daniel *et al.* (2005): “The Market for Teaching Quality”.

²⁰⁷ Para la discusión de estos aspectos véase Darling-Hammond, Linda (2000): *op. cit.*, y también Wenglinsky, Harold (2000): *How Teachers Matter, Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*.

²⁰⁸ Rivkin, Steven G.; Hanushek, Eric A. y Kain, John F. (2005): “Teachers, Schools and Academic Achievement”.

²⁰⁹ Véase Dirección del Trabajo (1997): “Estatuto Docente, DFL-2, Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley 19.070”, que aprobó el estatuto de profesionales de la educación y de las leyes que lo complementan y modifican (Artículo 17°), promulgada el 22-01-1997.

²¹⁰ Pérez, Luz M.; Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar *et al.* (2005): *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, p. 77.

escolares para la selección de personal. Por otra, para responder a la interrogante de si los mejores resultados de algunas escuelas corresponden a una mayor inversión en capital humano, aunque el contexto de las escuelas no sugiere esa posibilidad.

Formación inicial y experiencia de los profesores

Contamos con información acerca de los años de experiencia de los profesores de los 39 cursos que participaron en el estudio. Su promedio de años en servicio era de 18 años y la profesora con menor experiencia se encontraba ya en su tercer año de ejercicio de la profesión. En este aspecto no se observan diferencias entre escuelas de alto, medio y bajo Simce (Ver Cuadro N° 54).

CUADRO N° 54

AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES				Kínder	1° básico	2° básico
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	15	15	7	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	6	12	20	
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	18	20	20	
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	22	20	10	
Promedio			15	17	14	
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	27	34	33	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	7	3	8	
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	10	40	30	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	10	25	33	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	15	7	6	
Promedio			14	22	22	
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	14	34	27	
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	No observado	11	30	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	8	4	2	
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	10	4	38	
Promedio			11	13	24	

Con respecto a la formación inicial se consideraron todos los profesores que trabajaban en kínder, primero y segundo básico en estas escuelas el año en que se recogió la información (2004), en total 81 personas. Para analizar los datos, distinguimos las siguientes categorías: formación de profesor básico entregada en universidades, formación de profesor normalista²¹¹, formación en institutos profesionales (de aparición relativamente más reciente, sin carácter universitario y sin requisitos de entrada) y “regularizados”, es decir, personas con experiencia docente a quienes se les facilitó el acceso a un título de profesor mediante un programa de cursos intensivos impartidos en universidades. Debido a la proliferación de escuelas universitarias de educación de creación muy reciente, posiblemente con poca experiencia en la formación de profesores, nos pareció también útil distinguir entre las universidades que tradicionalmente se han dedicado a esta tarea y las nuevas (derivadas regionales y privadas). Consideramos “tradicionales” las siguientes: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad de Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Concepción. El Cuadro N° 55 presenta los datos obtenidos de cada uno de los grupos de escuelas y el Cuadro N° 56 los muestra desagregados también por curso.

Observamos que todos los profesores de los casos analizados tienen título, lo cual se condice con lo estipulado por la ley. En cuanto a las instituciones de origen de los títulos, no hay una diferencia importante entre escuelas de alto y bajo Simce. Esta observación concuerda con apreciaciones de otros estudios de escuelas efectivas realizadas en Chile²¹² y tiende a confirmar las conclusiones de la literatura concerniente en el sentido de que no se da una relación clara entre el tipo de formación de los profesores y las ganancias de aprendizaje de la escuela.

Llama la atención en todos los grupos la importante presencia de personas formadas en institutos profesionales. Un examen más detallado revela que esta formación se da sobre todo entre las profesionales de kínder, ya que el 78% de las parvularias de las escuelas de Simce medio y el 75% de las de Simce bajo provienen de esos institutos.

El bajo número de profesores normalistas en las escuelas de Simce alto contrasta, como veremos, con la gran cantidad de normalistas que se desempeñan en las directivas de estas escuelas.

²¹¹ Se llama normalistas a los profesores formados en las hoy desaparecidas Escuelas Normales. Estas instituciones, originalmente de nivel secundario, evolucionaron en la década de los 60 a programas terciarios. En la década de los 70 desaparecieron y la responsabilidad de formar profesores primarios quedó exclusivamente en manos de las universidades. Véase Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990): *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*, pp. 83-90.

²¹² El estudio de Unicef sobre escuelas efectivas constata que en ellas se da “una gran variedad de situaciones, aunque la mayoría de los docentes tiene formación universitaria, una importante proporción estudió en escuelas normales e incluso algunas no poseen título profesional”. Véase Pérez, Luz M.; Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar et al. (2005): *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, p. 77.

CUADRO N° 55

FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE KÍNDER, 1° Y 2° BÁSICO (% del total)				
	Escuelas Normales	Universidades tradicionales	Universidades regionales y nuevas	Institutos profesionales
Escuelas Simce alto	2	39	37	22
Escuelas Simce medio	23	20	14	43
Escuelas Simce bajo	17	25	33	25

CUADRO N° 56

FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE KÍNDER, 1° Y 2° BÁSICO				
	Escuelas Normales (%)	Universidades tradicionales (%)	Universidades regionales y nuevas (%)	Institutos profesionales (%)
Escuelas Simce alto				
Kínder	0	43	21	36
1° básico	8	31	31	31
2° básico	0	43	50	7
Escuelas Simce medio				
Kínder	0	22	0	78
1° básico	36	27	10	27
2° básico	30	10	30	30
Escuelas Simce bajo				
Kínder	0	0	25	75
1° básico	25	25	50	0
2° básico	25	50	25	0

Formación inicial de los directivos

En las entrevistas correspondientes se interrogó a los directivos sobre sus títulos y formación inicial y también acerca de cualquier otro título que hubieran obtenido posteriormente. Los datos sobre formación inicial de la directiva se consignan en los Cuadros N° 57 y N° 58 y en el Cuadro N° 59 se consignan los estudios posteriores, considerando la adquisición de un segundo título (por ejemplo, orientador) o el logro de algún postgrado académico.

CUADRO N° 57

FORMACIÓN INICIAL DE LA DIRECTIVA			
		Director	Jefe unidad técnico pedagógica
Escuelas Simce alto			
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Escuela Normal	Educ. Básica U. Chile
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Escuela Normal	Educ. Básica U. Chile
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Escuela Normal	UTP 1: Párvulos U. Chile UTP 2: Escuela Normal
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	Escuela Normal	Educ. Básica UMCE
Escuelas Simce medio			
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	Escuela Normal	Regularización Estudios P.U.C.
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	Educ. Básica P.U.C.	Educ. Básica USACH
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	No hay	Educ. Básica U. de Ch. Arica
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	Educ. Media P.U.C.	Escuela Normal
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	Escuela Normal	Escuela Normal
Escuelas Simce bajo			
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	Escuela Normal	Instituto Blas Cañas
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	Escuela Normal	Educ. Básica U. de Chile
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	Instituto Luis Galdámez	No hay
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	Educ. Básica U. de Iquique	Educ. Básica P.U.C.

En términos generales observamos que todas las escuelas tienen rasgos en común con respecto al nivel educacional de su directiva. En las trece escuelas los cargos están ocupados mayoritariamente por profesores de básica o normalistas. Sólo en una escuela (que es a la vez liceo) encontramos que tanto la directora como el jefe de la unidad técnico-pedagógica tienen título de profesor de enseñanza media. Entre los directores encontramos un claro predominio de profesores normalistas (8 de los 12 directores son normalistas, 66,6%). El resto posee títulos universitarios de universidades tradicionales, con la excepción de la directora de una escuela de Simce bajo, con estudios en instituto

CUADRO N° 58

FORMACIÓN INICIAL DIRECTIVA: CUADRO SUMATIVO			
	Normales (%)	Universidades tradicionales (%)	Otras universidades e institutos (%)
Escuelas Simce alto	55	45	0
Escuelas Simce medio	45	33	22
Escuelas Simce bajo	29	29	42

CUADRO N° 59

ESTUDIOS POSTERIORES DIRECTIVA		
	Segundo título (%)	Postgrados (%)
Simce alto	11	11
Simce medio	11	11
Simce bajo	14	14

profesional. Entre los jefes técnicos predominan los títulos de profesor básico universitario: 9 de los 12 (75%) jefes de la unidad técnico-pedagógica entrevistados tienen título universitario. Es probable que el factor edad juegue un papel en esta diferencia: los directores son mayores y por esa razón tienen formación de normalistas. Los jefes técnicos probablemente se formaron en los años en que ya habían desaparecido las Escuelas Normales. Los estudios de postgrado y segundos títulos son en general una minoría, sin que se aprecien diferencias importantes en este aspecto entre escuelas de Simce alto, medio y bajo (ver Cuadro N° 59).

Sin embargo, al comparar las escuelas según el Simce observamos que, contrariamente a lo que sucede con los docentes, se insinúan algunas diferencias entre escuelas de alto y bajo Simce en el patrón de conformación de la planta directiva. Si bien el pequeño número de casos no permite obtener conclusiones, la observación sugiere algunas vías interesantes de continuar explorando. Por un lado se constató que las escuelas de Simce alto conforman su directiva sólo con normalistas y profesores con títulos de básica provenientes de las universidades con mayor tradición en la formación de profesores (Universidad de Chile y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación). En cambio las escuelas con Simce medio y bajo son más heterogéneas en la conformación de sus plantas directivas, con mayor presencia de universidades regionales e institutos profesionales en las escuelas de Simce bajo (ver Cuadro N° 58).

El hecho de que todas las directoras de escuelas de Simce alto son normalistas sugiere que no es necesaria una formación especializada en gestión para dirigir exitosamente una escuela básica. Sobre todo si, como vimos, en estas escuelas se observa una importante presencia del sostenedor apoyando la gestión.

Experiencia de los directivos

Además del nivel educacional se indagó cuántos años de experiencia tenían en el cargo el director y los jefes de la unidad técnico-pedagógica y cuántos años habían trabajado anteriormente en cargos de docencia. Estos datos aparecen en el Cuadro N° 60.

CUADRO N° 60

EXPERIENCIA DE LOS DIRECTIVOS					
		Director		Jefe de Unidad Técnico Pedagógica	
		Años de experiencia docente	Años de experiencia en el cargo	Años de experiencia docente	Años de experiencia en el cargo
Escuelas Sínce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	10	20	6	20
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	20	18	15	10
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	35	9	27	3
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	32	10	33	6
Promedio		24	14	20	10
Escuelas Sínce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	20	18	25	9
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	5	5	40	2
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	-	-	19	9
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	27	8	10	10
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	0	32	23	13
Promedio		13	16	23	9
Escuelas Sínce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	15	23	12	0
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	0	33	12	18
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	10	2	-	-
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	24	1	15	1
Promedio		12	15	13	6

Como puede apreciarse, aunque hay excepciones, se observa una tendencia a que los cargos de director y de jefe técnico estén servidos por personas experimentadas en docencia. También se observa en estos cargos poca movilidad: de las 24 personas entrevistadas, 18 llevaban más de cinco años en el cargo.

En las escuelas de alto Simce la experiencia anterior de las directoras (es decir, en cargos docentes) es el doble de la que exhiben los directores de las escuelas de Simce medio y bajo. Se puede apreciar que las personas menos experimentadas se desempeñan en las escuelas de bajo Simce, donde encontramos un director sin experiencia docente y cuatro personas (esto es, la mitad de los cargos entre directores y jefes de la unidad técnico-pedagógica) con menos de dos años en el cargo.

Selección, contratación y desvinculación

En el tema de selección, contratación y desvinculación surgen algunas cuestiones centrales: cuánta autonomía tienen las escuelas para decidir estos asuntos, cuánta deberían tener y qué *responsabilización* o *accountability* se les puede exigir cuando no la tienen. El tema de la autonomía administrativa de las escuelas ha sido ampliamente debatido en la literatura y refleja la tensión entre posiciones centralistas y descentralizadoras. En el contexto escolar, autonomía puede entenderse como referida no sólo a decisiones respecto del personal, sino también del currículum, el presupuesto, planificación estratégica e insumos materiales (textos y otros). Es dable esperar que el hecho de tomar decisiones con autonomía en cada uno de estos aspectos tenga diferentes efectos en el aprendizaje. Por ejemplo, puede ser beneficioso para el rendimiento tener autonomía sobre el presupuesto y no lo sea el tenerla sobre el currículum. Sólo recientemente, gracias a las mediciones internacionales TIMMS y PISA, se ha podido establecer una relación entre tener autonomía en algunos de estos aspectos y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Según estas investigaciones, cuando el poder de contratar y asignar el salario de los profesores está entregado a la escuela misma, se observan efectos positivos en los rendimientos. Estos efectos se constataron en los rendimientos en matemática y ciencias en octavo (TIMMS)²¹³ y para las habilidades lectoras medidas en alumnos de 15 años (PISA)²¹⁴.

En Chile, estas variables son fuertemente influidas por la legislación y la institucionalidad vigentes, por lo cual se describe aquí cómo eran estas condiciones en el momento en que se recogieron los datos. Las escuelas municipales dependen de los municipios en la mayoría de estos aspectos. A su vez, los municipios tienen fuertes restricciones, originadas en la ley laboral vigente para el profesorado (Estatuto Docente), con respecto a fijar requisitos para ejercer la docencia, salarios, incentivos y despidos. Por lo tanto, tienden a mantener sus plantas estables, incluso con sobredotación de docentes en muchos casos. Por su parte, las escuelas particulares subvencionadas, aunque en menor grado, también sufren

²¹³ Woessmann, Ludger (2000), en "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence", constata que en el TIMMS cuando las contrataciones se deciden a nivel de la escuela, los alumnos logran 13 puntos más en matemática y 5 puntos más en ciencias; también cuando las escuelas tienen control sobre la asignación de sueldos obtienen 11 puntos más en matemática y 15 más en ciencias. La prueba TIMMS tiene una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100.

²¹⁴ Fuchs, Thomas y Woessmann, Ludger (2004), en "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA Data", concluyen que la autonomía de la escuela en cuanto a manejo del personal y procesos tales como contratación de profesores, selección de textos y decisiones sobre cómo distribuir el presupuesto se relaciona con desempeños superiores de los alumnos.

algunas de estas restricciones y regulaciones, específicamente con referencia a los requisitos para ejercer, sueldos mínimos y algunas condiciones para el despido de profesores.

La regulación vigente ha llevado en algunos casos a utilizar mecanismos para soslayar la contratación definitiva de personas no idóneas. Así, es frecuente distinguir dos momentos diferentes en el proceso de contratación: una primera selección o reclutamiento, en que se escoge al postulante, y un período acotado de prueba, con contrato temporal, durante el cual se le observa y se evalúa su desempeño. En las escuelas municipales son estas personas nuevas, con contrato temporal, las únicas que pueden ser removidas, ya que una vez en la planta definitiva es costoso y engorroso desvincularlas²¹⁵. Por eso en algunos casos se utiliza esta circunstancia para dar a este primer período el carácter de “a prueba” y evaluar informalmente el desempeño del candidato. Una vez que el docente tiene contrato definitivo, el único recurso que tiene el director de un establecimiento para removerlo, si su desempeño no es satisfactorio, es solicitar al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) que lo traslade a otra escuela. En las escuelas particulares subvencionadas también se permite tener una persona con “contrato temporal” por dos períodos sucesivos, luego de los cuales pasa a ser indefinido. En estas escuelas una persona puede ser desvinculada aunque cuente con contrato indefinido, para lo cual se debe esperar que se complete el año escolar y pagar la indemnización correspondiente. Esto hace una diferencia entre las municipales y las subvencionadas, en el sentido de que las segundas pueden, si cuentan con los recursos para indemnizar, poner fin al contrato en el caso de un profesor incompetente.

En las escuelas estudiadas los procedimientos de reclutamiento son bastante similares. Como se ve en el Cuadro N° 61, en general son los sostenedores los que realizan la primera selección de personal, tanto en escuelas municipales como particulares subvencionadas. Luego queda en manos de la directiva la responsabilidad de observar el desempeño de esta persona para decidir su permanencia más definitiva. En general este proceso es de carácter informal. En las escuelas municipales los directivos intentan a veces influir en el sostenedor para la conformación de sus equipos, pero esta acción se mantiene en un plano informal; no hay un sistema instaurado para hacerlo y por lo tanto depende de las relaciones, de la confianza y de la buena voluntad que hay entre directivos y autoridad municipal²¹⁶. Un director de una escuela de bajo rendimiento afirma: *“El año pasado me mandaron cuatro reemplazantes para el cuarto básico, me tuve que ir a instalar al municipio para que me mandaran uno estable. Iba todos los días, a rogar para que me contrataran a alguien que se quisiera proyectar acá”*.

²¹⁵ Las causales para desvincular a un profesor eran hasta el 2008, falta de probidad, conducta inmoral e incumplimiento grave de las obligaciones que impone su función y se requiere “comprobarlas fehacientemente” mediante un sumario ordenado por el jefe de Administración de Educación de la municipalidad respectiva, en el cual participan un fiscal y un actuario elegidos entre los profesionales de la escuela o del mismo municipio, quienes deben efectuar una investigación y formular los cargos. Véase Dirección del Trabajo: “Estatuto Docente, D.F.L. N° 2, Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley 19.070”.

²¹⁶ El estudio Unicef realizado en Chile sostiene que en general las escuelas consideradas “efectivas” logran cierto grado de injerencia en el nombramiento de su planta docente, aun cuando sean municipales. Esta injerencia, sin embargo, es de carácter informal. Véase Pérez, Luz M.; Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar *et al.* (2005): *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*.

Con respecto a la desvinculación, los directivos de las escuelas municipales perciben que no poder despedir a profesores incompetentes es uno de los mayores problemas que deben enfrentar. Al respecto es ilustrativo el comentario de un director de escuela municipal: *“Tenemos profesores que no sirven, mandamos el informe, pero a veces no los podemos sacar, por cuñas políticas. A veces resulta el cambio, depende de quien esté a cargo en la comuna”*. Otro director afirma: *“Hay profesores malos, reclamamos de los apoderados, libros sin notas, a una profesora logramos sacarla en dos años, y nos demandó, es un problema súper grande porque están apoyados por el colegio de profesores. Otros les tiran las patillas a los niños, o hay problemas por los apellidos indígenas, dos profesores ponen notas de arriba para abajo, sin mirar nada, las inventan. Yo ya habría sacado no sé cuántos profesores, pero lo único que se puede hacer es conversar, deben quedarnos unos diez que no sirven”*. Y otro: *“Somos una escuela cara, todos tenemos muchos años de servicio, estamos al tope de los sueldos y hay pocos alumnos. Es muy difícil sacar a la gente que no sirve”*. El Cuadro N° 61 resume lo observado en estos aspectos.

CUADRO N° 61

SELECCIÓN, CONTRATACIÓN Y DESVINCULACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE				
			Responsable de selección y reclutamiento	Política de desvinculación
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S.	297	Director con apoyo del sostenedor	Se despide
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	284	Director con apoyo del sostenedor	Se despide
Escuela Quilicura	P.S.	273	Director con apoyo del sostenedor	Se despide
Escuela Puente Alto	Mun.	270	Sostenedor	No se despide
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun.	255	Sostenedor	No se despide
Escuela Pudahuel 1	P.S.	253	Sostenedor	Se despide
Escuela Peñalolén	P.S.	253	Sostenedor	Se despide
Escuela Pudahuel 2	Mun.	249	Sostenedor	No se despide
Escuela Lo Espejo	Mun.	248	Sostenedor	No se despide
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun.	228	Sostenedor	No se despide
Escuela El Bosque	Mun.	225	Sostenedor	No se despide
Escuela Recoleta 2	P.S.	205	Sostenedor	No se despide
Escuela La Pintana	P.S.	204	Sostenedor	Se despide

Observamos que sólo en dos escuelas de Simce alto existen sistemas formalizados para seleccionar y evaluar a los postulantes (ambas pertenecen a fundaciones grandes sin fines de lucro, con una red de escuelas similares.) Igualmente, sólo en las escuelas de Simce alto, particulares subvencionadas, se observó una directiva con verdaderas facultades e influencia en la conformación del equipo. Por ejemplo, en una de estas escuelas la directora se encarga completamente de la selección; aplica sus criterios y se hace responsable de la decisión. Igualmente tiene el rol fundamental de observar (aunque informalmente) el trabajo de sus profesoras, evaluarlo y recomendar que sean desvinculadas si no están a la altura de lo que ella espera. *“No me dicen mucho los currículum, pero cuando han cambiado mucho de escuela no me gusta. Lo principal es la entrevista, les cuento detalladamente el método de trabajo y qué se espera de ellas. Muchas veces no aparecen más, porque no están dispuestas a trabajar tanto. Nos vamos seleccionando mutuamente... Después las observo y pongo atención a los comentarios de los apoderados. Aquí los papás están acostumbrados a un buen ritmo de trabajo, así que llegan a reclamar si una profesora no exige mucho”*. En las otras dos, la directora y el sostenedor colaboran conjuntamente en el proceso de selección: el sostenedor se encarga de una primera búsqueda (mediante avisos en la prensa), luego la directora entrevista y da su visto bueno al postulante y finalmente éste pasa a una evaluación psicológica que depende de la institución sostenedora. En las tres escuelas se hace hincapié en que la entrevista del director con el postulante tiene como finalidad hacerle presente lo que se espera de él como profesor y el grado de exigencia que tendrá en ese trabajo. También en estas escuelas existe la noción de un período de prueba en que se evalúa el grado de compromiso del nuevo profesor con las exigencias de la institución. *“Se plantea la misión de la institución y hay gente que no se adapta. Se le dice ‘usted sabía qué se esperaba de usted, tenía las reglas claras, ahora tenemos que ver si nos casamos o nos divorciamos’”*.

Además, en estas tres instituciones el rol central que cumple la directora en la evaluación sistemática que se hace de las profesoras le otorga una importante cuota de poder y de influencia. En éstas se sabe que las personas pueden ser despedidas y que la directora cuenta para ello con el apoyo del sostenedor. *“A veces tomamos personas que luego no sirven. Contamos con todo el apoyo de la gerente de recursos humanos, se echa al tiro porque lo primordial son los niños. El sostenedor se pone con las indemnizaciones”*.

En las escuelas de Simce medio y bajo, en cambio, los directores se perciben algo débiles y dependen de decisiones del sostenedor en todos los aspectos relacionados con gestión del personal. En una escuela de Simce medio, particular subvencionada, el director dice en la entrevista que sus profesores no tienen las competencias ni las actitudes necesarias para enseñar a niños de ese nivel socioeconómico y que tampoco su jefe técnico es una persona preparada. Él no las eligió ni tampoco parece sentirse responsable de iniciar alguna acción para cambiar a estas personas por otras. En otra, a pesar de que en el Simce de cuarto básico (2002) bajaron sus puntajes con respecto a mediciones anteriores, mantienen a la misma profesora (quien ha enseñado al curso desde primero básico) a cargo de ese grupo por dos años más. Esta inercia se relaciona en parte con la falta de evaluación que existe en estas escuelas, con la actitud de autocomplacencia que impera en ellas y también con dificultades para pagar las indemnizaciones correspondientes.

Evaluación de los docentes

En el último tiempo ha cobrado relevancia el tema de la evaluación de los profesores. Los objetivos de un sistema de evaluación docente pueden ser diversos, incluyendo decisiones sobre desarrollo profesional, selección de personal competente, promoción a puestos más avanzados, aumentos salariales, premios, etc.²¹⁷. Esta evaluación puede llevarse a cabo informalmente mediante la interacción cotidiana de la directiva con sus profesores o puede ser formalizada en un sistema que implique observaciones periódicas de clases, revisión de portafolios, registro de cumplimiento de las tareas encomendadas, entrevistas evaluativas con el supervisor, exámenes de conocimientos u otros. Existen diversos modelos, algunos basados en la observación de las conductas y tareas que un profesor debe desempeñar, otros en la demostración de habilidades y métodos considerados efectivos, y otros basados en los resultados de aprendizaje logrados. Algunos incluyen observación entre pares y autoevaluación; otros dependen más de los supervisores u otras autoridades²¹⁸.

En 2005 se inició en Chile un proceso paulatino de evaluación de los profesores del sistema público²¹⁹. Éste aún estaba en etapa de experimentación cuando se recogieron los datos para esta investigación, por lo tanto, no registramos personas que hubieran participado en él. Nuestras observaciones se enfocaron, por lo tanto, a la evaluación de docentes que, por iniciativa propia, realizan las directivas de cada colegio con el fin de mejorar el desempeño de la escuela.

En general, el profesor trabaja solo frente a un grupo de menores. Esto le permite una gran libertad de acción y podría conducir fácilmente a conductas negligentes. Así, haya o no haya un sistema estatal de evaluación, si una escuela quiere lograr buenos resultados necesita incorporar elementos que aseguren que cada persona cumple su cometido en forma satisfactoria, estableciendo mecanismos de control tanto de los logros como de los procesos. En este sentido, la gestión de la directiva debiera incluir mediciones de los logros de aprendizaje de los alumnos y también un registro del actuar de sus profesores en aspectos que le interesen, como por ejemplo logro de metas, adhesión al proyecto educativo de la escuela, manejo pedagógico, relaciones con alumnos y apoderados, conocimientos de los contenidos, cumplimiento de aspectos administrativos, etc. Un proceso de observación sistemática permite a los directores no sólo monitorear la calidad de los servicios de la escuela y el logro de sus objetivos, sino también seleccionar un equipo adecuado para alcanzarlos, orientar el desarrollo profesional de sus profesores y entregar incentivos adecuadamente.

²¹⁷ Véase al respecto un análisis de cada uno de estos objetivos de la evaluación de los docentes en Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda (1990): *The New Handbook of Teacher Evaluation Assessing Elementary and Secondary School Teachers*.

²¹⁸ Véase Danielson, Charlotte y McGreal, Thomas (2000): *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*.

²¹⁹ Este proceso se apoya primordialmente en la evaluación entre pares y se basa en la preparación de portafolios y videos realizados por el interesado específicamente con el propósito de presentarlos a este proceso. La calificación elude evaluar el cumplimiento de aspectos administrativos, no toma en cuenta los aprendizajes de los alumnos y da escasa participación al director de la escuela donde la persona se desempeña.

Nuevamente en este aspecto aparece una diferencia entre escuelas municipales y particulares. En ambas un director tiene la facultad de instalar, si quiere, un sistema de evaluación de sus docentes. Pero en las municipales parece haber pocos incentivos para hacerlo, ya que por una parte el Estatuto Docente hace difícil establecer consecuencias de la evaluación para los profesores involucrados (remociones, promociones, incentivos salariales, perfeccionamientos específicos, etc.) y, por otra, el director debe continuar conviviendo con los profesores mal evaluados. En las particulares subvencionadas se pueden organizar sistemas de incentivos y se puede remover, aunque con ciertos costos inevitables, a los profesores mal evaluados. El Cuadro N° 62 registra lo observado en cuanto a evaluación docente en las escuelas seleccionadas.

CUADRO N° 62

EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA				
		Tipo de evaluación	A quién se evalúa	Responsable
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Formal	Toda la planta	Director
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Formal	Toda la planta	Director y UTP
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Formal	Toda la planta	Director
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	No se evalúa	-	-
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	Incipiente	Personal a contrata	Director y UTP
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	Incipiente, sólo aspectos administrativos	Toda la planta	Sostenedor y UTP
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	Formal	Toda la planta	Director y UTP
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	Incipiente, sólo aspectos administrativos	Personal a contrata	Director
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	No se evalúa	-	-
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	No se evalúa	-	-
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	No se evalúa	-	-
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	No se evalúa	-	-
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	No se evalúa	-	-

De los datos obtenidos podemos subrayar que sólo en las escuelas particulares subvencionadas de Simce alto y medio se somete a toda la planta a algún sistema de evaluación. Se identificaron cuatro escuelas con un sistema *formal* de evaluación institucionalizado, que incluye aspectos pedagógicos, indicadores de compromiso con la institución, asistencia y cumplimiento de tareas en los plazos adecuados (tres de Simce alto y una de

Simce medio, todas particulares subvencionadas). Todas consideran también los logros académicos de los alumnos y cuentan con un sistema bastante complejo que se asocia a incentivos salariales. A modo de ilustración describimos brevemente uno de estos sistemas: observación de clases de cada profesora llevada a cabo por al menos tres personas diferentes (directora, subdirectora y asesora pedagógica de cada asignatura enviada por el sostenedor); entrevista a la profesora para discutir sus fortalezas y debilidades en presencia de dos personas de la directiva; elaboración de un informe (en formulario) que incluye los siguientes factores con diferente peso en la calificación final: cumplimiento administrativo, rasgos de personalidad y convivencia, accionar académico, desarrollo profesional y compromiso institucional. Este informe se traduce en una calificación de cinco tramos. Los tres tramos superiores reciben un bono salarial durante un año. Las personas calificadas en el tramo inferior (insatisfactorio) tienen un año para mejorar y de lo contrario son desvinculadas.

