Quality Basic Education Reform Support Project

National Policy and Institutional Framework Assessment for Decentralization

Study on Teaching Knowledge and Practices on Reading in the Early Grades in Peru

Armida Lizárraga

April 2014

USAID | PERU | SUMA

DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Índice

	Executive Summary	**iii**
	Resumen Ejecutivo	**v**
1.	**Introducción**	**1**
2.	**Antecedentes**	**1**
	2.1 El Desarrollo de la Lectura y Escritura en los Primeros Grados	**1**
	2.2 Acerca de este estudio	**3**
3.	**Metodología**	**6**
	3.1 Diseño del estudio	**6**
	3.2 Diseño de instrumentos	**7**
	3.3 Procedimiento	**9**
4.	**Resultados de la Encuesta Docente**	**10**
	4.1 Aspectos generales de la muestra y los docentes	**10**
	4.2 Materiales y Recursos	**13**
	4.3 Sección de Manejo y Organización del Aula	**13**
	4.4 *Sección de Práctica en el aula*	**14**
5.	**Resultados y Análisis de la Observación en el Aula**	**19**
	5.1 Aspectos generales de la muestra y los docentes	**19**
	5.2 Entorno General del Aula	**22**
	5.3 Perfil de la Sesión de Aprendizaje	**24**
	5.4 Resultados Perfil de la Sesión de Aprendizaje	**25**
	5.5 Lenguaje Presente en el Entorno	**27**
	5.6 Comprensión	**29**
	5.7 Producción Escrita	**30**

5.8 Enfoque Promedio de la Enseñanza **32**

5.9 Procesos del Manejo del Aula **34**

6. Conclusiones **37**

7. Recomendaciones de Política **40**

Bibliografía **42**

Anexo 1: Encuesta del Docente **47**

Anexo 2: Ficha de Observación - Estudio de Prácticas Pedagógicas en Tres Regiones del Perú **54**

EXECUTIVE SUMMARY

The present study aims to collect information to identify and understand teacher knowledge in the early grades (in this case 2nd grade). Data were collected through a teacher survey and classroom observations. It was decided that the study would be carried out in three regions in Peru: Moquegua and Arequipa, because they have demonstrated consistent growth in national test results, and San Martin, given their low results on the same national tests. The comparative nature of the study can help shed light on what classrooms are doing in each region to improve student learning outcomes by looking at the presence or absence of certain pedagogical practices.

The study selected a representative sample of schools in the three regions, but with some differences, in order to be able to find variability between these "typical" second grade classrooms. Twelve classrooms were selected per region, with a total of 36 observations. Approximately 50 teachers were surveyed per region and a total of 176 surveys were completed.

The observation instrument and teacher survey were designed to collect data about teacher knowledge and practices in a systematic and objective way in addition to providing depth in terms of the pedagogical processes that occur in the classroom, specifically in the area of communication. The observation instrument had calibration systems to code for observations about learning. For example, these systems keyed in on evidence (or lack thereof) of opportunities to extend classroom discourse and on whether this evidence was sufficient, concrete, or minimal. Each question in these sections on learning had specific descriptions about possible classroom processes.

Upon performing a quantitative and qualitative analysis of the surveys and observations, results surfaced that can allow us to precisely identify what happens in the classroom, in addition to characteristics of teachers and the use of materials. These findings can be put into three groups: characteristics of teachers, materials, and pedagogical processes.

First, the study found that the majority of teachers (75% of the total in the sample) have more than 15 years of experience in the classroom. No teachers in the sample or observations had less than two years of classroom experience. There weren't significant differences by region. In terms of trainings offered by MINEDU, 71% of teachers in San Martin were trained in the learning processes of communication, compared to Moquegua (61%) and Arequipa (39%). One notable finding is that 63% of teachers in San Martin were trained in classroom management, while only 32% and 34% of teachers in Moquegua and Arequipa respectively were trained in classroom management.

Second, half of the materials that were frequently used in the classroom were created by the teachers and the other half were academic texts provided by the MINEDU. There were not any significant differences between the three regions. One of the most overwhelming findings was the lack of books. About 77% of the sample (both surveys and observations) demonstrated that a library did not exist within the school. By region, 66% of schools in Moquegua, 88% of schools in Arequipa, and all schools in San Martin reported having no library.

Third, pedagogical processes focused on communication were observed, as well as the management and organization of the classroom. About 25% of observed classrooms provided minimal evidence of promoting discourse among students and among the students and the teacher, and 31% showed some evidence for these opportunities. In Moquegua and Arequipa, observations showed that teachers in 25% of classrooms used specific strategies to extend specific conversations. The discourse in classrooms and the opportunity to extend conversations are strongly linked to the type of questions that the teacher asks. In this sense, the type of questions that teachers pose to students is different across regions. In general, 49% of teachers pose questions that require an automatic response (yes or no; list of objects; etc.). Only

20% of teachers make the majority of their questions reflective. In Moquegua, 67% of teachers ask questions with an automatic response (low cognitive demand) and 17% ask more reflective questions. In Arequipa, 36% of teachers ask reflective questions, 45% ask somewhat reflective questions, and only 18% ask questions with an automatic response. In San Martin, only 8% of teachers asked reflective questions, while 58% asked automatic response questions.

48% of observed classrooms showed minimal evidence of writing, with a large proportion of activities dedicated to copying or focusing on calligraphy or orthography before the writing process. In Moquegua and San Martin, 71% of classes had minimal writing opportunities, whereas in Arequipa, 29% had minimal writing opportunities.

There are two key findings to highlight in terms of classroom organization and management. In general, 43% of teachers ignore students who are disruptive or do not pay attention in class. In San Martin, this number surpasses 67%. In Arequipa and Moquegua this practice is observed in 33% and 27% of cases respectively. This could be due to the fact that teachers do not have strategies for redirecting this behavior in the classroom, or simply because they prefer not to interrupt the learning session. On the other hand, in 80% of observed classrooms, students who finished an activity had to wait seated while everyone finished. They did not have another activity and thus lost precious learning time. There are some differences by region. In San Martin, the majority of observed classrooms (92%) did not offer an additional activity in those cases where students had finished the original task. In Arequipa and Moquegua, this was observed in 64% and 83% of cases respectively.

All of these results serve to (1) generate a better hypothesis of what happens in the classroom in crafting a larger scale study and (2) think of interventions that could directly impact student learning. Beyond the quantitative results of national exams, it is necessary to take into account the types of pedagogical processes that occur in classrooms. Research has shown that current pedagogical practices hamper cognitive development and learning processes within the classroom and thus must be transformed to accommodate for cognitively demanding activities for students.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio tiene como objetivo central recoger información para identificar y entender los conocimientos que tienen los docentes en los primeros años de educación primaria (en este caso 2do grado) en el área de comunicación. Estos datos se recogieron a través de una encuesta docente y observaciones de aula. Se decidió realizar el estudio en aulas en tres regiones del Perú: Moquegua y Arequipa, debido a que han demostrado de manera consistente crecimiento en los resultados de las evaluaciones censales nacionales y San Martín, dado el bajo puntaje en las mismas. El carácter comparativo del estudio nos puede dar luces acerca de lo que se está haciendo en las aulas de manera general, por regiones, así como la presencia o ausencia de algunas prácticas pedagógicas con el fin de lograr los aprendizajes de los alumnos.

El diseño de la muestra fue con propósito definido, es decir elegimos una muestra representativa de las escuelas en estas tres regiones, pero con algunas diferencias para poder encontrar variabilidad dentro de estas aulas "típicas" de segundo grado. Se eligieron 12 aulas por región con un total de 36 observaciones. La encuesta fue de 50 docentes por región con un total de 176 encuestas completadas.

Los instrumentos de observación y la encuesta buscaron no solo recolectar datos de una manera sistemática y objetiva acerca de los docentes sino ir un poco más en profundidad en cuanto a los procesos pedagógicos que se dan en el aula específicamente en el área de comunicación. Así el instrumento de observación tenía secciones con un sistema de calibración para codificar lo observado referente al aprendizaje. Por ejemplo, la existencia de evidencia (o no) de oportunidades para extender el discurso en el aula y si esta evidencia era suficiente, concreta o mínima. Cada pregunta de estas secciones de aprendizaje tenía descripciones específicas acerca de los posibles procesos observados en el aula.

Cuando realizamos el análisis cuantitativo y cualitativo de las encuestas y de las observaciones encontramos resultados que pueden darnos algunos indicios para identificar de manera más precisa lo que sucede en el aula además de algunas características de los docentes, así como los materiales encontrados en la misma. Podemos agrupar los hallazgos en tres grupos: Características de los docentes, Materiales y Procesos pedagógicos en el aula.

Primero, encontramos que la mayoría de los docentes (75%) de la totalidad de la muestra tienen más de 15 años de experiencia en el aula. Ningún docente de la muestra tanto de encuestas como observaciones tiene menos de dos años de experiencia en el aula. No hubieron diferencias significativas por región.
En cuanto a las capacitaciones ofrecidas por el MINEDU, un 71% de los docentes en San Martín fueron capacitados en procesos de aprendizaje de comunicación comparados con Moquegua (61%) y Arequipa (39%). Un hallazgo a destacar es que un 63% de los docentes en San Martín fueron capacitados en manejo del aula, mientras que en Moquegua solo un (32%) y en Arequipa un (34%) recibieron esta tipo de capacitación.

Segundo, la mitad de los materiales utilizados con mayor frecuencia son elaborados por los mismos docentes y la otra mitad son los textos escolares proporcionados por el MINEDU. No habían diferencias significativas entre las tres regiones. Uno de los hallazgos más contundentes fue la falta de libros. Un 77% de la muestra en su totalidad (tanto encuestados como observados) no contaban con ningún tipo de biblioteca en las escuelas. Si vemos esto por regiones, en Moquegua un 66%, en Arequipa un 88% y en San Martín ninguna de las escuelas observadas contaban con biblioteca escolar o de aula.

En tercer lugar, observamos procesos pedagógicos enfocados en comunicación así como el manejo y la organización del aula. En cuanto a oportunidades para promocionar el discurso en el aula entre alumnos y alumnos y docente en general en un 25% de las aulas observadas se dio evidencia mínima y un 31% alguna evidencia de la presencia de estas oportunidades. En Moquegua y Arequipa se observó evidencia

concreta en un 25% de las aulas donde los docentes usaron estrategias específicas dirigidas a extender la conversación en el aula. En San Martín en un 42% de las aulas hubo evidencia mínima o inexistente de esta práctica. El discurso en el aula y las oportunidades para extender la conversación están muy unidas al tipo de preguntas que hace el docente. En este sentido el tipo de preguntas hechas por los docentes al grupo de alumnos muestra diferencias entre las regiones. En general, un 49% de los docentes plantea preguntas de respuesta automática (si o no; listado de objetos, etc.). Solo un 20% de los docentes hace en su mayoría preguntas de reflexión. Es interesante ver que en Moquegua un 67% de los docentes plantearon preguntas de respuesta automática, de baja demanda cognitiva y un 17% de preguntas de más reflexión. En Arequipa, un 36% de los docentes hacen preguntas de reflexión, mientras que un 45% plantea preguntas con alguna reflexión y solo un 18% hace preguntas de respuesta automática. En San Martín, solo el 8% de las aulas observadas hizo preguntas de reflexión, mientras que un 58% hace preguntas de respuesta automática.

En cuanto a producción escrita en un 48% de las aulas observadas se dio evidencia mínima de estrategias para el aprendizaje de esta capacidad con gran cantidad de actividades de copiado o un enfoque en la caligrafía u ortografía antes que en el proceso de escribir. En Moquegua se encontró un 71%, en Arequipa un 29% y en San Martín un 71% de aulas con evidencia mínima de oportunidades para producir algo escrito.

Hay dos hallazgos a resaltar en la organización y manejo de aula. Por un lado, en general un 43% de los maestros ignora a los alumnos que no prestan atención o interrumpen. En San Martín este número es preocupante pues sucedió en un 67% de los casos. En Arequipa y Moquegua esto se observó en un 33% y un 27% de los casos respectivamente. Esto puede deberse a que los docentes no tienen estrategias para re-direccionar este comportamiento en el aula o simplemente porque prefieren no interrumpir la sesión de aprendizaje. Por otro lado, en un 80% de las aulas observadas los alumnos que terminaban una actividad debían esperar sentados hasta que todos terminen sin ninguna otra actividad perdiendo tiempo preciado de aprendizaje. Hay algunas diferencias por región. En San Martín en la gran mayoría de las aulas observadas (92%) habían alumnos sin otra actividad. En Moquegua esto se dio en un 83% de los casos y en un 64% en Arequipa.

Todos estos resultados pueden servir para (1) generar más hipótesis de lo que sucede en el aula y hacer un estudio a mayor escala y (2) pensar en intervenciones que puedan afectar directamente a los alumnos en su aprendizaje. Más allá de los resultados cuantitativos de las evaluaciones censales, es necesario tener en cuenta que tipo de procesos pedagógicos suceden en el aula. Diversas investigaciones han probado que hay un límite en el desarrollo cognitivo y por lo tanto de aprendizaje si estos procesos no se dan de manera más profunda, por ejemplo ofreciendo actividades de mayor demanda cognitiva a los alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

El reto más grande que enfrenta el sistema educativo en el Perú en el siglo 21 es mejorar la calidad educativa. Si bien se han hecho grandes logros en mejorar el acceso a la educación (UNESCO, 2014), la calidad educativa continua siendo un gran problema, especialmente en lo que se refiere a adquisición básica de la lectura. El 63% de alumnos en edad preescolar, el 100% en primaria y el 65% en secundaria tienen acceso a una educación (UNESCO, 2014). Sin embargo solo un 30.9% de los alumnos de segundo grado de primaria alcanza los niveles de comprensión lectora básicos en la evaluación censal del Ministerio de Educación (UMC, 2012).

Una de las preguntas que emerge de los resultados de las evaluaciones censales educativas (ECE) es identificar los vínculos causales que explican las diferencias en resultados entre las diferentes regiones. Estas diferencias se manifiestan a varios niveles en cada región, tanto a nivel de aula como a nivel administrativo (UGEL). Es crítico identificar los factores que influyen en estas diferencias no solo a nivel administrativo (directores de UGELes) como a nivel de escuelas (directores y docentes). Es importante entender y tener más claridad en como esta cadena organizacional funciona y alcanza al aprendizaje en aula para así poder identificar los factores que tienen éxito en ciertas regiones. Con esta información buscamos no solo entender los factores que contribuyen a ese éxito sino también tal vez poder aplicar estos a otras regiones.

Existen diferencias marcadas entre regiones siendo Tacna, Moquegua y Arequipa las regiones que han logrado mayor crecimiento en los resultados educativos en sus alumnos. Por otro lado regiones como Huancavelica, San Martín, Loreto y Ayacucho son las que han obtenido resultados más bajos (UMC, 2012). Estas diferencias en el rendimiento en comprensión lectora no solo se da a nivel de alumnos sino a nivel de escuelas, presentando estas gran variabilidad (UMC, 2007, UMC, 2012). Este estudio propone identificar y entender lo que los docentes saben acerca de la comunicación integral y como se traducen estas prácticas en el aula en tres regiones del Perú, con diferentes logros en lectura y escritura.

2. ANTECEDENTES

2.1 *El Desarrollo de la Lectura y Escritura en los Primeros Grados*

Al finalizar el 2do grado, solo el 30.9 % de los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje esperados en Comprensión de Textos (MINEDU, 2012) a nivel nacional. Esto quiere decir que solamente uno de cada tres niños entiende lo que lee. Esto es alarmante dado que puede tener repercusiones en el abandono escolar, repetición y niveles más bajos aún en grados superiores (Cueto, 2004; Bassi, Busso & Muñoz, 2013).

Perú obtuvo los puntajes más bajos en la prueba PISA del año 2012, entre 65 países. El puntaje promedio de la prueba es 500 y la desviación estándar es 100 puntos. En lectura 39 puntos equivalen a un grado escolar de un país miembro de la OCDE (Bos, Ganimian & Vegas, 2013). Perú obtuvo un puntaje promedio de 380 puntos en la prueba de lectura. Si bien fue el país que mostró más mejoras, podemos decir que estas mejoras fueron solo de un grado escolar. En Perú, tres de cada cinco alumnos que tomaron la prueba PISA obtuvo los niveles más bajos en lectura (60%) en la prueba (PISA, 2013). Para poder entender mejor las causas que motivan no solo esta mejoría en desempeño sino también el bajo nivel del mismo debemos examinar las evaluaciones censales y dar una mirada más a fondo a lo que sucede en el aula. Es importante también entender el proceso de lectura y escritura en toda su complejidad.

La lectura y escritura (Comunicación integral) es un proceso de desarrollo complejo que se inicia en los primeros años de la niñez con la adquisición del lenguaje oral y las habilidades de lectura emergentes. Los

componentes de este proceso como el reconocimiento de sonidos similares o diferentes, la conciencia de la letra escrita, la relación de los sonidos con letras, el vocabulario, en un inicio se desarrollan de manera independiente pero rápidamente se yuxtaponen, integran y retroalimentan uno del otro. Mientras que algunos niños tienen un entorno familiar que transfiere de forma natural el lenguaje oral y las habilidades de comunicación emergentes en el hogar a través de las interacciones diarias, en otros casos estos niños están en desventaja al no contar con este contexto que les facilita el aprendizaje inicial del lenguaje (Snow, Griffin & Burns, 2005).

Estas habilidades emergentes de comunicación se necesitan antes de aprender a leer y escribir (Whitehurst y Lonigan, 1998). Se promueven a través de actividades como el escuchar cuentos, juegos de rimas y adivinanzas, juegos de rol o simplemente describir y hablar de diferentes actividades de la vida diaria. Entonces, si las habilidades emergentes de comunicación establecen la base para convertirse en lectores, ¿qué tiene que ocurrir entre el 1er y 3er grado para que estas compuertas de lectura y escritura se abran? Tomemos como ejemplo la adquisición de vocabulario. Este proceso está íntimamente ligado a la comprensión lectora y es uno de los factores que predice la misma (Snow et al., 2005). El aprendizaje del vocabulario es un proceso complejo que empieza en la etapa preescolar cuando los niños hacen el "mapeo rápido" de palabras (Pan, 2007), por ejemplo, cuando un niño reconoce una palabra como una unidad de significado y hace los primeros intentos de darle sentido a la misma, asociándola con otras palabras y objetos. A través de la práctica y prueba constante los alumnos empiezan a construir su "base de datos" de vocabulario. Esta adquisición de vocabulario debe continuar a lo largo de los años escolares (National Reading Panel, 2002).

El desarrollo del vocabulario no sucede por sí solo. Los maestros deben ofrecer oportunidades a los alumnos de ir construyendo estos saberes previos (Pardo, 2004), representaciones mentales o "esquemas" los cuales son redes de conocimientos asociados que se activan a través de las experiencias (Snow et al., 2005; Ruddell & Unrau, 1994). El enfoque comunicativo integral plantea partir de las experiencias y saberes previos de los alumnos para tomarlas en cuenta dentro de la oralidad e intercambio en el aula primero, y luego incorporarlas en la sesión de aprendizaje (MINEDU, 2013). La activación de estos saberes previos es crucial para el desarrollo de la lectura, pues los alumnos construyen estos "esquemas" de saber partiendo de experiencias y saberes culturales diversos. En el caso del vocabulario, este y la lectura son recíprocos, cuanto más vocabulario, mejor comprensión lectora y cuanto más comprensión lectora, mejor vocabulario (Kieffer & Lesaux, 2007).