En el resto de las escuelas la evaluación interna de los docentes es un procedimiento aún muy incipiente y no formalizado. En algunos casos se limita a una pauta que registra sólo aspectos administrativos, como cumplimiento de horario, entrega de notas, etc. Observamos esta evaluación administrativa en dos escuelas de Simce medio. Una de ellas es municipal y por lo tanto la pauta se aplica sólo al personal nuevo a prueba.

Políticas de incentivos

Para atraer y retener buenos profesores se necesita un diseño salarial que ofrezca suficientes incentivos, de modo que personas talentosas ingresen a la profesión y que los profesores más competentes permanezcan en ella. Las escuelas que atienden niños de bajo nivel socioeconómico tienen mayores dificultades para atraer buenos profesores y, por lo tanto, es más urgente su necesidad de contar con mejores sistemas de incentivos para este fin²²⁰. Para las escuelas municipales rige el Estatuto Docente, que impone una estructura de sueldo rígida, con aumentos del sueldo básico basados en experiencia, perfeccionamiento y otros aspectos relacionados con el tipo y ubicación de la escuela. Ninguno de estos factores asegura buena calidad de enseñanza²²¹. Además, en la mayoría de los casos el ítem remuneración ocupa prácticamente la totalidad del presupuesto municipal, por lo que es difícil establecer incentivos salariales adicionales por desempeño o para atraer profesores con especializaciones escasas²²². En el sistema subvencionado, por

²²⁰ Aparentemente los profesores más experimentados tienden a ubicarse en puestos con alumnos de mejor rendimiento o nivel socioeconómico. Véase Hamilton, Lankford; Loeb, Susanna y Wyckoff, James (2002): "Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis".

²²¹ Véase Murnane, Richard J. (1996): "Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers". También Hanushek, Eric A. y Rivkin, Steven G. (2004): "How to Improve the Supply of High Quality Teachers"; así como Hanushek, Eric A.; Kain, John F.; O'Brien, Daniel M. *et al.* (2005): "The Market for Teacher Quality"; y Rivkin, Steven G.; Hanushek, Eric A. y Kain, John F. (2005): "Teachers, Schools and Academic Achievement".

²²² En 2006 el gasto municipal en personal correspondió en promedio al 18% más de lo recibido por concepto de subvenciones, debiendo, por lo tanto, las municipalidades agregar recursos propios para solventar éste y otros gastos. Los municipios adjudican a personal en promedio 87% de su presupuesto de educación. Véase Sistema Nacional de Indicadores Municipales (2006): "Variables SINIM 2005".

CUADRO N° 63

POLÍTICA DE INCENTIVOS Y CAPACITACIÓN EN SERVICIO					
			Incentivos asociados a la evaluación docente	Sostenedor invierte en capacitaciones	
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Sí	Sí	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Sí	Sí	
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Sí	Sí	
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	No	Sí	
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	No	Sí	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	No	No	
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Sí	Sí	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	No	Sí	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	No	No	
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	No	No	
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	No	No	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	No	No	
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	No	No	

el contrario, cabría esperar que se establecieran políticas salariales para atraer y retener a los mejores profesores.

El SNED o subvención por desempeño de excelencia implementado desde 1996 busca compensar en parte los problemas ocasionados por las características de la estructura salarial de los profesores. Esta subvención es un premio a las escuelas de buen desempeño, considerando resultados en el Simce y otros factores, como superación, igualdad de oportunidades, condiciones de trabajo, etc. El premio se distribuye cada dos años entre los docentes de los establecimientos seleccionados, tanto municipales como particulares, y alcanza a un gran número de colegios y profesores, aun con rendimientos débiles en el contexto general²²³. La evaluación de esta subvención, sin embargo, es positiva: aparentemente se han registrado algunos incrementos en logros de aprendizaje

²²³ El número de establecimientos seleccionados en cada aplicación del sistema ha representado alrededor de 20% del total de los establecimientos subvencionados. Considerando en conjunto las últimas seis aplicaciones del sistema, aproximadamente el 50% de los establecimientos subvencionados del país ha sido seleccionado al menos una vez. El número de establecimientos seleccionados para el período 2006-2007 fue 2.236, y fueron favorecidos aproximadamente 51.600 docentes. (Ministerio de Educación 2008: "Documento: SNED 2006-2007"). Sería difícil afirmar que este número de establecimientos ofrece un servicio de excelencia.

además de generar comportamientos colaborativos en los equipos docentes encaminados al logro de un objetivo común²²⁴.

En las escuelas seleccionadas, todas las de Simce alto y cuatro de Simce medio contaban con esta asignación. En cambio, la instalación de sistemas propios de incentivos o pago por desempeño es minoritaria y se observa más bien en el grupo de mejor Simce.

En el Cuadro N° 63 puede apreciarse que sólo tres escuelas particulares de Simce alto y una de Simce medio cuentan con sistemas propios de incentivos. En tres de estas escuelas (dos de Simce alto y otra de Simce medio) se premia a los profesores por los resultados de los alumnos en pruebas de evaluación externa realizadas por el sostenedor. En la otra el incentivo se articula en torno al proceso de evaluación docente (de múltiples factores) que han implementado.

Capacitación en servicio

En toda profesión es necesario actualizar los conocimientos permanentemente. En la profesión docente esta necesidad se relaciona con los cambios curriculares que se implementan cada cierto tiempo, con el avance de la investigación sobre prácticas más eficaces y, particularmente en nuestro país, con la debilidad de su formación inicial. En los profesores de básica esta debilidad es particularmente notoria, ya que reciben una formación generalista que parece insuficiente para los ocho años que conforman en este momento la educación básica. Esta deficiencia ha sido percibida y reconocida por el Ministerio de Educación como uno de los principales problemas de nuestra educación²²⁵ y confirmada en el informe realizado por expertos de la OECD en 2004 que afirman textualmente: “El equipo de revisión observó en sus visitas a las escuelas a muchos profesores competentes, pero también observó docencia que indicaba insuficiente conocimiento en matemáticas y lenguaje necesario para entregar en forma efectiva altos niveles de habilidades a sus estudiantes. Esto fue particularmente cierto en el segundo ciclo básico (de 5° a 8°) pero el equipo también observó estas dificultades en cursos inferiores y superiores. Esto también se aplica a las deficiencias que el equipo observó en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros cursos, así como la pobre enseñanza de las matemáticas en los establecimientos secundarios”²²⁶.

²²⁴ Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar (2003): “Rendimiento Escolar y Premios por Desempeño: La Experiencia Latinoamericana”. Ver también Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar (2000): “Sistemas de Incentivos y la Experiencia del SNED en Chile”. También Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar (2002): “Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena”.

²²⁵ El informe de antecedentes preparado por el Ministerio de Educación para la OECD sostiene que “los antecedentes de las evaluaciones nacionales e internacionales indican que el tema de la formación inicial de los docentes es en la actualidad el principal problema pendiente en este plano”. Ministerio de Educación, “Informe de Antecedentes del País para OCDE: Evaluación de las Políticas Educativas de Chile”. En OECD (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*.

²²⁶ El desarrollo profesional de los docentes en servicio ha sido apoyado por el ministerio a través de cursos gratuitos ofrecidos masivamente por universidades en periodos de vacaciones, específicamente con el fin

La importancia del desarrollo profesional para el rendimiento ha sido destacada también en algunos estudios sobre efectividad docente. Wenglinski (2000) estudia los desempeños en el National Assessment of Educational Progress (NAEP) de alumnos de octavo básico y establece que cuando los profesores han recibido entrenamiento en servicio en el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel, sus alumnos logran sobrepasar a sus pares en el equivalente a 40% de un grado escolar en matemática. En ciencias sucede lo mismo cuando los profesores han recibido entrenamiento en servicio en destrezas de laboratorio²²⁷. Por su parte, Stigler y Hiebert (2002) atribuyen parte del éxito educacional en Japón al sistema de perfeccionamiento de los profesores que ocurre al interior de las escuelas²²⁸.

No es de extrañar entonces que la literatura sobre escuelas efectivas en Chile consigne la preocupación por capacitar a los profesores en servicio como una constante en todas ellas. En estas escuelas los profesores no sólo han aprovechado la línea de cursos gratuitos ofrecidos por el Ministerio de Educación, sino que además suelen tener sistemas de perfeccionamiento interno²²⁹. Para Pérez, Bellei, Raczynski *et al.* (2005) una de las claves de las escuelas que despegan es comprender que “el perfeccionamiento debe ser una constante”²³⁰. En Chile existen, para las escuelas particulares subvencionadas, franquicias tributarias para capacitación (insertas en el programa del Sistema Nacional de Capacitación y Empleo, Sence); igualmente cuentan con esta franquicia (equivalente al 1% de su gasto en personal) los municipios con corporación educacional. En tanto, los municipios con Departamento de Administración de Educación Municipal (Daem) deben destinar fondos propios si desean capacitar a sus profesores. El Cuadro N° 63 sintetiza lo que sucede con respecto a capacitación en las escuelas estudiadas.

Pudimos constatar que todas las escuelas de Simce alto invierten consistentemente tiempo y recursos en capacitación de su personal. Esta capacitación suele diseñarse específicamente para la escuela de acuerdo con las necesidades percibidas por sus directivas. En la escuela de mayor rendimiento el perfeccionamiento se realiza mediante cursos internos, escogidos para compensar deficiencias detectadas a través de las evaluaciones de aprendizaje que el sostenedor lleva a cabo periódicamente en todos los cursos. Su jefa técnica explica: “La sostenedora siempre busca gente en las universidades y siempre hemos reforzado el área que ella estimaba necesaria de acuerdo a las evaluaciones. Desde que yo entré que se hacen”. También recurren a los profesores de la misma organización para capacitar a sus

de difundir y socializar los cambios curriculares y para otros temas puntuales. A juicio del equipo de expertos de la OCDE, estos cursos son “necesarios, pero no suficientes para desarrollar un sistema que tenga capacidad sustentable para el cambio cualitativo” y dan a entender que a veces la calidad de estos cursos era inferior a lo esperado: “Sería poco realista esperar que las numerosas universidades que ofrecen cursos de DPC (Desarrollo Profesional Continuo) estén todas en posición de ofrecer un perfeccionamiento de alta calidad, en sintonía con el pensamiento y prácticas modernas y progresistas”. OECD (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*, p. 145.

²²⁷ Wenglinsky, Harold (2000): *How Teachers Matter, Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*.

²²⁸ Stigler, James W. y Hiebert, James (2002): “La Brecha en la Enseñanza”.

²²⁹ Pérez, Luz M.; Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar *et al.* (2005): *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*.

²³⁰ *Ibidem*, p. 95.

colegas: *“No tomamos cursos externos. Repasamos los contenidos internamente. Si hay contenidos que no dominan se pide que venga un profesor de media del liceo que pertenece al mismo sostenedor. Esto se hace los sábados. Si dominan los contenidos sabrán enseñarlos. A la directora le gusta dominar bien los contenidos; si no sabe alguna materia le pide a un profesor que se la explique como si ella no supiera nada. Si ella no entiende, quiere decir que los niños tampoco podrán”*. En las otras escuelas de alto Simce, el perfeccionamiento es organizado desde el sostenedor y se lleva a cabo durante el año (tardes y sábados) y en los veranos. Una profesora afirma: *“Aquí todas trabajamos en primera quincena de enero; uno puede elegir entre asistir a los cursos que ofrece la institución o quedarse en la escuela trabajando para el año siguiente”*.

En tres escuelas de Simce medio también hay perfeccionamiento. En un caso de escuela particular éste era contratado por el sostenedor en el marco de una asesoría pedagógica general y en dos de dependencia municipal se ofrecían cursos desde las corporaciones municipales.

Las escuelas de bajo Simce no capacitan a sus docentes. No aprovechan los beneficios del Sence y aparentemente tampoco tienen oportunidades de perfeccionamiento a través de sus municipios. Las directivas de estos colegios no consideran que sea un tema que dependa de ellos sino de los profesores individualmente. Una directora de escuela particular sostiene: *“Los profesores siempre se perfeccionan solos, les ofrecen oportunidades buenas y baratas de instituciones particulares, no lo hemos hecho con el Sence tal vez por dejación o falta de tiempo para dedicarnos a todo lo que quisiéramos. Cuando lo hacen les sirve harto, piratean la información, la transcriben y trabajan en los talleres”*. Un profesor comenta: *“Esta escuela no ayuda a perfeccionarse ni incentiva, porque no suben el salario a los que toman cursos”*. En otra el director dice que *“no tienen plata para perfeccionamientos, los profesores se los tienen que pagar de su bolsillo”*. En algunas de estas escuelas los docentes habían recibido alguna capacitación del Ministerio de Educación, por ejemplo, una breve capacitación sobre formas de planificar clases.

Por otra parte, en el estudio se observó que las profesoras de kínder han tenido acceso a cursos organizados desde el ministerio destinados a dar a conocer las nuevas bases curriculares. Estos cursos son bien evaluados por ellas. En cambio, en las entrevistas los profesores de primero y segundo básico escasamente mencionan los cursos del ministerio y si lo hacen, es en forma más bien negativa. Como vimos anteriormente, en todas las escuelas hay profesores que declaran tomar cursos por su cuenta, pagándolos de su bolsillo. También algunos mencionan Teleduc como su fuente de perfeccionamiento (ver Cuadro N° 31).

Con respecto a lenguaje, a excepción de las profesoras de escuelas de alto Simce, nadie ha asistido a cursos de perfeccionamiento pertinente a la asignatura ni tampoco a entrenamiento específico en métodos para lectura o escritura inicial (ver Cuadro N° 53).

Políticas de asignación de cursos

El título profesional de profesor básico permite ejercer en cualquier curso de primero a octavo básico. Algunos profesores agregan a su título una “mención”, que indica que en su formación inicial tomaron cursos que los facultan especialmente para enseñar

una asignatura particular entre quinto y octavo básico. Sin embargo, las escuelas no tienen la obligación de contratar profesores con esta mención para ese ciclo ni de entregarles sólo la asignatura en que se han especializado. La decisión de encargar a un profesor un curso o nivel determinado o una asignatura específica depende exclusivamente de los criterios de la directiva. Entre las características que debieran tomarse en cuenta está naturalmente el dominio que tenga cada profesor de la materia a enseñar, su bagaje de métodos y conocimiento pedagógico apropiados a esa materia y a ese nivel, su afinidad con la edad de los alumnos y su capacidad para comunicarse con ellos y manejar adecuadamente la disciplina en clases. En otras palabras, el grado de especialización que éste ha adquirido para determinado curso o materia. Las consecuencias de estas decisiones no son menores, ya que un buen profesor claramente genera importantes ganancias de aprendizaje a lo largo de un año.

Dadas las características generalistas de la formación inicial que tienen los profesores de básica, sería lógico esperar que durante la vida laboral la escuela les dé la oportunidad de especializarse, adquiriendo experiencia específicamente en un área o un determinado nivel de la enseñanza, y concentrando sus cursos de perfeccionamiento también en torno del mismo objetivo. Esto permitiría a los profesores ser más efectivos en su labor, ya que conocerían mejor las características propias de la edad de los alumnos que están atendiendo, adquirirían mayor dominio de los contenidos y mayor conocimiento pedagógico, en el sentido de saber cómo enfrentar de manera óptima la enseñanza de cada contenido del área o curso que constituye su especialidad. A las escuelas les debiera interesar contar en su equipo con profesores especializados y debieran encaminar esfuerzos a lograrlo. Por una parte, esto les reportaría mayor eficiencia en el aprendizaje de los alumnos y por otra el contar con al menos algunos profesores “fuertes” les ayudaría en la inducción y formación del personal más joven e inexperto.

El tema adquiere particular relevancia al tratarse de los cursos en que se aprende a leer. Aparentemente y aunque parezca increíble, muchos profesores de básica no están adecuadamente entrenados en enseñanza inicial de la lectura y simplemente carecen del conocimiento técnico necesario para manejar este tema²³¹. Al respecto, existe opinión de expertos en cuanto a que adjudicar el primer año básico al mejor profesor sería una medida de gran efectividad en países en desarrollo²³². Así se evitarían déficits de aprendizaje en la adquisición de la lectura que impiden el avance de los alumnos en etapas posteriores.

Los criterios con que se asignan los cursos a los profesores tienen por lo tanto una connotación importante. Existen varias formas posibles de organizar la asignación de cursos y en las escuelas estudiadas se pudo observar una variedad de ellas. Durante

²³¹ Los expertos de la OECD detectan éste como uno de los problemas “clave” de nuestra educación: “Las entrevistas en las facultades de educación y las observaciones en las escuelas sugieren [...] que la implementación de los cambios en las escuelas de educación aún no corrigen adecuadamente algunas deficiencias claves en la educación chilena, tales como la enseñanza de la lectura en los primeros cursos y el desarrollo de habilidades de escritura”, OECD (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*, p. 140.

²³² Schiefelbein, Ernesto; Wolff, Laurence y Schiefelbein, Paulina (2000): “La Opinión de Expertos como Instrumento para Evaluar la Inversión en Educación Primaria”.

el primer ciclo de básica (primero a cuarto grado) se puede entregar a un profesor todos los años el mismo grado, de modo que con el paso de los años se vaya especializando; se puede optar por hacerlo rotar permanentemente entre los dos niveles de un subciclo, por ejemplo, entre primero y segundo o entre tercero y cuarto básico; y se puede mantener un profesor con el mismo grupo de alumnos durante el ciclo completo de cuatro años. En todos estos casos el profesor usualmente enseña la mayoría de las asignaturas. En el segundo ciclo (entre quinto y octavo) se puede mantener el esquema de un profesor para todas las asignaturas que permanezca con el mismo grupo uno o más años. Pero también es frecuente asignar un profesor para cada asignatura, escogiendo docentes de básica con mención en la materia o que manifiesten interés por ella. Otra opción, que se da en colegios de excelencia, es asignar estos niveles o al menos séptimo y octavo a profesores de enseñanza media especialistas en cada asignatura. El Cuadro N° 64 registra las políticas que las escuelas estudiadas tienen a este respecto.

Podemos observar que entre primero y cuarto básico la mayoría de las escuelas opta por especializar a sus profesores en un grado o en un subciclo, haciéndolos permanecer con el mismo grupo de alumnos máximo por dos años (ocho de las trece escuelas de la muestra adoptan este sistema). Las dos escuelas de Simce más alto optan por especializar a sus profesoras en un solo grado.

Entre las escuelas de Simce más bajo se hace más frecuente mantener a un profesor con su curso por cuatro años (cinco casos). En algunas incluso revelaron que varios cursos habían permanecido con un mismo profesor durante los ocho años de enseñanza básica. En general, la razón que se da para esta política es que con ello se crea una relación afectiva entre el profesor y los alumnos. En este grupo de establecimientos se observa que no hay reglas generales, sino más bien un sistema mixto, donde se experimentan soluciones diversas y cada profesor ha vivido una experiencia diferente. En este sentido un director afirma: *“Es relativo, hay muchos profesores que han tomado el curso en primero y lo han llevado hasta octavo”*. Y otro sostiene: *“La profesora de primero ha rotado de primero a sexto varias veces... la de segundo ha rotado de primero a cuarto..., depende del profesor”* (ambos en escuelas de Simce bajo). Observamos en una escuela una profesora que, siendo psicopedagoga, era jefa de curso de cuarto básico y a la vez enseñaba lenguaje en primero; en otra se estaba probando que la profesora de kínder pasara con el mismo grupo al primero básico.

Entre quinto y octavo la práctica más común es tener profesores de básica con mención para cada asignatura. Observamos dos casos en que se contrataron profesores de enseñanza media para séptimo y octavo (una escuela de Simce alto y una de Simce medio).

CUADRO N° 64

POLÍTICA DE ASIGNACIÓN DE CURSOS				
		1° a 4° básico	5° a 8° básico	
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	Profesor especializado en un curso	Profesores de básica con mención por asignatura en 5° y 6° y de media en 7° y 8°	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	Profesor especializado en un curso	Profesores de básica con mención en cada asignatura	
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	Profesor especializado en un subciclo *	Profesores de básica con mención en cada asignatura	
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	No hay criterio establecido	Profesores de básica con mención en cada asignatura	
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	Profesor especializado en un subciclo	Profesores de básica con mención en cada asignatura	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	Ciclo entero**	Profesores de básica con mención en cada asignatura	
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	Profesor especializado en un subciclo	Profesores de básica con mención en cada asignatura	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	Profesor especializado en un subciclo	Profesores de básica con mención en cada asignatura en 5° y 6° y de media en 7° y 8°	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	Ciclo entero	Ciclo entero	
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	Ciclo entero	No hay criterio establecido	
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	Profesor especializado en primer subciclo y por asignaturas en adelante	No hay criterio establecido	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	Ciclo entero	No hay criterio establecido	
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	Ciclo entero	Ciclo entero	

* Subciclo: se refiere a un período de la enseñanza básica, de dos años. El llamado NB1 abarca 1° y 2° básico y NB2 abarca 3° y 4° básico.

** Ciclo se refiere a un período de cuatro años de enseñanza básica. Primer ciclo abarca de 1° a 4° básico y segundo ciclo abarca de 5° a 8° básico.

SÍNTESIS

En la primera parte de esta sección sobre recursos humanos se buscó describir el perfil profesional de los docentes de las escuelas para determinar si hay diferencias de formación que pudieran explicar parte de las diferencias de rendimiento. Observamos que:

- Si atendemos a las características de nivel educacional, formación inicial y experiencia del profesorado no observamos diferencias entre escuelas de alto y bajo Simce. Todos los profesores poseen títulos de nivel terciario y la presencia de pos-títulos es escasa en todas, sin que se aprecien diferencias entre escuelas de alto y bajo rendimiento.
- Las diferencias observadas en la composición de las directivas requieren mayor estudio para poder obtener conclusiones. En las escuelas de alto Simce todas las directoras son normalistas y conforman el resto de la directiva también con normalistas y profesores con títulos de básica provenientes de las universidades con mayor tradición en la formación de docentes. En las escuelas con Simce medio y bajo es más heterogéneo el origen de los títulos de sus directivos.
- Con respecto a la experiencia de los directivos, si bien la tendencia general es a entregar esos cargos a personas de larga trayectoria, vemos que personas menos experimentadas asumen esas responsabilidades en las escuelas de bajo Simce, en tanto que las escuelas de alto Simce prefieren personas con larga experiencia anterior en cargos docentes. En estas escuelas los años de docencia de la directiva suman el doble que los que exhiben los directores de las escuelas de Simce medio y bajo.

El otro aspecto revisado se refiere a la forma en que la administración de la escuela aborda el manejo y desarrollo de recursos humanos: las políticas y prácticas de selección, contratación y desvinculación de los profesores, los sistemas de evaluación, las políticas de incentivos, los sistemas de capacitación y los criterios para asignar cargos y tareas. En estos aspectos se dan diferencias importantes entre escuelas de alto y bajo Simce:

- Con respecto a la contratación, sólo en las escuelas de Simce alto particulares subvencionadas la directiva tiene verdaderas facultades e influencia en la conformación del equipo. En el resto de las escuelas los nombramientos dependen exclusivamente de los sostenedores.
- Las escuelas de Simce alto tienen, además, procesos de evaluación del personal bastante complejos y formalizados en los que también el director tiene responsabilidad (compartida con el sostenedor y el resto de la directiva). Sólo estas escuelas cuentan también con sistemas de incentivos salariales que dependen de la evaluación y consideran desvincular del cargo a las personas que no logren desempeños mínimos. En las escuelas de Simce medio existen mecanismos rudimentarios e informales de evaluación de aspectos más bien administrativos y que no siempre

se aplican a toda la planta. Las escuelas de Simce bajo no aplican ningún tipo de evaluación.

- Las escuelas de alto Simce cuentan con programas de capacitación bien organizados, que responden a necesidades detectadas desde la misma escuela. En ellas, además, se destina a capacitación tiempo extraordinario. Las de Simce medio se comportan en forma heterogénea en este aspecto, en tanto las de Simce bajo no ofrecen capacitación a sus docentes.
- En cuanto a la asignación de cursos y responsabilidades docentes: se observa que todas las escuelas de Simce alto y medio mantienen el mismo profesor como máximo por dos años con cada grupo entre primero y cuarto básico y cuentan con especialistas entre quinto y octavo. A medida que se baja en el Simce se da una mayor tendencia a entregar a un profesor el mismo grupo de niños por cuatro años consecutivos y a no exigir profesores especialistas entre quinto y octavo básico.



Capítulo VI

DIFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

www.cepchile.cl

En los capítulos anteriores se identificaron diferencias importantes en las características y funcionamiento de las escuelas con alto y bajo desempeño. Probablemente éstas den cuenta de los distintos niveles de rendimiento observados, tanto en el Simce de lenguaje de cuarto básico como en el desempeño en lectura inicial. Dado que nos interesa detectar aquellos factores que influyen en el aprendizaje de la lectura, nos parecía adecuado empezar el análisis por aquellas variables más directamente relacionadas con el desarrollo de dicha habilidad. Por lo tanto, examinamos primero las oportunidades que tienen los alumnos para leer, es decir, el acceso a los libros y el tiempo dedicado a la lectura. Luego indagamos en los procesos de enseñanza de lectura inicial en kínder, primero y segundo año básico, específicamente las características del trabajo en el aula. Al observar las clases recogimos además la forma de desempeñarse de los profesores, sus actitudes, su nivel de conocimientos profesionales y su manejo del ambiente de aprendizaje. Más adelante incluimos aquellas variables de gestión que con seguridad influyen también directamente en el funcionamiento de la sala de clases. Específicamente nos centramos en la gestión pedagógica de la escuela, incluyendo el liderazgo académico, los sistemas de planificación y evaluación, las políticas de lenguaje de la escuela y la gestión de los recursos humanos.

En este último capítulo de análisis consideramos las características del alumnado y las características de la escuela. Se analizan las diferencias de aprendizaje en relación con el nivel socioeconómico de los alumnos, la posibilidad que tienen las escuelas estudiadas de seleccionar a los estudiantes, la rotación de niños observada en los cursos iniciales, el gasto por alumno, el número de niños por curso, el tamaño de la escuela, su pertenencia a redes y la duración de la jornada escolar. Estas variables normalmente son las primeras que surgen en la discusión pública cuando se intenta explicar las diferencias de desempeño entre las escuelas. Es frecuente que se asuma que los mejores resultados de algunas escuelas se explican sólo por un capital cultural aventajado, porque han podido seleccionar a sus alumnos por mérito académico, o porque pueden gastar más por estudiante.

En la literatura, la evidencia empírica respalda consistentemente la influencia de algunas de estas variables, pero también muestra que otras no tienen efecto. En este estudio, adelantándonos al análisis, podemos señalar que las diferencias de rendimiento observadas entre las escuelas de este estudio no se explican significativamente por estos

factores. En parte porque en el diseño de la investigación controlamos la variable socioeconómica, seleccionando deliberadamente escuelas de similar nivel, y en parte porque las escuelas tienen características estructurales bastante homogéneas en consonancia con la legislación educacional vigente.

FACTOR 7

LOS ALUMNOS

Nivel socioeconómico y cultural de las familias

La literatura es consistente en señalar que las características económicas y culturales de la familia se relacionan positiva y fuertemente con el desempeño académico²³³.

A modo de ilustración, el estudio de Woessmann (2000)²³⁴, en base a los extensos datos del estudio internacional TIMSS, hace un análisis econométrico a nivel de alumnos individuales, considerando 39 países, para determinar el peso de los distintos factores al explicar las variaciones de rendimiento en matemática y ciencias. El análisis revela que la educación de los padres se relaciona positivamente con el desempeño de los estudiantes. Al comparar los alumnos cuyos padres tienen enseñanza media incompleta con aquellos cuyos apoderados han terminado su educación universitaria se observa una diferencia de 54 puntos en matemática, lo que supera al avance promedio que logran los alumnos en un año escolar (de séptimo a octavo obtienen una diferencia de 40 puntos en el TIMSS)²³⁵.

En otro estudio realizado por Fuchs y Woessmann (2004)²³⁶, esta vez con los datos del estudio PISA 2000, que incluye mediciones en lectura y por lo tanto más atingente a nuestra investigación, se concluye nuevamente que el efecto de las variables familiares es muy poderoso en ciencias y matemática, y aun mayor en lectura. Para estimar el nivel so-

²³³ Un estudio pionero en el tema es el Reporte Coleman (1966), que establece que los factores del colegio explican sólo un 10% de la varianza y que gran parte del resto recae en los factores familiares de los alumnos. Véase Coleman, James (1966): "Equality of Educational Opportunity". Los subsiguientes estudios de Jencks, Christopher (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, corroboran estos hallazgos. Desde entonces, numerosas investigaciones han sido concordantes en señalar esta realidad. La discusión que se mantiene sólo se centra en torno al alcance de la influencia del medio sociocultural en que nace el estudiante y a la dimensión del aporte de la escuela. Marzano (2000) hace una revisión de la serie de estudios que siguieron a la aparición del Reporte Coleman hasta el año 1997 y consigna que el tamaño del efecto del nivel socioeconómico sobre el aprendizaje sería aproximadamente 0,67 desviaciones estándar y el tamaño del efecto de la escuela sería de 1,01 desviaciones estándar. Esta cifra la sustentaría en un metaanálisis realizado por White (1982) en "The Relationship between Socioeconomic Status and Academic Achievement" a 636 estudios. Véase Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*, pp. 43-49; 68-70.

²³⁴ Woessmann, Ludger (2000): "Schooling, Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence".

²³⁵ La prueba TIMSS tiene un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos.

²³⁶ Fuchs, Thomas y Woessmann, Ludger (2004): "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using Pisa Data".

ciocultural emplea los años de escolaridad de los padres, su nivel ocupacional, el ingreso familiar y el número de libros en el hogar. El rendimiento sube estable y progresivamente a medida que aumenta el número de años de estudio de los padres. Los puntajes en lectura de los niños que tienen padres universitarios difieren en 34 puntos de aquellos cuyos padres tienen educación básica completa, lo cual equivale al avance promedio que realizan los alumnos en un año²³⁷. También se encontró una diferencia de 84 puntos en lectura entre los estudiantes que tienen más de 500 libros en el hogar y aquellos que no los tienen. Si consideramos un alumno tipo que tiene padres con estudios universitarios completos y más de 500 libros en su hogar, acumulará 118 puntos a su favor en lectura con relación a un alumno tipo con apoderados que sólo completaron educación básica y no tiene libros en su hogar. Esta diferencia equivale al avance logrado en tres años y medio de escolaridad.

Si bien el impacto de las variables familiares es considerable –un 32% de la varianza explicada en lectura en el caso del estudio de Fuchs y Woessmann (2004)–, no todo se agota allí: las variables institucionales, más las variables del profesor y los recursos invertidos explican un porcentaje equivalente de la varianza. Es decir, aun cuando las variables socioeconómicas tienen un fuerte impacto en el rendimiento, ello no implica que la escuela y los profesores no puedan tener también un peso significativo en el aprendizaje de los alumnos.

Dada la evidencia, en este estudio se decidió controlar la variable socioeconómica de modo que las diferencias de desempeño observadas entre las escuelas en el Simce y en velocidad lectora se pudieran atribuir a factores internos de la escuela y no a factores sociofamiliares. Al seleccionar los establecimientos para el estudio, sólo se eligieron escuelas de nivel socioeconómico “medio” (grupo C) y “medio bajo” (grupo B) según la clasificación realizada por el Simce y se procuró una representación equilibrada de cada grupo²³⁸. Como estos grupos son amplios, ya que incluyen al 37% y 32% de los alumnos respectivamente, se buscó recabar información más fina sobre el nivel socioeconómico. Con ese fin se recopilaron los antecedentes de educación de la madre de los alumnos evaluados en lectura, ya que los años de escolaridad materna son un buen indicador del nivel sociocultural del hogar. De este modo, se toman en cuenta las variaciones al interior de los grupos socioeconómico escogidos.

La clasificación por nivel socioeconómico de cada escuela estudiada, el promedio de escolaridad de la madre de los alumnos evaluados en lectura y el promedio de velocidad de lectura obtenida por curso se registran en el Cuadro N° 65.

Como los grupos de escuelas de Simce alto, medio y bajo no tienen el mismo número de escuelas de cada nivel socioeconómico (B) y (C), los promedios de escolaridad de la madre se calcularon separadamente para cada grupo socioeconómico y para cada categoría de rendimiento en el Simce. Éstos aparecen en el Cuadro N° 66.

²³⁷ La prueba PISA tiene un promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos.

²³⁸ Para más detalle del procedimiento de selección de la muestra, ver el Capítulo II, Descripción del Método.

CUADRO N° 65

NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS ESCUELAS, ESCOLARIDAD DE LA MADRE DE LOS ALUMNOS EVALUADOS Y VELOCIDAD DE LECTURA						
			Clasificación según categoría Simce 4° básico 2002	Años de educación de la madre (D.S. en paréntesis)	1° básico (Promedio palabras por minuto)	2° básico (Promedio palabras por minuto)
Escuelas Simce alto						
Escuela San Ramón	P.S.	297	B*	8,08 (3,02)	58	68
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	284	C	11,50 (2,11)	50	69
Escuela Quilicura	P.S.	273	C**	11,50 (2,11)	42	68
Escuela Puente Alto	Mun.	270	C	11,44 (2,25)	40	70
Promedio				10,63 (2,37)	48	69
Escuelas Simce medio						
Escuela Conchalí	Mun.	255	B	9,90 (2,65)	27	61
Escuela Pudahuel 1	P.S.	253	B	10,56 (2,47)	27	51
Escuela Peñalolén	P.S.	253	C	10,82 (2,46)	54	60
Escuela Pudahuel 2	Mun.	249	C	9,92 (2,18)	23	62
Escuela Lo Espejo	Mun.	248	B	7,48 (3,24)	31	34
Promedio				9,74 (2,60)	32	54
Escuelas Simce bajo						
Escuela Recoleta 1	Mun.	228	B	8,23 (3,42)	15	36
Escuela El Bosque	Mun.	225	C	9,54 (2,59)	7	28
Escuela Recoleta 2	P.S.	205	C	10,75 (2,47)	25	45
Escuela La Pintana	P.S.	204	B	7,21 (2,77)	10	42
Promedio				8,93 (2,77)	14	38

* B representa al grupo socioeconómico medio bajo, el cual contempla las siguientes características: un promedio de 9 años de escolaridad de la madre (D.S. 1 año); promedio de 9 años de escolaridad del padre (D.S. 1 año); ingreso mensual promedio del hogar de \$ 129.776 (D.S. \$ 32.936), y un índice de vulnerabilidad escolar calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de 43. Estos datos corresponden a las familias de los alumnos que rindieron Simce en cuarto básico el año 2002.

** C representa al grupo socioeconómico medio, el cual contempla las siguientes características: promedio de 11 años de escolaridad de la madre (D.S. 1 año); promedio de 11 años de escolaridad del padre (D.S. 1 año); ingreso mensual promedio del hogar de \$ 195.000 (D.S. \$ 47.150), y un índice de vulnerabilidad escolar calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de 23. Estos datos corresponden a las familias de los alumnos que rindieron Simce en cuarto básico el año 2002.

CUADRO N° 66

PROMEDIO DE ESCOLARIDAD DE LA MADRE POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RENDIMIENTO EN EL SIMCE				
	Promedio escuelas NSE B	Escolaridad de la madre en escuelas de NSE B (desviación estándar)	Promedio escuelas NSE C	Escolaridad de la madre en escuelas de NSE C (desviación estándar)
Escuelas Simce alto	297	8,08 (3,02)	276	11,59 (2,00)
Escuelas Simce medio	252	9,45 (2,88)	251	10,36 (2,22)
Escuelas Simce bajo	216	7,74 (3,15)	215	10,18 (2,59)

Como se observa en el Cuadro N° 66, en el grupo de nivel socioeconómico medio bajo (B), los alumnos cuyas madres tienen mayor educación se encuentran en las escuelas con rendimiento medio en el Simce. Estos alumnos muestran una diferencia de más de un año de escolaridad de la madre respecto de las escuelas de Simce alto y casi de dos años con respecto a las de Simce bajo. Entre las escuelas de nivel socioeconómico medio (C), son los establecimientos de Simce alto los que cuentan con alumnos cuyas madres tienen mayor escolaridad y superan a los de Simce bajo por casi un año y medio. Estas diferencias socioculturales entre los grupos de escuelas podrían dar cuenta de los desniveles de aprendizaje evidenciados entre ellos en la evaluación de velocidad lectora inicial y el Simce. Sin embargo, los análisis realizados, que se describen a continuación, indican que las diferencias socioeconómicas sólo explicarían una pequeña parte de las brechas de rendimiento observadas entre los establecimientos estudiados para ambos indicadores.

Para estimar el peso de la educación de la madre en la velocidad de lectura inicial de los alumnos evaluados, se realizó un análisis de regresión lineal multinivel. Se relacionó la velocidad de lectura de cada niño con el nivel educacional de su madre, controlando por el sexo del alumno, el número de alumnos por curso, el gasto por estudiante, si está o no en jornada escolar completa, la rotación de alumnos en los cursos estudiados, la dependencia del establecimiento y el nivel socioeconómico de la escuela²³⁹. En el análisis

²³⁹ En la regresión se usaron diferentes especificaciones para estimar, a nivel de alumnos, el impacto de los años de educación de la madre en la velocidad lectora en las escuelas de la muestra. Dado que los alumnos están anidados en escuelas, el supuesto de observación independiente es violado. Por tanto, las estimaciones toman en cuenta esta dependencia entre observaciones de una misma escuela. En todas las especificaciones se incluyeron las variables individuales de educación de la madre, género y el curso del niño. También se consideraron variables a nivel de escuela como el gasto por alumno, número de niños por curso, rotación en los cursos evaluados, jornada escolar parcial o completa, nivel socioeconómico del establecimiento y dependencia administrativa. Por último, se introdujo en una especificación una variable *dummy* para la Escuela San Ramón, para controlar por el potencial efecto de esta escuela de bajo nivel socioeconómico, pero de excelentes resultados.

Con relación a las variables individuales, se encontró una relación positiva y significativa en todas las especificaciones entre educación de la madre y velocidad lectora. El impacto estimado fue robusto y cercano a las dos palabras por minuto por año de educación en todos los modelos. La otra variable individual que presenta una relación significativa con el desempeño es, en forma esperada, estar cursando segundo en vez de primero básico. De todas las variables estudiadas a nivel escuela, sólo una tuvo un impacto significativo y robusto en todas las especificaciones: el número de alumnos por curso evidencia una relación positiva con la velocidad lectora, es decir, a mayor número de alumnos, mejor velocidad lectora. La *dummy* de la Escuela San Ramón tiene un impacto significativo positivo. Los resultados del análisis de regresión se encuentran en el Anexo N° 17.

lisis se observa que por cada año de escolaridad de la madre que se agrega, los alumnos aumentan su velocidad en 1,7 palabras por minuto, es decir, menos de un décimo de lo que un niño promedio avanza en lectura en un año²⁴⁰. Dado este antecedente, cuando se analiza la velocidad lectora de los niños en estas escuelas, se constata que las diferencias lectoras entre los establecimientos de Simce alto, medio y bajo son de una magnitud tal que no se pueden explicar sólo por las diferencias de escolaridad de la madre. Entre las escuelas de alto y bajo Simce hay 34 palabras por minuto de distancia en primero básico y 31 palabras por minuto en segundo básico. Distancia que supera ampliamente las tres palabras por minuto que se podrían atribuir a las diferencias de educación de la madre encontradas entre los grupos de alto y bajo Simce²⁴¹.

Para ilustrar el punto se incluye otro caso: cuando comparamos el desempeño en primero básico de la Escuela La Pintana, que tiene el menor nivel de escolaridad de la madre del grupo (7,2 años de educación), con el de la Escuela Aguirre Cerda, que tiene uno de los más altos niveles (11,5 años de educación), se observa que hay una diferencia de velocidad lectora de 40 palabras por minuto entre ellas en primero básico. De éstas, sólo se pueden atribuir 7 palabras a la educación materna²⁴², las restantes 31 probablemente se explican, entre otros factores, por una mejor gestión pedagógica.

El caso de la Escuela San Ramón es notable, ya que aporta 21 palabras por minuto sobre lo esperado para su nivel de gasto, escolaridad de la madre, duración de la jornada escolar y número de alumnos por curso. Esto implica que un niño que tenga la suerte de asistir a esta escuela avanzaría un año más en su velocidad lectora que si asistiera a un establecimiento promedio del grupo.

Con relación a la influencia de la educación de la madre en el rendimiento del Simce contamos con un estudio realizado por Mizala (2007)²⁴³ basado en los datos del Simce de cuarto básico del año 2002. Se estimó que en la prueba de lenguaje el coeficiente que acompaña la educación de los padres en colegios particulares subvencionados es de 2,4 puntos y en colegios municipales es de 2,2. Esto implica que por cada año adicional de educación de los padres el niño aumenta algo más de 2 puntos en la prueba del Simce, que tiene una media de 250 puntos y una desviación estándar de 50. Estos resultados se obtuvieron al calcular una función de producción educacional que incluye como variables explicativas, además de la educación de los padres, el ingreso familiar, el número de personas que viven en el hogar, sexo del alumno, expectativas de los padres sobre la posibilidad de continuar estudios y características de los colegios como: rurali-

²⁴⁰ En la muestra, el aumento en la velocidad lectora entre primero y segundo básico es cercano a 22 palabras por minuto.

²⁴¹ La diferencia de años de escolaridad de la madre entre los grupos de establecimientos de rendimiento alto y bajo es de 1,7 años. Si en la regresión se estima una ganancia de casi dos palabras por minuto (1,7 para ser exactos) por cada año de escolaridad de la madre, tendríamos que sólo tres palabras por minuto se podrían atribuir a las diferencias de educación de la madre observadas entre las escuelas de alto y bajo Simce.

²⁴² Las siete palabras por minuto atribuidas a la educación materna se obtienen al multiplicar 1,7 palabras por minuto por los 4,3 años de educación de la madre de diferencia entre las escuelas.

²⁴³ Véase Mizala, Alejandra (2007): "Nivel Socioeconómico e Igualdad de Oportunidades en el Aprendizaje en Chile".

dad, matrícula, número de alumnos por profesor, experiencia de los docentes, recursos por alumno y si son establecimientos religiosos o no²⁴⁴.

En las escuelas de nivel socioeconómico medio (C) del estudio, la diferencia de puntaje en lenguaje entre las que tienen bajo y alto Simce es de 61 puntos. Esta diferencia supera ampliamente los 3,2 puntos atribuibles a las diferencias de educación de los padres que se observan entre estas dos categorías de establecimientos, de acuerdo con los datos de la investigación antes mencionada²⁴⁵. Asimismo, en las escuelas de nivel socioeconómico medio bajo (B) la diferencia de puntaje en el Simce de lenguaje entre las escuelas de mejor y peor rendimiento es de 81 puntos. Esta distancia, al igual que en el caso anterior, supera significativamente la diferencia atribuible al nivel educacional de los padres que correspondería en este caso a menos de un punto en el Simce.

En conclusión, en este estudio, las diferencias observadas en el Simce y en el desempeño lector no se debieran explicar principalmente por las desigualdades de nivel socioeconómico de los alumnos, ya que este factor se controló al diseñar la muestra. Por otra parte, al hacer un análisis más riguroso del nivel socioeconómico de los alumnos estudiados, considerando el nivel educacional de la madre, se observa que las diferencias de rendimiento se explican muy parcialmente por este factor, lo cual indica que hay otras variables que debieran dar cuenta de la distancia en el rendimiento entre los grupos de escuelas investigadas.

Selección de alumnos

Otro factor que frecuentemente se menciona para explicar las diferencias de resultados entre las escuelas es la posibilidad que algunas tienen para seleccionar a sus alumnos, en contraposición a las que no pueden hacerlo. El resultado promedio de la escuela se podría mejorar si se selecciona a los alumnos de mayor rendimiento potencial o real (los alumnos que muestran mayor madurez para el aprendizaje en entrevistas y pruebas o mejores resultados en evaluaciones de rendimiento) y se excluye a los de posible menor rendimiento (por ejemplo, alumnos de más riesgo social, con problemas de aprendizaje, con padres menos comprometidos, etc.).

El sistema educacional chileno se rige por el subsidio a la demanda y en él las escuelas compiten entre sí para obtener matrícula. Las escuelas que tienen inscritos un mayor número de alumnos reciben mayor financiamiento y una manera de lograrlo es mostrar buenos resultados académicos. En este contexto se pueden generar incentivos para mejorar los resultados por la vía de la selección de los alumnos. En la literatura, este mecanis-

²⁴⁴ Los coeficientes para la educación de los padres obtenidos en la prueba Simce de matemática de cuarto básico del 2002, tomando en cuenta las mismas variables mencionadas en el cálculo del coeficiente de lenguaje, son de 2,3 en el caso de las escuelas particulares subvencionadas y de 2,1 en las municipales.

²⁴⁵ Se calcula multiplicando la diferencia de años de estudio por el aumento de puntaje Simce atribuible a cada año de estudio.

mo se llama “competencia-s”, el cual consiste en mejorar el resultado promedio de una escuela al excluir de ella a los alumnos que tienen posibilidades de rendir menos²⁴⁶.

Si bien la selección puede influir en la obtención de buenos resultados, se debe considerar la posibilidad de endogeneidad en esta variable: las escuelas que son efectivas tienen una mayor demanda que les permite decidir quiénes participan en su proyecto. En este caso es su calidad la que explica la selección y no al revés. Investigar la influencia que tiene el factor selección en los resultados es algo más complejo que sólo determinar si la escuela selecciona a sus alumnos o no.

En esta investigación no es posible despejar el factor de endogeneidad antes mencionado. Sólo se hace un esfuerzo por transparentar cuáles son las escuelas que hacen selección. Para esto se recoge información sobre los procedimientos de incorporación de los alumnos en kínder y sobre la relación entre el número de postulantes y las vacantes ofrecidas en la admisión de kínder en el año que se llevó a cabo esta investigación. (Ver Cuadro N° 67.)

CUADRO N° 67

PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE ALUMNOS Y NÚMERO DE POSTULANTES POR VACANTES					
			N° de postulantes/ N° de vacantes	Razón de postulantes por vacantes	Proceso de selección
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	180 / 180	1,00	No, por orden de llegada
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	110 / 93	1,18	Sí, examen de madurez
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	140 / 137	1,02	Sí, examen de madurez
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	145 / 160	0,91	No hay
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	51 / 90	0,59	No hay
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	80 / 90	0,89	No hay
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	195 / 225	0,87	No hay
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	130 / 135	0,96	No hay
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	35 / 45	0,77	No hay
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	26 / 45	0,58	No hay
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	36 / 45	0,80	No hay
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	23 / 45	0,51	No hay
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	30 / 45	0,66	No hay

Como se puede ver en el Cuadro N° 67 la mayoría de los establecimientos tienen dificultad para completar su capacidad de matrícula. En todos estos casos, los responsables del proceso de admisión afirman que aceptan a todos los alumnos que postulan.

²⁴⁶ Véase González, Pablo (1999): “Financiamiento, Incentivos y Reforma Educacional”.

Sólo en las escuelas con buen desempeño en el Simce es mayor la demanda que los cupos ofrecidos. En los tres casos identificados, los establecimientos tienen un proceso formal de selección. Uno de ellos selecciona por estricto orden de llegada en la fecha que se abren las inscripciones²⁴⁷ y los otros dos tienen un examen de madurez escolar, con el cual seleccionan a los postulantes de acuerdo al puntaje obtenido. Observando las cifras, se puede afirmar que el proceso no es altamente selectivo dado que el número de postulantes no excede fuertemente el número de cupos en ninguno de estos casos.

El cobro de financiamiento compartido es otra variable que debiera tomarse en cuenta cuando se discute el tema de la selección. Cuando se cobra financiamiento compartido es posible que se genere un proceso de autoselección de las familias que postulan a este tipo de establecimientos. Probablemente las que se inscriben son las que tienen un nivel de ingreso algo más elevado y que le dan prioridad a la educación sobre otros gastos. El Cuadro N° 68 muestra los antecedentes del financiamiento compartido por escuela. En él se constata que todas las escuelas particulares subvencionadas de la muestra realizan algún tipo de cobro, no así las municipalizadas, que por ley no pueden hacerlo.

CUADRO N° 68

FINANCIAMIENTO COMPARTIDO					
			Financiamiento	Monto financiamiento compartido	
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	Financiamiento compartido	\$ 8.000
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	Financiamiento compartido	\$ 7.500
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	Financiamiento compartido	\$ 12.500
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	Gratuita	-
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	Gratuita	-
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	Financiamiento compartido	\$ 3.000 a \$ 5.000
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	Financiamiento compartido	\$ 7.500
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	Gratuita	-
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	Gratuita	-
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	Gratuita	-
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	Gratuita	-
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	Financiamiento compartido	Promedio \$ 1.666
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	Financiamiento compartido	Promedio \$ 2.000

²⁴⁷ La neutralidad de las políticas de admisión por *orden de llegada* es discutible. Según Powell (2002), la admisión *por orden de llegada* puede desfavorecer a las personas de menores recursos, que tienen menos acceso a la información, especialmente cuando ésta fluye sólo por dato o recomendación de persona a persona. Véase Powell, John A. (2002): "An Integrated Theory of Integrated Education". Probablemente también, quienes llegan primero son las familias que tienen un mayor compromiso con la educación de sus hijos.

Rotación de alumnos

El sistema escolar chileno permite que los padres escojan la escuela de sus hijos y que los alumnos se cambien de colegio en cualquier curso. Para muchos expertos economistas es beneficioso, para la calidad general de la educación, que los alumnos tengan la posibilidad de desplazarse de los establecimientos de mala calidad hacia los mejores. Otros, sin embargo, señalan que la alta movilidad puede perjudicar a los alumnos, particularmente a los estudiantes de escasos recursos que asisten a colegios de alta rotación.

Hanushek, Kain y Rivkin (2001)²⁴⁸ revisan los estudios existentes y realizan, a su vez, una investigación sobre los efectos de la movilidad estudiantil. Según los estudios analizados, los alumnos de nivel socioeconómico bajo y de minorías étnicas son los que más se cambian de establecimiento. Cuando se controla por la educación de los padres, nivel de ingreso y rendimiento previo, las investigaciones no encuentran diferencias entre el rendimiento de los alumnos que se trasladan y los que permanecen. En la revisión encontraron poca evidencia del efecto que tiene la rotación frecuente en el rendimiento general de las escuelas.

Para estimar el efecto sobre los alumnos individuales, Hanushek y su equipo utilizan una base de datos longitudinal del sistema escolar de Texas, que permite comparar el rendimiento de los estudiantes previo al cambio y el posterior a él. Los resultados muestran que sólo aquellos estudiantes que se cambian de distrito y que así acceden a mejores establecimientos tienen en promedio una ganancia, pequeña pero consistente, en su rendimiento. En contraste, los que se cambian a escuelas de similar rendimiento y los que lo hacen más de una vez en el año tienden a mostrar bajas en su desempeño en el corto plazo que luego recuperan. Estos estudiantes no muestran ganancias en el largo plazo.

Por otra parte, se preguntaron acerca de las externalidades que produce la rotación de alumnos y comprobaron que los estudiantes que asisten a escuelas con alta rotación se ven perjudicados en su rendimiento²⁴⁹. Según los autores, la incorporación frecuente de alumnos a los establecimientos interfiere con la implementación de un currículum ordenado. La evidencia indica que los alumnos de escasos recursos son los más afectados por este problema, ya que estudian en los establecimientos con mayor movilidad.

Se hizo un seguimiento de los alumnos para comprobar si la rotación afecta en forma diferenciada a las escuelas de alto, mediano y bajo Simce de la muestra. Al año siguiente de medir la velocidad lectora se recogieron los datos del número de alumnos evaluados que se habían retirado del establecimiento y del número de alumnos regulares nuevos a la misma fecha. (Ver Cuadro N° 69.)

²⁴⁸ Hanushek, Eric A.; Kain, John F. y Rivkin, Steven G. (2001): "Disruption Versus Tiebout Improvement: The Cost and Benefit of Switching Schools".

²⁴⁹ Para aislar el factor de movilidad de otros factores que podrían afectar el rendimiento de los alumnos, controlaron por tamaño de la clase, proporción de profesores nuevos, rotación de profesores y el rendimiento promedio de los compañeros. El efecto estimado corresponde a 0,5 desviaciones estándar si el alumno asiste durante doce años a una escuela con una rotación de 50%, en comparación con el que asiste a una escuela con una rotación de 20%.

CUADRO N° 69

ROTACIÓN DE ALUMNOS								
			N° de alumnos en los 1 ^{os} y 2 ^{os} estudiados	Alumnos retirados en los 1 ^{os} y 2 ^{os} estudiados		Alumnos nuevos ingresados a los 1 ^{os} y 2 ^{os} estudiados		
				N°	%	N°	%	
Escuelas Simce alto								
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	90	4	4%	2	2%
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	88	1	1%	7	8%
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	92	10	11%	4	4%
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	85	11	16%	14	21%
Promedio						8%		9%
Escuelas Simce medio								
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	56	11	20%	16	29%
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	88	8	9%	0	0%
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	84	9	11%	10	12%
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	88	7	8%	6	7%
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	67	15	22%	19	28%
Promedio						14%		15%
Escuelas Simce bajo								
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	61	10	16%	13	21%
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	58	17	29%	18	31%
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	64	9	14%	8	13%
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	56	4	7%	16	29%
Promedio						17%		24%

Según los datos obtenidos, las escuelas con mejores rendimientos en el Simce tienen menor rotación que aquellas con bajo desempeño. Este dato podría estar reflejando una asociación directa entre menor rotación y mayor rendimiento, pero también podría interpretarse en el sentido de que los padres que tienen a sus hijos en establecimientos de buena calidad buscan la forma de que permanezcan en los mismos, en cambio, aquellos que los tienen en escuelas de bajo desempeño los trasladan con mayor facilidad porque no lo perciben como una pérdida²⁵⁰.

²⁵⁰ En la regresión lineal realizada para estimar el peso de la educación de la madre en el desempeño lector, se incluyó en las especificaciones el porcentaje de rotación de alumnos en los cursos estudiados. En el análisis, esta variable no resultó significativa. Ver Anexo N° 17.

No se observó un patrón en los puntajes de velocidad lectora entre los alumnos retirados. En todos los establecimientos se retiran tanto alumnos de buenos como de malos puntajes.

La rotación de los alumnos es un tema que requiere más estudio. Contra lo que indica la intuición se observa que las escuelas de bajos resultados en nuestro estudio tienden a mostrar más ingresos que retiros. Este fenómeno seguramente contribuye a que estas escuelas se mantengan en funcionamiento. Resultaría necesario averiguar qué lleva a los padres a inscribir a los niños en estas escuelas y no en otras. Conocer estas razones permitiría potenciar el sistema de subsidio a la demanda que rige el sistema escolar.

SÍNTESIS

Se sabe que el nivel socioeconómico de los alumnos es un buen predictor del rendimiento: a mayor ingreso familiar y mejor nivel educacional de los padres corresponde un desempeño escolar más alto. A su vez, las escuelas que seleccionan a los alumnos de mejor rendimiento real o potencial podrían mejorar su desempeño por esta vía, aunque las que tienen oportunidad de seleccionar son las que normalmente se han destacado en forma previa. Por otra parte, los alumnos que asisten a escuelas con una alta rotación pueden experimentar una baja en su rendimiento, posiblemente debida a que los profesores invierten tiempo que podrían destinar a la enseñanza de contenidos del programa en la adaptación de los nuevos alumnos.

Considerando estos supuestos, se revisó el nivel socioeconómico de los alumnos, los procesos de selección en las escuelas y el grado de rotación de los estudiantes.

Los datos recogidos indican que:

- Las diferencias de rendimiento observadas en las escuelas del estudio no pueden explicarse por diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. En primer lugar, porque al definir la muestra de escuelas participantes se controló esta variable: todas las escuelas escogidas pertenecen a niveles socioeconómicos similares. En segundo lugar, porque al hacer un análisis de regresión, relacionando el nivel educacional de la madre de cada alumno con el desempeño lector y controlando por otras características de la escuela, se concluye que la educación de la madre explica sólo una pequeña parte de las diferencias de rendimiento entre los establecimientos de alto, mediano y bajo Simce estudiados.
- El proceso de selección no parece un factor importante para explicar el desempeño, ya que la demanda es prácticamente igual a la oferta en las escuelas de Simce alto, e insuficiente en el resto de las escuelas. En general, en todos los establecimientos las vacantes no alcanzan a coparse.
- Se constata que la rotación de alumnos es mayor en las escuelas de bajo rendimiento en el Simce y menor en las de Simce alto.

FACTOR 8**CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ESCUELA****Gasto por alumno**

Las investigaciones en países desarrollados muestran consistentemente que los patrones de gasto por alumno no explican las variaciones en el rendimiento académico. La baja relación entre lo que se invierte por estudiante y su desempeño se observa tanto en los estudios que comparan gastos en escuelas de Estados Unidos, como al investigar las diferencias entre un número amplio de países desarrollados y en vías de desarrollo (Hanushek 2003)²⁵¹. Woessmann (2001) encuentra una baja correlación entre gasto por alumno y el rendimiento en los países participantes en la prueba de matemática y ciencias TIMSS 1995 de octavo básico (el índice de correlación es de 0,16)²⁵². En la discusión se señala que los incentivos que operan en el sistema y la forma como se gastan los recursos pesaría más en el rendimiento que las diferencias de gasto.