Hemos utilizado el ejemplo de la adquisición del vocabulario para ilustrar como es que este componente encaja en la comprensión lectora. Es justamente en las primeras etapas del desarrollo de la comprensión lectora cuando el rol del maestro es clave al tener el papel de guía para construir los puentes para lograrla. El enfoque comunicativo textual plantea que usemos los saberes previos de los estudiantes antes, durante y después de usar un texto. El docente es así la persona a cargo de construir estos "puentes" para ayudar a que los alumnos hagan las conexiones entre el texto y sus propios saberes previos y construir nuevos significados (MINEDU, 2013). Cuando los alumnos por ejemplo, decodifican un texto ocurren muchas otras conexiones cognitivas: pueden hacer representaciones mentales de los significados de las palabras mientras hacen también conexiones con sus propias experiencias para así darle sentido a lo que están leyendo (Pardo, 2004; Snow et al., 2005). Los alumnos también pueden estar haciendo predicciones acerca de lo que pasará en la lectura, o prestando atención al tipo de letras que leen, o si las palabras son más largas o más cortas, o si encuentran patrones con otras palabras parecidas. Todas estas conexiones pueden ocurrir, pero el maestro tiene un rol importantísimo para servir como puente facilitador. El maestro puede practicar o modelar una habilidad hasta que los estudiantes la hayan internalizado y la puedan hacer de manera independiente (Scott-Little, La Paro, Thomason, Pianta, Hamre, Downer, Burchinal & Howes, 2011). El uso de actividades variadas y el tipo de actividades que se usan en las

sesiones de aprendizaje en el aula son cruciales para que la comprensión lectora ocurra (Snow, et al., 2005; MINEDU, 2013).

Algo muy importante a tener en cuenta es que el significado no esta en el texto en sí, sino que este sentido o significado debe ser construido de forma activa por el lector. El enfoque comunicativo (MINEDU, 2012) plantea este rol de lector activo a los alumnos y el docente a su vez tiene un rol de facilitador del aprendizaje. El rol del docente es -una vez mas- importantísimo al ser él quien usa estrategias para mejorar esta comprensión. Los alumnos a su vez deben aprender a monitorear su comprensión. Los alumnos que demuestran buena comprensión lectora son aquellos que leen con un propósito y monitorean de forma activa si algo que están leyendo no tiene sentido de acuerdo a sus saberes previos o no está muy claro, y hacen algo para aclarar sus dudas como releer el texto, o parar para hacer resúmenes mentales (RAND, 2002; Vygotsky, 1991).

Además del docente, el texto también tiene un rol fundamental. La comprensión lectora se caracteriza por la considerable variabilidad que depende del lector en los diferentes componentes y operaciones que son parte de este proceso: concentrarse en la tarea, leer las palabras, leer esas palabras con fluidez, construir una base mental del texto que se está leyendo, construir modelos mentales, generar inferencias, monitorear si se comprende lo que uno lee y utilizar estrategias de comprensión. Cada una de estas operaciones refleja las capacidades específicas del lector y al mismo tiempo es facilitada o no por el tipo de texto que se esta leyendo (RAND, 2002; Vygotsky, 1991).

Las evaluaciones censales (ECE) conducidas por el Ministerio de Educación, en los últimos años nos han otorgado resultados en los cuales los alumnos de 2do grado no ha logrado los aprendizajes. Como hemos mencionado anteriormente solo un 30.9% de los alumnos ha conseguido el nivel necesario en 2do grado. Hay algunas regiones en el sur del país que han obtenido resultados por encima de la media del promedio nacional de manera consistente en los últimos años. En el caso de Moquegua, un 51.4% y un 59.4% lograron los aprendizajes en los años 2011 y 2012 respectivamente. Mientras que en el caso de Arequipa, un 50.3% y un 49% lograron estos aprendizajes en los años 2012 y 2011 respectivamente. Tacna y Moquegua son las regiones que han mostrado mayor crecimiento entre el 2007 y el 2012, de un 30% a un casi 60%.

2.2 *Acerca de este estudio*

Para poder entender con mayor claridad los procesos que ocurren en el aula se ha realizado este estudio en el cual hemos administrado encuestas a maestros y hemos realizado observaciones de una sesión de aprendizaje en aulas de comunicación en 2do grado en tres regiones del Perú. Específicamente buscamos identificar el conocimiento y las prácticas de los docentes en estas tres regiones para poder no solo entender cuáles son las prácticas reales en el aula sino también los procesos pedagógicos que en ellas ocurren.

Planteamos así las siguientes preguntas para guiar el estudio:

1. ¿Qué saben los docentes acerca del desarrollo de la lectura y escritura (Comunicación Integral)?
2. ¿Cuáles son las prácticas que utilizan los docentes de alumnos de segundo grado en Comunicación Integral?

La observación de aulas es un método de recolección de datos en la investigación educativa, así como en la evaluación de programas educativos. En años recientes, varios investigadores han enfatizado en el desarrollo de métodos de observación con medidas de alta confiabilidad y validez (Danielson, McGreal, 2000; Cameron, Connor, & Morrison, 2005; Pianta 2003). Anderson & Burns (1989) identificaron tres fortalezas en las observaciones de aula: a) permiten el estudio de los procesos educativos en contextos

naturales; b) proporcionan evidencia detallada y precisa además de las bases de datos cuantitativas y c) pueden ser usados para estimular cambios y verificar que esos cambios están ocurriendo.

Durante los primeros años escolares, los alumnos necesitan de maestros que los involucren en el aprendizaje de conceptos nuevos, transfieran nuevas habilidades y los motiven a aprender. Usualmente, estas actividades son implementadas sin observar previamente a los docentes, impidiendo así una oportunidad para mejorar las practicas docentes o inclusive a un nivel más básico el ofrecer retroalimentación a los docentes sobre su práctica. Para poder entender el conocimiento del docente, necesitamos saber cuales son los conocimientos de los maestros sobre el aprendizaje de la lectura en los primeros años y como ponen esto en práctica.

Con estos elementos en mente, diseñamos una encuesta al docente para medir el conocimiento del maestro relacionado al desarrollo de la lectura y escritura y su práctica entre el 1er y 3er grado de primaria. Pare ello hemos analizado los últimos estudios científicos y evaluaciones del conocimiento y prácticas de los docentes (Darling-Hammond & Sykes, 1999; Mather, Bos & Babur, 2001) y hemos utilizado como marco el curriculum de comunicación y las Rutas de Aprendizaje elaboradas por el Ministerio de Educación (2012). Algunos temas que se incluyeron en la encuesta docente fueron: manejo y organización del aula, uso de materiales en el aula, clima de aula y prácticas en el aula.

Igualmente se diseñó una rúbrica de observación basada en una revisión de estudios similares que han usado instrumentos de observación con un enfoque específico en prácticas de enseñanza de lectura y escritura en los primeros grados escolares. Se revisaron instrumentos como el Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Hamre & Pianta, 2005); Stallings Classroom Observation Instrument (Stallings,1985); Observation Measures of Language and Literacy Instruction (OMLIT) (Goodson, Layzer, Smith & Rimdzius, 2004) y el ELLCO K-3 (Smith, Brady, & Clark-Chiarelli, 2008). Las Rutas de Aprendizaje (MINEDU, 2012) y el curriculum de comunicación del MINEDU se utilizaron como marco guía durante la elaboración del mismo.

En Perú, para la enseñanza de la lectura y escritura se utiliza el enfoque Comunicativo Textual. Este plantea que los docentes sean agentes activos en la facilitación de las sesiones de aprendizaje y sean capaces de reflexionar en el aprendizaje e implementar los cambios necesarios para que este ocurra. Tradicionalmente, la enseñanza en el aula ha sido la de dictado y copiado o repetición y memorización (Villegas-Reimers, 2003). El enfoque comunicativo textual plantea todo lo contrario, pero según un estudio realizado por el Consejo Educativo Nacional (2006), los estudiantes en su mayoría aún no están activamente involucrados en las sesiones de aprendizaje.

Por ello diseñamos una rúbrica de observación que no solo sea una lista de cotejo, sino que capture en profundidad, las diferentes prácticas referentes a la comunicación integral y otros aspectos contextuales. Hemos intentado enfocarnos en los procesos pedagógicos y que este sea un instrumento que sirva como una base para la para la investigación sistemática y objetiva sobre estos procesos en el aula. Nos hemos enfocado también además de las prácticas puntuales en comunicación integral –lectura y escritura -, en la calidad de las interacciones y procesos en el aula. Innumerables estudios de investigación educativa y de desarrollo demuestran que las interacciones diarias entre maestros y alumnos son clave para el desarrollo social y académico de los niños. Los alumnos con aulas con una mejor calidad en las interacciones obtienen mejores resultados en el aprendizaje (Hamre & Pianta, 2007; Hamre, Piante, Mashburn & Downer, 2008; Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch, Downer, Howes, LaParo & Scott-Little, 2012).

En el caso de CLASS (Hamre, & Pianta, 2007), este instrumento se basa mayormente en trabajo teórico y empírico de la literatura educacional y psicológica (Brophy, 1999; Pressley et al., 2003; Gage, 1978) el

cual proporciona un marco teórico general de la práctica en el aula. Este marco conceptual es el principio de una herramienta sistemática que está basada en teoría del desarrollo infantil y es aplicable a intervenciones como entrenamiento de profesores y a resultados como el progreso académico de los estudiantes y genera medidas para evaluar aulas, las cuales pueden ser usadas e incorporadas en políticas y prácticas para mejorar los procesos pedagógicos. El marco de CLASS está enfocado en los procesos de zona de desarrollo próximo en el aula (Bronfenbrenner & Morris, 1998) y las interacciones que ocurren entre maestros y alumnos a diario. Estas interacciones son los mecanismos básicos a través de los cuales las escuelas proveen oportunidades de involucrarse en el aprendizaje, de desarrollar habilidades sociales y sobre todo de desarrollar competencias para funcionar en el mundo de hoy (Hamre, Pianta, Mashburn & Downer, 2008). Presenta una heurística con tres dimensiones (apoyo emocional, organización y manejo del aula y apoyo a la enseñanza) que juntas proporciona forman un índice de valor de instrucción en el aula que pronostica el rendimiento académico del alumno en áreas como lecto-escritura y conocimientos generales.

El realizar observaciones de aula y así poder proporcionar una manera efectiva para acompañar el progreso con un enfoque en los avances del curriculum tanto para docentes como administradores es el objetivo de otros instrumentos como el ELLCO-K3 (Smith, Brady, & Clark-Chiarelli, 2008). El marco conceptual del mismo esta basado en los últimos hallazgos en el aprendizaje de la lectura y escritura desde las primeras etapas del desarrollo con un énfasis en la enseñanza efectiva en el aula. Algunos aspectos de la enseñanza de la lectura y escritura como usar estrategias para crear grupos flexibles de alumnos en el aula, variar la dificultad del texto de acuerdo a el tipo de actividad o sesión de aprendizaje, proporcionar oportunidades para que los estudiantes practiquen nuevas estrategias con el apoyo del maestro y de acuerdo a su nivel de habilidad, tener un énfasis en demostrar y explicar estrategias específicas utilizados en comunicación o crear oportunidades para extender el discurso en el aula utilizando los saberes previos de los alumnos tanto en lectura como en escritura son algunos de los conceptos basados en la teoría científica del aprendizaje de la lectura y escritura incluidos en este instrumento. El instrumento tiene un sistema de calibración de la evidencia de las estrategias o conductas observadas en el aula en secciones dirigidas específicamente a la enseñanza de los diferentes componentes de este complejo proceso llamado lectura y escritura. Muchos de estos aspectos se alinean con el enfoque comunicativo propuesto por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, oportunidades para extender la conversación, discurso en el aula, lectura en voz alta, etc.

Uno de los instrumentos de observación que ha sido utilizado en el Perú y en otros países de América Latina (World Bank, 2012) es el Instrumento de Observación Stallings. Este instrumento así como los anteriores tiene la capacidad de producir resultados estandarizados y de tipo cuantitativo así como cualitativo (Stallings, 1980; Abadzi, 2006). Permite medir la dinámica de los docentes y estudiantes en el aula, así como las prácticas de enseñanza y el entorno en el aula. Fue el primer instrumento que estableció un sistema riguroso para realizar observaciones de aula. Incluye una lista de cotejo de elementos del entorno físico del aula así como una “fotografía” del aula que debe ser completada cada cinco minutos con un código para registrar las interacciones o comportamientos (Medley, 1982).

Nos hemos basado en estos instrumentos para diseñar un instrumento de observación tomando en cuenta no solo el curriculum y las Rutas de Aprendizaje (MINEDU, 2013) sino también la última evidencia científica en la enseñanza efectiva de la lectura y escritura en el aula.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño del estudio

Utilizando la base de datos del Ministerio de Educación con los resultados de la ECE en comprensión lectora, realizamos un muestreo con propósito (Onwuegbuzie & Leech, 2007) en tres regiones del Perú (Moquegua, Arequipa y San Martín). Se eligieron dos regiones con resultados altos y una región con resultados bajos en la última prueba de evaluación censal (ECE) en comprensión lectora del Ministerio de Educación para así poder establecer comparaciones.

Porcentaje de alumnos que alcanzaron los objetivos en comprensión lectora en 2do grado (ECE)	
	ECE 2012
Peru	30.9
Moquegua	59.4
Arequipa	50.3
San Martín	17.9

Los resultados de la ECE, se agrupan en tres categorías de rendimiento:

- <1 Menor que el nivel 1: el estudiante no alcanzó las habilidades elementales del grado
- Nivel 1: el estudiante alcanzó las habilidades elementales del grado.
- Nivel 2: el estudiante alcanzó las habilidades necesarias del grado.

En cada región se procedió a seleccionar UGELes con puntajes encima del 50% en el Nivel 2 de rendimiento en la ECE y del Nivel 1 (en el caso de San Martín) dentro de las cuales se eligió escuelas con puntajes medio-bajos, medios y medio-altos en ese rango para poder encontrar variabilidad en la muestra y condiciones típicas en un aula de segundo grado (ver cuadro a seguir). La muestra fue de un total de 36 escuelas y aulas, 12 por región. De acuerdo a la literatura este número es el adecuado para obtener "saturación de la información" (Onwuegbuzie & Collins, 2007).

RESULTADOS DE LA MUESTRA EN LA ECE 2012 (COMPRENSION LECTORA)			
	Nivel <1 (%)	**Nivel 1 (%)**	**Nivel 2 (%)**
Promedio	5.8	43.8	50.3
Arequipa			
Arequipa Norte	4.3	37.4	58.2
Arequipa Sur	4.3	41.3	54.3
Camaná	4.6	47.7	47.5
Promedio	2.4	38.2	59.4
Moquegua			
Ilo	1.9	36.5	61.6
Mcal Nieto	2.6	39.2	58.2
Promedio San	30.6	51.5	17.9
Martín			
Huallaga	22.4	50.4	27.3
San Martín	23.5	50.7	26.7
Moyobamba	21.7	54.9	23.4
Lamas	45.1	48.9	6.0

Una vez seleccionada la muestra bajo este criterio, se eligieron de este grupo de manera aleatoria escuelas con puntajes medio, medio-altos y medio-bajos para obtener variabilidad en la muestra y una muestra representativa de aulas funcionales de 2do grado.

Otro de los criterios utilizados para seleccionar la muestra fueron: aulas con más de 20 niños, escuelas estatales y escuelas con castellano como lengua de la zona. Igualmente se observaron escuelas urbanas y rurales indistintamente y en algunos casos escuelas multigrado (San Martín).

Las observaciones se realizaron en aulas de 2do grado, debido que es este el grado donde los alumnos deben demostrar habilidades de decodificación, vocabulario y comprensión lectora básicas evaluado por le ECE. Igualmente, por razones logísticas contábamos con corto tiempo dentro del calendario escolar para poder realizar las observaciones. Se sugiere hacer el mismo tipo de observaciones en aulas de 1er grado para tener un mejor alcance en la muestra en un futuro, con una muestra del mismo tamaño.

Es importante recordar que la encuesta de maestros fue administrada a maestros de 1ro, 2do y 3er grado, a diferencia de la observación que solo fue realizada en aulas de 2do grado.

3.2 Diseño de instrumentos

Encuesta de docentes. El objetivo central de la encuesta de docentes fue obtener información descriptiva acerca del conocimiento práctico del docente en comunicación, así como la frecuencia de uso de prácticas pedagógicas relacionadas al aprendizaje de la lectura y escritura. Se diseñaron 21 preguntas de opción de respuesta múltiple en cuatro secciones: Información general, materiales, manejo y organización del aula y práctica en el aula. De acuerdo a la complejidad de la información a recoger se optó por usar una escala de frecuencia para las opciones de respuesta, este fue el caso de las preguntas en la sección de práctica en el aula.

Contenidos de la encuesta docente	
Preguntas generales	Información general sobre años de experiencia, educación, desarrollo profesional y características del trabajo en el presente año escolar.
Materiales	Información sobre los materiales y la frecuencia con la que se usan estos en la enseñanza de comunicación integral.
Manejo y organización del aula	Preguntas que corresponden al establecimiento y manejo de normas en el aula así como la organización de las sesiones de aprendizaje de comunicación.

Práctica en el aula	Información sobre la frecuencia con que el docente utiliza algunas prácticas y estrategias en la clase de comunicación. Aspectos como reconocimiento de sonidos y nombres de las letras, estrategias de comprensión literal, para aprender el significado de palabras nuevas, de comprensión oral y de textos, producción de textos, lectura oral y diferentes estrategias para alcanzar la comprensión en comunicación integral.

Rúbrica de Observación. La rúbrica de observación busca servir como un instrumento para recoger datos de una manera sistemática y objetiva en una sesión de aprendizaje, específicamente en comunicación integral.

Se incluyó listas de cotejo y secciones dirigidas específicamente para registrar la existencia de evidencia de determinadas estrategias y prácticas observadas. El instrumento tiene 7 secciones con un total de 32 ítems. Cabe recalcar nuevamente que utilizamos como marco no solo los instrumentos utilizados en los últimos estudios científicos en observaciones, sino el curriculum y las Rutas de Aprendizaje (MINEDU, 2012) como marco de referencia. A seguir un cuadro con más detalles del contenido del protocolo de observación.

Contenidos del protocolo de observación	
Preguntas generales	Estas son preguntas cortas sobre años de experiencia, educación y desarrollo profesional que se hacen al docente observado antes o después de la sesión.
Entorno general del aula	En esta sección es de preguntas de opción múltiple. Se observa la organización física del aula, así como los materiales y el material escrito expuesto en el aula.
Perfil de la sesión de aprendizaje	Preguntas de opción múltiple donde se registran el tipo de prácticas observadas. Por ejemplo: docente que escribe en la pizarra, que lee en voz alta, mantiene un diálogo con los alumnos, que explica mientras todos escuchan, etc.