Los análisis en países en desarrollo son más inconsistentes. Algunos estudios confirman la baja relación entre recursos y rendimiento y otros indican que el monto de los recursos invertidos tiene una influencia positiva. Según Hanushek (2003), para estos países hay evidencia que respalda la política de invertir más en educación. Según él, los datos señalarían que la efectividad de esta medida variaría según el punto de partida. Lo más probable es que hay un rango inicial amplio, en el cual los aumentos de recursos se traducen en incrementos de puntaje en las pruebas de rendimiento. Más allá de este rango el mejoramiento sería decreciente y luego los aumentos tendrían efectos prácticamente insignificantes.

En los estudios de diseño cuasi experimentales, con poblaciones más acotadas, la evidencia muestra que los mayores recursos pueden llevar a mejores niveles de aprendizaje (Woessmann 2001).

Dado que la evidencia general muestra que no hay una relación fuerte entre gasto y desempeño pero que sí la habría en casos específicos, se consideró que era necesario tomar esta variable al momento de explicar diferencias de rendimiento entre escuelas. Para esto se calcularon los ingresos de cada establecimiento y se estimó el gasto mensual por estudiante dividiendo el ingreso de la escuela por el número de alumnos. El cálculo de los ingresos contempló los siguientes ítems:

²⁵¹ Hanushek, Eric A. (2003): "The Failure of Input-Based Schooling Policies".

²⁵² Woessmann, Ludger (2001): "Why Students in Some Countries Do Better".

- Subvención base recibida, según dato publicado por Mineduc²⁵³.
- Subvención por retención, según dato publicado por Mineduc.
- Otras subvenciones a que da derecho la ley (éstas incluyen: ley de desempeño de excelencia, subvención por zona, subvención adicional por integración, subvención por reforzamiento), según dato publicado por Mineduc.
- Montos recibidos por financiamiento compartido en el caso de las particulares subvencionadas (según el monto máximo de recaudación posible)²⁵⁴.
- Traspasos de fondos municipales en el caso de las escuelas municipalizadas (dato proporcionado por funcionario responsable municipal).
- Monto entregado por la escuela al fondo municipal en algunos casos (dato proporcionado por funcionario responsable municipal).
- Aporte de los padres (cuotas de centro de padres, de matrícula, rifas y otros), según información del director de la escuela.

En el Cuadro N° 70 se muestra el gasto por alumno en las escuelas estudiadas.

Se puede apreciar que no hay diferencias considerables entre los grupos de escuelas con Simce alto, medio y bajo. Los promedios de cada grupo están en el rango de \$ 30.000 a \$ 32.000.

Las escuelas se manejan con un margen de recursos relativamente estrecho, fuertemente condicionados por la subvención que reciben del Estado. Las diferencias se explican principalmente por el financiamiento compartido y los aportes que el municipio hace a la escuela o, en algunos casos, que la escuela debe hacer al fondo de educación del municipio.

La correlación simple entre gasto mensual por alumno y rendimiento en el Simce es prácticamente nula (-0,13). De estos datos se puede colegir que el gasto por estudiante no es una de las variables que explicarían las diferencias de desempeño entre los grupos de escuelas analizadas.

²⁵³ Ministerio de Educación (2004b): "Informes y Estadísticas de Subvenciones". Esta subvención se calcula considerando tipo de jornada (parcial o completa), asistencia de los alumnos y descuentos por financiamiento compartido.

²⁵⁴ Se decidió hacer el cálculo con el monto máximo posible que se podría recibir por concepto de financiamiento compartido, considerando que todos los apoderados pagan, menos el 15% de alumnos becados que exige la ley. Si se compara este dato con el declarado por las escuelas, no se observan grandes diferencias. El monto declarado corresponde a la recaudación total posible menos el 15% de becas obligatorias, menos las becas voluntarias y los que no cumplen el compromiso de cancelar el financiamiento compartido pactado. En la mayoría de los establecimientos las diferencias entre el máximo posible y el declarado eran inferiores a \$ 100 mensuales por alumno. Sólo en dos escuelas se observaron discrepancias mayores: en las escuelas San Ramón y Pudahuel 1 se declaró una recaudación menor que la máxima posible en un monto de \$ 1.667 mensuales por alumno en la primera, y de \$ 854 mensuales por alumno en la segunda.

CUADRO N° 70

GASTO MENSUAL POR ALUMNO Y POR CURSO			Gasto mensual por alumno en pesos de 2004	Gasto mensual por curso en pesos de 2004
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	\$ 27.297	\$ 1.228.365
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	\$ 29.167	\$ 1.283.348
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	\$ 36.926	\$ 1.698.596
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	\$ 25.902	\$ 1.100.835
Promedio			\$ 29.823	\$ 1.327.786
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	\$ 34.241	\$ 958.748
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	\$ 29.732	\$ 1.308.208
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	\$ 31.593	\$ 1.326.906
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	\$ 23.711	\$ 995.862
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	\$ 34.840	\$ 1.167.140
Promedio			\$ 30.823	\$ 1.151.373
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	\$ 37.877	\$ 1.155.248
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	\$ 27.091	\$ 785.639
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	\$ 28.856	\$ 923.392
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	\$ 33.140	\$ 927.920
Promedio			\$ 31.741	\$ 948.050

Sin embargo, es necesario hacer un análisis de ingresos por curso. Éste parece un dato más relevante dado que los mayores costos fijos son los sueldos de los profesores, que dependen del número de cursos y no del número de alumnos en cada clase²⁵⁵.

Claramente se observa que las escuelas de Simce alto disponen de más recursos por curso que las escuelas de bajo Simce. Esto se debe a que aunque tienen ingresos similares por alumno sus clases son más numerosas, como se explicará en el punto siguiente. Probablemente el excedente de ingresos que queda después de cubrir los gastos fijos exigidos por la regulación laboral sea mayor en el caso de estas escuelas que en las de bajo rendimiento. Esto les daría una cierta flexibilidad para invertir en recursos hu-

²⁵⁵ Se estimó el gasto mensual por curso multiplicando el gasto mensual por alumno de cada establecimiento por el promedio de alumnos en los dos cursos de básica estudiados.

manos o pedagógicos para mejorar la calidad de la educación entregada. En cambio, es posible que las escuelas de bajo Simce cuenten con menor flexibilidad, ya que tienen que destinar sus ingresos básicamente a sueldos de la planta de docentes requerida por el Ministerio de Educación.

Número de alumnos por curso

La intuición señala que el tamaño de los cursos es relevante para el aprendizaje de los alumnos. Se piensa que cursos más reducidos permitirían una mayor personalización de la enseñanza y un mejor seguimiento de los alumnos. Sin embargo, las investigaciones indican que las políticas de reducción del tamaño de la clase tienen efectos débiles o inexistentes. De 277 investigaciones revisadas por Hanushek (2002a)²⁵⁶, el 14% muestra resultados positivos, el 14% resultados negativos y en el 72% las diferencias resultan estadísticamente no significativas. Concluye que en general los efectos estimados son invariablemente pequeños e insuficientes para respaldar una política masiva de reducción del número de estudiantes por sala. Krueger (2002)²⁵⁷ cuestiona la revisión que Hanushek hace de la evidencia y mantiene que una reducción del número de alumnos en la clase puede incidir positivamente en el aprendizaje.

Dado que el número de alumnos por curso es una variable que se discute y que puede tener efectos en determinados casos, se analizó la evidencia en las escuelas estudiadas. El Cuadro N° 71 sintetiza la información recogida sobre este tema:

Los datos nos muestran que, contrariamente a lo que en general se afirma, en nuestro estudio las escuelas que rinden mejor en el Simce de cuarto básico tienen cursos más numerosos que las escuelas que tienen un desempeño más bajo. Estos números permiten pensar que los buenos resultados encontrados en los establecimientos seleccionados no dependerían de un tamaño reducido de los cursos. Posiblemente los cursos son más numerosos en las escuelas con buen desempeño porque logran atraer a más alumnos por la calidad que exhiben, en cambio, las escuelas con bajo rendimiento no logran completar sus cupos.

²⁵⁶ Hanushek, Eric A. (2002a): "Evidence, Politics, and the Class Size Debate".

²⁵⁷ Krueger, Alan B. (2002): "Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement".

CUADRO N° 71

NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSO							
				Kínder	1º básico	2º básico	Promedio de alumnos por curso
Escuelas Simce alto							
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	33	45	45	41
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	37	45	43	42
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	48	45	47	47
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	25	44	41	37
Promedio				36	45	44	42
Escuelas Simce medio							
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	30	25	31	29
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	42	43	45	43
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	45	45	39	43
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	46	40	44	43
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	31	35	32	32
Promedio				39	38	38	38
Escuelas Simce bajo							
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	21	23	38	27
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	16	30	28	25
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	20	36	28	28
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	26	26	30	27
Promedio				21	29	31	27

Tamaño de la escuela y pertenencia a redes

En la discusión se dan argumentos que favorecen tanto a las escuelas pequeñas como a las grandes. Los colegios chicos se asocian con una atención personalizada, más oportunidades de participación para los alumnos, menor anonimato y un ambiente más acogedor. Estos factores, hipotéticamente, conducirían a un mejor rendimiento. Los establecimientos más grandes ofrecerían en cambio la posibilidad de un currículum más amplio y diversificado en sus grados de exigencia, lo cual favorecería la motivación y el aprendizaje, además de economías de escala que permitirían un mejor aprovechamiento de los recursos²⁵⁸.

²⁵⁸ En las escuelas de mayor tamaño se pueden dividir los cursos del mismo nivel de acuerdo con la velocidad de aprendizaje de sus alumnos. De este modo, el mismo currículum puede estudiarse en un curso en una versión avanzada y en el otro, de una forma simplificada.

Las investigaciones muestran que el tamaño de la escuela puede incidir en los resultados de aprendizaje. En Estados Unidos la evidencia indica que esta relación es compleja, ya que los resultados que se observan dependen de la interacción de diversos factores: de si se trata de enseñanza básica o de la media, de si los alumnos son aventajados o tienen dificultades, de la pertenencia a minorías étnicas y del nivel educacional de los padres.

En general, la mayoría de los estudios en la enseñanza básica de ese país muestra que las escuelas más pequeñas logran mejores desempeños, controlando por nivel socioeconómico²⁵⁹. En la educación media, en cambio, la investigación no es así de concluyente. Un estudio que hace un seguimiento a los alumnos desde octavo básico hasta cuarto año de educación media en una muestra nacional, controlando por variables demográficas de las escuelas y de los alumnos, observa que las escuelas de tamaño medio, de 600 a 900 alumnos, son las que logran mejores resultados²⁶⁰. En otro estudio de seguimiento del Departamento de Instrucción Pública del estado de Carolina del Norte, que mide el avance de los alumnos de octavo a segundo medio, muestra que en educación media se obtienen mejores resultados en las escuelas grandes. Al parecer, el beneficio provendría de la posibilidad de tomar cursos avanzados que se ofrecen sólo en los establecimientos de mayor tamaño²⁶¹. Walberg & Walberg (1994)²⁶² contradicen estos resultados utilizando los datos de la Prueba Nacional de Progreso Educacional (NAEP) en matemática, y concluyen que los establecimientos grandes de enseñanza media logran peores resultados que los más pequeños.

La interacción entre pobreza y tamaño de la escuela se ha estudiado en diversas oportunidades y se ha demostrado que el rendimiento es mejor en las escuelas pequeñas cuando las comunidades son pobres, y, al revés, cuando los alumnos son acomodados el rendimiento es mejor en las escuelas más grandes²⁶³.

Considerando que el tamaño de la escuela es una variable que puede afectar el rendimiento, se consignan los datos del número de alumnos por establecimiento en el Cuadro N° 72. En la pequeña muestra explorada en este estudio, las escuelas con mejor desempeño tienen una matrícula mayor que las de peor rendimiento. Sin embargo, de estos datos no se puede desprender una relación causal. Solamente indican que es factible obtener buenos resultados en escuelas con matrícula numerosa.

²⁵⁹ Véase Fowler, William J. (2004): "School Size and Student Outcomes". En Levin, Benjamin R.; Fowler, William F. y Walberg, Herbert J. (eds.): *Advances in Educational Productivity*, Vol. 5. Citado en McMillen, Bradley J. (2004): "School Size, Achievement, and Achievement Gaps".

²⁶⁰ Véase Lee, Valerie E. y Smith, Julia B. (1997): "High School Size: Which Works Best and for Whom?"

²⁶¹ Véase McMillen, Bradley J. (2004): "School Size, Achievement, and Achievement Gaps".

²⁶² Véase Walberg, Herbert J. y Walberg, Herbert III (1994): "Losing Local Control", citado en McMillen, Bradley J. (2004): "School Size, Achievement, and Achievement Gaps".

²⁶³ Véase Friedkin, Noah E. y Necochea, Juan (1988): "School System Size and Performance: A Contingency Perspective"; Howley, Craig B. y Bickel, Robert (1999): *The Matthew Project: National Report*; Howley, Craig B. y Howley, Aimee A. (2004): "School Size and the Influence of Socioeconomic Status on Student Achievement: Confronting the Threat of Size Bias in National Data Sets".

Otro factor que, según se argumenta, pesa en el desempeño de los establecimientos es la pertenencia a una red de escuelas. Se discute que las escuelas pequeñas y aisladas no contarían con la escala suficiente para invertir en investigación y desarrollo y que por lo tanto tendrían mayores dificultades para alcanzar altos logros. En cambio, las escuelas que pertenecen a redes podrían beneficiarse de las economías de escala correspondientes, que les permitirían desarrollar programas de estudio, montar cursos de capacitación propios, elaborar textos, contratar asesores expertos y hacer investigación, entre otros. Exploramos este factor y presentamos la información recogida en el Cuadro N° 72.

CUADRO N° 72

TAMAÑO DE LA ESCUELA Y PERTENENCIA A REDES							
		N° de alumnos	Pertenencia a red	N° de escuelas del mismo sostenedor	Intercambio pedagógico	Sostenedor	
Escuelas Simce alto							
Escuela San Ramón	P.S. (B) 297	1.406	Sí	3	Activo	Sostenedor con fin de lucro	
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C) 284	1.270	Sí	17	Activo	Fundación	
Escuela Quilicura	P.S. (C) 273	1.615	Sí	4	Activo	Fundación	
Escuela Puente Alto	Mun. (C) 270	2.313	Sí	30	Intermedio	Corp. Municipal	
Escuelas Simce medio							
Escuela Conchalí	Mun. (B) 255	527	Sí	20	Intermedio	Corp. Municipal	
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B) 253	750	No	1	–	Sostenedor con fin de lucro	
Escuela Peñalolén	P.S. (C) 253	1.800	Sí	2	Activo	Sostenedor con fin de lucro	
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C) 249	1.337	Sí	21	Intermedio	Dpto. Municipal	
Escuela Lo Espejo	Mun. (B) 248	315	Sí	24	Intermedio	Dpto. Municipal	
Escuelas Simce bajo							
Escuela Recoleta 1	Mun. (B) 228	245	Sí	20	Intermedio	Dpto. Municipal	
Escuela El Bosque	Mun. (C) 225	204	Sí	22	Intermedio	Dpto. Municipal	
Escuela Recoleta 2	P.S. (C) 205	300	No	1	–	Sostenedor con fin de lucro	
Escuela La Pintana	P.S. (B) 204	332	No	1	–	Sostenedor con fin de lucro	

La mayoría de las escuelas estudiadas pertenecen a sostenedores que administran más de una escuela. Sin embargo, el número de establecimientos que operan realmente en red es menor, y la mayoría se ubica entre las escuelas de alto rendimiento. En éstas se observa una política activa y sistemática de coordinación pedagógica entre las escuelas. En el resto se aprecia que las actividades compartidas, como cursos de perfeccionamiento

to, aplicación de pruebas externas, políticas comunes en la enseñanza de lenguaje, son incipientes o muy esporádicas. Sólo tres escuelas funcionan en forma totalmente independiente y ellas corresponden a establecimientos de rendimiento medio y bajo.

Jornada escolar y tiempo dedicado a lenguaje

Como se ha dicho, las investigaciones sobre el tiempo dedicado al estudio distinguen tres categorías de análisis. La primera se refiere al *tiempo asignado al estudio*: incluye la duración del año escolar, es decir, el número de días y horas en el calendario escolar y también las horas asignadas a cada ramo, incluyendo el tiempo dedicado al estudio, los tiempos para organizar y disciplinar la clase y los tiempos perdidos. La segunda categoría se refiere al *tiempo dedicado a la instrucción*, esto es, la proporción de las horas de clase dedicada a la enseñanza y el aprendizaje, descontando el tiempo que se emplea en pasar lista, transiciones entre actividades, distribución de materiales, disciplina, etc. La tercera marca una diferencia cualitativa con la anterior y se denomina *tiempo de aprendizaje académico* y se refiere a los períodos precisos en que el alumno se enfrenta y concentra en materiales que no son demasiado fáciles ni extremadamente difíciles, es decir, que están en el punto en que el alumno puede hacer un avance en su aprendizaje²⁶⁴.

En el estudio de Cotton y Wikelund (2000)²⁶⁵, que revisa 57 investigaciones sobre el empleo del tiempo, se establecen conclusiones claras: el efecto del tiempo en el rendimiento aumenta en la medida en que éste se focaliza explícitamente en el aprendizaje. Es así que se observa una relación positiva pero pequeña y a veces no significativa con relación al *tiempo asignado* al año escolar y a la asignatura; una relación más sólida pero todavía modesta entre *tiempo de instrucción* y aprendizaje; y una relación positiva y robusta entre *tiempo de aprendizaje académico* y rendimiento²⁶⁶.

En Chile se ha realizado un importante esfuerzo por extender la jornada escolar, para, entre otros objetivos, dar mayores oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la evidencia empírica demuestra que en la mayoría de los estudios sobre la extensión del horario escolar se encuentra un efecto positivo, pero pequeño y en muchos casos insignificante, sobre el aprendizaje (Heckman, Layne-Farrar, and Todd, 1996; Lee y Barro, 2001 y Woessmann, 2003)²⁶⁷.

²⁶⁴ Esta categorización se utiliza con frecuencia en las investigaciones sobre el uso del tiempo en educación y se consolidó con los estudios de Anderson, Lorin (1983): "Policy Implications of Research on School Time".

²⁶⁵ Cotton, Kathleen y Wikelund, Karen R. (1990): "Educational Time Factors".

²⁶⁶ Los estudios a partir de evaluaciones internacionales también han sido poco concluyentes. En un estudio sobre las diferencias de desempeño entre los distintos países participantes en la prueba PISA, Fuchs y Woessmann (2004) encuentran un efecto positivo pero pequeño del número de horas dedicadas a matemática y ciencias en el desempeño en esas asignaturas y una relación estadísticamente significativa pero negativa para las horas dedicadas a lenguaje y los resultados en lectura. Posiblemente se asignan más horas de lenguaje a los estudiantes que tienen más dificultades en lenguaje. Véase Fuchs, Thomas y Woessmann, Ludger (2004): "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA Data".

²⁶⁷ Citados en el estudio de Pischke, Jorn Steffen (2003): "The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence from the German Short School Years".

Dado que es una variable relevante en ciertas circunstancias, se consideró necesario recoger los antecedentes relacionados con el uso del tiempo en esta investigación. En esta sección sólo se presentan los antecedentes más generales, es decir, los datos referidos al *tiempo escolar asignado*, lo que incluye la duración de la jornada escolar en cada establecimiento y las horas dedicadas a lenguaje (ver Cuadro N° 73). Los datos sobre cómo se aprovecha este tiempo asignado se presentaron en el Capítulo IV, Factor 2.

CUADRO N° 73

DURACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR Y NÚMERO DE HORAS DE LENGUAJE					
			Jornada escolar de 1° a 2° básico	Jornada escolar de 3° a 8° básico	Horas pedagógicas de lenguaje a la semana en 1° y 2° básico respectivamente
Escuelas Simce alto					
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	Parcial	Parcial	10 y 8 horas
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	Parcial	Completa	8 y 8 horas
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	Parcial en 1° y completa en 2°	Completa	8 y 8 horas
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	Parcial	Parcial	8 y 8 horas
Escuelas Simce medio					
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	Parcial	Completa	8 y 8 horas
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	Parcial	Completa	8 y 8 horas
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	Parcial	Completa	8 y 10 horas
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	Parcial	Parcial	8 y 8 horas
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	Completa	Completa	8 y 8 horas
Escuelas Simce bajo					
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	Parcial	Parcial	8 y 8 horas
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	Completa	Completa	10 y 10 horas
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	Completa	Completa	8 y 8 horas
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	Completa	Completa	8 y 8 horas

En cuanto a la extensión de la jornada escolar, se observa que las escuelas con peor rendimiento tienen con más frecuencia jornada escolar completa que aquellas con buen desempeño. Probablemente esto se explica por las medidas compensatorias, diseñadas por el gobierno, para las escuelas de bajo rendimiento.

Con respecto al tiempo asignado a lenguaje, no se observan grandes diferencias entre escuelas de Simce alto, medio y bajo. En general, todos los establecimientos dedican las ocho horas mínimas que exige el programa de estudio a la asignatura²⁶⁸.

Se puede concluir que el buen desempeño observado en las escuelas con mejor Simce de esta muestra no se puede atribuir a una jornada más extensa ni a la asignación de más horas en lenguaje.

SÍNTESIS

En el Factor 8: “Características generales de la escuela”, se analizó la influencia de siete variables en el rendimiento de las escuelas estudiadas. Se revisó el gasto por alumno y por curso, el número de estudiantes por sala de clases, el tamaño de la escuela y si ésta formaba parte de una red o funcionaba en forma independiente y, por último, la duración de la jornada escolar y el tiempo asignado a lenguaje en el horario semanal.

Se observó que:

- Con relación al gasto mensual por alumno, no había diferencias considerables entre los grupos de escuelas con Simce alto, medio y bajo. Los promedios de gasto por estudiante en cada grupo son de \$ 30.000, \$ 31.000 y \$ 32.000 mensuales respectivamente. La correlación simple entre gasto mensual por alumno y rendimiento en el Simce es prácticamente nula (-0,13). De estos datos se puede pensar que el gasto por estudiante no es una de las variables que expliquen las diferencias de desempeño entre los grupos de escuelas analizadas. Sin embargo, si se analiza el gasto por curso, se observa que las escuelas de Simce alto de la muestra disponen de más recursos por sala que las escuelas de bajo Simce, porque tienen cursos más numerosos.
- Las escuelas de mejor rendimiento tienen más alumnos por curso que las escuelas de peor desempeño.
- La mayoría de las escuelas estudiadas pertenecen a sostenedores que administran más de una escuela. Sin embargo, el número de establecimientos que operan realmente en red es menor y la mayoría se ubica entre las escuelas de alto rendimiento. Sólo tres escuelas funcionan en forma independiente y ellas corresponden a establecimientos de rendimiento medio y bajo.
- Las escuelas de la muestra con mejor desempeño en el Simce tienen en promedio una jornada más corta que las escuelas con rendimiento bajo. En cuanto al tiempo asignado a lenguaje, no se observan grandes diferencias entre las escuelas de distinto Simce. En general, todos los establecimientos dedican las ocho horas mínimas que exige el programa de estudio para esta asignatura.

²⁶⁸ Ministerio de Educación (2003b): *Programas de Estudio, Primer Año Básico, Nivel Básico 1*, y Ministerio de Educación (2003c): *Programas de Estudio, Segundo Año Básico, Nivel Básico 1*.



Capítulo VII

CONCLUSIONES

www.cepchile.cl

Durante dos años recorrimos trece escuelas de comunas populares de Santiago. Todas ellas se parecen en que atienden a niños de escasos recursos, pero difieren en los resultados de aprendizaje. Para escogerlas consideramos sus resultados en el Simce, seleccionándolas de acuerdo con tres categorías: Simce “alto”, Simce “medio” y Simce “bajo”.

Nos interesaba comprender mejor por qué se producen estas diferencias de rendimiento, a qué se debe que, si atienden a alumnos similares, algunos establecimientos logren aprendizajes satisfactorios y otros se mantengan permanentemente bajo el mínimo esperable. Para responder esta interrogante estudiamos la forma en que estas escuelas conciben su labor, cómo se organizan para cumplirla, cómo trabajan, qué enseñan y de qué manera lo hacen.

La observación se centró en el aprendizaje de la lectura, dado que éste es un aprendizaje básico que toda escuela debe abordar más o menos en la misma etapa del proceso educativo. Con este foco se entrevistó a un número significativo de profesores y directivos y se observaron clases de lenguaje en kínder, primero y segundo básico. Para tener una medida independiente de los logros de aprendizaje en lectura de cada escuela, evaluamos el desempeño de los alumnos mediante una prueba de dominio lector al concluir el primero y el segundo año de educación básica. En lo que sigue elaboramos las principales conclusiones de lo observado.

El desempeño de las escuelas

Lo primero que salta a la vista es que las diferencias registradas en el Simce se manifiestan tempranamente y con gran claridad en la adquisición de la lectura. De hecho, la velocidad de lectura al final de primero y segundo básico resultó ser un excelente predictor de los resultados de la prueba Simce de lenguaje de cuarto básico. Los niños que asisten a escuelas con mejor Simce en lenguaje aprenden a leer antes y mejor que sus pares en escuelas de Simce bajo. En las escuelas de alto Simce el 87% de los alumnos de primero básico alcanza un dominio de la lectura adecuado para el curso y casi la mitad logra una lectura considerada rápida. En cambio, en las escuelas de bajo Simce avanzan

en este aprendizaje con serias dificultades: al finalizar el primer año sólo un 29% de los alumnos logra una lectura aceptable para el curso y un 25% no lee en absoluto. Esta situación mejora en parte en el segundo año: al finalizar este curso se ha logrado una alfabetización “básica” en el sentido tradicional con el 92% de los alumnos. Sin embargo, este resultado está lejos de ser suficiente, ya que, además del 8% que aún no sabe leer, hay un 48% que, aunque lo hace, se desempeña por debajo del nivel mínimo esperable para esa etapa del desarrollo.

El comienzo exitoso en lectura tiene consecuencias acumulativas. Al final del segundo año la diferencia de velocidad de lectura entre los establecimientos de alto y bajo Simce equivale a lo que avanza un niño promedio en un año y medio de escolaridad.

No se puede obviar la magnitud de esta brecha y sus consecuencias inmediatas sobre los aprendizajes. En primer lugar, en cuanto logran dominar la lectura, los niños pueden empezar a leer cuentos y otros textos, lo que expande su lenguaje y multiplica sus conocimientos del mundo que los rodea. Para niños de nivel socioeconómico bajo no es trivial que esto suceda un año antes o un año después dado el carácter acumulativo y generativo de este aprendizaje. Pero se producen ventajas adicionales para los que asisten a las escuelas de Simce alto: los resultados más parejos logrados en lectura posibilitan que todo el curso trabaje en lo mismo y al mismo ritmo. Además, cuando todos los alumnos de un curso leen funcionalmente, la enseñanza en todos los ámbitos del currículo puede avanzar más rápido porque los alumnos pueden acceder en forma independiente a información e instrucciones escritas.

Este estudio no encontró diferencias importantes entre las escuelas en muchos de los aspectos que generalmente se esgrimen para explicar las brechas de rendimiento. El nivel socioeconómico, considerado el factor más gravitante en la literatura, fue controlado mediante el diseño de la muestra, de modo que se logró homogeneidad en este aspecto. También se verificó que en estas escuelas la posibilidad de seleccionar por habilidad a sus alumnos al entrar a kínder era mínima y que en otros aspectos comúnmente estudiados en su relación con el rendimiento, como son la jornada escolar o el número de alumnos por curso, las diferencias eran pequeñas o en algunos casos incidían en sentido opuesto al esperado. En cuanto a los recursos y las características del cuerpo docente, no se encontraron diferencias ni en el ingreso que la escuela recibe por alumno atendido ni en el nivel educacional de los maestros.

¿Qué explica estas distancias?

Dentro de este marco de similitudes sí observamos diferencias claras en cuanto a la manera de conducir las clases, la gestión pedagógica y del personal docente y las creencias del equipo humano que trabajaba en ellas. Quedó de manifiesto que las escuelas de mejores resultados tienen rasgos comunes que las distinguen: en todas ellas se ha implementado una serie de medidas y se realiza sistemáticamente un número importante de tareas que están ausentes en las de rendimientos más bajos.

Diferencias en las clases

Los profesores de todas las escuelas tienen enfoques pedagógicos similares para enseñar a leer, sobre el tipo de ejercicios que demandan de los niños y los modelos de clase utilizados. Sin embargo, las clases de las escuelas de Simce alto son muy distintas de las de Simce bajo y posiblemente estas diferencias son las que explican la brecha de aprendizaje.

La diferencia más notable es que en las escuelas de Simce alto a los alumnos se les ofrecen más oportunidades de aprender. Esto sucede porque *destinan mayor tiempo en las clases de lenguaje al desarrollo de las habilidades verbales, porque privilegian la lectura entre las actividades de lenguaje posibles, porque en ellas los niños completan mayor cantidad de trabajo por período de estudio y porque pierden menos tiempo en clases gracias a que los cursos están mejor nivelados*. Si se tiene en cuenta que la habilidad lectora se desarrolla con la práctica, es evidente que estos alumnos tienen mayores posibilidades de lograr un mejor nivel de lectura que sus pares de escuelas de bajos rendimientos.

Mayor tiempo destinado a la instrucción de lectura y escritura

El número de horas de lenguaje era similar en todas las escuelas, pero los alumnos de escuelas de Simce alto cuentan en sus clases con más tiempo destinado a actividades relacionadas con los aprendizajes buscados. Las profesoras asignan la mayor parte del tiempo a ejercitar la lectura, la escritura y la expresión oral. En estas escuelas el tiempo asignado específicamente al desarrollo de estas destrezas es sustancialmente mayor que en las de Simce bajo: en primero le destinan sobre el 60% de las horas observadas, en tanto en las de Simce bajo no llega al 25%. En segundo año los tres grupos de escuelas comienzan a asemejarse en la cantidad total de tiempo invertido en actividades de lenguaje, pero las de mejor Simce se distinguen de las otras por la preponderancia que tiene la lectura dentro de este tiempo. En kínder los períodos de aprendizaje organizado en las escuelas de Simce alto superan a las de Simce bajo en el equivalente de dos meses de clases.

En este tiempo más prolongado los ejercicios y trabajos propuestos a los alumnos son también más relevantes y mejor diseñados. Las clases se enfocan a los objetivos buscados y en este sentido estas lecciones, sin ser excelentes, superan en forma importante a las de bajo Simce. Las actividades propuestas a los alumnos tienen una relación más directa con las tareas de lenguaje que se pretende enseñar: los ejercicios contienen lectura y escritura y no se dispersan en actividades distractoras. En estas escuelas los niños aprenden a leer leyendo y aprenden a escribir porque se les da la oportunidad de hacerlo.

Las actividades no son improvisadas. Obedecen a una planificación prolija que define los objetivos y distribuye cuidadosamente el tiempo disponible. Existen en la escuela plazos acordados para abordar y cumplir cada objetivo. Estas planificaciones toman en cuenta lo que saben los niños, ya que se lleva a cabo un diagnóstico

y monitoreo permanente de los aprendizajes logrados. La preparación de clases es detallada e incluye la elaboración y distribución eficiente del material necesario para llevar a cabo las actividades.

Las profesoras de primer año siguen un método para enseñar a leer que dominan bien, porque para ello han recibido entrenamiento específico. El método implica una serie de ejercicios y actividades con una secuencia lógica y cuya eficacia ya está probada, lo que también evita pérdidas de tiempo.

Más lectura

Los niños que van a escuelas de mejor rendimiento tienen mayores oportunidades de leer en el colegio. En la clase de lenguaje la lectura es la actividad que ocupa la mayor porción del tiempo. Aunque está lejos de alcanzar los estándares recomendados en la literatura especializada, la cantidad de tiempo destinada a leer en clases fue más del triple en las escuelas de Simce alto que en las de Simce bajo.

Estos niños usan diariamente su texto de lenguaje en clases y en la casa. Además la escuela les proporciona material adicional en la forma de guías de trabajo. Éstas se utilizan con mayor frecuencia y requieren de más lectura, ya que contienen textos más largos, con mayor cantidad y diversidad de palabras que el material utilizado en escuelas de Simce bajo. En promedio, en una clase de primero de Simce alto los niños se contactan con una cantidad de palabras impresas veinte veces mayor que los de una clase de Simce bajo.

En los establecimientos de buen desempeño el acceso a libros adicionales al material usado en clases, aunque escaso, es también algo mayor que en las escuelas de bajo desempeño, porque además tienen programas de lectura domiciliaria y en algunos casos disponen de bibliotecas abiertas que prestan libros a los alumnos de primero y segundo.

Más trabajo

En las escuelas de mejor Simce los niños trabajan definitivamente más que en las otras, con un ritmo más rápido y provechoso. Los alumnos ocupan más tiempo de la clase en actividades de aprendizaje y logran completar mayor número de ejercicios que sus pares de las escuelas de bajo rendimiento. Se observó un conjunto de características en la forma de llevar a cabo la clase que producen estos efectos:

- Las profesoras planifican actividades que mantienen al curso ocupado y en un ritmo parejo desde el comienzo hasta el final de la clase, aprovechando cada minuto. Las lecturas, tareas y guías de trabajo son más largas que en escuelas de bajo rendimiento y todo está preparado de antemano para no perder el tiempo.
- Se preocupan de que todos los alumnos cumplan con este trabajo, sin permitir excepciones, y para ello supervisan constantemente, resolviendo dificultades si las hay. Las profesoras responsabilizan a cada alumno por su trabajo. Los alumnos son interpelados individualmente, todos los trabajos se revisan y los niños

saben que hay consecuencias si no se cumplen. Se dan tareas para la casa y se verifica su cumplimiento.

- El manejo de la disciplina favorece el trabajo. Los niños escuchan las instrucciones y se organizan rápidamente para trabajar; no se pierde tiempo por problemas de conducta ni por razones de logística: los materiales necesarios están a mano y no hay interrupciones de la clase.
- Las políticas de nivelación inmediata impiden que algún alumno se quede excesivamente atrás entorpeciendo el ritmo de la clase.

Cursos más nivelados

En las escuelas de buen desempeño se hace un esfuerzo considerable por nivelar a los alumnos más atrasados. Se procura detectar a tiempo cualquier atraso pedagógico y se toman medidas remediales en forma inmediata, generalmente con apoyo dentro del colegio y en horas extraordinarias. Este esfuerzo se refleja en las clases. En los cursos los alumnos están capacitados para trabajar todos con el mismo nivel de dificultad y completar los mismos ejercicios. Esto permite maximizar el tiempo de la clase. La profesora puede concentrar su atención en pocos objetivos de enseñanza y no dispersarse en varios a la vez, se evitan esperas y se facilita un ambiente de trabajo más organizado.

En las escuelas de bajo desempeño, en cambio, hay menos oportunidades para aprender porque los alumnos se enfrentan con menor frecuencia con la lectura y la escritura. En las clases *se destina menos tiempo al desarrollo de las habilidades verbales, los niños tienen menos ocasiones de leer, trabajan menos, lo que se hace en el tiempo de clases es menos relevante para aprender a manejar el lenguaje y no hay sistemas eficientes para nivelar a los alumnos atrasados.*

La mayoría de las actividades que se realizan en las clases de lenguaje no se relacionan con las habilidades verbales que se deben enseñar. De hecho, la mayor parte del período de clases se ocupa en actividades de tipo manual, como recortar o pintar. En los primeros básicos la porción de la clase no dedicada a actividades relevantes para el logro de la lectura y escritura llega a 75% y en segundo a 42%. Sólo se destina alrededor del 10% a lectura propiamente tal en ambos cursos.

Los alumnos de las escuelas de Simce bajo reciben menos material escrito y éste es de peor calidad y con menor cantidad de lectura que en las escuelas de Simce alto. Las profesoras no usan el texto ni se ciñen a un método específico para enseñar a leer. No se les asigna lectura para la casa ni cuentan con biblioteca, por lo tanto tienen menores oportunidades de leer. En las clases los alumnos trabajan menos y con menor supervisión. Los ejercicios son insuficientes para el tiempo disponible y los niños acostumbran esperar largos ratos sin hacer nada. Se pierde tiempo porque no se ha preparado el material necesario y porque se estiran los períodos de inicio, término y transiciones entre actividades.

Las profesoras no controlan que todos los alumnos hagan su trabajo ni que lo hagan correctamente. No hay consecuencias por no cumplir con la tarea asignada. El ambiente de la clase no favorece el trabajo por las numerosas interrupciones, porque se permite que los alumnos entren atrasados o salgan de la sala y porque se toleran muchas conductas que distraen de lo que hay que hacer. Esto se ve acentuado por el pobre manejo de la heterogeneidad de niveles de aprendizaje, que lleva a que un gran número de alumnos no pueda trabajar en lo propuesto y adopte comportamientos disruptivos.

En suma, en estas escuelas, aun con igual jornada, los niños reciben menos instrucción y tienen menos contacto con la lectura y la escritura que sus pares de las escuelas de alto Simce.

Los rasgos descritos para las clases de escuelas de rendimiento alto y bajo fueron verificados consistentemente en todas las sesiones observadas en estos establecimientos. En cambio, en las escuelas de Simce medio hay menor consistencia. Se diferencian de las de bajo Simce en que en sus clases logran un ambiente más propicio al trabajo, pero no se ve el aprovechamiento del tiempo que caracteriza a las de Simce alto. No presentan patrones claros con respecto a la cantidad de trabajo propuesto a los alumnos ni tampoco en las oportunidades de lectura y las políticas de nivelación de los alumnos. Incluso al interior de una misma escuela se observan conductas heterogéneas en estos aspectos, lo que indicaría que no han logrado establecer políticas sistemáticas.

Diferencias en la gestión

¿Qué hace la escuela para producir estas diferencias observadas en las clases? Estas diferencias son demasiado marcadas como para considerarlas casuales y, como vimos, no se pueden atribuir a mayor experiencia o a mejor educación inicial del profesorado. Hay que buscar las causas en la conducción de la escuela. ¿Qué hacen los establecimientos de buen rendimiento para lograr de sus profesores este trabajo focalizado, sistemático, exigente y coordinado? ¿Qué produce este comportamiento orientado a lograr el aprendizaje de todos los alumnos?

Lo que se ve en estas escuelas es un equipo conformado por el sostenedor y la directiva de la escuela, cuya acción se enfoca a los resultados de aprendizaje, en una lógica de superación permanente y de búsqueda de la excelencia. Es destacable que en estas escuelas el liderazgo académico se puede atribuir tanto al sostenedor como a la directiva de la escuela, cada uno cumpliendo las tareas específicas propias de su rol. Para asegurar el logro de las metas este equipo ha puesto en marcha un conjunto amplio de prácticas de gestión y acciones pedagógicas. Algunas de éstas también se observaron en forma aislada y menos sistemática en las escuelas de Simce medio. Lo que diferencia a las escuelas de Simce alto es que han incorporado todas estas medidas a la vez, en un sistema que se mantiene en el tiempo y que considera cuidadosamente los detalles, lo que implica por parte de los directivos gran dedicación y un fuerte ritmo de trabajo.

Gestión pedagógica

El foco principal de este sistema es asegurar que la escuela entregue efectivamente a los alumnos las oportunidades de aprendizaje requeridas para lograr las metas propuestas. Esto pasa en primer lugar por asegurar el cumplimiento del currículo estipulado en su totalidad. Con este objeto se establecen claramente las metas de aprendizaje, se difunden asegurando que sean conocidas por todos los profesores y se distribuyen a lo largo del año escolar, asegurando que haya un tiempo adecuado para cada una de ellas. Se presta gran atención a los planes de clase. Se exige una elaboración detallada de ellos, se comentan, se supervisan y se dan plazos para su cumplimiento. Se observan las clases para conocer el avance de los cursos.

Paralelamente se monitorea el aprendizaje de los alumnos mediante pruebas externas. Estas medidas permiten asegurar que los profesores sepan qué se espera de ellos, que se cubran los contenidos estipulados a tiempo y en forma completa y que se detecten oportunamente los atrasos y problemas para darles inmediata solución. Hay una preocupación especial por evitar que un grupo de alumnos se atrase y se margine. De esta manera se facilita que los profesores dirijan la clase a todo el grupo y avancen en forma más efectiva en el cumplimiento del programa.

Dentro de la misma lógica se encuentra la preocupación que se ve en estas escuelas para lograr un ambiente propicio al trabajo y al estudio, lo que incluye el cuidado de la disciplina escolar, el orden y cuidado de las cosas y la organización eficiente del material necesario para hacer las clases.

Junto a estas prácticas de gestión que inciden en el funcionamiento de todas las áreas de la escuela, estos equipos directivos han definido un conjunto de prácticas específicas que atañen a la enseñanza del lenguaje y de la lectura, que son mantenidas en el tiempo, socializadas en toda la escuela y que de cierto modo uniforman los criterios de exigencia en torno de la asignatura. Éstas se refieren a la selección del método para enseñar a leer, a la definición del plazo para lograr esta destreza, al acuerdo sobre rutinas preestablecidas que todos los profesores cumplen en sus clases, al monitoreo permanente del desempeño lector de los alumnos y a la estimulación de hábitos de lectura.

Gestión del personal

El otro eje del sistema se refiere a facultar al personal para cumplir su labor de la mejor manera posible. Estas escuelas tienen sistemas de selección del personal, han desarrollado criterios para la asignación de cursos, invierten en capacitación y asesorías, han desarrollado sistemas de observación de clases y también sistemas de evaluación docente asociados a incentivos. Con todas las limitaciones de recursos y de regulación laboral que tienen, estos establecimientos se las han arreglado para conformar equipos docentes que están genuinamente alineados con las metas y con el *ethos* de la escuela. También han logrado una suerte de especialización

de sus profesores en áreas y cursos determinados. En este aspecto cabe destacar el papel del director, quien tiene suficientes atribuciones para dirigir el establecimiento con autoridad propia, en un rol que conjuga control, apoyo y enseñanza al profesorado. Entre estas atribuciones se incluye, de manera primordial, participar de la selección y evaluación del personal docente. Este rol, que lo faculta para conformar su equipo, le confiere mayor ascendiente y a la vez lo responsabiliza, constituye una importante diferencia con las escuelas de menor rendimiento. Por su parte, los sostenedores de estas escuelas cumplen un papel central, ya que son ellos los que han implementado y han destinado los recursos para las asesorías, las evaluaciones externas y los programas de evaluación y capacitación de los docentes.

En el otro extremo están las escuelas de Simce bajo, donde no se ve una acción destinada a maximizar las oportunidades de aprendizaje entregadas en clase. El equipo directivo de estas escuelas no propone metas de aprendizaje, no coordina la acción académica para que éstas se cumplan, no supervisa el trabajo de los profesores ni monitorea los logros de los alumnos. En general, estas directivas no realizan tareas de orden académico. Más bien tienden a desligarse de este aspecto y entregan todas las decisiones a los profesores, quienes operan en forma aislada y autónoma.

Así, en estas escuelas no hay sistemas que aseguren el cumplimiento del currículum. No se exigen plazos para cubrir las materias, nadie se ocupa de la continuidad entre un año y otro, no se pide a los profesores que preparen detalladamente sus clases. Se configura un sistema en que los profesores trabajan sin presión, aislados, sin una orientación sobre las metas que deben lograr y sin lineamientos acerca de cómo conseguirlas.

Tampoco estas escuelas organizan sistemas para verificar periódicamente el aprendizaje de los alumnos. No hay evaluaciones externas de ningún tipo. La dirección no tiene un diagnóstico de la marcha de cada curso y no identifica los problemas y retrasos en el aprendizaje. No se informa de los alumnos que están atrasados ni de los profesores que presenten debilidades notorias en su desempeño y, por lo tanto, tampoco se toman las medidas necesarias para corregir estas situaciones. La dirección no se involucra en temas concretos de las asignaturas, en consecuencia, no hay lineamientos que aúnen las prácticas de enseñanza del lenguaje, como ocurre en las escuelas de Simce alto.

Estos equipos directivos no sienten que pueden influir en cómo trabaja su personal: funcionan como si la composición y el comportamiento del equipo fueran un factor dado e inmodificable. Los directores no tienen facultades en la selección del equipo y aparentemente privilegian convivir en paz y no crearse conflictos. Por otra parte, los sostenedores no emprenden las acciones de evaluación de personal o de capacitación necesarias para elevar el desempeño profesional de docentes y directivos.

En las escuelas de Simce medio vemos que, en comparación con las de Simce alto, los equipos directivos cuentan con menor apoyo del sostenedor y a la vez con menos facultades entregadas al director. Lo académico está generalmente a cargo de una sola persona. Estas escuelas, aunque incorporan algunas de las medidas descritas, no logran armar un sistema tan consistente y tan completo de gestión como se observa en las de

Simce alto. Con respecto al cumplimiento del currículum, si bien la mayoría logra que las clases se preparen adecuadamente, por lo general no tienen establecidos todos los mecanismos que informan a la dirección si lo planificado se cumple, como por ejemplo establecer plazos para el logro de los objetivos, observar clases y evaluar externamente el aprendizaje de los alumnos. Y cuando los tienen, éstos son incipientes y poco confiables. Por estas razones a menudo las políticas pedagógicas respecto a la asignatura de lenguaje o a los alumnos desnivelados no logran la persistencia necesaria. La gestión de personal es también menos elaborada: no todas ofrecen capacitación en servicio y en general carecen de sistemas formales de selección y de evaluación del personal.

Escuelas que cambiaron su trayectoria

Nos parece interesante en este punto analizar en particular el caso de algunos establecimientos cuyos resultados se desviaron de la tendencia mostrada en el momento en que se tomaron los datos. En las mediciones siguientes se observa que tres de estas escuelas obtuvieron resultados que las sacaron de la categoría en que habían sido clasificadas en este estudio según el Simce de los años 1996 a 2002. Dos de ellas, la Escuela Peñalolén y la Escuela Lo Espejo, se encontraban inicialmente en la categoría de Simce medio. La escuela Peñalolén, cuando se hizo el estudio, se destacó porque no se enmarcaba exactamente en los patrones de gestión observados en el resto de las escuelas de rendimiento medio. Gracias al involucramiento activo de su sostenedor y a una asesoría externa en el área de lenguaje, había incorporado recientemente en su gestión pedagógica las siguientes prácticas: calendarización de los contenidos, planificación detallada y funcional de las lecciones, supervisión de estas planificaciones, observación sistemática de clases, evaluación externa instituida, pruebas de nivel visadas por la dirección, un método de iniciación a la lectura apoyado por la dirección e implementado a través de la asesoría con abundantes guías de lectura para usar en clases, un sistema instituido, interno, de tratamiento para alumnos con retraso pedagógico y que funcionaba en horas extraordinarias, capacitación de sus profesores en lectura inicial y un sistema formal de evaluación docente para toda la planta con incentivos asociados. Por razones circunstanciales esta escuela estuvo un período sin director, y con un equipo directivo muy pequeño para el número de alumnos, lo que probablemente le impidió sacar el máximo provecho de los sistemas incorporados. No obstante, mejoró desde un promedio de 253 entre 1996 y 2002 en el Simce de lenguaje de 4° básico, a un promedio de 267 puntos en los tres últimos años, ubicándose en 2007 en el percentil 87 de su grupo socioeconómico y a tres puntos del promedio requerido para considerarla de Simce “alto” en nuestro estudio.

La Escuela Lo Espejo, en cambio, bajó considerablemente desde un promedio inicial de 248 a un promedio de 219 puntos en los tres últimos años y se ubicó en 2007 en el percentil 2 de su grupo socioeconómico y en la categoría Simce “bajo” en nuestro estudio. Esta escuela, de dependencia municipal y con el mejor Simce de su comuna, se había fusionado recién con otro establecimiento cuando se realizó el estudio. Esto llevó a una reestructuración del equipo directivo y al retiro de varias personas. Las prácticas de

conducción académica que había anteriormente fueron desmanteladas. En el momento del estudio, aparte de una evaluación externa ordenada por el municipio, implementada y corregida por los profesores de la escuela, sin ninguna formalidad, las únicas prácticas de gestión pedagógica que aún se realizaban no eran sistemáticas y se limitaban a una observación de clases “casual” y algunas rutinas para la clase de lenguaje implementadas por la jefa de la unidad técnico pedagógica sin el apoyo de su director.

El tercer caso es una escuela de Simce bajo que subió su rendimiento. Se trata de la Escuela Recoleta 2, que partió con un promedio de 205 puntos entre 1996 y 2002, muy por debajo de lo esperable para su grupo socioeconómico. La sostenedora de esta escuela había asumido recientemente el rol de directora y se había propuesto alcanzar un Simce de 250 puntos. Estaba empezando a incorporar algunas medidas de gestión pedagógica cuando se hizo la observación en terreno: específicamente había organizado una calendarización de los contenidos, había logrado que se planificaran las clases, estaba instalando un sistema de evaluación externa en base a pruebas hechas por ella y se ocupaba de la identificación y seguimiento de los alumnos atrasados, a los cuales se les asignaban horas extraordinarias de nivelación dentro de la escuela. Sus resultados han mostrado un aumento importante alcanzando en las tres últimas mediciones un promedio de 259, que la ubica dentro del promedio nacional, en el percentil 49 de su grupo socioeconómico y en nuestro grupo de Simce “medio”.

La historia de estas tres escuelas nos muestra por un lado la efectividad de las medidas de gestión pedagógica y por otro, el delicado equilibrio dinámico de estos sistemas, que pueden armarse y surtir efecto en pocos años o también desmoronarse con facilidad. Cabe interrogarse a qué puede atribuirse esta fragilidad y falta de permanencia de prácticas que manifiestamente son eficaces. Distinguimos tres posibles factores que explican este fenómeno: el primero se refiere simplemente a la falta de un contingente de profesionales de la educación con conocimientos básicos de gestión de escuelas. Esta escasez de administradores competentes hace difícil que estas prácticas se institucionalicen y pasen a formar parte del repertorio estándar de cómo deben hacerse las cosas. Las buenas prácticas de gestión de una escuela dependen de la presencia de una o dos personas capacitadas y si esas personas se retiran, en la práctica resulta difícil reemplazarlas. Un segundo factor se relaciona con la falta de incentivos para una buena gestión. Actualmente una escuela municipal no recibe ninguna consecuencia por sus bajos resultados, incluso aunque pierda alumnos. Por su parte los establecimientos privados se benefician de la ineficiencia de los municipales y su alumnado aumenta sin que tengan que hacer un esfuerzo mayor. Por lo tanto, las escuelas pueden sobrevivir sin tener que adoptar buenas prácticas de gestión, que muchas veces son difíciles de instaurar porque encuentran resistencias entre los profesores. Por último, también pueden pesar las diferentes visiones sobre la tarea educativa y que analizamos en el punto siguiente. Específicamente hay sectores que cuestionan los enfoques centrados en los resultados de aprendizaje y resisten las medidas orientadas a asegurarlos. Esta visión es bastante extendida en el mundo docente e influye en el quehacer profesional de muchos que atienden a sectores de pobreza.

Diferentes actitudes y creencias

Las diferencias tan marcadas entre las aspiraciones y el modo de organizarse de unas escuelas y de otras nos llevan a reflexionar sobre cuáles son las visiones que las inspiran. Reconocemos que al tratar este tema entramos en el terreno de las impresiones, pero parece inevitable mencionar algo que fue evidente al observar los colegios: en los establecimientos de buen desempeño operan creencias diferentes de las que predominan en los establecimientos de bajo desempeño. Detrás de los altos rendimientos hay visiones sobre la educación, sobre el papel de la escuela y sobre los niños que probablemente movilizan la acción enérgica, sostenida y focalizada que se aprecia en los directivos y docentes de estos establecimientos.

En primer lugar, los educadores de las escuelas de alto Simce le asignan un papel decisivo a la educación. Creen que la escuela puede ejercer un efecto de importancia en la vida de sus alumnos y que este efecto se lleva a cabo a través de la enseñanza. Quieren cambiar las condiciones de sus alumnos y se ven a sí mismos en un rol activo, capaces de lograrlo por medio de su acción educativa. En estas escuelas impera el enfoque *activo modificante*, descrito por Feuerstein (1988), que se manifiesta en la confianza en que las adversidades pueden enfrentarse y que las limitaciones de los niños no deben ser aceptadas sino que desafiadas.

Están convencidos de que todos los alumnos pueden aprender. No consideran que las condiciones sociales y familiares de los niños constituyan barreras imposibles de superar. Tienden a suponer que los bajos logros de aprendizaje son atribuibles a errores en la docencia más que a incapacidad de los niños. En este sentido, tienen una visión crítica de su labor que los estimula a buscar modelos de excelencia como referencia para mejorar sus prácticas. Los equipos directivos conciben que parte importante de su labor consiste en detectar lo que se debe corregir y buscar nuevas ideas para lograr cada vez mejores resultados. El espíritu de superación y la satisfacción por el trabajo bien hecho son parte de lo que los define.

En segundo lugar, tienen una idea clara de lo que es para ellos una “buena educación”; de cuáles son las cosas que consideran importantes de aprender para que un niño conduzca satisfactoriamente su vida. Éstas se relacionan con actitudes y hábitos que ven como beneficiosos para la movilidad social de los alumnos. Así, la educación que imparten tiende a formar a los niños en la responsabilidad, el cumplimiento del deber, el amor al trabajo bien hecho, el no temer el esfuerzo, el control de los impulsos y el orden y cuidado de las cosas. Infunden en los alumnos altas expectativas sobre la continuación de sus estudios, los estimulan a postular a los grandes liceos y a pensar en la universidad. Dan también gran importancia a desarrollar buenos modales y a presentarse y expresarse con corrección. Los directores y profesores de las escuelas más exigentes consideran la fortaleza y la capacidad para enfrentar dificultades como cualidades importantes de inculcar en los alumnos y valoran expresamente el esfuerzo y la exigencia mantenida como una buena preparación para la vida. No tienen dudas en enseñar y exigir estas actitudes porque están convencidos de que representan lo mejor que puede aprender un niño para “salir adelante”.

En las escuelas de bajo rendimiento la visión es muy distinta. Directivos y docentes no parecen confiar en su capacidad para cambiar la condición de los alumnos y no se definen a sí mismos como agentes responsables de los aprendizajes y la formación de los alumnos. Perciben que los alumnos están fuertemente limitados por su condición sociofamiliar, que esta condición es prácticamente inmutable. Muestran resignación frente a los problemas de aprendizaje de los niños y toleran sus faltas conductuales porque las consideran inmodificables. Su actitud frente a los niños es *pasiva-aceptadora*, en el sentido de que adaptan su acción educativa al nivel de funcionamiento presente de los niños, en lugar de exigirles un esfuerzo para alcanzar los requerimientos del programa de estudios. Tienen bajas expectativas sobre las habilidades y las posibilidades económicas de sus alumnos para continuar hacia estudios superiores y, en consecuencia, perciben que el papel de la escuela no es llevarlos a ello sino más bien acogerlos y darles compensación afectiva. En cierto sentido muestran una actitud sobreprotectora: tienden a entregarles ayuda excesiva, a no confrontarlos con sus errores, a no exigirles individualmente y a aceptarles bajos niveles de abstracción. En fin, les crean un mundo artificial donde les facilitan acomodarse.

Para estos educadores tener buenos o malos resultados radica en elementos ajenos a su control, como la familia y el medio social de los alumnos o los recursos de la escuela. El desempeño de los alumnos no se relaciona directamente con su propia conducta y competencia profesional, por consiguiente la posibilidad de superar sus resultados está fuera del alcance de su esfuerzo. En general, este grupo de escuelas considera que sus resultados son satisfactorios para su realidad y se muestran conformes con las condiciones de su escuela y los recursos didácticos con que cuentan. Sus estándares son bajos tanto en lo que se puede exigir de los alumnos como en lo que se les debe dar.

Qué tan buenas son las buenas escuelas

Hemos visto en este estudio un grupo de establecimientos que realizan grandes esfuerzos. En las escuelas del grupo "Simce alto" las clases se hacen con cuidado y dedicación, la gestión pedagógica no ignora ningún aspecto y se logra que los alumnos colaboren y trabajen por su aprendizaje. Sin embargo, aunque sus resultados superan ampliamente los de otras escuelas de su mismo nivel socioeconómico, tienen aún una gran distancia que recorrer. En efecto, el desempeño en lectura de las mejores escuelas de esta investigación aún no alcanza al de los colegios de elite, como se constató al comparar la velocidad de lectura con la muestra de los mejores colegios de nivel socioeconómico alto y medio alto. Esta distancia se refleja más adelante en el Simce. El grupo de Simce alto de nuestro estudio obtuvo en promedio 35 puntos menos que el promedio de las 100 mejores escuelas del país en el Simce de lenguaje de cuarto básico en 2007.