Lenguaje presente en el entorno	En esta sección hemos diseñado un sistema de calibración de la evidencia de las prácticas y estrategias observadas en la sesión de aprendizaje con un enfoque dirigido específicamente a la lectura y escritura. Conductas y estrategias como el discurso en el aula, las oportunidades para extender la conversación, estrategias para el desarrollo de la fluidez lectora son partes de esta sección.
Comprensión	Al igual que en la sección anterior esta parte tiene un sistema de calibración de la evidencia de las prácticas y estrategias observadas en la sesión de aprendizaje. Algunas estrategias observadas son desarrollo del vocabulario lector, de la comprensión lectora y relación sonidos-texto
Producción escrita	Igualmente aquí se usa el sistema de calibración de evidencia de estrategias observadas. En cada ítem se proponen ejemplos que ilustran las conductas o estrategias a ser observadas y categorizadas como evidencia.
Procesos de Manejo del aula	En esta sección se plantean ítems con opción de respuestas múltiples para observar la organización y técnicas que usa el docente para hacer un buen uso del tiempo de aula, de involucrar a todos los alumnos en la sesión de aprendizaje y que así esta sea más efectivo.

3.3 Procedimiento

La Unidad de Medición de Calidad contactó a los directores regionales mediante un oficio para comunicarles acerca del estudio. Se procedió a contactarlos y en todos los casos se mostraron abiertos y colaboradores con el estudio. A seguir hicimos los contactos con las UGELes de las escuelas a observar. Si bien, todos afirmaron haber hecho los contactos con los directores al llegar a las escuelas en casi todos los casos, con la excepción de algunos casos en Moquegua desconocían del estudio y la observación. Este es un dato cualitativo sobre procesos organizacionales que podría ser cruzado con los hallazgos de la primera y segunda parte del estudio de las Tres Regiones. Sin embargo, cuando los asistentes y el jefe del proyecto llegaron a las escuelas, los directores abrieron sin problemas las puertas de las aulas para realizar las observaciones.

Se reclutaron 3 asistentes de investigación con experiencia en aula, ya sea como maestros o acompañantes. Se diseñó un manual de administración de los instrumentos con detalles acerca de procedimientos al llegar a la región, a las escuelas, así como durante y después de la sesión de observación. Se incluyó un cuaderno a los para anotar las observaciones y luego proceder a codificar lo observado con el protocolo. Esto se incluyó en una bolsa con materiales y copias de los instrumentos. Se

realizó un entrenamiento y entrega de los materiales de observación. Después del entrenamiento, se procedió a pilotar los instrumentos en una escuela pública en Pachacútec, una zona urbana con niveles altos de pobreza en las afueras de Lima. Luego de observar la sesión de aprendizaje y codificar el instrumento de observación procedimos a inter evaluar los resultados y establecimos la fiabilidad de los observadores de un 0.8 Kappa (Fleiss, 1981). La encuesta al docente también fue pilotada en un total de 6 maestros, con el fin principalmente de evaluar su claridad y tiempo de administración. Se asignó un asistente por región y establecimos un calendario de 6 días de observaciones con un total de 2 observaciones diarias. Las observaciones se realizaron entre el 18 al 26 de noviembre del 2013. El calendario se cumplió con la excepción de San Martín donde las clases se cancelaron por lluvia y hubo necesidad de reprogramar las observaciones y extenderlo a 7 días.

En cuanto a las encuestas, estas se realizaron de manera aleatoria con colaboración de los directores de las UGELes. Los asistentes de investigación dejaban las encuestas por la mañana o tarde en las escuelas y las recogían completas al día siguiente. Las encuestas fueron respondidas por docentes de 1ro a 3er grado.

Al finalizar la recolección de datos, los asistentes entregaron los materiales y un informe acerca del proceso para tener en cuenta en futuros estudios. En general, la coordinación de los directores de las UGELes con las escuelas hubiera facilitado mucho más las observaciones. Al mismo tiempo, debido a que los docentes no fueron avisados, creemos que la muestra es más fidedigna o real al no ser “preparada” para una observación.

Un asistente de investigación realizó el ingreso del protocolo de observación y de la encuesta a la base de datos. El investigador principal hizo controles de calidad aleatorios del 20% de los datos ingresados. Se hizo un análisis cuantitativo de la encuesta y el protocolo de observación. Se procedió a hacer una análisis de frecuencia combinado con algunos cruces de variable de interés como son las regiones. Los “missing values” se sacaron del análisis (4%). Esto significa que si existe un “missing value” entre las 36 observaciones el resultado presentado en el informe es sobre el total de las observaciones restantes, de modo que el porcentaje máximo alcanzable en cada variable sea el 100% y no menor. Esto permitió encontrar comportamientos “generales” de la muestra como diferencias de comportamiento según los cruces más no son necesariamente diferencias estadísticas concretas. Las pocas variables continuas que presenta la base de datos han sido procesadas mediante análisis de varianza ANOVA (con el test F-Fisher y de Bartlett para significancia conjunta e individual de los grupos), identificando diferencias estadísticas concretas entre los grupos.

Para hacer el análisis cualitativo de los comentarios en los protocolos de observación y los cuadernos de notas, se utilizó NVivo8 software para la organización de los datos. Se requirieron múltiples lecturas ya que este es un proceso iterativo, hasta identificar patrones siguiendo la teoría fundamentada de análisis cualitativo (Strauss & Corbin, 1997).

4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE

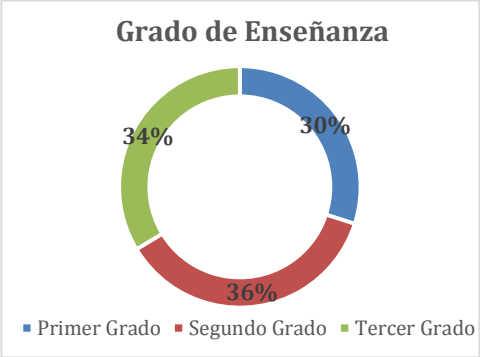
4.1 Aspectos generales de la muestra y los docentes

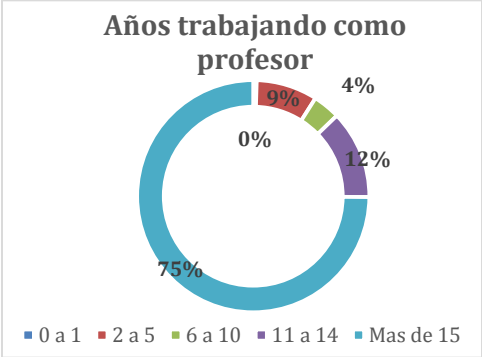
En total se encuestó a 217 docentes distribuidos en 3 Regiones y 8 UGELes como se muestra en la siguiente tabla. La región San Martín corresponde con el 23.50% de las observaciones, le sigue Arequipa con 24.42% y Moquegua con el 52.07%. Para evitar sesgo por las proporciones de la muestra se procederán a hacer análisis de varianza en los casos correspondientes (las variables continuas).

Distribución de los Docentes por UGEL y Región

	REGIÓN			
UGEL	**San Martín**	**Moquegua**	**Arequipa**	**Total**
SAN MARTÍN	25			**25**
LAMÁS	4			**4**
MOYOBAMBA	22			**22**
ILO		54		**54**
MARISCAL NIETO		59		**59**
AREQUIPA SUR			45	**45**
AREQUIPA NORTE			2	**2**
CAMANÁ			6	**6**
TOTAL	**51**	**113**	**53**	**217**

La muestra está bastante balanceada por grado, con una distribución del 30% de los maestros impartiendo primer grado, 36% segundo grado y 34% en tercer grado. De forma semejante, el 75% de los profesores llevan más de 15 años ejerciendo su profesión[1]. Esto coincide con la muestra de las observaciones donde la mayoría de los profesores tienen más de 2 años de experiencia en aula.





El análisis por lugar donde el docente estudió para obtener su título trae los siguientes resultados[2]:

- Todos los docentes tienen algún título de docente
- Un promedio de 63.7% de los docentes ha obtenido su título en un instituto pedagógico público, seguido de la universidad pública en 11.3%, profesionalización docente y universidad privada con 10.4% cada uno y por último, en un instituto pedagógico privado con 4.2%.
- Al observar los datos desagregados por región destaca Arequipa. Los docentes obtuvieron su título en una universidad pública en un 30.8% en esta región, muy por encima del 6% y 4.5% de

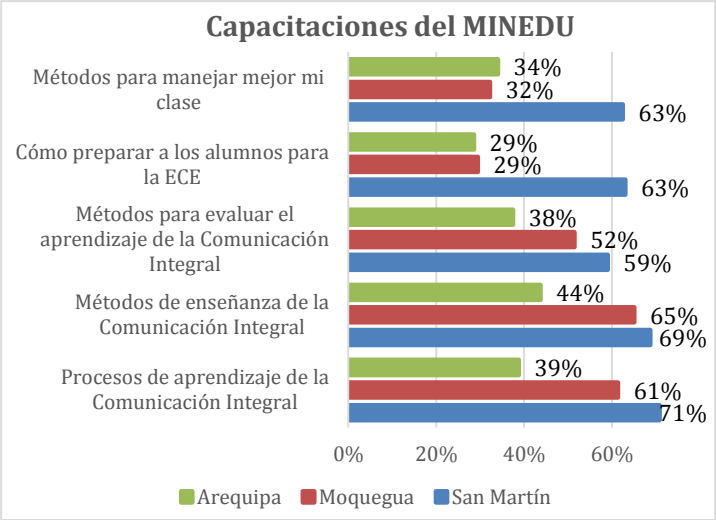
[1] 6 profesores no contienen esta información, correspondiendo al 2.76% de la muestra, 1 de San Martín, 3 de Moquegua y 2 de Arequipa.
[2] 5 profesores no contienen esta información, correspondiendo al 2.30% de la muestra, 1 de San Martín, 3 de Moquegua y 1 de Arequipa.

San Martín y Moquegua. Igualmente en San Martín ningún docente obtuvo su título de un instituto pedagógico privado, mientras que la profesionalización docente alcanza hasta un 18% de los maestros de esta región, muy por encima de las otras 2 regiones.

Lugar donde estudió para obtener su título docente

LUGAR DONDE OBTUVO SU TÍTULO DOCENTE	SAN MARTÍN	MOQUEGUA	AREQUIPA	GENERAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO PRIVADO	0.0%	4.5%	7.7%	4.2%
INSTITUTO PEDAGÓGICO PÚBLICO	72.0%	71.8%	38.5%	63.7%
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	18.0%	7.3%	9.6%	10.4%
UNIVERSIDAD PÚBLICA	6.0%	4.5%	30.8%	11.3%
UNIVERSIDAD PRIVADA	4.0%	11.8%	13.5%	10.4%

En cuanto a las capacitaciones o talleres que los docentes han recibido por parte del MINEDU en los últimos 2 años los resultados son los siguientes[3]



Existen diferencias entre las capacitaciones recibidas en los últimos 2 años dependiendo de la región. La región más completa es San Martín, donde hasta un 71% de los docentes han sido capacitados en procesos de aprendizaje de Comunicación. El punto mínimo son los docentes capacitados en métodos para evaluar el aprendizaje de Comunicación con el 59% de los docentes. Esto igualmente coincide con los resultados de la muestra de observación.

Arequipa tiene los resultados más bajos con un máximo de 44% de docentes capacitados en métodos de enseñanza de

[3] En promedio, 23 docentes no respondieron las preguntas de esta sección [19, 12, 26, 27 y 29 respectivamente por inciso del (a) al (e)].

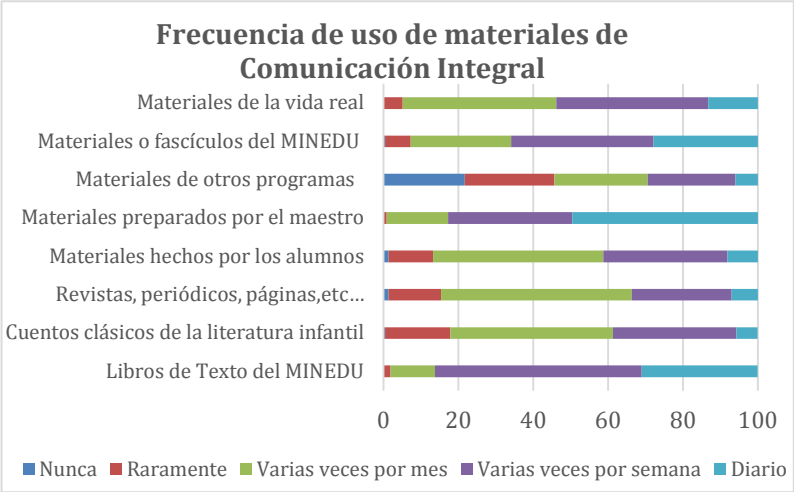
Comunicación, mientras que solamente un 29% ha recibido capacitaciones en cómo preparar a los alumnos para la ECE.

Moquegua presenta porcentajes intermedios entre las otras 2 regiones, con un 65% de docentes capacitados en métodos de enseñanza de la Comunicación Integral, seguido del 61% en procesos de aprendizaje de la Comunicación Integral. Un mínimo de 29% ha recibido cómo preparar a los alumnos para la ECE (igual que Arequipa).

El 98.15% de los docentes encuestados imparte solamente una sección de clase, 93% imparte clases solamente por la tarde, ninguno hace doble turno y el 7% que dicta clase por la tarde es de San Martín.

4.2 Materiales y Recursos

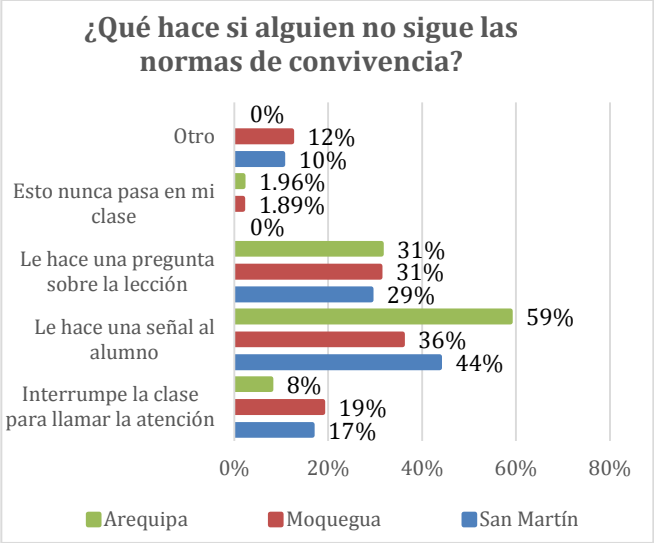
En general, la mayoría de los docentes dedica de 7 a 10 horas semanales (54.72% de ellos), seguido del 31.13% que dedica de 5 a 7 horas semanalmente a la enseñanza de Comunicación. Los 2 extremos (menos de 5 y más de 10) cuentan con el 14% restante. El análisis por área demuestra que en Moquegua es donde más tiempo se dedica a esta actividad, con el 73% de los docentes dictando entre 7 y 10 horas semanales. En San Martín la mayoría está concentrada en 5 a 7 horas (59% de los docentes), mientras que Arequipa está más balanceado.



Al ser preguntados por la frecuencia del uso de determinados materiales para la enseñanza de Comunicación hay algunos aspectos destacables. Por ejemplo, los libros del MINEDU son usados varias veces por semana por un 55% de los docentes (el uso diario es de 30.95%). Le sigue (en términos de frecuencia) el uso diario de materiales preparados por el mismo maestro en un 49.53% de los docentes. También resulta interesante que el 21.74% de los docentes no usan materiales de otros programas, así como hay una minoría (1.42%) que tampoco usa materiales elaborados por los mismos alumnos. Los maestros hacen uso de materiales como revistas, periódicos, páginas, etc. de forma regular mensualmente (50.93%) así como de los cuentos básicos de literatura infantil (43.38% los usa varias veces al mes).

4.3 Sección de Manejo y Organización del Aula

Todos los docentes dicen tener normas de convivencia establecidas en su clase de Comunicación, pero los alumnos tienden a violar estas normas con cierta frecuencia. En estos casos los maestros tienden a hacer 2 cosas con mayor frecuencia: hacerle una señal al alumno para que se comporte (43% de docentes) o hacerle una pregunta sobre la lección que se está dando en clase (31% de docentes)



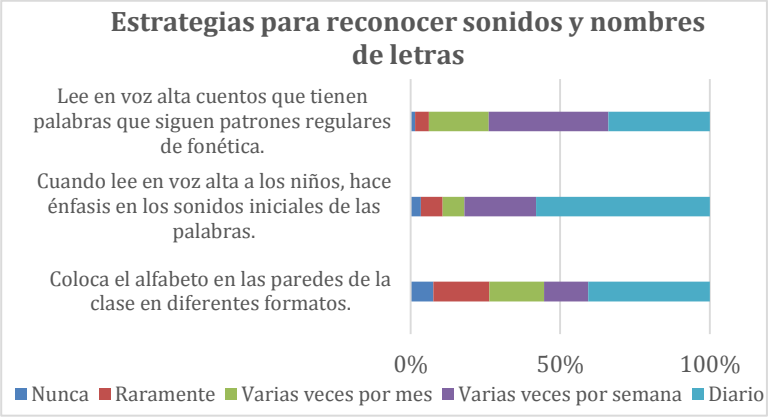
Como se aprecia en este gráfico, el comportamiento general es el mismo independientemente de la región (hacerle la señal al alumno o una pregunta).

Un 9% de los docentes indicó qué otras cosas hacen en esos casos. Y la mayoría hizo referencia a recordar las reglas del aula, en el mismo momento o después de la clase (en un momento más oportuno), aunque otro 16% interrumpe la clase para llamar la atención. Hay un mínimo porcentaje (1.5%) de docentes que indicó que eso nunca sucede en su aula de clase, sin embargo 2 de los 3 docentes que indicaron esto respondieron que tuvieron que interrumpir la última clase de Comunicación de 1 a 2 veces.

En general, un 54% de los docentes tuvo que interrumpir su última clase de Comunicación al menos 1 a 2 veces, un 28% de 3 a 4 veces, 7% entre 5 y 6 veces, 5% más de 6 veces y 7% no tuvo que interrumpirla. El comportamiento sigue la misma tendencia al dividirlo por área, así que no hay cambios significativos (en porcentajes).

4.4 Sección de Práctica en el aula

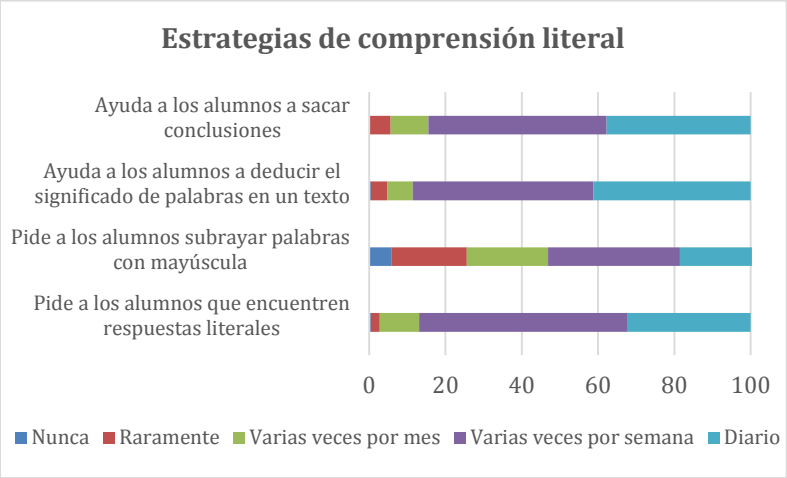
Esta sección presenta los resultados de las estrategias usadas en el aula para el desarrollo de la comunicación integral.