Lo observado en estas escuelas puede dar algunas luces para explicar en parte esta brecha, y, de paso, también el retraso que consistentemente ha mostrado nuestro país en lectura en las mediciones internacionales. En todas las clases y en el contexto general de todas las escuelas de nuestro estudio, incluidas las de alto Simce, se observó que se

lee definitivamente poco en relación con lo que recomiendan los programas efectivos de lectura. En segundo básico se sugiere que los niños enfrenten al menos 1.000 palabras diarias (extensión promedio de un cuento clásico infantil) y nuestros recuentos indican cifras definitivamente inferiores. De hecho, la lectura no es reforzada en clases: no se utiliza para que los niños se informen, ni para que se entretengan ni para darles instrucciones de trabajo. La escasez de lectura es característica y representa, de manera concreta, la pobreza cultural en que se mueven incluso las mejores escuelas. La información entregada a los alumnos depende únicamente de lo que dicen los profesores, lo que naturalmente la hace limitada e incompleta. El ambiente general de las escuelas es poco estimulante e insuficiente para lograr un desarrollo competente de las habilidades verbales.

Incluso los mejores establecimientos de esta muestra presentan una visión restringida de lo que debe ser la educación del lenguaje. En las clases no sólo se lee escasamente sino que el lenguaje que se usa es limitado, sin denotar la intención de expandir el vocabulario o la sintaxis de sus alumnos, y la enseñanza de escritura se maneja en un nivel elemental, limitada a caligrafía y copia y sin dar a los niños ocasión de expresarse por escrito. Esto se ve reforzado por la mala calidad de los textos escolares entregados, ya que de hecho las lecturas de todo el año del libro de segundo básico pueden ser leídas en menos de cuatro horas por un alumno promedio.

Para entregar a los niños competencias más acordes con las exigencias actuales sería necesario que las escuelas corrijan estas falencias, procurando que los alumnos lean en forma abundante en todas las asignaturas y con textos de mayor interés y calidad, destinando a la lectura una cantidad de tiempo más acorde con lo que la literatura recomienda al respecto y con lo que se exige en el currículum en países desarrollados y, en general, proporcionando a su alumnado un ambiente rico en libros en las salas y en las bibliotecas escolares.

La escasez de recursos es un factor relevante, pero también en la falta de lectura seguramente influyen las prioridades de los educadores y las metas que se han propuesto. Parecen haberse quedado en una visión del pasado, en que bastaba con una alfabetización básica, que cubriera necesidades mínimas. Así, mantienen un estándar bajo acerca de cuánto y qué debe leer un niño, cómo debiera ser su desempeño en lectura y qué tipo de textos debiera abordar. Cuando se han logrado las destrezas elementales, hasta en las escuelas destacadas se deja de leer en clase y la enseñanza se orienta a otros contenidos. Los docentes no tienen conciencia de que para manejarse en el mundo moderno es necesario desarrollar en los niños competencias que les permitan manejar textos complejos y diversos. Tampoco parecen reconocer el efecto que puede tener una lectura abundante y amplia para el desarrollo cognitivo, personal y moral de los estudiantes.

Formación inicial

Esta visión de la lectura lleva a preguntarse si en su formación inicial los profesores son instruidos en el desarrollo de competencias avanzadas de lectura como un objetivo principal de la enseñanza, si internalizaron la importancia del papel de la lectura en

el desarrollo de los niños y si recibieron las herramientas metodológicas e intelectuales para generar este desarrollo. La educación de profesores básicos tiene una orientación generalista, que permite escasa profundización en cada asignatura del programa de estudios, por lo que es posible que no accedan a una formación en esta materia con la profundidad necesaria. Se requiere de parte de las instituciones formadoras una reflexión y una revisión de este aspecto, ya que de hecho la evidencia de este estudio muestra que los profesores en general no han recibido un buen entrenamiento ni siquiera en alfabetización básica y que las buenas escuelas se han visto obligadas a suplirlo con cursos propios. También parece recomendable revisar nuestro currículum oficial de lenguaje, que es poco enfático en cuanto al carácter primordial de la lectura, se dispersa en múltiples objetivos, no contiene un listado de lecturas requeridas y carece de estándares. Este programa no sólo confunde a los profesores en su práctica sino también disminuye el lugar que la didáctica de la lectura ocupa en las prioridades de la formación docente.

Cabe también preguntarse si los profesores han contado en su formación con suficiente experiencia con la lectura y si han desarrollado apropiadamente las habilidades académicas que les permitan un adecuado manejo de textos, sea con el fin de disfrutar, aprender o informarse. Es posible que no, ya que pudimos constatar que no sólo no manejan la literatura técnica de su oficio, sino que además la lectura no parece ser parte de sus vidas; carecen de un repertorio de lecturas adecuadas para sus alumnos, desconocen la tradición oral y literaria infantil y tampoco demuestran haber tenido mayor contacto con la literatura adulta, sea chilena o universal. Para compensar las carencias culturales, incluso con alumnos de corta edad, es indispensable que los profesores cuenten con una educación humanista básica a la cual recurrir en forma automática y espontánea. Esta carencia, aunque se trate de personas extraordinariamente dedicadas y trabajadoras, como las que vimos en las escuelas de Simce alto, constituye una limitación de su acción educativa, ya que restringe sus posibilidades de ampliar el lenguaje, la información y los intereses de los niños. Ésta es la mayor limitación que tienen las mejores escuelas para llevar a sus alumnos a desempeños óptimos y, como vemos, no se origina en la capacidad de trabajo de sus profesores ni en errores de la gestión, sino en fallas en aspectos básicos de la formación general de sus docentes. Hay aún gran espacio para mejorar en estas escuelas y estas reflexiones indican la dirección hacia donde debieran encaminarse los esfuerzos.

Diferencias de oportunidades

Esta afirmación no desconoce el inmenso mérito de las escuelas de Simce alto sino, por el contrario, realza el esfuerzo tenaz de sus sostenedores y directivos que han logrado transmitir su visión y concretarla por medio de equipos humanos afiatados. En primer lugar nos muestran que todos los niños pueden aprender *cuando se les enseña* y, a pesar de las limitaciones, entregan una educación capaz de cambiar la vida de sus alumnos. No sólo desarrollan mejor las destrezas instrumentales básicas de lectura y escritura y entregan mayores conocimientos, sino que enriquecen el capital cultural de los niños con hábitos de trabajo, capacidad de concentración, perseverancia, tolerancia a la frustración,

control de los impulsos y respeto a las otras personas. Este conjunto de aprendizajes no cognitivos tiene, según la literatura, un profundo impacto en las posibilidades de movilidad social de las personas.

Estas oportunidades son sólo para una minoría. La población escolar abordada en este estudio pertenece a los grupos socioeconómicos medio y medio bajo que incluyen casi al 70% de los alumnos chilenos. Pero sólo el 11% de ellos tiene la posibilidad de educarse en escuelas de buen desempeño como las descritas en este estudio; las escuelas de bajo desempeño, en cambio, atienden al 23% de los alumnos de este sector. Es decir, no constituyen una realidad extrema sino, por el contrario, duplican a las buenas. En esta investigación queda de manifiesto que no da lo mismo estudiar en uno u otro tipo de escuela; el precio de caer en una mala escuela es demasiado alto, ya que es difícil para un niño recuperar una educación elemental que nunca se le entregó.

Entre ambos polos tenemos un número importante de escuelas cuyos resultados no son satisfactorios y que atienden a gran parte de nuestro alumnado. Estas escuelas descritas como de Simce medio en este estudio son las que podrían cambiar el panorama de nuestra educación, ya que muchas de ellas, aunque no logran aún consolidar su gestión, tienen las semillas para un buen funcionamiento porque cuentan con algunos educadores capacitados y algunas prácticas de gestión pedagógica ya instaladas. Ellas tienen la posibilidad de lograr cambios significativos si reciben el impulso adecuado. Probablemente un conjunto de medidas de presión y apoyo podría ayudarlas a afirmar su gestión, a mantener en el tiempo las buenas prácticas y a enfrentar las resistencias que normalmente se generan al instalar sistemas de gestión eficaces.

* * *

En este estudio identificamos una serie de factores que contribuyen a que las escuelas logren que sus alumnos aprendan. En su mayoría corresponden a las variables estándares propias de una gestión efectiva orientada a resultados. Describimos factores generales básicos, que aparecen en cualquier manual de administración, y otras variables más propias de la gestión pedagógica, que figuran consistentemente en la literatura de las escuelas efectivas y que se orientan básicamente a asegurar que la escuela está entregando a cada alumno la oportunidad de aprender. Los hemos registrado en la realidad de nuestras escuelas, aplicados en el marco de posibilidades y restricciones que impone nuestro sistema educativo.

Detectamos que este marco básico de buenas prácticas, u otro similar, no forma parte del cuerpo común de conocimientos compartidos por los directores de escuelas de desempeño medio y bajo que tuvimos la oportunidad de entrevistar. Probablemente esta realidad es un fenómeno extendido en el país.

La socialización y la aplicación de estas prácticas son condiciones necesarias para que las escuelas alcancen un estándar básico. Si quieren mejorar, las escuelas tendrán que esforzarse y poner en marcha un sistema aceptable de gestión pedagógica al interior de

ellas. En este sentido no hay atajos. No se puede descansar en la idea de que los cambios institucionales y una serie de políticas públicas podrán cambiar los resultados de nuestra educación si no se cuenta con la dedicación de las escuelas.

Un buen marco institucional debiera generar los incentivos necesarios para impulsar que los educadores identifiquen las mejores prácticas de gestión pedagógica y que las organizaciones las incorporen. Sin embargo, mientras las políticas públicas no generen este estímulo, son las escuelas de educación, los organismos encargados de la formación continua, los centros de estudios y los formadores de opinión en el área quienes debieran asumir la tarea. Ellos debieran abocarse a consolidar este cuerpo de conocimientos sobre bases empíricas, a difundirlo y a crear un contingente de educadores con una formación más sólida en la materia. Esperamos que este trabajo sea un aporte en ese esfuerzo.



BIBLIOGRAFÍA

www.cepchile.cl

- Adams, Marily J. (1990): *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adimark y Fundación La Fuente (2006): *Chile y los Libros: Índice de Lectura y Compra de Libros*. Santiago: Fundación La Fuente.
- Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel y Milicic, Neva (1986): *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP): Formas Paralelas*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Allington, Richard L. y Cunningham, Patricia M. (1996): *Schools that Work. Where All Children Read and Write*. New York, NY: Addison Wesley Educational Publishers.
- Anderson, Lorin (1983): "Policy Implications of Research on School Time". En *The School Administrator*, 40.
- Anderson, Richard C. y Pearson, P. David (1984): "A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension". En Pearson, P. David; Barr, Rebecca; Kamil, Michael L. et al. (eds.): *Handbook of Reading Research*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 255-291.
- Anderson, Richard C.; Wilson, Paul T. y Fielding, Linda C. (1988): "Growth in Reading and How Children Spend their Time Outside of School". En *Reading Research Quarterly*, 23.
- Anónimo (2006): "Ricitos de Oro y los Tres Osos". En Fontaine, Loreto (ed.); Beyer, Harald; Cussen, Antonio; Fontaine, Arturo y Fontaine, Loreto (2006): *Cuento Contigo*, Tomo 1. Santiago: Centro de Estudios Públicos, Planeta.
- Armbruster, Bonnie B.; Lehr, Fran y Osborn, Jean (2001): *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Washington, D. C.: The U. S. Department of Education.
- Baker, Scott K.; Simmons, Deborah y Kameenui, Edward J. (1995): "Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research". En *Technical Report N° 13*. National Center to Improve the Tool of Educators.
- Barr, Rebecca; Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B. et al. (eds.) (1996): *Handbook of Reading Research*, Volume II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Bettelheim, Bruno (1977): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York, NY: Vintage Books.
- Biemiller, Andrew (2003): "Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension". En *American Educator*, Spring 2003.
- Blachman, Benita A. (2000): "Phonological Awareness". En Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B.; Pearson, P. David *et al.* (eds.): *Handbook of Reading Research*, Volume III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bravo, David y Contreras, Dante (2001): *Competencias Básicas de la Población Adulta*. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Bravo, Luis y Orellana, Eugenia (1999): "La Conciencia Fonológica y el Aprendizaje de la Lectura". En *Boletín de Investigación Educativa*, N° 14. Santiago: Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 156-171.
- Bravo, Luis; Villalón, Malva y Orellana, Eugenia (2002): "Diferencias de Preparación para el Aprendizaje de la Lectura en Niños que Ingresan al Primer Año Básico". En *Boletín de Investigación Educativa*, N° 16. Santiago: Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 156-171.
- Brofenbrenner, Urie T. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunner, José J. y Elacqua, Gregory (2003): *Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Casassus, Juan; Cusato, Sandra; Froemel, Juan Enrique *et al.* (2000): *Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica*. Santiago: Orealc/Unesco.
- Castle, Jillian M. (1999): "Learning and Teaching Phonological Awareness". En Thompson, G. Brian y Nicholson, Tom (eds.): *Learning to Read, Beyond Phonics and Whole Language*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University, y Newark, NJ: International Reading Association (IRA).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (2003): "Marco para la Buena Enseñanza". Santiago: Ministerio de Educación y CPEIP.
- Chall, Jeanne S.; Jacobs, Vicki A. y Baldwin, Luke E. (1990): *The Reading Crisis, Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cipielewski, Jim y Stanovich, Keith E. (1992): "Predicting Growth in Reading Ability from Children's Exposure to Print". En *Journal of Experimental Child Psychology*, N° 54.
- Coleman, James (1966): "Equality of Educational Opportunity". Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 235.
- Cooper, Harris (1989): "Synthesis of Research on Homework". En *Educational Leadership*, November, Vol. 47, N° 3.
- Cotton, Kathleen y Wikelund, Karen R. (1990): "Educational Time Factors". En *School Improvements Research Series, Close-up* N° 8. Northwest Regional Educational Laboratory. www.nwrel.org

- Cox, Cristián y Gysling, Jacqueline (1990): *La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Cox, Cristián y Mekis, Constanza (1999): "El Centro de Recursos para el Aprendizaje en la Reforma Educacional de Chile". En Ministerio de Educación: *Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al Currículum: Seminario Internacional de Bibliotecas Escolares*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later". En *Developmental Psychology*, Vol. 33, N° 6, pp. 934-945.
- _____ (2007): "Los Efectos de la Lectura en la Mente". En *Estudios Públicos*, N° 108, primavera.
- Curry, L. Keith; Rodney, J. Marcia y Hamilton-Pennell, Christine (2000): "Measuring Up to Standards: The Impact of School, Library Programs and Information Literacy in Pennsylvania Schools". Harrisburg, PA: Pennsylvania Department of Education, Office of Commonwealth Libraries.
- Danielson, Charlotte (1996): *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, Charlotte y McGreal, Thomas L. (2000): *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) y Princeton, NJ: Educational Testing Service (ETS).
- Darling-Hammond, Linda (2000): "Teacher Quality, and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". En *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, N° 1.
- Dempster, Frank N. (1997): "Using Tests to Promote Classroom Learning". En Dillon, Ronna F. (ed.): *Handbook on Testing*. London: Greenwood Press.
- Department for Children, Schools and Families (1998a): "National Literacy Strategy Framework for Teaching Primary Literacy and Mathematics". En Department for Children, Schools and Families. www.standards.dfes.gov.uk/
- _____ (1998b): "National Literacy Strategy". En Department for Children, Schools and Families. www.standards.dfes.gov.uk/
- _____ (2006a): "Phonics and Early Reading: An Overview for Headteachers, Literacy Leaders and Teachers in Schools, and Managers and Practitioners in Early Years Settings". En Department for Children, Schools and Families, www.standards.dfes.gov.uk/
- _____ (2006b): "Primary Framework for Literacy and Mathematics". En Department for Children, Schools and Families www.standards.dfes.gov.uk
- Dirección del Trabajo (1997): "Estatuto Docente, D.F.L. N° 2, Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley 19.070". Santiago: Dirección del Trabajo, Gobierno de Chile. www.dt.gob.cl
- Dufflock, G. Adrián (1953): *Silabario Hispanoamericano*. Santiago: Stanley.
- Duke, Nell K. (2004): "The Case for Informational Text". En *Educational Leadership*, Vol. 61, N° 6, pp. 40-41.

- EDEBÉ (2004): *Lenguaje y Comunicación 1º Básico*. Santiago: Editorial EDEBÉ - Don Bosco.
- Editorial Universitaria (2003): *Lenguaje y Comunicación, 1º Básico*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Edmonds, Ron R. (1979): "Effective Schools for the Urban Poor". En *Educational Leadership*, Vol. 37. Citado en Marzano, Robert (2003): *What Works in Schools, Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Elley, Warwick B. (1992): *How in the World Do Students Read? The IEA Study of Reading Literacy*. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Enlaces (2007): "Acceso a Tecnología en el Sistema Escolar". Santiago: Ministerio de Educación. www.enlaces.cl
- Equipo de Bibliotecas Escolares/CRA (2006): "Giro en las Bibliotecas Escolares/CRA, Enseñanza Media: Bitácora y Desafíos". Santiago: Equipo de Unidad y Currículo, Ministerio de Educación.
- Feuerstein, Reuven; Rand, Yaacov y Rynders, John E. (1988): *Don't Accept Me as I Am*. New York, NY: Plenum Press.
- Farstrup, Alan E. y Samuels, S. Jay (eds.) (2002): *What Research Has to Say of Reading*. International Reading Association (IRA).
- Feagin, Joe R.; Orum, Anthony M. y Sjoberg, Gideon (eds.) (1991): *A Case for Case Study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Flurkey, Alan D. y Jingguo Xu (eds.) (2003): *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fontaine, Loreto (ed.); Beyer, Harald; Cussen, Antonio y Fontaine, Arturo (2006): *Cuento Contigo*, Tomo 1. Santiago: CEP, Planeta.
- Fountas, Irene C. y Pinell, Gay Su (2001): *Guiding Readers and Writers Grades 3-6*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fowler, William J. (2004): "School Size and Student Outcomes". En Levin, Benjamin R.; Fowler, William F. y Walberg, Herbert J. (eds.): *Advances in Educational Productivity*, Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press. Citado en McMillen, Bradley J. (2004): "School Size, Achievement, and Achievement Gaps". *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 12, N° 58, October.
- Friedkin, Noah E. y Necochea, Juan (1988): "School System Size and Performance: A Contingency Perspective". En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (3), pp. 237-249.
- Fuchs, Lynn S.; Fuchs, Douglas; Hosp, Michelle K. et al. (2001): "Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis". En *Scientific Studies of Reading*, N° 5, pp. 239-256.
- Fuchs, Thomas y Woessmann, Ludger (2004): "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA Data". En *IZA Discussion Paper*, N° 1287; *CESifo Working Paper Series*, N° 1235.

- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1996): *What's Worth Fighting for in Your School?* New York, NY: Teachers College Press. Citado en Marzano, Robert J. (2003): *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Gagné, Ellen D.; Yekovich, Carol W. y Yekovich, Frank R. (1993): *Cognitive Psychology of School Learning*. New York, NY: Longman.
- Galetovic, Alexander (ed.) (2006): *Santiago, Dónde Estamos y Hacia Dónde Vamos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Gambrell, Linda B.; Martin, Barbara; Codling, Rose Marie *et al.* (1996): "Assessing Motivation to Read". En *The Reading Teacher*, Vol. 49, N° 7.
- Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, Pablo (1999): "Financiamiento, Incentivos y Reforma Educacional". En García-Huidobro, Juan Eduardo (ed.): *La Reforma Educacional Chilena*. Santiago: Editorial Popular, pp. 305-332.
- González, Pablo; Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar (2002): "Recursos Diferenciados a la Educación Subvencionada en Chile". *Serie Economía*, N° 150, diciembre. Santiago: Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Goodmann, Kenneth S. (1967): "Reading, a Psycholinguistic Guessing Game". En Flurkey, Alan D. y Jingguo Xu (eds.) (2003): *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- _____ (1996): *On Reading: A Common-sense Look at the Nature of Language and the Science of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goswami, Usha (2000): "Phonological and Lexical Processes". En Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B.; Pearson, P. David *et al.* (eds.) (2000): *Handbook of Reading Research*, Volume III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gump, Paul (1989): "Ecological Psychology and Issues of Play". En Bloch, Marianne N. y Pellegrini, Anthony D. (eds.): *The Ecological Context of Children's Play*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hallinger, Philip y Murphy, Joseph (1987): Assessing and Developing Instructional Leadership. En *Educational Leadership*, 45 (1), pp. 54-61.
- Hamilton, Lankford; Loeb, Susanna y Wyckoff, James (2002): "Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis". En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Spring, Vol. 24, N° 1, pp. 37-62.
- Hanushek, Eric A. (2002a): "Evidence, Politics, and the Class Size Debate". En Mishel, Lawrence y Rothstein, Richard (eds.): *The Class Size Debate*. Washington D. C.: Economic Policy Institute, pp. 37-75.
- _____ (2002b): "The Failure of Input-Based Schooling Policies". En National Bureau of Economic Research, *Working Paper* 9040, www.nber.org/papers
- _____ (2003): "The Failure of Input-Based Schooling Policies". En *The Economic Journal*, 113, February.

- Hanushek, Eric A. y Jorgenson, Dale W. (eds.) (1996): *Improving America Schools, the Role of Incentives*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Hanushek, Eric A.; Kain, John F.; O'Brien, Daniel M. et al. (2005): "The Market for Teacher Quality". National Bureau of Economic Research, *Working Paper* 11154. www.nber.org/papers
- Hanushek, Eric A.; Kain, John F. y Rivkin, Steven G. (2001): "Disruption Versus Tiebout Improvement: The Cost and Benefit of Switching Schools". En *Political Economy Working Paper*, 08/01. Dallas, TX: School of Social Sciences, University of Texas.
- Hanushek, Eric A. y Rivkin, Steven G. (2004): "How to Improve the Supply of High Quality Teachers". En Ravitch, Diane (ed.): *Brookings Papers on Education Policy 2004*. Washington D. C.: Brookings Institution Press.
- Harris, Albert J. (1972): *How to Increase Reading Ability*. New York, NY: McKay, 5th Edition.
- Hart, Betty y Risley, Todd R. (1999): *The Social World of Children: Learning to Talk*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- _____ (2004): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hasbrouck, Jan y Tindal, Gerald (1992): "Curriculum-Based Oral Reading Fluency Norms for Students in Grade 2 Through 5". En *Teaching Exceptional Children*, 24 (3).
- _____ (2006): "Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers". En *The Reading Teacher*, Vol. 59, N° 7.
- Hermann, Patricia A. (1987): "Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction". En McKeown, Margaret G. y Curtis, Mary E. (eds.) (1987): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hildreth, Gertrude I.; Griffiths, Nellie L. y Mc Gausan, Mary E. (1990): *Metropolitan Readiness Test, Spanish Version*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Co.
- Hirsch, E. Donald (1988): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York, NY: Vintage Books.
- _____ (1996): *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York, NY: Doubleday.
- _____ (1997): "La Venganza de la Realidad: Educación y las Principales Corrientes de Investigación Pedagógica". En *Estudios Públicos*, N° 66, otoño.
- _____ (2007): "La Comprensión Lectora Requiere Conocimiento de Vocabulario y del Mundo: Hallazgos Científicos sobre el Bajón de Cuarto Grado y el Estancamiento en los Puntajes de Comprensión". En *Estudios Públicos*, N° 108, primavera.
- Holmelund, Else (2002): "¿Qué Se Pondrá Osito?" En *Osito*. Santiago: Santillana Alfaguara (Primeros Lectores).
- Holt, John (1982): *How Children Fail*. New York, NY: Delta/Seymour Lawrence.
- Howley, Craig B. y Bickel, Robert (1999): *The Matthew Project: National Report*. Randolph, VT: Rural Challenge Policy Program.

- Howley, Craig B. y Howley, Aimee A. (2004): "School Size and the Influence of Socioeconomic Status on Student Achievement: Confronting the Threat of Size Bias in National Data Sets". En *Education Policy Analysis Archives*, 12 (52).
- Jencks, Cristopher (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York, NY: Basic Books.
- Jensen, Arthur (1980): *Bias in Mental Testing*. New York, NY: Free Press. Citado en Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later". *Developmental Psychology*, Vol. 33, N° 6.
- _____ (1998): *The G Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, MD: Praeger Publisher.
- Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B.; Pearson, P. David *et al.* (eds.) (2000): *Handbook of Reading Research*, Volume III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Krueger, Alan B. (2002): "Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement". En Mishel, Lawrence y Rothstein, Richard (eds.) (2002): *The Class Size Debate*. Washington, D. C.: Economic Policy Institute.
- Lee, Valerie E. y Smith, Julia B. (1997): "High School Size: Which Works Best and for Whom?". En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 19, N° 3. Fall.
- Lobe, Mira (1995): *El Fantasma de Palacio*. Madrid: Editorial SM.
- López, Gabriela; Assael, Jenny y Neumann, Elisa (1984): *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?*. Santiago: PIIE.
- Machin, Stephen y MacNally, Sandra (2004): "The Literacy Hour". Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Madeleine, Alison y Wheldall, Kevin (2002): "Further Progress Towards a Standardized Curriculum-based Measure of Reading: Calibrating a New Passage Reading Test Against the New South Wales Basic Skills Test". En *Educational Psychology*, Vol. 22, N° 4.
- Marchant, Teresa; Recart, Isidora; Cuadrado, Blanca *et al.* (2004): *Pruebas de Dominio Lector: FUNDAR*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning, y Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- _____ (2003): *What Works in Schools, Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, Robert J.; Pickering, Debra J. y Pollock, Jane F. (2001): *Classroom Instruction that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Matte, Claudio y Sociedad de Instrucción Primaria (2001): *Silabario Matte: Método para la Enseñanza de Lectura y Escritura*. Santiago: Editorial Universitaria.
- McKeown, Margaret G. y Curtis, Mary E. (eds.) (1987): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- McMillen, Bradley J. (2004): "School Size, Achievement and Achievement Gaps". En *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 12, N° 58.
- Mehrens, William A. y Lehmann, Irvin J. (1987): *Using Standardized Tests in Education*. New York, NY: Longman.
- Milicic, Neva y Berdicewski, Olga (1974): *Pruebas de Funciones Básicas*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Milicic, Neva y Schmidt, Sandra (2003): *Pruebas de Precálculo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda (1990): *The New Handbook of Teacher Evaluation Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Ministerio de Educación (1999): *Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al Currículo: Seminario Internacional de Bibliotecas Escolares*. Santiago: Ministerio de Educación.
- _____ (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2003a): "Metodología para Agrupar Establecimientos por Nivel Socioeconómico: Prueba Simce 4° Básico 2002". Santiago: Departamento de Estudios y Estadísticas de la División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- _____ (2003b): *Programas de Estudio, Primer Año Básico, Nivel Básico 1*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2003c): *Programas de Estudio, Segundo Año Básico, Nivel Básico 1*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2003d): "Recursos para el Aprendizaje: Colección 1° y 2° Año Básico". Santiago: Ministerio de Educación.
- _____ (2003e): *Simce, Informe de Resultados 2002, 4° Educación Básica*. Santiago, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2004a): *Competencias para la Vida: Resultados de los Estudiantes Chilenos en el Estudio PISA 2000*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación; Simce, Estudios Internacionales, Ministerio de Educación.
- _____ (2004b): "Informes y Estadísticas de Subvenciones". Santiago: Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
- _____ (2005a): *Estadísticas de la Educación 2004*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- _____ (2005b): "Listado de Recursos de Aprendizaje: Colección Básica 2005". Santiago: Ministerio de Educación.
- _____ (2005c): "Textos Escolares". www.textosescolares.cl
- _____ (2006a): "Documento: SNED 2004-2005". Santiago: Ministerio de Educación. www.mineduc.cl

- _____ (2006b): *Estadísticas de la Educación 2005*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- _____ (2006c): "Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados: SNED 2004-2005". Santiago: Departamento de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- _____ (2006d): "Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos". En *Simce, Informe de Resultados 2006, 4º Educación Básica*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2006e): *Simce, Informe de Resultados 2005, 4º Educación Básica*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2007a): *Estadísticas de la Educación 2006*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.
- _____ (2007b): "Mapas de Progreso del Aprendizaje, Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura". Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
- _____ (2007c): "Metodología Puntajes de Corte Pruebas SIMCE 4º Básico, Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación-Lectura". Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2007d): *PISA 2006: Rendimientos de Estudiantes de 15 Años en Ciencias, Lectura y Matemática*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2007e): *Simce, Resultados Nacionales: 4º Educación Básica y 2º Educación Media 2006*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2008a): *Simce, Resultados Nacionales 2007: 4º Educación Básica y 8º Educación Básica*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- _____ (2008b): "SNED 2006/2007: Hacia la Excelencia Académica". Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Planificación (Mideplan) (2007): "CASEN 2006: Encuesta de Caracterización Socioeconómica". www.casen.cl
- Mizala, Alejandra (2007): "Nivel Socioeconómico e Igualdad de Oportunidades en el Aprendizaje en Chile". En *Mimeo, Centro de Economía Aplicada*. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar (2000): "Sistemas de Incentivos y la Experiencia del SNED en Chile". En *Documento de Trabajo N° 82*, Centro de Economía Aplicada. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- _____ (2002): "Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena". En *Cuadernos de Economía*, diciembre. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