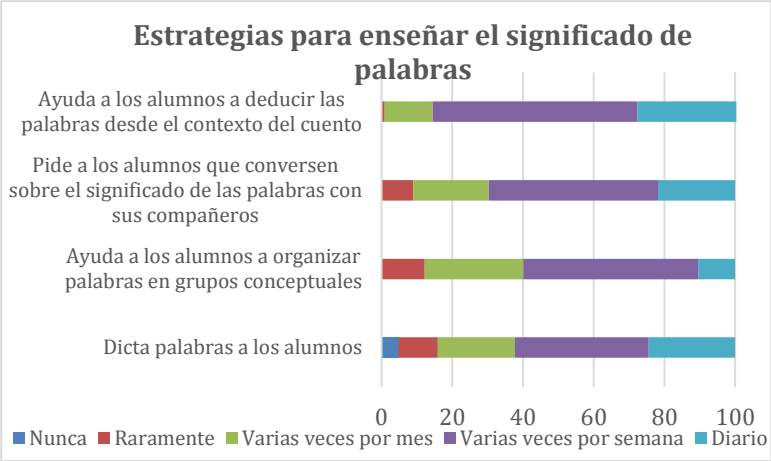


Estrategias para reconocer sonidos y nombres de las letras. El 58.05% de los maestros practica a diario la lectura en voz alta enfatizando los sonidos iniciales de las palabras. Un 41% coloca el alfabeto en las paredes en diferentes formatos a diario. La lectura de los cuentos que tienen palabras que siguen patrones regulares de fonética se usan más en frecuencia semanal por un 40% de los maestros. No hay grandes diferencias al hacer el contraste por región (los resultados son semejantes).

Con respecto a las estrategias para enseñar comprensión literal, en general, los docentes usan estas estrategias varias veces por semana y no a diario.

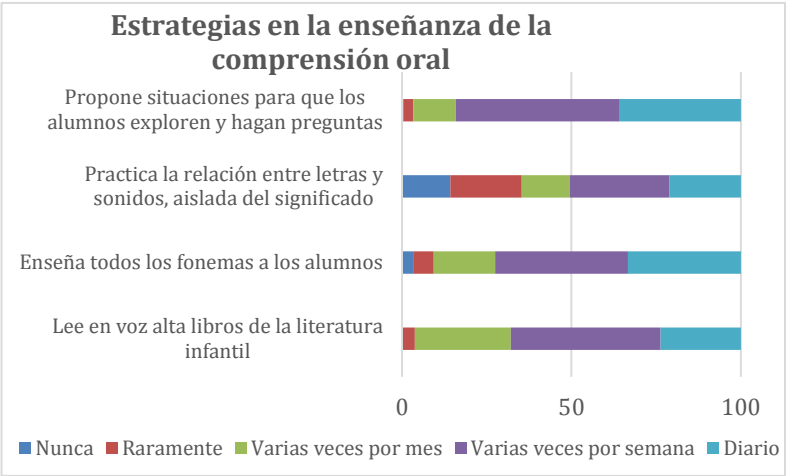
Por ejemplo, 55% de los maestros pide a los alumnos que encuentren respuestas literales, un 47% ayuda a los alumnos a deducir el significado de palabras en un texto, al igual que para sacar conclusiones.



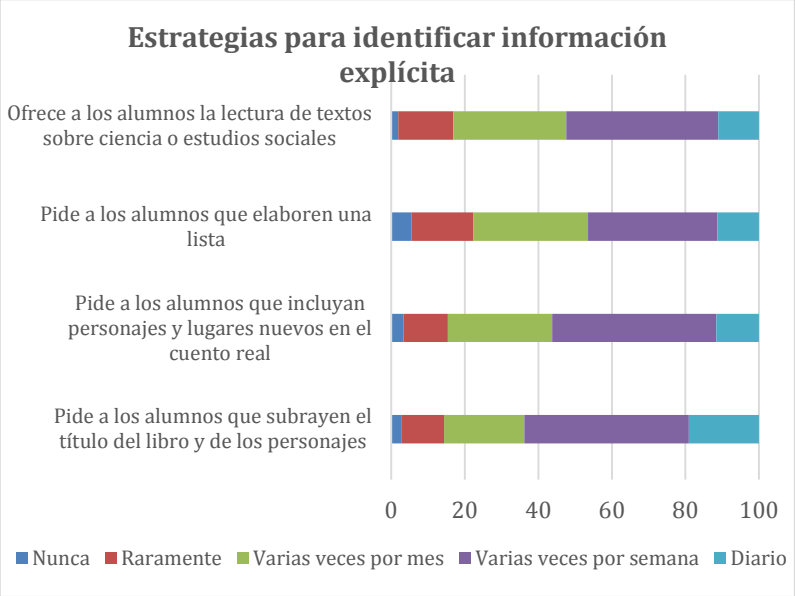


La frecuencia de uso para explicar el significado de palabras es similar. En promedio, un 48.27% de los maestros usa este tipo de estrategias varias veces por semana, mientras que solamente un 21.13% lo hace diario. La estrategia que más se practica semanalmente es la de ayudar a los alumnos a deducir palabras desde el contexto del cuento (57.94%), también con un uso de mayor frecuencia semanal (27.87%). Es interesante que el dictado de palabras es la única estrategia que algunos maestros nunca usan (aunque pocas veces) con 4.79% de los maestros. Será interesante ver cuales son los resultados en las observaciones respecto al aprendizaje del vocabulario.

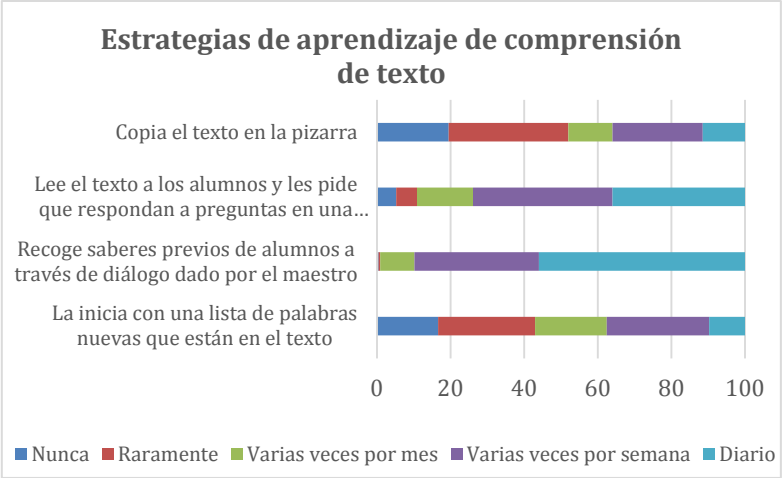
Las estrategias para la enseñanza de la comprensión oral que más se usa es proponer situaciones que los alumnos exploren y hagan preguntas a partir de un texto, con un 48.13% de los maestros que lo usan varias veces por semana y otro 35.98% que aseguran hacerlo diariamente. En cambio, la estrategia de practicar la relación entre letras y sonidos, aislada del significado es la que menos se usa, con un total de 35.3% que lo usa nunca o raramente. Un 3.43% de los docentes nunca "enseña todos los fonemas a los alumnos".

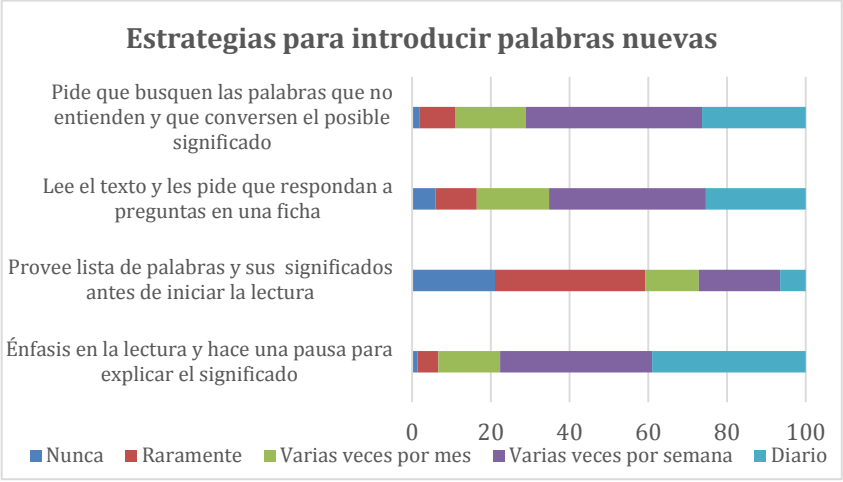


Las estrategias para identificar información explícita en un texto están más balanceadas entre el uso mensual y semanal, con relativamente bajo porcentaje de maestros que la usan a diario. La estrategia más utilizada diariamente es subrayar el título del libro y de los personajes con 19.05% de los maestros, y un 44.76% que la usan varias veces por semana. La estrategia que se usa con menor frecuencia es pedir a los alumnos que elaboren una lista (ya sea en grupos pequeños o de manera individual) con un 22.28% de los maestros que nunca la usan o lo hacen raramente. Es interesante que al hacer una comparación por grado tampoco haya resultados distintos, las estrategias no resultan específicas de un grado concreto (tanto para hacer uso como para no hacer uso de la estrategia).



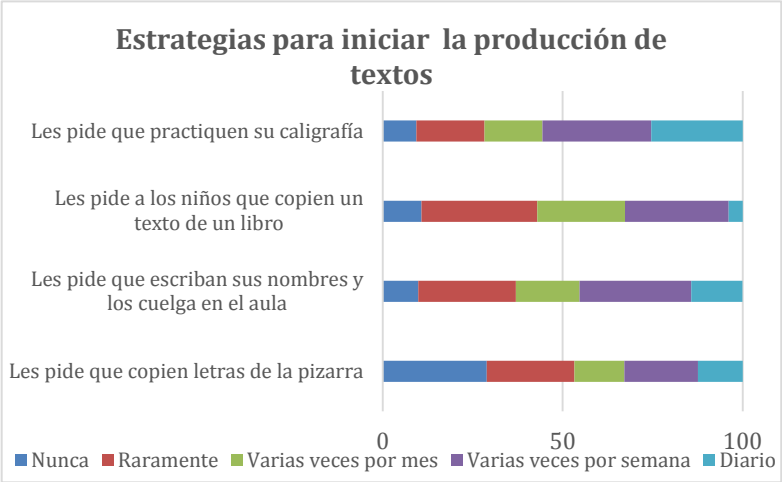
Las estrategias para el aprendizaje de la comprensión de un texto son más dispares en las frecuencias de uso. Destaca la estrategia de recoger los saberes previos de los alumnos a través de un diálogo propiciado por el maestro, donde hasta un 56.02% de los maestros lo usa diariamente (más un 33.8% lo usa varias veces por semana). Los docentes usan poco la estrategia de copiar el texto en la pizarra, sumando un 52% de maestros que nunca la usan o lo hacen raramente. La estrategia de iniciar con una lista de palabras nuevas que están en el texto tiene un comportamiento semejante, con 42.93% de maestros que nunca la usan o lo hacen raramente. Es interesante notar que en la encuesta la estrategia de los saberes previos que es parte del enfoque comunicativo es la más usada, pero en la observación los resultados son diferentes.

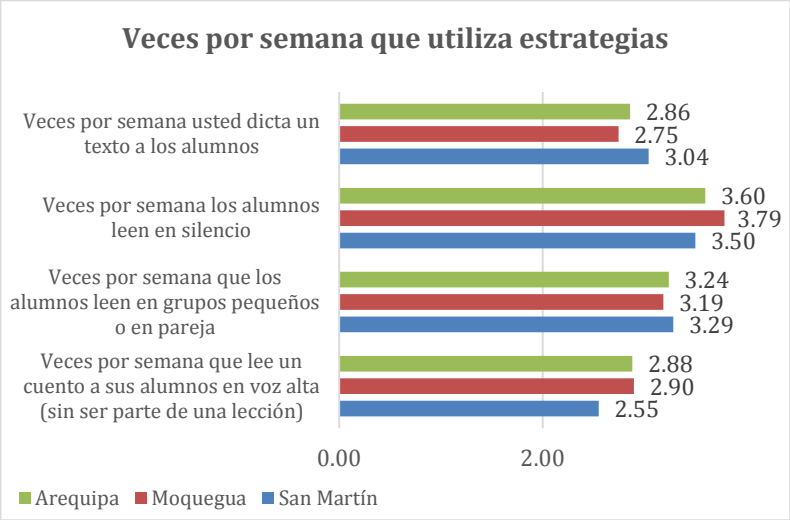




Entre las estrategias para introducir palabras nuevas hay una clara división. Por un lado el 59.3% de los maestros reporta que raramente provee una lista de palabras y sus significados antes de iniciar la lectura. Por otro lado están las otras tres estrategias propuestas que los docentes usan con mucha frecuencia. Hacer énfasis al momento de leer y hacer la pausa para explicar el significado de la palabra nueva, luego está el pedir a los propios alumnos que busquen las palabras y conversen entre ellos mismo sobre el posible significado, seguido de leer el texto y pedir que respondan algunas preguntas en una ficha con 77.62%, 71.14% y 65.17% de maestros respectivamente que las usan diario o varias veces por semana. El aprendizaje del vocabulario de forma explícita no está incluido en las Rutas de Aprendizaje de manera específica. Igualmente estos resultados son diferentes de los resultados de la observación que se presentan más adelante.

Los maestros reportan que en general usan poco estrategias para iniciar la producción de textos. Un ejemplo puede ser copiar las letras de la pizarra, con 53.24% de los docentes que nunca la usan o lo hacen poco. Igualmente la estrategia de pedir a los niños que copien un texto de un libro con 42.93%. Esto indica que en general se hace menos uso de este tipo de estrategias con respecto a otras. La que más se usa en este caso es pedir que practiquen su caligrafía, con 25.37% de los docentes que lo hace diario y 30.24% que lo hace varias veces por semana. Cabe recalcar que la caligrafía no está incluida en el curriculum de comunicación del Ministerio de Educación.

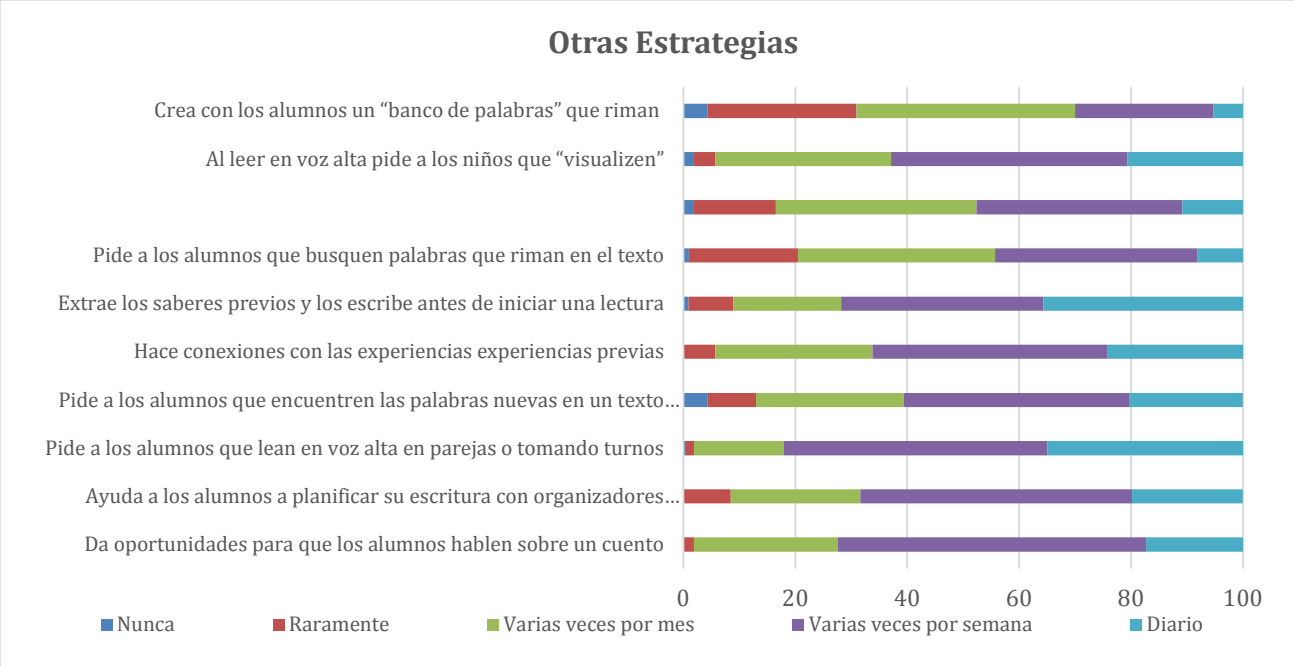




Esta es la única variable de respuesta continua (que va de 1 vez a 5 veces en la semana), y como se observa en la gráfica, no hay diferencias entre las regiones (tampoco hay diferencias estadísticamente significativas según el análisis de varianza ANOVA). En general, la estrategia que más se utiliza es la de leer en silencio, con un promedio de 3.67 veces por semana. Le sigue la lectura en grupo o en pareja con 3.22 veces, dictar un texto con 2.84 veces y leerle a sus alumnos con 2.81 veces.

Al hacer el análisis por grado, la única estrategia que presenta diferencias estadísticamente significativas es la lectura en silencio. Concretamente es diferente entre primer grado y los siguientes dos grados. Esto debe atribuirse a que en primer grado los niños aún están iniciando a leer, razón por la que la media es de

3.2 veces por semana, comparado contra las 4 veces de segundo grado, donde los niños ya han desarrollado mayores capacidades lectoras y pueden leer de manera independiente con más frecuencia.



Por último se preguntó por la frecuencia del uso de una serie de estrategias más heterogéneas, dando los resultados a seguir en el siguiente gráfico. Todas estas estrategias tienen una alta frecuencia de uso, resultando en un promedio de 60% de los docentes que las usa varias veces por semana o diario. La que más utilizan los docentes es pedir a los niños que lean en voz alta, parejas o tomando turnos con un 82.08% de maestros que lo hacen entre varias veces por semana o diario. En general, las estrategias con las frecuencias menores de uso están relacionadas con la rima o sonidos similares entre palabras. Por ejemplo, 30.96% de los maestros nunca crea con los alumnos un banco de palabras que riman o lo hace raramente. Otro caso es que 20.47% de estos maestros nunca pide a los alumnos que busquen palabras que riman en el texto o lo hacen raramente.

A continuación un cuadro comparativo de las tres regiones con resultados extraídos de la encuesta docente:

Indicador	Promedio	Arequipa	Moquegua	San Martín
% de docentes que obtuvieron su titulo en una universidad pública	13.7	30.8	4.5	6
% de docentes que obtuvieron su título en un instituto pedagógico público	60.7	38.5	71.8	72
% de docentes capacitados en métodos de enseñaza de comunicación textual	80	67	100	73
% de docentes capacitados en métodos para evaluar el aprendizaje de la comunicación textual	46.3	75	0	64
% de docentes capacitados en métodos para manejar mejor la clase	30.3	36	0	55

% de docentes que usaron entre 7 a 10 horas semanales a la enseñanza de la comunicación textual	47.6	43	73	27
% de docentes que usaron entre 5 a 7 horas semanales a la enseñanza de la comunicación textual	36.6	35	16	59

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

5.1 Aspectos generales de la muestra y los docentes

En esta sección se hará una breve descripción de la muestra de docentes que se ha observado, así como su procedencia (Región – UGEL), dónde obtuvieron su título de docente, el tiempo en años que estos llevan desempeñando su cargo de docencia, el tiempo que se les ha observado y quienes son los observadores.

En total se realizó el proceso de observación en aula con 36 docentes distribuidos en 3 Regiones y 8 UGELes como se muestra en la siguiente tabla. Los docentes observados por cada región son 12 (33.33% por región), de la siguiente forma:

Distribución de los Docentes por UGEL y Región

	REGIÓN			
UGEL	**San Martín**	**Moquegua**	**Arequipa**	**Total**
SAN MARTÍN	6			6
LAMÁS	3			3
MOYOBAMBA	3			3
ILO		6		6
MARISCAL NIETO		6		6
AREQUIPA SUR			5	5
AREQUIPA NORTE			3	3
CAMANÁ			4	4
TOTAL	**12**	**12**	**12**	**36**

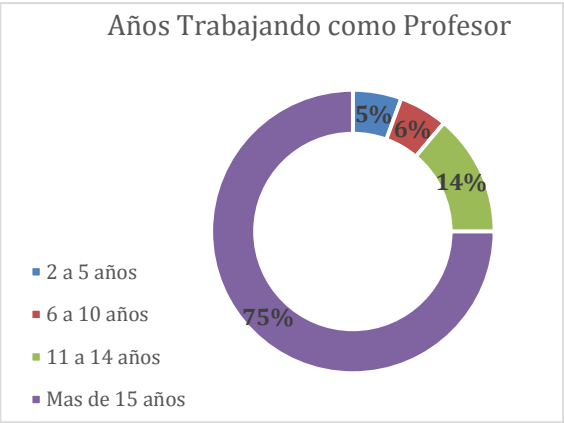
Para darle más claridad a los resultados hemos creado la siguiente tabla con los las secciones en el instrumento de observación y su presencia en los cinco componentes de aprendizaje de la lectura y escritura y el enfoque comunicativo planteado en las Rutas de Aprendizaje.

Instrumento de Observación

	Cinco componentes del aprendizaje de la lectura y escritura	Enfoque comunicativo integral planteado en las Rutas de Aprendizaje
Información General • Años de experiencia • Formación profesional • Desarrollo profesional/entrenamiento	√	√

Entorno General del Aula • Organización física del aula • Materiales y recursos • Entorno escrito en el aula • Biblioteca	√	√
Perfil de la Sesión de Aprendizaje • Actividades de Comunicación Integral • Conocimientos y Habilidades desarrolladas • Estilo de Enseñanza del docente	√	√
Lenguaje presente en el Entorno • Discurso del Aula • Oportunidades para extender la conversación • Desarrollo de la Fluidez Lectora	√	√
Comprensión • Relación sonidos-texto • Estrategias para desarrollar el Vocabulario Lector • Estrategias para desarrollar la Comprensión Lectora	√	√
Producción Escrita • Escritura del Entorno • Aprendizaje de la Escritura	√	√
Procesos de Manejo del Aula • Organización y técnicas para hacer un buen uso del tiempo • Para involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje • Para fomentar la reflexión • Para apoyar a los alumnos que no entienden • Para redirigir el comportamiento negativo	√	√

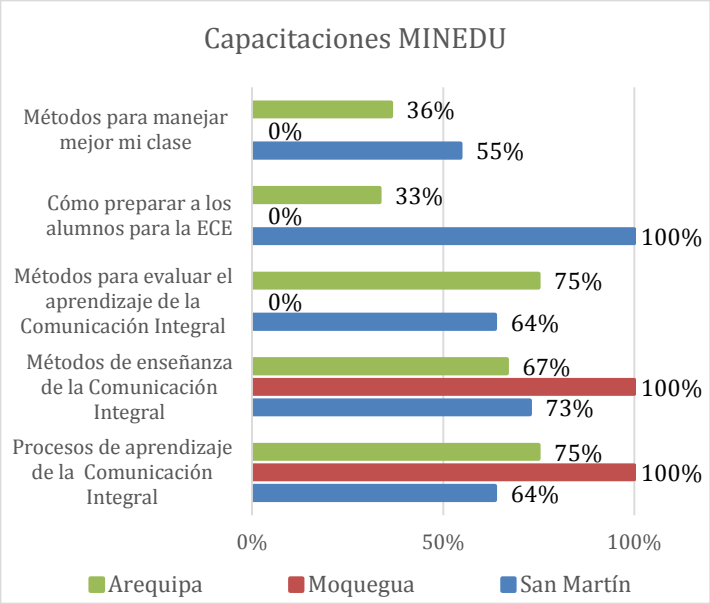
Estos 36 docentes fueron observados por 1 de los 4 observadores que participaron en el proceso de observación en aula, quienes dedicaron en promedio 65 minutos a este proceso. En general, la observación va desde 45 minutos hasta 90 minutos. Al igual que con la encuesta a docentes, el 75% de los profesores llevan más de 15 años ejerciendo su profesión, por lo cual se puede asegurar tienen experiencia en aula. Ninguno de los docentes observados tiene menos de 2 años trabajando, y de forma agregada, 89% de ellos tiene más de 11 años de experiencia.



Todos estos docentes observados tienen algún título de docente, ninguno ejerce sin título. En promedio, el 80.56% (4 de cada 5 docentes) ha obtenido su título en un instituto pedagógico público, seguido de la universidad pública con un 8.33%, universidad privada con 5.56%, profesionalización docente e instituto pedagógico privado con 2.78% cada uno (1 docente por región).

Al observar los datos desagregados por región en Moquegua todos han ido a un instituto pedagógico público. Los 3 docentes de la muestra que asistieron a una universidad pública son de Arequipa.

Desarrollo profesional. Igualmente se preguntó el tipo de capacitaciones del MINEDU que han recibido en los últimos 2 años, relacionados con la Comunicación. La pregunta presentaba 6 opciones. El resultado general es que el 80% de los docentes han sido capacitados tanto en los procesos de aprendizaje de la Comunicación como en los métodos de enseñanza de la misma. Sin embargo, solo un 46% (casi la mitad) han sido capacitados en cómo evaluarla. Solamente un 30% de los docentes ha recibido capacitaciones del MINEDU en métodos para manejar mejor su clase.

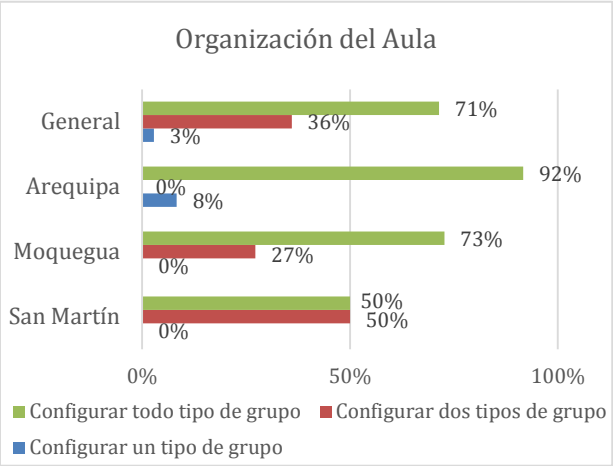


Al profundizar el análisis, se ve que existen diferencias entre las capacitaciones recibidas en los últimos 2 años dependiendo de la región. La región más completa es San Martín, donde el 100% de los docentes han sido capacitados en cómo preparar a los alumnos para la ECE. El punto mínimo son los docentes capacitados en métodos para manejar mejor la clase (55%). Es interesante destacar este hallazgo en cuanto a capacitación en Comunicación en San Martín, pues más adelante podremos analizar si esta se refleja en las observaciones más profundas de procesos en el aula.

La región de Moquegua es la que contiene los resultados más “dispares”. Todos los docentes (100%) fueron capacitados tanto en “procesos de aprendizaje de comunicación” como en “métodos de enseñanza de la comunicación”, pero no han recibido ninguna de las otras capacitaciones en las opciones como métodos para evaluar el aprendizaje de comunicación, como preparar a los alumnos para la ECE o métodos para manejar mejor la clase. La región Arequipa presenta porcentajes intermedios entre las otras 2 regiones, con un 75% de docentes capacitados en “procesos de aprendizaje de la comunicación ” y “métodos para evaluar la comunicación” aunque a un 67% se le capacitó en los “métodos de la enseñanza de la comunicación ” (curioso el caso de que a un mayor porcentaje se le capacite en evaluar Comunicación antes que enseñarla). Un mínimo de 36% y 33% ha recibido “métodos para manejar mejor la clase” y “cómo preparar a los alumnos para la ECE” respectivamente.

5.2 Entorno General del Aula

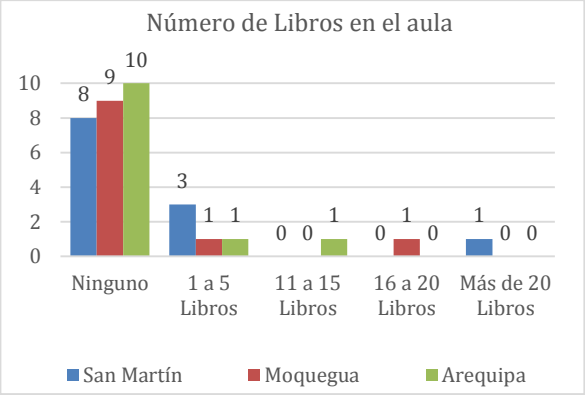
En esta sección se observó la organización física del aula, así como los materiales y recursos y el entorno escrito en la misma. Tanto la organización física del aula (organización espacial de las mesas o lugares de trabajo), como el entorno en las paredes del aula, la selección y el uso intencional de materiales es central para el desarrollo de un ambiente que propicia el desarrollo de la lectura y escritura (Snow et al., 2005; Morrow, 1990).



En cuanto a la organización de los muebles y el espacio en el aula para poder configurar los grupos de trabajo encontramos que en el 71% de los casos, hay posibilidades de configurar todo tipo de grupo, con un 36% de casos con posibilidades de 2 grupos, en el resto de aulas solamente se puede organizar el grupo entero, sin parejas ni pequeños grupos de trabajo (y es concretamente 1 aula en Arequipa). De estos, en 47% de los casos se pudo observar que se trabajó en grupos o parejas. De los que tienen posibilidad de organizar todos los tipos de grupos, 60% usó parejas o grupos. Estos resultados se alinean con el curriculum de comunicación y las Rutas de Aprendizaje donde los alumnos deben tener espacio para comunicarse libremente e intercambiar ideas. El trabajo de grupo es parte de la pedagogía del enfoque comunicativo textual (MINEDU, 2012).

La organización física del aula es crucial para el desarrollo de la escritura y lectura en los niños. Varios estudios sugieren que la organización física del aula puede promover más tiempo interactuando con libros o material escrito (Neuman & Roskos, 1997). Esta organización del mobiliario debe facilitar las oportunidades de interacción con materiales y actividades para poner en práctica las capacidades presentadas en las sesiones de aprendizaje (Gunn, Simmons & Kameenui, 1995). Esta combinación de oportunidades para explorar de manera independiente y la interacción entre alumnos con la sesión presentada por el docente mejora y ayuda a desarrollar más capacidades en los alumnos.

Los resultados acerca de las producciones escritas de los niños en las paredes son menos positivas. En el 66% de los casos observados no se cuenta con escrituras de los niños en las paredes del aula (el comportamiento es parejo por región). En el 25% de las aulas sí se pudo encontrar escritura de los niños colgada en diferentes lugares del aula. En el restante 9% se pueden observar solamente los nombres de los niños. Sin embargo, eso no significa que no haya ejemplos de escritura funcional con palabras o letras visibles en el aula (aunque no son elaborados por los niños), pues en el 58% de las aulas se encontraron al menos 5 ejemplos. Todas las aulas observadas contaban con algunos ejemplos. El 11% de las aulas tenía de 1 a 2 ejemplos, y el restante 31% contaba con 3 a 4 ejemplos. Un sinnúmero de estudios han encontrado en el caso de la escritura expuesta en el entorno de los alumnos una correlación entre ella y la decodificación. El uso de la escritura en el entorno del aula también se ha utilizado con resultados positivos especialmente en hacer el aprendizaje más conectado de forma personal a los alumnos y por ende al aprendizaje de la escritura (Strickland & Shanahan, 2004; Xu & Rutledge, 2003). Igualmente el lenguaje escrito en letreros o etiquetas visibles en el entorno natural del aula ayudan a mejorar las estrategias de lectura, por ejemplo, a hacer conexiones entre la información que ya conocen y la información nueva que se presenta en las sesiones de aprendizaje y también a conectarla con el mundo real (Neuman & Roskos, 1997; Vukelich, 1994).



El material de lectura, aparte de los textos del MINEDU es escaso en las aulas, con 77% de las aulas que no cuentan con ningún tipo de material de lectura o biblioteca. Una minoría de 14% cuenta con 1 a 5 libros y solamente en otras 3 aulas se encontró más de 11 libros. Se puede percibir con la gráfica que el resultado es bastante parejo por región (San Martín tiene mejores resultados, pero sigue el comportamiento tendencial). Se trata de niños de primero a tercer grado, donde la lectura es fundamental, por lo que el resultado es preocupante, se requiere de más libros en el entorno para leer por placer o con un propósito.

También se ha observado la poca disponibilidad de materiales para escribir al alcance de los niños. En el 66% de los casos no hay ningún tipo de material, como plumones, lápices o papel. 23% de los docentes contó con 1 a 2 materiales y el restante 11% con 3 a 4 materiales. Si bien los niños individualmente si contaban con lápices o algún tipo de material, estos no estaban en un lugar determinado en el aula para realizar algún tipo de escritura.

Hay resultados semejantes en cuanto a la existencia y el uso de la biblioteca. El 72% de las escuelas no cuenta con una. En San Martín, ninguno de los docentes observados cuenta con Biblioteca, el caso en Arequipa es de un 83% sin este recurso. Moquegua por el contrario cuenta en 66% de sus centros con Biblioteca, sin embargo, no se encontró evidencia de su uso. Solamente en 1 escuela de Arequipa de encontró evidencia del uso de la biblioteca y normas de organización para el uso y conservación de los libros por los niños. De los que cuentan con biblioteca en 20% se usó durante la sesión de Comunicación, otro 20% parece indicar que se usa más durante el recreo, otro 20% que se usa durante un horario concreto asignado durante la semana, y 40% que lo usan para otras clases concretas como ciencias, estudios sociales o matemáticas.

En general podemos concluir, según los resultados encontrados, que existe poca disponibilidad de material, biblioteca incluida (tanto material educativo como material fungible) para el uso de los niños, factores que incidirán negativamente, limitando el aprendizaje de los alumnos (Beltrán & Seinfeld, 2010).

Si bien el simple hecho de tener una biblioteca de aula o en la escuela y materiales al alcance en sí no es suficiente para promover la lectura y escritura, el tener una biblioteca en el aula, especialmente en poblaciones que tienen poco acceso a los libros en casa (Morrow & Weinstein, 1982; Sorrell, Ciruti, Martínez & Teale, 1993) si es un factor que tiene incidencia no solo en el desarrollo de la lectura sino en también en crear un hábito de lectura. Así, una evaluación del programa de Bibliotecas de Aula en México demostró no solo que estas beneficiaron a los alumnos en sus aprendizajes sino también la práctica docente al tener estos materiales al alcance para usar en las sesiones de aprendizaje (Treviño, Pedroza, Pérez, Ramirez, Ramos y Treviño, 2007). Una evaluación del programa de bibliotecas *Room to Read* en países en desarrollo (Zambia, Nepal y Laos) encontró que la creación de bibliotecas al alcance de los alumnos después del primer año de implementación mejoró los hábitos y actitud de los alumnos hacia los libros. Los alumnos leían más en silencio, pedían a sus padres que les compraran libros y leían en casa por placer (Room to Read, 2010).

5.3 Perfil de la Sesión de Aprendizaje

En esta sección se toma en cuenta el tipo de prácticas que se llevan a cabo en la sesión de aprendizaje que se ha observado.

Como ya hemos mencionado antes la adquisición de la lectura y escritura es un proceso complejo que está compuesto de varios componentes y empieza en la etapa preescolar con la adquisición del lenguaje oral y las habilidades emergentes de lectura y escritura. Los componentes de este proceso se desarrollan inicialmente de forma independiente pero se yuxtaponen, integran y retroalimentan uno del otro (Snow, et al., 2005). Estos componentes son: vocabulario, conciencia fonológica, código alfabético, fluidez lectora, conciencia del material impreso y comprensión lectora (NRP, 2002; Snow et al., 2005).

Entre el primer y tercer grado se desarrollan estas habilidades. El vocabulario es un proceso complejo que se inicia en la etapa preescolar cuando los niños realizan el "mapeo de palabras" y reconocen a la palabra como una unidad de significado y la asocian con otras palabras y objetos (National Reading Panel, 2002). Los docentes deben proporcionar oportunidades para aprender nuevas palabras y también construir los "saberes previos" de los estudiantes (Pardo, 2004, MINEDU, 2012), los cuales se activan a través de las experiencias (Snow et al., 2005; Ruddell & Unrau, 1994). La activación de estos saberes previos es crucial para la adquisición del vocabulario y el desarrollo de la lectura. Otro componente: la conciencia fonológica es la habilidad de manipular los sonidos de las palabras en fonemas (Snow et al., 2005; Durungulu, 1993). Se desarrolla entre Kindergarten y 2do grado a través de juegos de lenguaje oral, rimas, canciones y el escuchar cuentos. La conciencia fonológica crea caminos que conectan el lenguaje oral de los niños –que ya aprendieron- a la letra escrita, que es lo que están aprendiendo. Si la conciencia fonológica habilita a los alumnos a conectar los sonidos a la escritura, el reconocimiento de las palabras es el proceso que se inicia con el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia seguido por el desarrollo de la conciencia fonológica y culmina cuando los niños pueden decodificar palabras. Los niños que saben identificar el código alfabético pueden empezar a leer sílabas o palabras de forma aislada. Con la práctica los niños van asociando esto con el significado de estas palabras que están decodificando (Snow et al., 2005).