- (2003): “Rendimiento Escolar y Premios por Desempeño: La Experiencia Latinoamericana”. En *Documento de Trabajo N° 157*, Centro de Economía Aplicada. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Muijs, Daniel y Reynolds, David (2005): *Effective Teaching, Evidence and Practice*. Londres: SAGE Publications.
- Mullis, Ina V. S.; Kennedy, Ann M.; Martin, Michael O. et al. (2006): *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2006: Marcos Teóricos y Especificaciones de Evaluación*. Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), y Madrid: INECSE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mullis, Ina V. S.; Martin, Michael O.; González, Eugenio J. et al. (2004): *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Boston, MA: Boston College.
- Muñoz, Carla (2002): “Aprendizaje de la Lectura y Conciencia Fonológica”. En *Psyche*, Vol. 11, pp. 29-42.
- Murnane, Richard J. (1996): “Staffing the Nation’s Schools with Skilled Teachers”. En Hanushek, Eric A. y Jorgenson, Dale W. (eds.): *Improving America Schools, the Role of Incentives*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Nagy, William E.; Anderson, Richard C. y Hermann, Patricia A. (1987): “Learning Word Meanings from Context During Normal Reading”. En *American Educational Research Journal*, 24, pp. 237-270.
- Nagy, William E. y Hermann, Patricia A. (1987): “Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction”. En McKeown, Margaret G. y Curtis, Mary E. (eds.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- National Curriculum for England: “Key Stage 1, English 2, Reading”. En National Curriculum on Line. www.nc.uk.net
- National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. (NIH Publication N° 00-4769.) Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- National Literacy Trust (2007): “National Curriculum Test Results 1996 to 2006”. En National Literacy Trust. www.literacytrust.org.uk
- Neuman, Susan B. (1999): “Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy”. En *Reading Research Quarterly*, Vol. 34, N° 3.
- Nicholson, Tom y Tan, Annette (1999): “Proficient Word Identification for Comprehension”. En Thompson, G. Brian y Nicholson, Tom (eds.): *Learning to Read, Beyond Phonics and Whole Language*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University, y Newark, NJ: International Reading Association (IRA).
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications. www.pisa.oecd.org

- _____ (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. Santiago: OECD. www.oecd.org
- _____ (2007): *Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. I: Analysis*. Santiago: OECD. www.oecd.org
- Ortiz, Iván (2004): "Estudio de Implementación Curricular, Lenguaje y Comunicación Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2)". Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Patton, Michael Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Pearson, P. David (1993): "Teaching and Learning to Read: A Research Perspective". En *Language Arts*, N° 70, pp. 502-511.
- Pearson, P. David; Barr, Rebecca; Kamil, Michael L. et al. (eds.) (1986): *Handbook of Reading Research*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pérez, Luz M.; Bellei, Cristián; Raczynski, Dagmar et al. (2005): *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago: Unicef y Ministerio de Educación.
- Pinell, Gay S.; Pikulski, Jack; Wixson, Karen et al. (1995): *Listening to Children Read Aloud*. Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education.
- Pischke, Jorn Steffen (2003): "The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence from the German Short School Years". En *IZA Discussion Paper Series*, N° 874.
- Powell, John A. (2002): "An Integrated Theory of Integrated Education". En *Documento de Trabajo para la Conferencia The Re-segregation of Southern Schools*. Civil Rights Project, Harvard University. www.civilrightsproject.harvard.edu
- Ramírez, María José (2007): "Distribución del Rendimiento en Matemáticas: la Importancia de lo que Sucede dentro de la Sala de Clases". En *Estudios Públicos*, 106, otoño.
- Reynolds, David y Teddlie, Charles (eds.) (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York, NY: Falmer Press. Citado en Marzano, Robert (2003): *What Works in Schools, Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Risley, Todd R. y Boulton, David (2007): "Differences in Family Language Learning". Interview in *Children of the Code*. www.childrenofthecode.org
- Rivkin, Steven G.; Hanushek, Eric A. y Kain, John F. (2005): "Teachers, Schools and Academic Achievement". En *Econometrica*, 79 (2), pp. 417-458.
- Rose, Jim (2006): *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Nottingham: Department for Children Schools and Families, DfES Publications.
- Samuels, S. Jay (2002): "Reading Fluency: Its Development and Assessment". En Farstrup, Alan E. y Samuels, S. Jay (eds.): *What Research Has to Say of Reading*. Newark, NJ: International Reading Association (IRA).

- Sanders, William y Rivers, June C. (1998): "Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Evaluation and Research". En *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12: 3.
- Scheerens, Jaap (2000): *Improving School Effectiveness*. Unesco: International Institute for Educational Planning, Paris.
- Scheerens, Jaap y Bosker, Roel J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York, NY: Elsevier.
- Schiefelbein, Ernesto; Wolff, Laurence y Schiefelbein, Paulina (2000): "La Opinión de Expertos como Instrumento para Evaluar la Inversión en Educación Primaria". *Revista de la Cepal*, 72.
- SEDL Organization (2006): *Reading Assessment Database for Grades K-2*. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). www.sedl.org
- Shulman, Lee S. (1997): "Professing the Liberal Arts". En Shulman, Lee S. (2004): *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sistema Nacional de Indicadores Municipales (2006) "Variables SINIM 2006". www.sinim.cl
- Stake, Robert E. (1995): *The Art of Case Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stanovich, Keith E. (1980): "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". En *Reading Research Quarterly*, 16.
- (1986): "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". En *Reading Research Quarterly*, 21, Fall, pp. 360-407.
- (1990): "Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity and Modularity". En *Developmental Review*, 10, pp. 72-100.
- (2000): *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, NY: The Guilford Press.
- Stanovich, Keith E. y Cunningham, Anne E. (1992): "Studying the Consequences of Literacy within a Literate Society: The Cognitive Correlates of Print Exposure". En *Memory and Cognition*, 20.
- Stanovich, Keith E.; Echols, Laura D.; West, Richard F. et al. (1996): "Using Children's Literacy Activities to Predict Growth in Verbal Cognitive Skills: A Longitudinal Investigation". En *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, N° 2.
- Stigler, James W. y Hiebert, James (1999): *The Teaching Gap*. New York, NY: The Free Press.
- (2002): "La Brecha en la Enseñanza". En *Estudios Públicos*, N° 86, otoño.
- Strickland, Dorothy S. y Shanahan, Timothy (2004): "Laying the Groundwork for Literacy". En *Educational Leadership: What Research Says about Reading*, Vol. 61, N° 6, pp. 74-77.

- Teale, William H. y Sulzby, Elizabeth (1990): "Emergent Literacy". En Barr, Rebecca; Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B. *et al.* (eds.) (1996): *Handbook of Reading Research*, Volume II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Thompson, G. Brian y Nicholson, Tom (1999): *Learning to Read, Beyond Phonics and Whole Language*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University, y Newark, NJ: International Reading Association (IRA).
- Tompkins, Gail E. (2004): *Literacy for the 21st Century: Working with Emergent Readers and Writers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Unesco (2000): "United Nations Literacy Decade, 2003-2012. Documento Base para Consulta: Alfabetización para Todos". Unesco. www.portal.unesco.org/education
- Ungerer, Tomi (1986): *CriCTOR*. Madrid: Alfaguara.
- United Nations Development Program (UNDP) (2006): *Human Development Report*. New York, NY: UNDP.
- Valdivieso, Francisca y Fuenzalida, Paula (2005): *Lenguaje y Comunicación, 2º Básico. Texto para el Estudiante y Cuaderno de Escritura para el Estudiante*. Santiago: Marenostrum.
- Villani, Christine J. (1996): "The Interaction of Leadership and Climate in Four Suburban Schools". *Doctoral dissertation*. New York: Fordham University. Citado en Marzano, Robert J. (2003): *What Works in Schools, Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Walberg, Herbert J. (1999): "Productive Teaching". En Waxman, Hersch C. y Walberg, Herbert J. (eds.): *New Directions for Teaching Practice and Research*. Berkeley, CA: McCutchen Publishing Corporation.
- Walberg, Herbert J. y Walberg, Herbert III (1994): "Losing Local Control". En *Educational Researcher*, 23 (5). Citado en McMillen, Bradley J. (2004): "School Size, Achievement, and Achievement Gaps". *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 12, Nº 58.
- Waters, Tim; Marzano, Robert J. y McNulty, Brian (2003): "Balanced Leadership, What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement". En *Research Report McRel*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. www.mcrel.org
- Waxman, Hersch C. y Walberg, Herbert J. (eds.) (1999): *New Directions for Teaching Practice and Research*. Berkeley, CA: McCutchen Publishing Corporation.
- Wenglinsky, Harold (2000): *How Teachers Matter: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service y Milken Family Foundation. www.ets.org
- White, Karl R. (1982): "The Relationship between Socioeconomic Status and Academic Achievement". En *Psychological Bulletin* 91 (3). Citado en Marzano, Robert J. (2000): *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, y Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Woessmann, Ludger (2000): "Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence". En *Kiel Working Paper*, N° 983. Kiel Institute of World Economics.
- (2001): "Why Students in Some Countries Do Better". En *Education Matters*, Vol. 1, N° 2. Palo Alto, CA: Hoover Institution. www.ed.matters.org
- Yin, Robert K. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd. Ed. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.



ANEXOS

www.cepchile.cl

ANEXO N° 1

SIMCE DE LENGUAJE DE 4° BÁSICO DESDE 1996 HASTA 2007 Y CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LAS ESCUELAS														
	Dependencia	Promedio Simce 1996-1999-2002	Simce 1996	Simce 1999	Simce 2002	Simce 2005	Simce 2006	Simce 2007	NSE 2002	NSE 2005	NSE 2006	NSE 2007	Número de alumnos rinden Simce 2002	Número de alumnos rinden Simce 2007
Grupo Simce alto														
Escuela San Ramón	P.S.	297	280	291	320	326	304	308	B	B	B	B	165	144
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	284	293	276	284	283	277	281	C	C	C	C	171	134
Escuela Quilicura	P.S.	273	260	269	290	287	277	271	C	C	C	C	137	130
Escuela Puente Alto	Mun.	270	264	266	280	278	265	260	C	C	C	C	196	166
Grupo Simce medio														
Escuela Conchalí	Mun.	255	253	249	264	268	263	247	B	C	C	C	52	56
Escuela Pudahuel 1	P.S.	253	-	251	254	250	253	265	B	C	C	C	75	81
Escuela Peñalolén	PS	253	245	259	254	271	256	273	C	C	C	C	172	189
Escuela Pudahuel 2	Mun.	249	239	254	253	247	242	235	C	C	C	C	130	114
Escuela Lo Espejo	Mun.	248	254	234	257	227	231	200	B	B	B	B	22	23
Grupo Simce bajo														
Escuela Recoleta 1	Mun.	228	229	235	220	216	247	218	B	C	C	B	40	30
Escuela El Bosque	Mun.	225	-	236	214	234	206	207	C	C	C	B	38	27
Escuela Recoleta 2	PS	205	179	226	209	269	260	253	C	C	C	C	43	25
Escuela La Pintana	PS	204	201	203	207	217	202	225	B	A	A	A	37	33

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recogidos en www.simce.cl

ANEXO N° 2

CONSTRUCCIÓN DE LOS GRUPOS SOCIOECONÓMICOS SIMCE

Las variables consideradas por el Simce para clasificar los establecimientos son: el nivel educacional de la madre, el nivel educacional del padre, el ingreso económico total de un mes normal en el hogar del alumno y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento. Las primeras 3 variables se obtienen del cuestionario aplicado a padres y apoderados de los alumnos que rindieron Simce 4° básico de ese año y la cuarta variable es el índice de vulnerabilidad escolar (IVE), calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb). El índice de vulnerabilidad oscila entre 0 y 100%*.

En general, se observa que las escuelas tienden a clasificarse en un mismo nivel socioeconómico en el tiempo. De los establecimientos que rindieron la prueba el año 2005 y el 2006, el 80% mantuvo su clasificación en el mismo grupo socioeconómico. El 12% quedó clasificado en un nivel más bajo que en el año 2005 (se habría empobrecido) y el 8% quedó clasificado en un nivel más alto (se habría enriquecido). Sólo 8 colegios varían en dos o más niveles.

A continuación se incluyen las clasificaciones socioeconómicas del Simce de 4° básico 2002, 2005 y 2006.

CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE ESCUELAS SIMCE 2002						
Grupo socioeconómico		% de alumnos	Años de estudio		Ingresos promedios del hogar (\$ de 2002)	Índice vulnerabilidad
			Madre	Padre		
A	Bajo	10%	7	7	\$ 100.563	66%
B	Medio bajo	32%	9	9	\$ 129.776	43%
C	Medio	37%	11	11	\$ 195.772	23%
D	Medio alto	14%	13	13	\$ 391.242	8%
E	Alto	7%	15	16	\$ 1.252.361	0%

Fuente: Ministerio de Educación (2003e): *Simce, Informe de Resultados 2002. 4° Educación Básica.*

CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE ESCUELAS SIMCE 2005						
Grupo socioeconómico		% de alumnos	Años de estudio		Ingresos promedios del hogar (\$ de 2005)	Índice vulnerabilidad
			Madre	Padre		
A	Bajo	8%	7	7	\$ 97.526 (DS \$ 47.926)	70%
B	Medio bajo	29%	9	9	\$ 136.193 (DS \$ 38.167)	50%
C	Medio	36%	11	11	\$ 209.176 (DS \$ 53.011)	27%
D	Medio alto	20%	14	14	\$ 447.992 (DS \$ 147.401)	9%
E	Alto	7%	16	16	\$ 1.303.471 (DS \$ 306.026)	0%

Fuente: Ministerio de Educación (2006e): *Simce, Informe de Resultados 2005. 4° Educación Básica.*

* Ministerio de Educación (2006d): "Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos", p. 2.

CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE ESCUELAS SIMCE 2006						
Grupo socioeconómico		% de alumnos	Años de estudio		Ingresos promedios del hogar (\$ de 2006)	Índice vulnerabilidad
			Madre	Padre		
A	Bajo	8%	7	7	\$ 109.000 (DS \$ 56.900)	72%
B	Medio bajo	29%	9	9	\$ 158.074 (DS \$ 48.777)	51%
C	Medio	37%	11	11	\$ 243.633 (DS \$ 60.001)	30%
D	Medio alto	18%	14	14	\$ 510.807 (DS \$ 160.829)	13%
E	Alto	7%	16	16	\$ 1.382.953 (DS \$ 281.707)	0%

Fuente: Ministerio de Educación (2007e): *Simce, Resultados Nacionales: 4ª Educación Básica y 2ª Educación Media 2006*.

CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE ESCUELAS SIMCE 2007						
Grupo socioeconómico		% de alumnos	Años de estudio		Ingresos promedios del hogar (\$ de 2007)	Índice vulnerabilidad
			Madre	Padre		
A	Bajo	10%	menos de 9	menos de 9	\$ 0 - \$ 134.000	60,01% y más
B	Medio bajo	31%	9 - 10	9 - 10	\$ 134.000 - \$ 215.000	37,51% - 60%
C	Medio	35%	11 - 12	11 - 12	\$ 215.000 - \$ 375.000	20,01% - 37,5%
D	Medio alto	17%	13 - 14	13 - 14	\$ 375.000 - \$ 800.000	0,01% - 20%
E	Alto	5%	más de 14	más de 15	\$ 800.000 y más	0%

Fuente: Ministerio de Educación (2008a): *Simce, Resultados Nacionales 2007: 4ª Educación Básica y 8ª Educación Básica*.

ANEXO N° 3

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

OBSERVACIÓN DE CLASES					
ESTABLECIMIENTO					
PROFESOR					
CURSO		FECHA		OBSERVADOR	
ASISTENCIA	de un total de		=	%	

0 - 5'	
5' - 10'	
10' - 15'	
15' - 20'	
20' - 25'	
25' - 30'	
Etc.	

Descripción de la sala y del ambiente de trabajo:

ANEXO N° 4

VELOCIDAD DE LECTURA EN 1° Y 2° BÁSICO EN LAS ESCUELAS ESTUDIADAS									
				1° Básico			2° Básico		
				N° de alumnos evaluados	Prom. de pal./min (Desv. estándar en paréntesis)	Categoría	N° de alumnos evaluados	Prom. de pal./min (Desv. estándar en paréntesis)	Categoría
Grupo Simce alto									
Escuela San Ramón	P.S.	(B)	297	42	58 (22)	Muy rápida	44	68 (20)	Media
Escuela Aguirre Cerda	P.S.	(C)	284	40	50 (30)	Rápida	43	69 (31)	Media
Escuela Quilicura	P.S.	(C)	273	43	42 (23)	Media	46	68 (21)	Media
Escuela Puente Alto	Mun.	(C)	270	30	40 (18)	Media	37	70 (29)	Media
Grupo Simce medio									
Escuela Conchalí	Mun.	(B)	255	23	27 (19)	Lenta	24	61 (19)	Media
Escuela Pudahuel 1	P.S.	(B)	253	39	27 (18)	Lenta	38	51 (19)	Lenta
Escuela Peñalolén	P.S.	(C)	253	45	54 (24)	Rápida	34	60 (25)	Media
Escuela Pudahuel 2	Mun.	(C)	249	41	23 (23)	Lenta	43	62 (22)	Media
Escuela Lo Espejo	Mun.	(B)	248	29	31 (19)	Media	24	34 (21)	Fuera de tabla
Grupo Simce bajo									
Escuela Recoleta 1	Mun.	(B)	228	21	15 (16)	Fuera de tabla	28	36 (21)	Fuera de tabla
Escuela El Bosque	Mun.	(C)	225	27	7 (11)	Fuera de tabla	26	28 (20)	Fuera de tabla
Escuela Recoleta 2	P.S.	(C)	205	32	25 (21)	Lenta	26	45 (29)	Lenta
Escuela La Pintana	P.S.	(B)	204	21	10 (18)	Fuera de tabla	29	42 (18)	Lenta
Totales y promedios				433	35	Media	442	56	Media

ANEXO Nº 5

TEXTO PARA EVALUAR VELOCIDAD LECTORA AL TÉRMINO DEL 1^{ER} AÑO BÁSICO

COPIA PARA EL NIÑO

La casita de caramelo

Había una vez una casita de dulce.
Tenía las paredes de galleta.
El techo era de chocolate.
Las puertas y ventanas eran
de caramelo de menta.
Los cojines eran de helado de frutilla.
Y el colchón de la cama era de chicle.

Todas las mañanas pasaban
los niños a la escuela.
Miraban la casita
y querían entrar a probarla.
Pero no se atrevían
porque en ella vivía una bruja.
Los niños le tenían mucho miedo.
Menos Catalina que un día decidió
tocar el timbre.
La bruja se alegró de recibir una visita
y le regaló una gran barra de chocolate.

COPIA PARA EL EVALUADOR

Nombre:		
Escuela:		
Fecha:		Palabras x minuto

La casita de caramelo	4
Había una vez una casita de dulce.	12
Tenía las paredes de galleta.	18
El techo era de chocolate.	24
Las puertas y ventanas eran de	30
caramelo de menta.	34
Los cojines eran de helado de frutilla.	42
Y el colchón de la cama era de chicle.	52
Todas las mañanas pasaban	56
los niños a la escuela.	62
Miraban la casita	65
y querían entrar a probarla.	71
Pero no se atrevían	75
porque en ella vivía una bruja.	82
Los niños le tenían mucho miedo.	89
Menos Catalina que un día decidió	95
tocar el timbre.	99
La bruja se alegró de recibir una visita	107
y le regaló una gran barra de chocolate.	116

Nota: Los puntos y comas se cuentan como una palabra.

ANEXO N° 6

TEXTO PARA EVALUAR VELOCIDAD LECTORA AL TÉRMINO DEL 2° AÑO BÁSICO.

COPIA PARA EL NIÑO

Los Juegos Olímpicos

Cada cuatro años se reúnen los principales deportistas de todas las naciones para competir en los Juegos Olímpicos. La historia de los Juegos Olímpicos es muy antigua. Los griegos fueron los primeros que los practicaron.

Cuando se acercaba la fecha de la competencia, varios atletas encendían antorchas en el sagrado fuego de la ciudad de Olimpia. Luego recorrían las principales ciudades de Grecia, para avisar el comienzo de los juegos. Todos los habitantes atendían el mensaje y aunque estuvieran en guerra dejaban las armas, hacían la paz y corrían a competir en los juegos.

Los deportes que practicaban eran las carreras, los saltos, la lucha, el lanzamiento de la jabalina y otros muchos. A los que ganaban les ponían una corona de laurel y se convertían en hombres famosos para toda Grecia.

Actualmente también se celebran los Juegos Olímpicos. Los triunfadores reciben un premio. El mejor recibe una medalla de oro, el segundo una de plata y el tercero una de bronce.

COPIA PARA EL EVALUADOR

Nombre:		
Escuela:		
Fecha:		Palabras x minuto

Los Juegos Olímpicos	3
Cada cuatro años se reúnen los principales deportistas de todas las naciones para competir en los Juegos Olímpicos. La historia de los Juegos Olímpicos es muy antigua. Los griegos fueron los primeros que los practicaron.	10 19 28 38 41
Quando se acercaba la fecha de la competencia, varios atletas encendían antorchas en el sagrado fuego de la ciudad de Olimpia. Luego recorrían las principales ciudades de Grecia, para avisar el comienzo de los juegos. Todos los habitantes atendían el mensaje y aunque estuvieran en guerra dejaban las armas, hacían la paz y corrían a competir en los juegos.	50 58 68 78 87 95 106
Los deportes que practicaban eran las carreras, los saltos, la lucha, el lanzamiento de la jabalina y otros muchos. A los que ganaban les ponían una corona de laurel y se convertían en hombres famosos para toda Grecia.	114 127 138 147 149
Actualmente también se celebran los Juegos Olímpicos. Los triunfadores reciben un premio. El mejor recibe una medalla de oro, el segundo una de plata y el tercero una de bronce.	155 164 175 183

Nota: Los puntos y comas se cuentan como una palabra.

ANEXO N° 7

NORMAS DE VELOCIDAD DE LECTURA

VELOCIDAD DE LECTURA FUNDACIÓN BARNECHEA

TABLA DE VELOCIDAD DE LECTURA (Número de palabras por minuto)								
	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
Muy rápida	56	84	112	140	168	196	218	239
Rápida	47-55	74-83	100-111	125-139	150-167	178-195	200-217	221-238
Media alta	38-46	64-73	88-99	111-124	136-149	161-177	182-199	203-220
Media baja	29-37	54-63	76-87	97-110	120-135	143-160	164-181	185-202
Lenta	22-28	43-53	64-75	85-96	104-119	125-142	146-163	167-184
Muy lenta	21	42	63	84	103	124	145	166

Fuente: Fundación Barnechea.

VELOCIDAD DE LECTURA DE LA PRUEBA DE DOMINIO LECTOR FUNDAR

VELOCIDAD DE LECTURA ORAL AL INICIO DEL AÑO ESCOLAR (Número de palabras por minuto)						
Categoría	Percentiles	Inicio de 2°	Inicio de 3°	Inicio de 4°	Inicio de 5°	Inicio de 6°
Muy baja	≤ 12,5	≤ 26	≤ 56	≤ 69	≤ 72	≤ 90
Baja	12,5 y < 25	27 - 40	57 - 63	70 - 84	73 - 90	91 - 102
Media	25 y < 75	41 - 82	64 - 104	85 - 117	91 - 137	103 - 141
Alta	≥ 75	≥ 83	≥ 105	≥ 118	≥ 138	≥ 142

Fuente: Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B.; Sanhueza, J. (2004): *Pruebas de Dominio Lector: FUNDAR*.

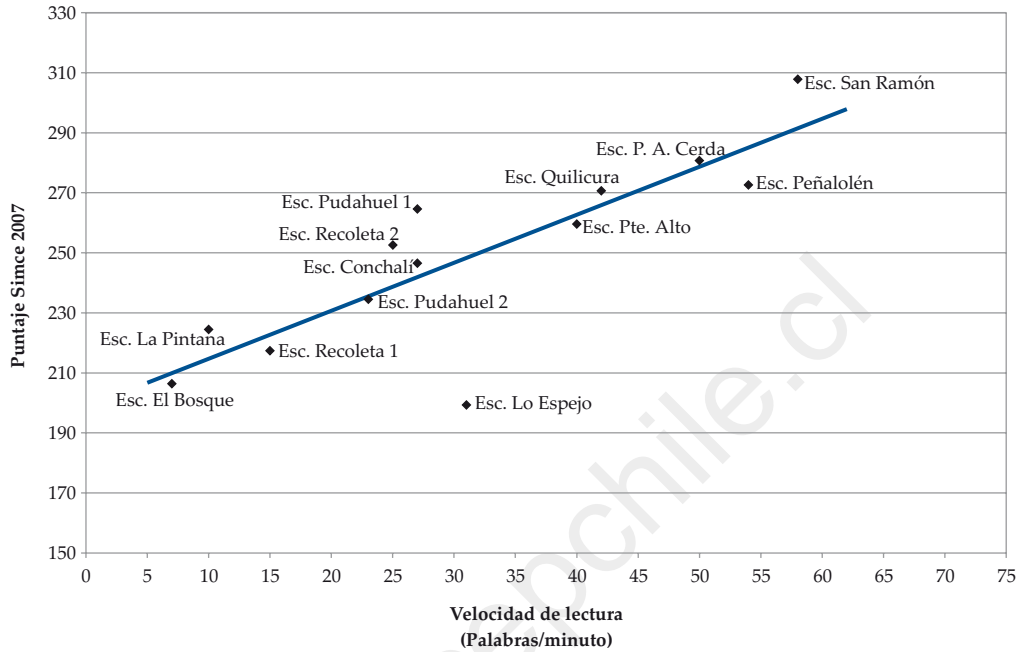
VELOCIDAD DE LECTURA HASBROUCK Y TINDAL
NORMAS 2005

NORMAS NACIONALES DE VELOCIDAD DE LECTURA (EE. UU.) Los datos corresponden a la medición de final de año. (Número de palabras por minuto)									
Nivel	Percentil	1° (D.S. 39)	2° (D.S. 42)	3° (D.S. 44)	4° (D.S. 43)	5° (D.S. 45)	6° (D.S. 44)	7° (D.S. 41)	8° (D.S. 41)
Avanzado	90	111	142	162	180	194	204	202	199
	75	82	117	137	152	168	177	177	177
Adecuado	50	53	89	107	123	139	150	150	151
	25	28	61	78	98	109	122	123	124
Rezagado	10	15	31	48	72	83	93	98	97

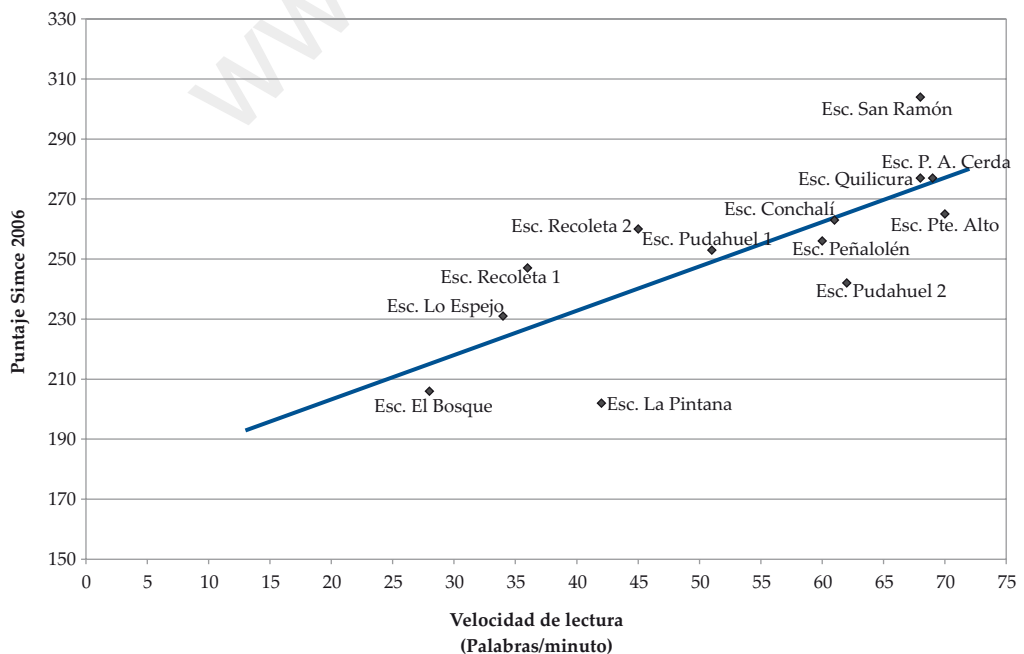
Fuente: Hasbrouck, J. y Tindal, G. A. (2006): "Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers".