A medida que los niños aprenden a decodificar, obtienen más fluidez al leer. Pero esta fluidez lectora no sucede de forma automática, "Depende del conocimiento del lector acerca del tema, el vocabulario y el tipo de discurso así como el propósito de la lectura" (Snow, p.109, 2005). La fluidez lectora es la habilidad de decodificar y comprender de forma simultánea lo que uno lee. Usualmente se refiere a la lectura oral, leer con precisión, expresión y rapidez apropiada (Rasinski, 2006). Para que esto suceda los docentes deben implementar una serie de estrategias en el aula, desde la selección de textos de acuerdo al nivel del estudiante, a repetir la lectura del mismo texto, a exponer a los alumnos a diferentes tipos de texto. Todo esto llevará a los alumnos a un nivel de automaticidad (Pang et al., 2003) que les permitirá concentrarse en otras tareas de comprensión como inferir, sintetizar o conectar ideas. Para que suceda la comprensión lectora, todos los procesos mencionados hasta ahora deben ocurrir. En las primeras etapas de la comprensión lectora, el docente cumple un papel importantísimo al tener que construir puentes hacia la comprensión, exponiendo a sus alumnos a vocabulario rico y variado, a diversos tipos de texto, ayudándolos a hacer conexiones entre el texto y sus saberes previos para así construir significados. También debe ayudarlos a prestar atención al tipo de letra usada o si las palabras son largas o cortas, o si hay patrones con otras palabras conocidas. Los maestros deben ayudar a los alumnos a construir un andamiaje (Pardo, 2004) a través de sesiones de aprendizaje donde se modelen las estrategias hasta que los alumnos las hayan internalizado, la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1991) este cada vez más cerca y así puedan trabajar de forma independiente. Esta etapa es crucial para que en 3er grado los alumnos puedan leer de forma independiente.

El enfoque comunicativo planteado por el Ministerio de Educación no presenta estos componentes de forma explícita sino más bien inferimos que ellos están incluidos de forma implícita dentro de cuatro partes de una matriz: producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Son estas competencias y capacidades comunicativas las que guían el curriculum comunicativo textual planteado en las Rutas de Aprendizaje (2013). Plantean igualmente leer textos auténticos completos como los que encuentran en su contexto. En el proceso de escritura se basan en el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1995) donde los niños empiezan el proceso de aprendizaje del sistema de escritura mucho antes de iniciar la escuela pues esta es parte de su entorno. Por lo tanto este proceso tiene una lógica individual, cada alumno llega a la escuela con saberes previos y tiene un ritmo propio de aprendizaje. Es interesante mencionar que si bien la comprensión lectora es parte importante del curriculum, no hay mucha información acerca del aprendizaje del principio alfabético en sí. Por ejemplo en las Rutas de Aprendizaje de 1er y 2do grado se plantea enseñar a leer, mostrando un texto y leyendo en voz alta propiciando el intercambio de ideas acerca de lo leído y extrayendo los saberes previos de los alumnos, asumiendo que los niños ya saben decodificar las palabras. Este método sugiere que el rol del maestro es clave para que los alumnos sean capaces de extraer e inferir los sonidos de las letras y palabras al tratar de leer los textos paso a paso.

5.4 Resultados Perfil de la Sesión de Aprendizaje

Esta sección está dividida en tres preguntas de opción múltiple: actividades de comunicación, conocimientos y habilidades desarrollados y estilo de enseñanza del docente. Tiene un fin descriptivo para darnos una idea inicial de cual es el tipo de formato, actividad y habilidades desarrolladas en la sesión de aprendizaje.

Actividades de Comunicación. Este ítem presenta una lista de cotejo donde el observador debe marcar todos los tipos de actividades que se dieron en el aula. Por ejemplo, el docente puede escribir en la pizarra y más tarde hacer lectura en grupo en voz alta, para luego hacer una actividad de escritura. El objetivo es saber que tipo de actividades se utilizan con mayor frecuencia. La lectura fue la actividad que se observó con mayor frecuencia: en voz baja, silenciosamente (la más usada con 72% de los docentes), seguida de la lectura en voz alta, como en parejas o tomando turnos con 69% de los maestros. Cabe recalcar que este tipo de actividad se observó al menos una vez durante el tiempo de observación. Las actividades de escritura del docente se realizaron en un 64% de los casos, sea escritura en la pizarra, en papelógrafos o el dictado al docente por parte de los alumnos , seguido con 56% de docentes que presenta la información leyendo texto a los alumnos.

Las actividades de lenguaje oral están debajo del 44%. De acuerdo a las Rutas de Aprendizaje estas son básicas para el desarrollo de capacidades de comunicación, puesto que el maestro es encargado de iniciar el intercambio de ideas entre los alumnos y así extraer sus saberes previos para construir puentes hacia nuevos conceptos y desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de diversas estrategias. También es destacable que todas las actividades de producción escrita por parte de los alumnos estén debajo del 28%, incluida la actividad de los primeros niveles de producción escrita, que ningún docente aplicó durante la observación en aula.

C*onocimientos y Habilidades Desarrolladas.* Para darle más claridad a los resultados hemos creado la siguiente tabla con los ítems en esta sección y su presencia en los cinco componentes de aprendizaje de la lectura y escritura y el enfoque comunicativo planteado en las Rutas de Aprendizaje.

Conocimientos y Habilidades Desarrolladas en el Aula

	Cinco Componentes del aprendizaje de la lectura y escritura	Enfoque comunicativo integral planteado en las Rutas de Aprendizaje
Juegos de sonidos	√	
Letras: formas y nombres, palabras de uso común	√	
Comprensión de texto o un cuento	√	√
Desarrollo de vocabulario		√
Saberes previos	√	√
Expresión oral/habilidades de escucha	√	√
Producción escrita	√	√

La principal habilidad desarrollada es la comprensión de texto o de un cuento la cual se encontró en 72% de las aulas observadas. La expresión oral o las habilidades de escucha se encontró en un 42% de los casos.

Los conocimientos y habilidades de producción escrita cuentan con un porcentaje siempre bajo aunque un poco por arriba del 28% de la pregunta anterior, resultando en un 36% de los casos. Los juegos de sonidos no fueron desarrollados durante los períodos observados, el estudio de las letras igual cuenta con un bajo porcentaje (6%). Este resultado es de esperarse puesto que se observaron aulas de 2do grado donde estas habilidades ya deben de haber sido alcanzadas.

Estilo de Enseñanza del Docente. Este es un ítem de seis opciones a marcar con descripciones sobre la manera de enseñanza del docente: presenta y habla mientras lo alumnos escuchan, dirige las respuestas a los alumnos con preguntas cerradas, hace sugerencias, etc. Lo más usual es que el docente presenta y habla mientras los alumnos están escuchando, con un 64% de los casos. El 58% de los docentes dirige las respuestas de los alumnos, normalmente con preguntas cerradas de una sola respuesta, el 42% hace sugerencias, ofrece materiales y hace preguntas con mayor demanda cognitiva, pidiendo que los alumnos incorporen sus saberes previos. Los estilos que están relacionados con una mayor “interacción” por parte de los alumnos cuentan con menor presencia, entre 17% a 25% de los docentes practican al menos uno de estos estilos, como el permitir las discusiones o trabajos grupales, o dejar que hablen y solamente escuchar y hacer comentarios según sea necesario. Esto no está necesariamente alineado con la pedagogía del enfoque comunicativo textual donde el docente es el encargado de rescatar los saberes de los niños e incorporarlos constantemente a la sesión de aprendizaje (MINEDU, 2013).

Las siguientes tres secciones del instrumento: lenguaje presente en el entorno, comprensión y producción escrita presentan un sistema de calibración de acuerdo a la evidencia encontrada. Este es el sistema de calibración usado en las siguientes secciones, las cuales buscan centrarse mas de manera más profunda en los procesos pedagógicos en las aulas.

5
Hay evidencia **convincente** de un entorno bien organizado para el aprendizaje
4
Hay **suficiente** evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje
3

Hay **alguna** evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje
2
Hay **limitada** evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje
1
Hay evidencia **mínima** de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje

5.5 Lenguaje Presente en el Entorno

Esta sección busca describir las oportunidades de conversación e interacción entre los alumnos y el docente mediante el discurso en el aula, el tipo de conversación existente, así como las posibilidades de extenderlas y el desarrollo de la fluidez lectora, partes todas muy importantes de el enfoque comunicativo integral. Esta dividido en tres ítems para calibrar y describir observaciones.

Discurso en el Aula. Los resultados están ubicados entre "alguna evidencia" hasta "mínima evidencia" con un total de 75% de los docentes. Solamente en un 17% de los casos se ha encontrado evidencia concreta, que el docente promueva deliberadamente un clima en el que se valora la expresión de ideas y opiniones diferentes.

La región con resultados más bajos es San Martín, donde no se cuenta con evidencia concreta ni suficiente para ningún docente. Los mejores resultados se encuentran en Arequipa, donde en un 42% de los casos se encuentra evidencia concreta o suficiente del discurso del aula, aunque como ya se mencionó, el resultado general es que el docente escucha y acepta las contribuciones de los alumnos, pero sus respuestas son genéricas, con poco intercambio de ideas entre alumnos y docente, y casi nada entre alumnos con 31% de los casos.

Por ejemplo, al leer algunas notas de la observación de un aula en Moquegua:

Docente: ¿De qué esta tratando principalmente?
Alumno: De los dulces de Moquegua
Docente: ¿Qué está hablando de los dulces?
Alumno: Como son, de que están hechos.

Y otra observación en Arequipa:

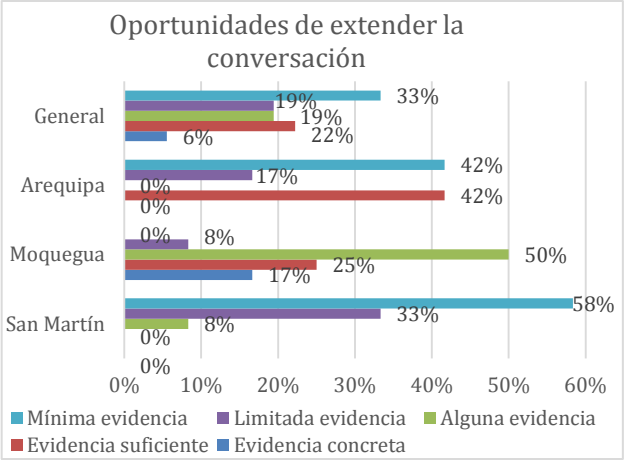
Docente: ¿Porqué sabemos que este texto es una poesía?
Alumnos a coro: En el título!
Docente: No. Porque no tiene nudo, desenlace y no está la palabra "una vez", porque hay rimas.

Estas notas ilustran el tono de la mayoría de diálogos en las sesiones observadas. Con algunas excepciones en Arequipa y Moquegua y un rango amplio en cuanto al tenor (más punitivo y con tonos altos de voz) así como en la complejidad (preguntas cerradas de respuestas si/no o repetir características obvias del texto). A continuación reproducimos el diálogo en una sesión de aprendizaje en Arequipa donde el nivel de complejidad e intercambio es más alto:

Docente: "ahora encerrar el personaje principal de este cuento con el color azul"
Alumno: "¿a todos?"

Docente: "basta con uno – alguien me dice quién era?" Pregunta las respuestas y todos tienen la respuesta correcta.
"Ahora con amarillo, marquen una palabra que no hayan entendido, que no sepan su significado"
Alumno 1: verso
Alumno 2: sobra
Alumno 3: razón
Docente: escribe en la pizarra las palabras. "¿Qué creen que significa la palabra verso? busquen pistas en el texto para ver si pueden encontrar lo que significa esta palabra"
Docente: Llama a dos alumnos que estaban un poco distraídos. Voy a leer (lee con entonación y lentamente:
"La flor respondía en verso. Entrenar y entrenar para poder volar"
Alumno: Rima!
Docente: "Muy bien! si! encontramos versos en los poemas. ¿Recuerdan el verso de la Mona Jacinta? Alguien quiere recitarlo?
Alumno: recita el verso de la Mona Jacinta… "la mona Jacinta, se ha puesto una cinta, se peina, porque quiere ser reina"
Docente: "muy bien, un verso es una rima en una poesía. Ahora que querrá decir sobra?"

Este docente no solo utilizó los saberes previos de los alumnos (verso de la mona Jacinta) y los incorporó a trabajar el texto y específicamente el vocabulario sino que usó pistas para encontrar las respuestas de manera directa. Además lo hizo utilizando un tono positivo y entusiasta, los alumnos se sentían motivados para seguir la sesión. Igualmente usó el mismo texto para hacer pensar a los alumnos acerca del posible significado de una palabra que no estaba completamente clara para ellos.



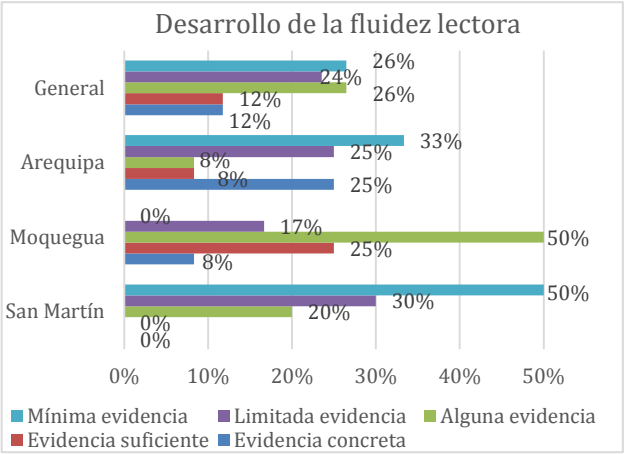
Oportunidades para extender la conversación en el aula. En concordancia con los resultados anteriores, los resultados en este ítem son en general, mínimas. Un 33% de las aulas observadas contó con evidencia mínima de oportunidades para extender la conversación. Esto significa que "parece minimizar la conversación durante la sesión de aprendizaje, hay esfuerzos mínimos para hablar con los alumnos sobre su aprendizaje. No hay oportunidades para tener conversaciones. El docente hace callar a los alumnos cuando quieren decir algo acerca de los temas que se están tratando en el aula".

Podemos citar evidencia cualitativa de algunas notas de las observaciones:

Docente: "abran sus libros en la página 65. Empiecen a leer." Solo 2 alumnos están leyendo, después de 3 minutos los alumnos están un poco descontrolados. "Ya, vamos a leer uno por uno. Empieza, Luis"
Alumno 1: lee en voz muy baja
Docente: No se escucha! (gritando) y llama a otro alumno. "Los demás sigan la lectura en silencio"
Alumno 2: lee en voz alta.
Docente: ¿sobre que leíste?
Alumno 2: responde, pero no se escucha, pues muchos alumnos están conversando/jugando.
Docente: "Ya, muy bien. Brian, lee tu. shhhh los demás…"
Alumno 3: empieza a leer, nadie escucha, docente le grita porque no lee en voz más alta.
Docente: Lee más alto! Tu no sabes, el siguiente… shhh"…

Más de la mitad de la clase no estaba prestando atención. Esta sesión no solo ilustra la pérdida de oportunidades para extender la conversación, sino un tono negativo por parte del docente hacia los alumnos. Además de un clima de descontrol en el aula que hace que una sesión de aprendizaje sea totalmente improductiva.

El 6% de evidencia concreta pertenece a Moquegua, donde 2 de los 12 docentes incluye estrategias para integrar a los alumnos en conversaciones extendidas que facilitan su desarrollo intelectual. San Martín vuelve a contar con los resultados más negativos, seguido de Arequipa, con hasta 58% y 42% de docentes con evidencia mínima respectivamente. Estos son resultados interesantes puesto el enfoque comunicativo está basado en la conversación y el intercambio de ideas. Todos los materiales tienen preguntas de lenguaje oral y en las sesiones de aprendizaje hay una buena parte dedicada a que los alumnos aporten sus saberes previos y se propicie el intercambio de ideas con el rol del maestro como guía y moderador que aprovecha de este diálogo para introducir diferentes conceptos o estrategias.

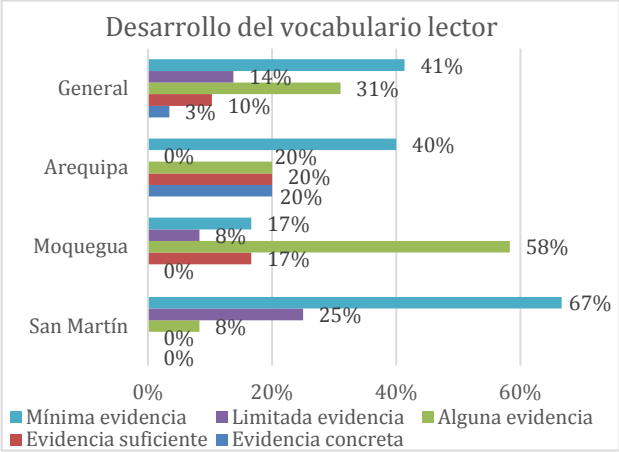


Fluidez Lectora. La sección de desarrollo de la fluidez lectora contiene mejores resultados en general, sin embargo, San Martín sigue teniendo los resultados más bajos. En ninguna de las aulas observadas se encontró evidencia concreta o suficiente de actividades para el desarrollo de la fluidez lectora (en el 50% de los docentes se encontró evidencia mínima). Moquegua contiene los mejores resultados pues 83% de los docentes demostraron alguna evidencia o evidencia concreta del uso de estas estrategias. La evidencia concreta más alta se encuentra en Arequipa, pero cuentan con 33% de evidencia mínima.

El resultado general de la muestra es que el 26% de los docentes no lee en voz alta con el fin de modelar la fluidez lectora, no hay evidencia de estrategias de aprendizaje para desarrollar la fluidez lectora en los alumnos. Otro 26% demuestra ser un modelo lector, lee en voz alta a los alumnos, pero no llama su atención hacia las características específicas del texto, usa estrategias apropiadas para el desarrollo de la fluidez lectora pero usa un número limitado de técnicas y materiales que no están alineados con las necesidades de los alumnos.

5.6 Comprensión

Esta sección identifica información sobre el vocabulario lector de los niños así como el conjunto de estrategias para el desarrollo de la capacidad lectora tanto decodificación como comprensión. Esta dividido en tres ítems para calibrar y describir observaciones. El primero, relación sonidos-texto no se incluyó en los resultados pues no se presentó en ninguna de las aulas observadas dado que estos eran alumnos de segundo grado.



Vocabulario Lector. El resultado es semejante a los de las secciones anteriores. En general, un 41% de las aulas cuenta con evidencia mínima del desarrollo del vocabulario lector. Esto significa que el aprendizaje del vocabulario es limitado a ciertas actividades con muy pocas oportunidades de presentar el vocabulario nuevo o no se da este aprendizaje. El docente no reconoce cuando los alumnos no entienden alguna palabra y no brinda definiciones de palabras nuevas. El vocabulario usado por el docente es restringido y simple y las palabras son muy difíciles o muy fáciles o también muchas o muy pocas (en 41% de los casos). Le sigue la observación de "alguna evidencia". En este caso San Martín tiene los resultados más bajos, con 67% de docentes con mínima evidencia, y Moquegua cuenta con hasta 75% de docentes con "alguna evidencia" o "*evidencia suficiente*".

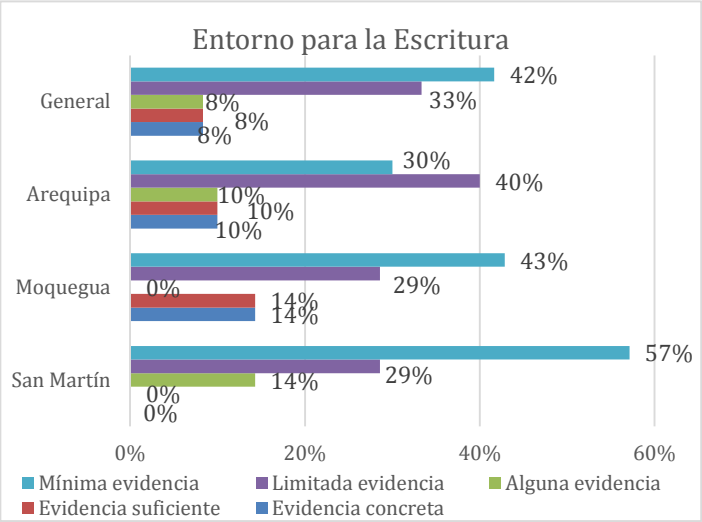
Estrategias para la comprensión lectora. Se busca observar prácticas como demostrar estrategias cognitivas (resumir, preguntarse, etc.) para analizar, inferir, interpretar, o reflexionar sobre el texto. Usar estrategias, antes, durante y después de la lectura para estimular su comprensión o hacer preguntas durante la lectura para ayudar a la misma.

San Martín vuelve a contar con los resultados más bajos de las 3 regiones, con un 67% de las sesiones de aprendizaje que cuentan con evidencia mínima, en este caso, sobre estrategias para desarrollar la comprensión lectora (el resultado general es de 22% de los las sesiones observadas). Sin embargo, se puede apreciar que para el conjunto de regiones los resultados son mejores comparado con las estrategias anteriores. Esto puede deberse a que la lectura en voz alta o la lectura silenciosa se contaba con un alto porcentaje de uso (69% y 72% respectivamente), por lo cual es normal que se desarrollen este tipo de actividades después de la lectura. Los mejores resultados continúan en Moquegua, donde hasta 33% de los docentes cuenta con evidencia suficiente, además de otro 42% con alguna evidencia. Arequipa es el que tiene el mayor porcentaje de evidencia concreta con 18%, pero cuenta con otro 55% de docentes con evidencia limitada.

5.7 Producción Escrita

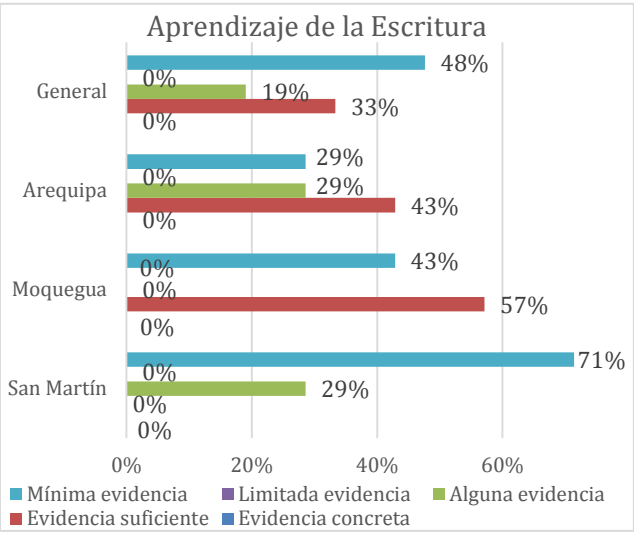
Esta sección tiene por objetivo describir el tipo de actividades que utilizan los docentes para motivar a los alumnos a escribir, con qué objetivo, las oportunidades de escritura que existen en el aula, así como el tipo de actividades para el aprendizaje la escritura. Esta dividido en dos ítems para calibrar y describir observaciones.

Entorno para la Escritura. En este rubro se presta atención a las oportunidades que se brinda en el aula para motivar a los alumnos a escribir con objetivos variados, basados en sus propias experiencias. Igualmente se toma nota del trabajo escrito exhibido en el aula, sin importar la fase de escritura en que estén los alumnos. Por último, se observa si hay un clima de colaboración abierto y evidencia de revisión de la producción escrita. En general, en el 42% de las aulas observadas se encontró evidencia mínima de escritura en el entorno. Esto significa que las oportunidades de escritura son en su mayoría de copiado y corrección de gramática u ortografía. Los estudiantes deben completar una ficha o modelo predeterminado. El docente asigna notas sin hacer ningún comentario sobre la escritura. Igualmente, el trabajo escrito es meramente decorativo y parte de actividades de arte o predeterminado por el docente y generado por él. En la mayoría de las sesiones observadas se realizó escritura en fichas de trabajo, en el caso de Moquegua en una sesión si se evidenció que el docente modeló o hizo un ejemplo de lo que se va a producir, ofrece un esquema y se produce un texto, luego los alumnos se autoevalúan y comparten su reflexión acerca de sus producciones con el grupo. Si bien es lo ideal, se evidenció solo en tres oportunidades en Moquegua y otro par en Arequipa aunque con sesiones de producción escrita más limitada a la de Moquegua (hacer un esquema, o más hacia modelar el pensamiento de los alumnos para que extiendan sus respuestas en las fichas).



San Martín sigue teniendo los resultados más bajos, con un 57% de las aulas con evidencia mínima y otro 29% con evidencia limitada (ningún docente con evidencia suficiente o concreta). En general, la escritura se limitó al copiado, cuando se dio.

Siguiendo con el resultado general, se encontró otro 33% de aulas con evidencia limitada (que junta a la evidencia mínima sumaría un total de 75% de los docentes). Los mejores resultados están en Moquegua, aunque siguen siendo bajos, con 14% de docentes con evidencia suficiente y otro 14% con evidencia concreta. La región de Arequipa está en resultados intermedios, aunque suma 70% de docentes entre evidencia mínima y limitada de un entorno que apoye la producción escrita en los alumnos.

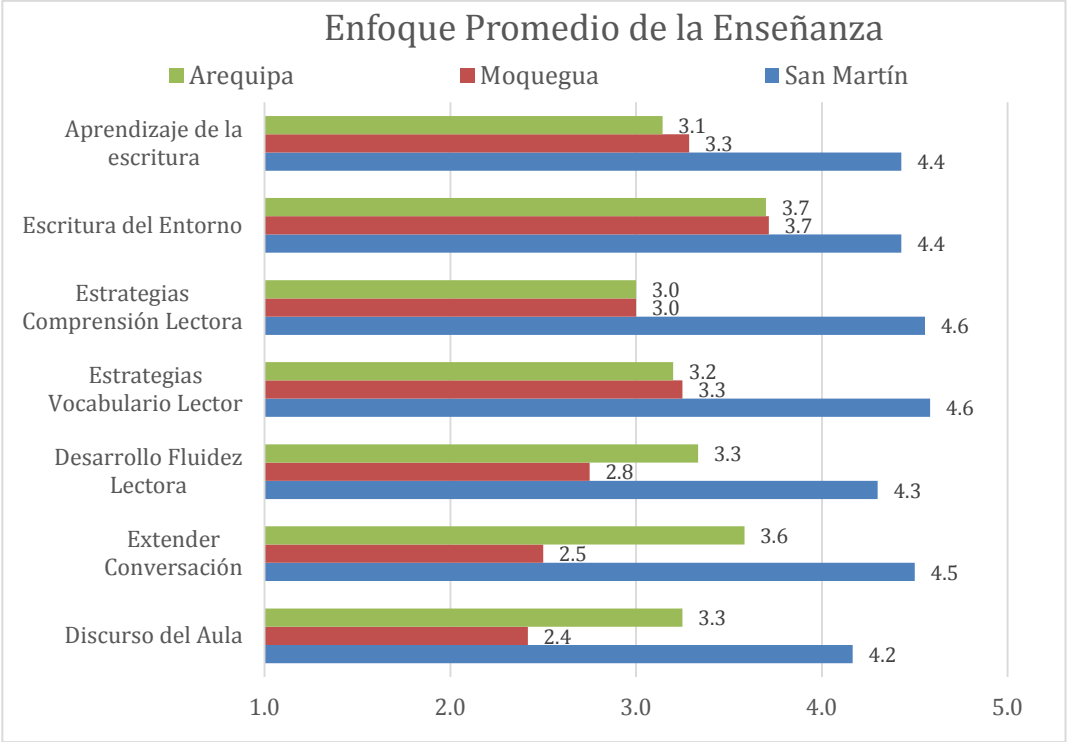


Aprendizaje de la Escritura. Aquí se busca la presencia de actividades para el aprendizaje del proceso de escritura, y el uso de distintas técnicas. Hay un 48% de aulas que cuenta con evidencia mínima de actividades para el aprendizaje de ésta. Esto significa que las lecciones de escritura están exclusivamente enfocadas en la ortografía, gramática y presentación. No hay un proceso de escritura, los alumnos hacen actividades de escritura tediosas, repetitivas y el docente corrige la gramática y ortografía de los alumnos. El tipo

de interacción existente, de haberla, es punitiva. Hay otro 33% de aulas en las que hay evidencia suficiente, que ofrece actividades para el aprendizaje de la escritura a través de lecciones cortas de forma individual o en grupo. San Martín sigue teniendo los resultados más bajos entre las 3 regiones (71% de evidencia mínima) y Moquegua cuenta con el porcentaje más alto de evidencia suficiente con 57% de los docentes. No hay casos con evidencia concreta ni de evidencia limitada. Arequipa tiene el porcentaje más bajo de aulas con evidencia mínima, con 29%.

5.8 Enfoque Promedio de la Enseñanza

Teniendo en cuenta todos los factores anteriores, se ha tratado de construir un promedio del enfoque de enseñanza existente en cada región, ya que como bien se puede observar en la siguiente gráfica, es difícil "generalizar" los resultados individuales de cada región hacia un resultado más general. Recalcamos que el siguiente gráfico es el factor general o promedio de cada región individualmente y no significa necesariamente que toda la clase observada ni que todos los docentes sigan el mismo comportamiento, sino que es el promedio:



Igualmente recordamos que de acuerdo a la escala de calibración del instrumento de observación cuanto más alto y más cercano al 5, significa que se observó mayor evidencia y cuanto más cercano al 1, hay menos evidencia convincente.

San Martín En esta región hay oportunidades limitadas para el intercambio de ideas entre el docente y los alumnos y entre ellos mismos, las respuestas del docente tienden a restringir la participación de los alumnos o a descartar sus opiniones. Los docentes parecen minimizar la conversación durante la sesión de aprendizaje, con esfuerzos mínimos para hablar con los alumnos sobre su aprendizaje. No hay oportunidades concretas para tener conversaciones (son muy limitadas). Los docentes hacen callar a los alumnos cuando quieren decir algo acerca de los temas que se están tratando en el aula. En el caso de San Martín citamos algunos comentarios de la observación sobre este ítem específico: *"pasó revisando*

alumno por alumno en un par de filas y cuando estaba mal les llamaba la atención en voz alta, no hubo comentarios positivos al trabajo ni participación de los alumnos" o en otra aula: "la docente a veces hacía callar golpeando una regla de madera en las carpetas". El desarrollo de la fluidez lectora lo realiza el docente al leer en voz alta a los alumnos, pero la lectura carece de expresión o fluidez. Las estrategias de aprendizaje son limitadas a una o dos (leer tomando turnos en fila o círculo).

El aprendizaje del vocabulario es limitado a ciertas actividades con muy pocas oportunidades de presentar el vocabulario nuevo (o simplemente no se dan las oportunidades de este aprendizaje). El docente no reconoce cuando los alumnos no entienden alguna palabra y no brinda definiciones de palabras nuevas, además de usar vocabulario restringido y simple, con palabras muy difíciles o muy fáciles o también muchas o muy pocas.

No hay estrategias cognitivas para la comprensión lectora en la sesión de aprendizaje, ni antes, durante o después del proceso lector, resultando en el uso de preguntas que no están conectadas a las ideas importantes o detalles del texto, siendo más de procesos de manejo del grupo antes que de contenido (mucho menos de reflexión). En general, las preguntas planteadas por el docente son de respuestas cerradas. Las oportunidades de escritura tienen como objetivo un producto final determinado, sin espacio para el aspecto creativo de los alumnos. Los docentes brindan comentarios a los alumnos con enfoque en la caligrafía, presentación y ortografía de los niños antes que sus ideas o el contenido. Los trabajos escritos exhibidos son en su mayoría decorativos, con algún trabajo personal y creativo de los alumnos. Existen sesiones para el aprendizaje de la escritura, pero algunas no tienen un tema o no están alineadas con las necesidades y habilidades de los alumnos.

Arequipa y Moquegua (aspectos con resultados semejantes) Arequipa y Moquegua presentan resultados generales semejantes en algunos aspectos concretos:

Los docentes son un modelo lector en voz alta hacia los alumnos, pero durante esta lectura no mencionan las características específicas del texto. Las estrategias utilizadas para el desarrollo de la fluidez lectora son apropiadas, pero el número de las mismas es limitado y los materiales la mayoría de las veces no están alineados con las necesidades y la realidad de los alumnos, como lo requiere el enfoque textual.

Los docentes hacen uso de textos que incluyen palabras nuevas, brindando oportunidades para que los alumnos encuentren palabras nuevas pero su uso no es tan evidente. El aprendizaje de estas no está necesariamente ligado o integrado con el resto de la sesión de aprendizaje. Hacen uso de las pistas para encontrar información en los textos, pero no dan ejemplos de cómo usar estas pistas contextuales en un texto. El aprendizaje es mas literal en lugar de promover a que los alumnos busquen inferencias.

Se hace uso de estrategias cognitivas para ayudar a los alumnos a comprender el texto, (resumir, inferir, buscar causas) pero la demostración de su uso no es efectiva. También usan algunas estrategias relacionadas a la comprensión lectora. Algunas de estas estrategias no están alineadas con el nivel de habilidad de los alumnos (en ambos extremos, tanto alto como bajo).

Las oportunidades de escritura tienen como objetivo un producto final, sin espacio para la escritura personal o creativa de los alumnos. Los docentes comentan la caligrafía y ortografía de los alumnos antes que sus ideas o el contenido de lo que han escrito. Este aspecto es general de las 3 regiones. Referente a la escritura, el contenido no está alineado con el aprendizaje del proceso, la mecánica u otras técnicas de escritura de los alumnos, sin claridad sobre el proceso a seguir para escribir y con sugerencias enfocadas en la gramática y la ortografía antes que contenido o las ideas.

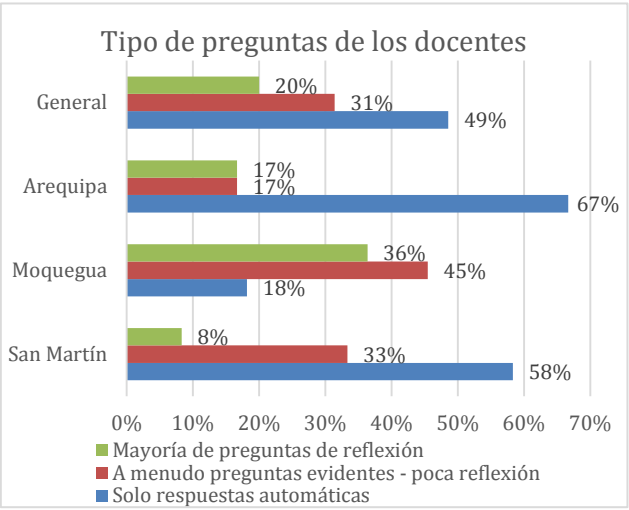
Arequipa (aspectos individuales) Sobre el discurso en el aula, los docentes escuchan y aceptan las contribuciones de los alumnos, pero sus respuestas son genéricas como “muy bien” o similares. Existe el intercambio de ideas entre alumnos y docente, el cual es menos extenso, pero no existe dicho intercambio entre los alumnos propiamente. Por lo general, el docente habla la mayor parte del tiempo, “dictando” o presentando la información y los intentos de involucrar a los alumnos en el intercambio de ideas y aprendizaje a través de la conversación es limitado por un grupo restringido de temas o estrategias que no son efectivas. Estas características no se alinean con el enfoque comunicativo textual planteado por el curriculum del MINEDU, las cuales como hemos mencionado anteriormente buscan una sesión de aprendizaje donde los alumnos sean agentes activos de su aprendizaje y el docente sea el guía que crea las oportunidades de intercambio de ideas y experiencias entre los miembros de la clase para que esto suceda.

Moquegua (aspectos individuales) En Moquegua los docentes hacen el esfuerzo de escuchar con atención a los alumnos y crear oportunidades para obtener opiniones diferentes e ideas. Sin embargo, no se dan oportunidades para conectar estas ideas y opiniones entre los alumnos, además de las limitadas oportunidades para promover discusiones o debates productivos entre ellos. Los docentes tratan de involucrar a los alumnos en algunas discusiones, pero la selección de temas y de las estrategias a usar no son muy acertadas y no se dirigen a un nivel cognitivo más profundo, empujando a los alumnos a ir más allá en su desarrollo. Por ejemplo, en lugar de pedir que se enumeren hechos de un texto, se puede preguntar, cuales son las causas o el origen del tema abordado en clase. Si bien, esta región presenta en general resultados similares a los de Arequipa, hay un mayor esfuerzo de integrar las contribuciones de los alumnos a las prácticas diarias en las sesiones de aprendizaje.

5.9 Procesos del Manejo del Aula

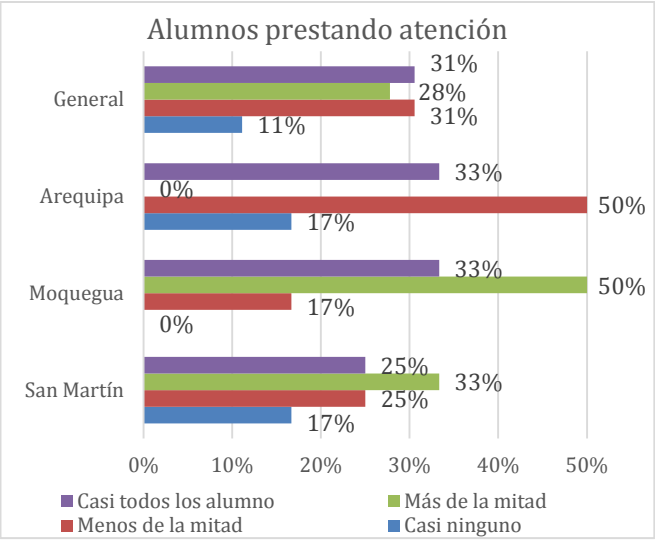
La última sección del protocolo de observación es relacionado a la organización y manejo del tiempo, comportamiento y atención en el aula. Las aulas funcionan mejor y brindan más oportunidades para el aprendizaje cuando los estudiantes están interesados, tienen algo que hacer de forma consistente y están involucrados en tareas de aprendizaje. El trabajo de la psicología del desarrollo vinculado al desarrollo de habilidades de auto regulación en los niños esta relacionado con esta sección (Raver, 2004). Los estudios y la teoría al respecto incluyen factores contextuales que determinan estas habilidades y teorías constructivistas que exploran las mejores maneras de involucrar a los niños en el aprendizaje (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978). Diversos estudios también sugieren que los alumnos tienen mejor auto-regulación en ambientes de aula con una estructura y rutinas establecidas (Pintrich, 2000; Emmer & Stough, 2001).