ANEXO N° 8

**CORRELACIÓN SIMCE DE LENGUAJE DE 4° BÁSICO 2007
Y VELOCIDAD DE LECTURA EN 1° BÁSICO 2004**



**CORRELACIÓN SIMCE DE LENGUAJE 4° BÁSICO 2006
Y VELOCIDAD DE LECTURA EN 2° BÁSICO 2004**



ANEXO N° 9A

TABLA DE PERCENTILES
LECTURA "LA CASITA DE CAMELO"
FINAL DE AÑO DE 1° BÁSICO

Percentil	Escuelas Simce bajo	Escuelas Simce medio	Escuelas Simce alto
	Palabras / minuto	Palabras / minuto	Palabras / minuto
1	0	0	8
2	0	0	8
3	0	0	10
4	0	0	11
5	0	1	12
6	0	2	13
7	0	3	14
8	0	3	15
9	0	4	18
10	0	5	21
11	0	5	23
12	0	6	25
13	0	6	25
14	0	7	27
15	0	8	28
16	0	9	28
17	0	10	30
18	0	10	31
19	0	10	32
20	0	11	33
21	0	12	33
22	0	13	34
23	0	13	34
24	0	13	36
25	1	13	37
26	1	14	38
27	1	15	39
28	1	15	40
29	1	16	40
30	2	17	40
31	2	17	40
32	2	18	41
33	2	18	42
34	2	19	42
35	3	20	42
36	3	20	43
37	3	21	44
38	3	22	45
39	3	22	45
40	3	23	45
41	4	23	46
42	4	24	47
43	4	25	48
44	5	26	49
45	5	27	49
46	5	27	50

47	5	28	50
48	7	28	52
49	7	29	52
50	7	29	52
51	7	29	53
52	8	29	53
53	9	30	53
54	10	31	53
55	11	35	54
56	11	35	54
57	11	35	54
58	13	36	55
59	13	36	55
60	13	36	56
61	14	37	56
62	15	38	57
63	15	38	57
64	15	39	57
65	16	40	58
66	16	41	59
67	18	42	59
68	19	43	61
69	20	43	62
70	21	45	62
71	22	47	63
72	23	48	64
73	24	49	66
74	24	49	67
75	24	50	69
76	25	51	70
77	26	52	72
78	27	53	72
79	27	53	73
80	28	55	73
81	29	55	75
82	29	57	76
83	30	57	79
84	31	60	81
85	33	60	83
86	34	61	83
87	38	62	87
88	39	63	89
89	40	63	90
90	41	64	93
91	41	64	94
92	41	65	96
93	47	66	100
94	48	67	102
95	49	71	108
96	55	73	112
97	61	84	115
98	64	87	117
99	71	95	120
100	87	117	156

ANEXO N° 9B

TABLA DE PERCENTILES
LECTURA "LOS JUEGOS OLÍMPICOS"
FINAL DE AÑO DE 2° BÁSICO

Percentil	Escuelas Simce bajo	Escuelas Simce medio	Escuelas Simce alto
	Palabras / minuto	Palabras / minuto	Palabras / minuto
1	0	3	16
2	0	6	28
3	0	11	31
4	0	14	32
5	0	19	36
6	0	21	37
7	1	23	39
8	2	24	40
9	3	25	40
10	5	26	42
11	5	30	42
12	8	31	44
13	9	32	45
14	10	32	45
15	12	32	46
16	13	33	46
17	16	34	47
18	16	35	49
19	17	36	49
20	18	37	49
21	20	37	50
22	20	38	50
23	20	38	51
24	20	39	51
25	22	40	51
26	23	41	51
27	24	42	52
28	26	42	52
29	27	43	52
30	28	43	53
31	28	44	54
32	28	44	54
33	29	45	55
34	30	45	55
35	30	46	55
36	31	46	57
37	32	47	58
38	32	48	58
39	33	49	58
40	33	49	60
41	33	50	61
42	35	51	62
43	35	51	62
44	35	51	62
45	36	51	63
46	36	51	63

47	38	52	63
48	39	52	64
49	40	53	64
50	40	54	65
51	42	54	65
52	42	54	67
53	43	55	67
54	43	55	67
55	43	55	67
56	44	55	69
57	45	56	69
58	45	57	70
59	45	57	70
60	45	58	70
61	45	58	72
62	46	58	73
63	46	59	73
64	48	59	73
65	49	60	73
66	50	60	74
67	51	61	75
68	51	61	76
69	51	61	78
70	52	62	78
71	53	64	80
72	54	64	81
73	56	64	81
74	57	65	82
75	58	65	83
76	59	67	83
77	60	68	84
78	61	69	85
79	61	71	86
80	62	72	88
81	62	74	90
82	65	75	91
83	66	76	94
84	66	76	95
85	68	78	96
86	69	79	98
87	72	80	101
88	73	82	104
89	75	83	107
90	76	85	108
91	76	85	109
92	77	86	116
93	78	87	118
94	79	91	122
95	80	101	123
96	83	102	124
97	86	107	125
98	87	109	127
99	89	121	135
100	93	147	147

ANEXO N° 10

TABLA DE CONVERSIÓN DE PERCENTILES DE LA PRUEBA DE DOMINIO LECTOR FUNDAR				
Percentiles	Número de palabras por minuto al iniciar 2° básico		Número de palabras por minuto al iniciar 3° básico	
	Número de palabras por minuto Fundar	Número de palabras por minutos tras la conversión	Número de palabras por minuto Fundar	Número de palabras por minutos tras la conversión
1	6	10	23	11
5	19	24	48	39
10	23	28	53	44
12,5	26	31	56	48
20	35	40	61	53
25	40	45	63	56
30	43	48	68	61
40	48	54	75	69
50	57	63	82	77
60	66	72	88	83
70	75	81	101	98
75	82	89	104	101
80	88	95	107	104
90	114	122	122	121
95	132	140	126	125
100	220	231	168	172

Nota: Para poder comparar los índices de velocidad de lectura (número de palabras por minuto) obtenidos en nuestro estudio, con los observados en las Pruebas de Dominio Fundar fue necesario hacer una conversión lineal. Es necesario realizar este cálculo porque las lecturas escogidas en las distintas pruebas presentan ligeras variaciones de dificultad entre ellas. El número de palabras por minuto tras la conversión es el que se utilizó para representar los percentiles en la curva Fundar en los gráficos N° 3 y N° 4 en el Capítulo III: ¿Cómo Leen los Niños en las Escuelas Investigadas?

Fuente de los valores antes de la conversión: Marchant, Teresa; Recart, Isabel; Cuadrado, Blanca; Sanhuesa, Jorge (2004): Datos recopilados para la elaboración de las Pruebas de Dominio Lector Fundar. Documento sin publicar.

ANEXO N° 11

TIEMPO DE LECTURA INDEPENDIENTE EN EL HOGAR EN 5° BÁSICO (EE.UU.)		
Percentil	Minutos diarios de lectura	Número de palabras leídas al año
98	67	4.733.000
90	33	2.357.000
80	25	1.697.000
70	17	1.168.000
60	13	722.000
50	9	601.000
40	6	421.000
30	4	251.000
20	2	134.000
10	1	51.000
2	0	8.000

Fuente: Anderson, Richard C.; Wilson, Paul T.; Fielding, Linda C. (1988): "Growth in Reading and How Children Spend their Time Outside of School".


ANEXO N° 12












GUÍA DE TRABAJO DE PRIMERO BÁSICO
SIMCE BAJO

Lenguaje y Comunicación 1º A

Nombre: _____ Fecha: 24 AGO. 2004

Completa las palabras y lee:



 camisa
 carbata
 cachillo
 canco
 cana
 cairco
 cabolla
 cala
 capa
 capilllo
 cancuna

Completa las oraciones y Lee:

- La-cuncuna-Coca-ama-al-mosco

- La-cuncuna-toma-en-copa

- La-cuncuna-saluda-a-la-luna.

- La-cuncuna-está-en-su-cuna

- La-cuncuna-se-llama-Coca

Lee-y-Memoriza:

- La-cuncuna-Coca-come-tomates.

- Se-acuesta-en-su-cuna-y-saluda-a-la-luna.

- Ama-a-un-mosco-de-antenas-y-alas.





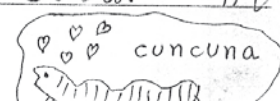
- Se-pone-camisa,y-se-peina-en-la-escala.

- El-caimán-camina-lento-con-su-cola.

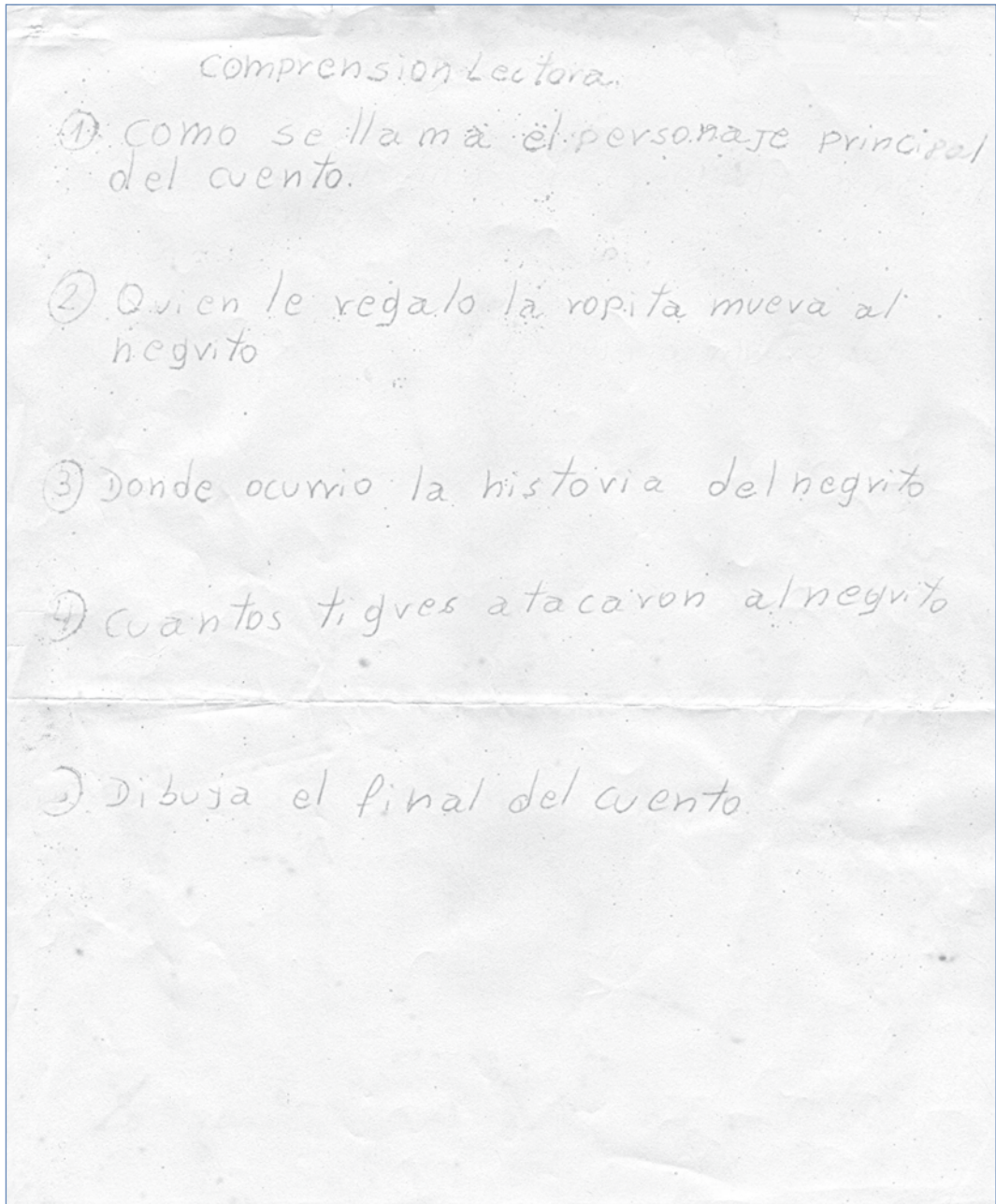
- La-camisa-es-de-Camilo-y-está-corta.

- El-cuchillo-está-piludo-y-corta-la-cebolla.

- El-cepillo-es-de-la-cuncuna-Coca. Ph

ANEXO N° 13

GUÍA DE TRABAJO DE PRIMERO BÁSICO
SIMCE MEDIO

La profesora fue imprimiendo esta hoja de trabajo durante la clase. Contiene numerosos errores ortográficos y la calidad de la impresión es débil. Algunas copias eran prácticamente ilegibles y debían repasarse con un lápiz antes de que el niño pudiera leerla. La nitidez de las letras es importante cuando se está iniciando a los niños en el proceso lector ya que ayuda a fijar las letras en la memoria visual.

ANEXO N° 14

GUÍA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE PRIMERO BÁSICO
SIMCE BAJO

Comprensión lectora 1º A



A mirar con atención


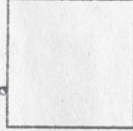
- Mira sin perderte un solo detalle de esta historia.
- Cuenta lo que ocurre.







¿Miraste con atención?

- Teniendo en cuenta lo que recuerdas de la historia anterior, completa el con SÍ o NO.

La  preparó una  NO

El  envió 

La  cocinó una 

El  escribió un 

La  preparó el 

ANEXO Nº 15

GUÍA DE TRABAJO DE LECTURA DE PRIMERO BÁSICO
SIMCE ALTO

① Lee y marca las letras h.

Estoy en el **h**ueso de **H**ilda y no sueño,
estoy en almohada y no me lee ni un hada.
Soy la mudita en helado y
hoy tú me has pensado.

El hada está pensando
en la _____



② Ordena las oraciones:

a = feria En hoy la un hueso.

a = _____

b = suelo. hojas Las en el están

b = _____

c = se helado. Hilda toma un

c = _____

Escribe el diminutivo:

hielo = _____

hilo = _____

hacha = _____

humo = _____

④ Escribe el plural:

hijo = _____

helado = _____

hoja = _____

hueso = _____

⑤ Coloca los artículos definidos:

_____ herida

_____ hijos

_____ hielo

_____ humitas

_____ hundi

⑥ Coloca los artículos indefinidos:

_____ hotel

_____ hojas

_____ huesos

_____ helado

CONTINUACIÓN

Después de leer varias veces con...

① ¿Cuál es el título de la lectura?

1

② ¿Cómo es el hipopótamo?

2

③ ¿En qué parte se metió?

3

④ ¿Qué se comió?

4

⑤ ¿Quié hizo la mamá, molesta?

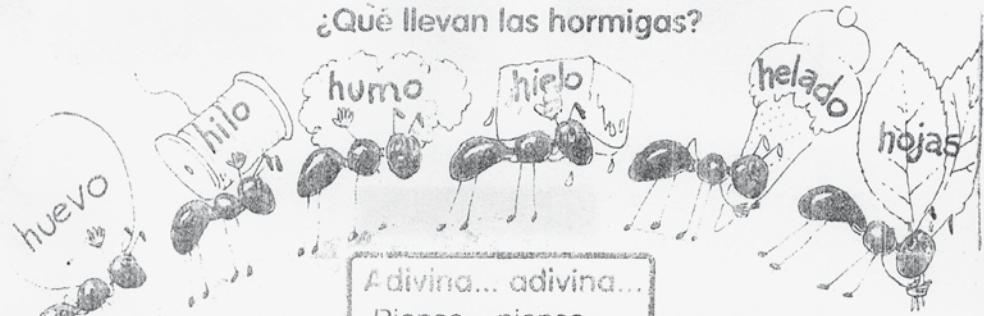
5

Contesta V o F.

- ___ El hipopótamo es mal educado.
- ___ El hipopótamo se comió una tina.
- ___ El hipopótamo metió el helado en la tina.
- ___ La mamá, molesta lo mandó a la hamaca.
- ___ El hipopótamo pedía pan con queso.
- ___ El hipopótamo se comió un pescado.

CONTINUACIÓN

¿Qué llevan las hormigas?



Adivina... adivina...
Piensa... piensa...
no te lo diré,
cuando tú lo sepas,
yo te aplaudiré.

1. Y lo es, para que adivines
ponme una hache
antes y no después.



(hilo)



7. Estoy en los
Estoy en los
y estoy en la
torta de mil



(hojas)

2. Largo, largo como un pino
pesa menos que un comino.

(horno)

3. Del agua se hace
y en el agua se deshace.

(hilo)



4. Fríos, muy fríos estamos,
pero con nuestros sabores
a los niños encantamos.

(helados)

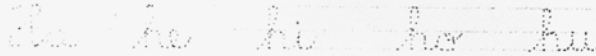
5. De los gallineros suelo venir
y pollitos puedo producir.

(huevo)

6. Cien damas en un camino
no hacen polvo ni remolino.

(hormigas)

Ha he hi ho hu




Observa y comenta los dibujos.
Nombra en voz alta las palabras que representan los dibujos. Todas estas palabras
comienzan con la letra "h". Píntalas y escribe las palabras que puedas. Escribe oraciones con ellas en tu cuaderno.
Escucha las adivinanzas. ¿Puedes seguir la lectura? ¿Te doy una clave? Todas corresponden a palabras que
comienzan con la letra "h". Lee lo que está escrito en los naipes y forma palabras que contengan estas sílabas.


ANEXO N° 16

EJERCICIO DE "EXPRESIÓN ORAL" DE SEGUNDO BÁSICO
SIMCE BAJO


● Expresión oral


Dos mineros de El Teniente desean enviarte un mensaje secreto
Descúbrello.

A = 


I = 


Q = 

B = 


L = 


R = 

C = 


M = 


S = 

D = 


N = 


T = 

E = 

O = 






U = 



H = 

P = 








Z = 




	
E	L






				
G	O	B	R	E


	
E	S

	
L	A

						
R	I	Q	U	E	Z	A

		
M	A	S

									
I	H	P	O	R	T	A	N	T	E

	
D	E

				
C	H	I	L	E

ANEXO N° 17

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Se presentan los resultados del análisis de regresión multinivel realizado, corregido por dependencia entre alumnos de una misma escuela, en ocho especificaciones diferentes. La variable dependiente utilizada es la velocidad de lectura (palabras por minuto) con los textos seleccionados para este estudio.

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8
Años de educación de la madre	1,69*** (0,32)	1,67*** (0,32)	1,67*** (0,32)	1,68*** (0,32)	1,67*** (0,32)	1,67*** (0,32)	1,68*** (0,32)	1,63*** (0,32)
Dummy género (hombre)	1,4 (1,61)	1,4 (1,61)	1,41 (1,6)	1,41 (1,6)	1,4 (1,6)	1,41 (1,6)	1,41 (1,6)	1,35 (1,62)
Dummy curso (segundo básico)	21,93*** (1,65)	21,88*** (1,66)	21,86*** (1,65)	21,85*** (1,65)	21,89*** (1,65)	21,77*** (1,6)	21,77*** (1,6)	22,18*** (1,61)
Alumnos por curso	1,1*** (0,29)	1,1*** (0,3)	1,08*** (0,28)	1,13*** (0,27)	1,13*** (0,26)	1,15*** (0,25)	1,16*** (0,25)	
Gasto (por cada mil pesos)	0,31 (1,03)	-0,26 (1,04)	-0,2 (0,98)	-0,12 (0,93)	0,02 (0,77)	0,01 (0,72)		
Dummy jornada escolar (completa)	-1,64 (4,82)	-1,06 (4,95)	-0,75 (4,6)	-0,84 (4,53)	-1,25 (4,41)			
Dummy NSE (bajo)	-3,63 (9,11)	2,89 (8,44)	2,97 (8,26)	2,55 (7,87)				
Dummy dependencia (municipal)	-5,24 (9,07)	-6,76 (9,97)	-5,33 (7,49)					
Rotación (ingreso de alumnos)	0,28 (0,49)	0,12 (0,52)						
Dummy Escuela San Ramón	20,76* (16,37)							
Constante	-36,82 (33,72)	-17,34 (33,26)	-17,43 (32,67)	-23,93 (30,28)	-26,74 (27,64)	-27,46 (26,24)	-27,66*** (10,2)	16,13*** (4,97)
Número de observaciones	811	811	811	811	811	811	811	811
R ²	0,36	0,33	0,32	0,31	0,31	0,31	0,31	0,2

Notas:

Errores estándares robustos entre paréntesis.

* Indican significativo a niveles de confianza del 85%.

** Indican significativo a niveles de confianza del 90%.

*** Indican significativo a niveles de confianza del 95%.

El cuadro con los resultados de la regresión se puede leer de la siguiente forma: cada columna presenta los resultados de un modelo. El más completo aparece en la primera columna. A éste se le van restando variables para llegar al modelo más simple en la última columna. Cada fila corresponde a una variable explicativa y el valor presentado en cada casillero corresponde al impacto estimado de esa variable en el número de palabras leídas por minuto por los alumnos, controlando por las otras variables incluidas en el modelo. Si no se presentan resultados significa que esa variable no fue incluida en esa estimación.

Así, si se toma la primera columna que corresponde al modelo 1, se observa en la fila 1 que por cada año adicional de educación de la madre los niños, en promedio, aumentan 1,69 palabras por minuto y que este valor es estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 95%.

En la segunda fila, que corresponde al género, se observa una diferencia de 1,4 palabras por minuto a favor de los hombres. Sin embargo, ésta no es estadísticamente significativa.

En la tercera fila se observa que en promedio un alumno que cursa segundo básico lee 21,93 palabras por minuto más que uno de primero y esta diferencia es significativa al 95%. El impacto del número de alumnos por curso, como se observa en la cuarta fila, es positivo y estadísticamente significativo al 95%, es decir, el efecto estimado de un alumno adicional es de 1,1 palabras por minuto.

Las otras variables, entre la quinta y la novena fila, no son estadísticamente significativas. Entre estas variables se incluyen el gasto por alumno, el estudiar en escuelas con jornada escolar completa o parcial, cursar estudios en escuelas de nivel socioeconómico bajo versus escuelas de nivel socioeconómico medio bajo, la asistencia a escuelas municipales con relación a escuelas particulares subvencionadas y la rotación de alumnos expresada en el ingreso de nuevos alumnos al curso.

En la décima fila se observa que los niños que estudian en la Escuela San Ramón aventajan a sus pares en 20,76 palabras por minuto controlando por todas las demás variables.

En la última fila aparece el R^2 , que indica el porcentaje de la varianza de los resultados que es explicado por el modelo. En este caso el modelo explica 36% de la varianza.

La lectura del resto de los modelos debe hacerse siguiendo el mismo procedimiento recién descrito.

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro N° 1	Clasificación socioeconómica de escuelas Simce 2002	44
Cuadro N° 2	Características de las escuelas de la muestra	47
Cuadro N° 3	Tiempo de clase observado	49
Cuadro N° 4	Indicadores de logro en lectura oral de 1º y 2º año básico	56
Cuadro N° 5	Normas de velocidad de lectura Fundación Barnechea	58
Cuadro N° 6	Resultados generales de la evaluación de lectura	58
Cuadro N° 7	Velocidad de lectura en 1º y 2º básico	59
Cuadro N° 8	Porcentaje de alumnos de 1º básico por rango de velocidad de lectura	61
Cuadro N° 9	Porcentaje de alumnos de 2º básico por rango de velocidad de lectura	62
Cuadro N° 10	Acceso a libros en el hogar, TIMSS 2003	79
Cuadro N° 11	Tipos de bibliotecas	81
Cuadro N° 12	Uso de la biblioteca	82
Cuadro N° 13	Biblioteca central de la escuela y su uso	83
Cuadro N° 14	Biblioteca de aula y biblioteca móvil	85
Cuadro N° 15	Cantidad de lectura en el libro de lenguaje de 2º básico	86
Cuadro N° 16	Libros de lectura utilizados en clase de lenguaje	87
Cuadro N° 17	Uso de guías de lectura	89
Cuadro N° 18	Lectura domiciliaria	91
Cuadro N° 19	Cuadro resumen del acceso al texto	92
Cuadro N° 20	Actividades de lectura	97
Cuadro N° 21	Tiempo destinado a lectura en las clases	99
Cuadro N° 22	Actividades de lectura en kínder	100
Cuadro N° 23	Actividades de lectura en primero básico	101
Cuadro N° 24	Actividades de lectura en segundo básico	102
Cuadro N° 25	Tiempo de lectura y número de palabras leídas en primero básico	104

Cuadro N° 26	Número de entradas y salidas en clases	111
Cuadro N° 27	Biblioteca de aula y lectura de cuentos en kínder	119
Cuadro N° 28	Iniciación a la lectura: cantidad de letras trabajadas en kínder	122
Cuadro N° 29	Capacitación en lectura inicial, programa de lectura definido desde la dirección y uso de texto de lectura inicial	135
Cuadro N° 30	Lecturas en las clases observadas en segundo básico	155
Cuadro N° 31	Perfeccionamiento de profesores y financiamiento	163
Cuadro N° 32	Ambiente de trabajo en las clases observadas	175
Cuadro N° 33	Liderazgo académico del sostenedor	201
Cuadro N° 34	Liderazgo académico del director	202
Cuadro N° 35	Liderazgo académico del subdirector o jefe técnico pedagógico	203
Cuadro N° 36	Liderazgo académico de la plana directiva	204
Cuadro N° 37	Funcionalidad de las planificaciones	211
Cuadro N° 38	Calendarización, planificación y revisión de planificaciones	212
Cuadro N° 39	Categorías de observación de clases	213
Cuadro N° 40	Observación de clases	214
Cuadro N° 41	Tipos de pruebas utilizadas en la gestión pedagógica	218
Cuadro N° 42	Categorías de validación de la prueba Simce	219
Cuadro N° 43	Manejo de resultados del Simce	220
Cuadro N° 44	Validación de la prueba Simce y manejo de datos	221
Cuadro N° 45	Institucionalización de las pruebas externas	222
Cuadro N° 46	Pruebas externas y pruebas de nivel	223
Cuadro N° 47	Componentes de la política de lenguaje en la escuela	228
Cuadro N° 48	Políticas con respecto al uso del tiempo	231
Cuadro N° 49	Medidas con respecto a lectura	233
Cuadro N° 50	Tareas para la casa	236
Cuadro N° 51	Decil de puntaje del establecimiento vs. decil de puntaje del alumno. Simce castellano 4° básico 1999	238
Cuadro N° 52	Políticas alumnos desnivelados	240
Cuadro N° 53	Políticas respecto a profesores de lenguaje	243
Cuadro N° 54	Años de experiencia de los profesores	249
Cuadro N° 55	Formación inicial de los profesores de kínder, 1° y 2° básico	251
Cuadro N° 56	Formación inicial de los profesores de kínder, 1° Y 2° básico	251
Cuadro N° 57	Formación inicial de la directiva	252
Cuadro N° 58	Formación inicial directiva: cuadro sumativo	253

Cuadro N° 59	Estudios posteriores directiva	253
Cuadro N° 60	Experiencia de los directivos	254
Cuadro N° 61	Selección, contratación y desvinculación del personal docente	257
Cuadro N° 62	Evaluación de los docentes de la escuela	260
Cuadro N° 63	Política de incentivos y capacitación en servicio	262
Cuadro N° 64	Política de asignación de cursos	268
Cuadro N° 65	Nivel socioeconómico de las escuelas, escolaridad de la madre de los alumnos evaluados y velocidad de lectura	276
Cuadro N° 66	Promedio de escolaridad de la madre por nivel socioeconómico y rendimiento en el Simce	277
Cuadro N° 67	Procedimiento de selección de alumnos y número de postulantes por vacantes	280
Cuadro N° 68	Financiamiento compartido	281
Cuadro N° 69	Rotación de alumnos	283
Cuadro N° 70	Gasto mensual por alumno y por curso	287
Cuadro N° 71	Número de alumnos por curso	289
Cuadro N° 72	Tamaño de la escuela y pertenencia a redes	291
Cuadro N° 73	Duración de la jornada escolar y número de horas de lenguaje	293
Gráfico N° 1	Porcentaje de estudiantes en la escala de lectura de la prueba Pisa	32
Gráfico N° 2	Porcentaje de alumnos por categorías en velocidad de lectura. Final de 1° básico	64
Gráfico N° 3	Porcentaje de alumnos por categorías en velocidad de lectura. Final de 2° básico	65
Gráfico N° 4	Velocidad de lectura de 1° básico y percentiles de logro	67
Gráfico N° 5	Velocidad de lectura de 2° básico y percentiles de logro	68
Gráfico N° 6	Uso del tiempo en las clases de lenguaje, 1° básico	108
Gráfico N° 7	Uso del tiempo en las clases de lenguaje, 2° básico	109