Por ejemplo, se ha encontrado que el 74% de los docentes no hace recuento de los aprendizajes de la sesión anterior con sus alumnos, porcentaje que sube al 100% en San Martín y a 83% en Moquegua. Es interesante destacar que esta es una de las partes claves del enfoque comunicativo textual, lo cual hace entrever que aún hay que trabajar más en la implementación del mismo por parte de los docentes. Solamente en Arequipa hay un 63% de docentes que hace el recuento de los aprendizajes de la sesión anterior.



Tipos de preguntas de los docentes. Los docentes -a excepción de Moquegua- en su mayoría hacen preguntas de respuesta automática, mientras que una minoría de docentes hace preguntas que requieren de verdadera reflexión de sus alumnos (49% contra 20%). Las preguntas de poca reflexión son usadas por el 31% de docentes. Las

regiones de Arequipa y San Martín tienen los resultados más bajos en este aspecto.



Los alumnos a los que se les pregunta, o que más participan son en 35% de los casos son los mismos. El restante 65% de docentes hace preguntas a distintos alumnos, alcanzando hasta un 90% de docentes en San Martín.

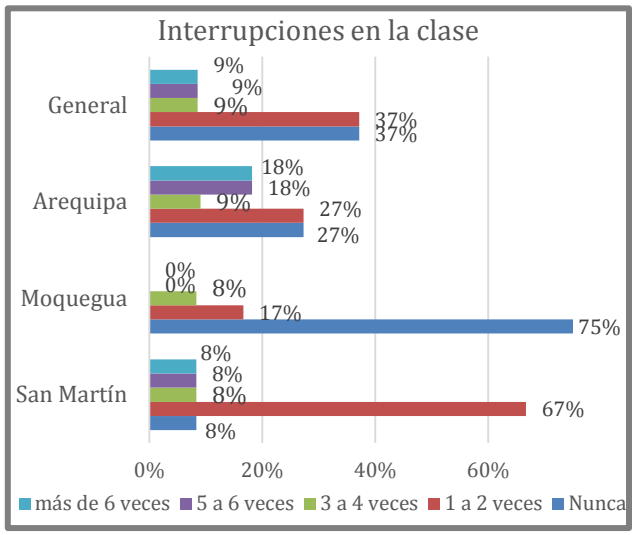
Alumnos prestando atención. Se encontró que en general, la mayoría de los alumnos está prestando atención al docente. Más de la mitad a casi todos los alumnos con 28% y 31% respectivamente. Individualmente preocupa el caso de que en Arequipa, donde menos de la mitad de los alumnos le estaban prestando atención al 50% de los docentes observados, además se encontró que casi ningún alumno prestaba atención a un 17% de docentes (mismo caso para San Martín). Múltiples estudios han encontrado evidencia consistente en cuanto a los alumnos que están más involucrados en aulas productivas y dedicando tiempo al trabajo. Estos factores a su vez inciden en el aprendizaje (Stallings, Cory, Fairweather & Needels, 1978). La cantidad de tiempo dedicada al aprendizaje y el rendimiento académico están vinculados y es el hallazgo más consistente en diversos estudios. Sin embargo, no solo el tener algo que hacer, sino el ofrecer aulas con aprendizaje de alta calidad, donde los alumnos no son pasivos sino son participantes activos en la experiencia de aprendizaje (Rogoff,1990; Vygotsky, 1978) son algunos de los factores que inciden en el rendimiento académico. Esto último se alinea con el enfoque comunicativo, pero no se encontró en las aulas observadas.

Cuando un alumno no ha entendido alguna explicación del docente, es preocupante que el 31% de los docentes lo ignoren y no hagan nada. Ningún docente pidió a otro alumno que le ayude al alumno que no ha entendido, mientras que 47% de los docentes se acercó para brindarle ayuda (menos de la mitad de los casos). Otro 22% de los docentes simplemente le insistió al alumno a que preste atención, como asegurando que si presta atención va a entender todo, lo cual no es el caso.

En el caso de San Martín, el 66% de los docentes ignora al alumno que no ha entendido algún contenido de la clase. La literatura en este tema encuentra que hay una diferencia sustancial entre el aprendizaje de hechos y conectar estos hechos. Es decir, aprender como es que los los conceptos aprendidos están conectados, organizados y condicionados uno por el otro es clave para el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1991). El desarrollo de estas habilidades incluyendo la capacidad meta cognitiva depende de las oportunidades que los adultos brindan para por ejemplo repitiendo lo que el alumno dice o pregunta y haciendo preguntas aproximadas a sus saberes previos para que el alumno encuentre más complejidad en estos procesos mentales. Las interacciones entre los adultos y niños en el aula son los mecanismos claves para que se de un aprendizaje en los primeros años escolares (Hamre, et al., 2008). Recalcamos una vez más que todos estos procesos se alinean con el curriculum del MINEDU. Igualmente al analizar las notas cualitativas encontramos que en San Martín, se encontraron aulas en las que se dedicó 50 minutos a una actividad de dictado de 20 palabras, o en 10 de las 12 aulas observadas el nivel de voz tanto del docente como de los alumnos fue escalando de manera tal que nadie podía escuchar a nadie.

En cuanto a normas de convivencia, en el 83% de los casos se encontró evidencia de estas en el aula, como afiches en la pared, o el docente repitiéndolas a los alumnos o alumnos mencionándolas. El

resultado es similar al dividirlo por región. En general parece ser que los alumnos se comportan de acuerdo a estas normas. Es interesante observar que a pesar de que los alumnos prestan poca atención, los docentes casi no interrumpen la clase por mala conducta de los alumnos. Cabe destacar que es en la región de San Martín donde se presentaron más casos en los que el docente no interrumpía la clase sino simplemente seguía con la misma, mientras los alumnos interrumpían, impidiendo así mantener un flujo en la sesión de aprendizaje.



Interrupciones en la clase. Como se aprecia en el gráfico, 74% de los docentes "nunca" interrumpieron la clase o lo hicieron de "1 a 2 veces". La región con más problemas de interrupciones de clase sería Arequipa, donde hasta en el 36% de los casos se tuvo que interrumpir la clase más de 5 veces. Este resultado está en concordancia con los resultados de los niños que prestan atención mientras el maestro está hablando, pues fue también en Arequipa donde menos de la mitad de los alumnos prestaban atención a 50% de los docentes. Destaca también Moquegua, donde 75% de los docentes nunca tuvo que interrumpir la clase. . Se ha demostrado que las aulas en que existen estrategias positivas para prevenir y redirigir la atención y el comportamiento tienden a tener alumnos con mejores resultados académicos (Pianta, et al., 2012). Pero, como muestra el siguiente ítem había una tendencia a ignorar a los alumnos, lo cual no es capturado en esta pregunta.

Es importante mencionar después de analizar las notas cualitativas que en el caso de San Martín donde se interrumpió entre 1 a 2 veces en un 67% de las aulas observadas, los profesores seguían con la clase a pesar de que muchos niños interrumpían el curso de la misma. Las notas de la observación reportaron casos de mal comportamiento (alumnos tirando papeles, jugando en rincones del aula, conversando en grupos, etc.). Los docentes no interrumpieron la sesión, ignorando a los alumnos, pero se creó un ambiente caótico el cual no es el más óptimo para propiciar el aprendizaje como citamos anteriormente. Es fundamental que los docentes usen estrategias positivas para redireccionar la atención de la clase para que así los alumnos estén activamente involucrados en su aprendizaje. Cuando los niños interrumpen la clase, el 43% de los docentes simplemente los ignora (caso semejante a cuando no entendieron algún contenido de la clase), 17.14% de los docentes los llama para que contesten preguntas, otro 17.14% les hace una seña sin hablar para que presten atención, 14.29% interrumpe la clase y en el 8.57% de los casos no se pudo observar dicha situación.

Cuando un alumno levanta la mano para participar en clase o hacer un comentario o pregunta acerca de lección, el promedio general es que en más de la mitad de los casos (56%) el docente le dice "muy bien" y reconoce el esfuerzo del niño.

También se aprecia un 33% de casos donde ni siquiera hay alumnos que levantan la mano para hacer preguntas. Esto está directamente relacionado con la limitada o mínima evidencia encontrada sobre el discurso en el aula y la oportunidad de extender las conversaciones con los niños por parte del maestro.

CUANDO UN ALUMNO LEVANTA LA MANO PARA PARTICIPAR EN CLASE ¿QUÉ HACE EL DOCENTE?				
	San Martín	Moquegua	Arequipa	General
LE DICE "MUY BIEN" Y RECONOCE SU ESFUERZO	42%	75%	50%	56%
LE PIDE QUE DEJE HABLAR A OTROS ALUMNOS	0%	8%	0%	3%
LLAMA SIEMPRE A ESE ALUMNO PARA QUE CONTESTE LAS PREGUNTAS	0%	17%	8%	8%
NO HAY ALUMNOS QUE LEVANTEN LA MANO PARA PREGUNTA	58%	0%	42%	33%

Por último están los estudiantes que terminan más rápido con una actividad de clase (ejercicio de escritura, actividad después de la lectura, examen, u otra actividad). El resultado es que el 80% de los docentes simplemente hace esperar a los niños a que todos terminen (resultado parejo por región), en el 17% de los casos les da más actividades, y únicamente un docente de Arequipa (equivalente al 3%) lleva algo preparado como premio a quienes terminan antes sus actividades. En ningún caso se pide a estos niños y niñas a ayudar a otros alumnos en la clase, ni tampoco les piden que lean algún libro o alguna actividad de un nivel más alto. Existe evidencia consistente en diversos estudios acerca de los alumnos que están más involucrados y atentos en aulas productivas y está directamente asociado con el aprendizaje. La relación entre el tiempo dedicado al aprendizaje y los logros académicos es un hallazgo consistente en estudios observando procesos en el aula (Pianta, et al., 2011).

6. CONCLUSIONES

1. Todos los docentes tanto los encuestados (N=170) como los docentes de las aulas observadas tienen un título para ejercer como maestros. Destaca Arequipa donde el 30% de los docentes encuestados obtuvo su título en una universidad pública, en comparación con la gran mayoría (63.7%) que obtuvo su título en un instituto pedagógico público.
2. La región donde los docentes tienen más capacitaciones es San Martín, 71% de los docentes encuestados y 100% de los observados fueron capacitados en procesos de aprendizaje de comunicación integral. Si alineamos estos datos con los resultados de las observaciones, podemos concluir que hay evidencia mínima que estas capacitaciones se estén implementando. Esto nos sugiere que hay que hacer cambios en el tipo de capacitaciones ofrecido por el MINEDU.
3. Si bien sabemos que hay un programa que brindan un sistema de acompañamiento (PELA), aún hay mucho por hacer. No solo basta tener un acompañante. Diversos estudios han comprobado que el tener un acompañante y modelar una sesión de aprendizaje es uno de los métodos más efectivos para capacitar a los docentes (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001; Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007).
4. Si bien los textos del MINEDU son usados por un 55% de los maestros, hay un 49.5% de docentes que utilizan materiales preparados por ellos mismos. Sería interesante y valioso conocer estos materiales como fuente de recursos que puede ser compartida entre regiones y/o UGELes.
5. Uno de los hallazgos más interesantes es que tanto en la muestra de la encuesta como de la observación el 75% de los docentes tenían más e 15 años de experiencia en el aula. Diversos estudios

han encontrado la dificultad de implementar el cambio en docentes con más años de experiencia, es algo a tener en cuenta cuando se implementa cualquier tipo de innovación (materiales, curriculum, pedagogía, etc.) (Cohen, 1990).

6. Cabe tener en cuenta las diferencias en la cantidad de tiempo utilizado en las sesiones de aprendizaje entre regiones. Las sesiones impartidas por los docentes en Moquegua tenían en promedio una duración de 70 minutos, mientras las sesiones en San Martín duraban alrededor de 40 minutos.
7. Un 77% de las aulas observadas no cuentan con ningún otro tipo de material de lectura aparte de los textos escolares del MINEDU. Para añadir datos en el mismo rubro el 72% de las escuelas no tiene Biblioteca. El tener una biblioteca o materiales de lectura en el aula es un factor que tiene incidencia en el desarrollo y el hábito de la lectura (Fractor, Woodroff, Martínez & Teale, 1993). El éxito de programas como por ejemplo Bibliotecas de Aula en México demostró además beneficiar también a los docentes quienes contaban con más recursos para usar en las sesiones de aprendizaje (Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño, 2007).
8. En un 64% de las aulas observadas en las tres regiones el docente presenta y habla mientras los alumnos escuchan. Solo entre 17 a 25 % de los docentes practica un estilo más interactivo promoviendo discusiones o trabajo en grupo. Esto nos sugiere que las prácticas pedagógicas no están alineadas con el planteamiento pedagógico del enfoque comunicativo textual donde el docente rescata saberes previos de los niños y promueve el intercambio de ideas, incorporando estas constantemente a lo largo de la sesión de aprendizaje.
9. Se observó un 75% de los docentes que promovía alguna o mínima evidencia del discurso en el aula. En San Martín no se encontró ningún tipo de evidencia del discurso en el aula. El tono en la mayoría de los diálogos observados es de preguntas de respuestas cerradas (si o no) o el docente respondiendo. Hubieron algunas excepciones en Arequipa y Moquegua con un tono de más complejidad en el diálogo. Igualmente en Moquegua solo un 18% de los docentes hacen preguntas de respuesta automática y un 36% hace la mayoría de preguntas de reflexión.
10. En línea con el tema anterior solo un 33% de las aulas observadas contó con oportunidades para extender la conversación. El docente usualmente hace callar a los alumnos cuando quieren decir algo acerca del tema tratado en el aula. Solo Moquegua presentó un 6% de evidencia concreta donde 2 docentes de la muestra usaron estrategias para integrar a los alumnos en conversaciones extendidas. Esto es preocupante pues, recalcamos, es la base de la pedagogía del enfoque comunicativo textual. En un 33% de los casos no hay ningún alumno que levante la mano para hacer preguntas. Esto sugiere cuanto falta por hacer en cuanto a la implementación del enfoque comunicativo textual que es participativo y requiere la presencia activa del alumno en el aprendizaje.
11. San Martín presenta evidencia mínima del uso de estrategias para la comprensión lectora en un 67% de los casos. En Moquegua el 42% de las aulas observadas contó con alguna evidencia y el 33% con evidencia suficiente. Por ejemplo algunas estrategias son: hacer preguntas para analizar, inferir, interpretar o reflexionar sobre el texto durante, antes o después de la lectura.
12. En un 66% de las aulas observadas no hay producción escrita de los alumnos en las paredes. En cuanto a producción escrita se encontró un 48% de las aulas observadas con evidencia mínima de actividades para el aprendizaje de la escritura. En general las sesiones están enfocadas en gramática y ortografía o completar una ficha. En San Martín este fue de un 57%, en general la escritura se limitó al copiado ya sea de textos, de afiches o de escritos distribuidos por los maestros.
13. En general en un 41% de las aulas observadas había evidencia mínima del desarrollo del vocabulario lector. Esto quiere decir que hay muy pocas oportunidades de presentar palabras nuevas a los alumnos. En Moquegua si se encontró hasta un 75% de aulas con evidencia suficiente o alguna evidencia. En San Martín, un 67% de las aulas presentó evidencia mínima, casi inexistente. Si los alumnos no entienden las palabras nuevas en contexto es muy difícil que puedan hacer las conexiones necesarias para entender el texto.
14. Otro hallazgo interesante en cuanto a prácticas de aula es que el 74% de los docentes observados no hacen un recuento de los aprendizajes de la sesión anterior o alguna conexión al respecto. Esto es

parte del enfoque pedagógico para así extraer los saberes previos de los alumnos y sugiere que el curriculum del MINEDU no está siendo implementado en un nivel básico.

15. Un 66% de los docentes en San Martín, ignora a los alumnos que no han entendido el contenido de la clase. En términos generales el 31% de los docentes llevan a cabo esta práctica.
16. Por último en un 80% de las aulas los alumnos que han terminado simplemente esperan sin nada más que hacer. Esto puede concluir en dos cosas: 1) que el caos pueda escalar, impidiendo que los demás alumnos puedan trabajar y 2) el tiempo perdido sin ninguna actividad. Sería interesante encontrar más evidencia acerca del tiempo usado de forma efectiva con alumnos enfocados en aprender. Hay un sinnúmero de actividades que se pueden preparar y ser parte de las rutinas de aula para aquellos niños que terminen antes.

Esta evidencia nos sugiere muchas hipótesis por investigar. Los docentes en las tres regiones observadas tienen título para ejercer y años de experiencia, lo cual puede ser utilizado como recurso para implementar cambios. Estudios científicos han encontrado de forma consistente que los docentes son más efectivos en sus prácticas de enseñanza después del tercer año en el aula (Kane, Rockoff & Staiger, 2006). También puede ser contraproducente pues es más difícil implementar cambios cuando un docente tiene muchos años de práctica docente (Guskey, 2002)

En términos generales, podemos decir que el enfoque comunicativo integral no está siendo implementado -principalmente en San Martín- tal como se plantea en las Rutas de Aprendizaje, en sus estrategias más básicas como por ejemplo: oportunidades para que los estudiantes discutan sus ideas en el aula, en un entorno donde el docente promueve el intercambio entre alumnos compartiendo sus saberes previos con el grupo para que así el docente pueda extraerlos e incorporarlos en la sesión de aprendizaje, por nombrar algunos. La mayoría de los docentes aún siguen la práctica de “dictar clase” mientras los alumnos escuchan. El tipo de discurso que existe en la gran mayoría de las aulas observadas con preguntas de poca reflexión de una sola respuesta (si/no) es preocupante, puesto que con oportunidades como esta cuando se promueve el aprendizaje de habilidades cognitivas de razonamiento superior en lugar de aprendizajes memorísticos o automáticos. En Moquegua si se observó diferencias en la complejidad del tipo de preguntas realizadas por el docente (36% de aulas observadas), igualmente un 42% de las aulas enseñaban estrategias de comprensión lectora y un 75% con evidencia suficiente de estrategias para el aprendizaje del vocabulario lector, pero con un enfoque tradicional, con listas de palabras y definiciones del diccionario o del maestro.

La falta y el uso de material escrito (libros, revistas, enciclopedias, etc.) ya sea en el aula o una biblioteca escolar es preocupante (77%). La implementación de pequeñas bibliotecas de aula y la capacitación de los maestros en estrategias para incorporarlas a las rutinas de uso diario no es algo muy difícil de implementar. En países en desarrollo la presencia de bibliotecas o material escrito en las escuelas tiene efectos directos en la lectura y el hábito lector (Young & Moss, 2006; Room to Read, 2012).

La organización y manejo del aula nos indica que hay mucho por hacer en cuanto al tiempo dedicado al aprendizaje en el aula y al tipo de respuestas que otorgan los docentes a los alumnos. Al terminar su trabajo, un 80% de los alumnos tienen que esperar a que los demás terminen, un tiempo preciado perdido sin aprendizajes que puede escalar en un ambiente de descontrol o de pérdida de motivación por parte del alumno incidiendo así en su aprendizaje. Igualmente como sabemos las interacciones entre adultos y niños son el mecanismo clave a través del cual se desarrolla el aprendizaje en los primeros años escolares (Hamre & Pianta, 2001). Un 66% de los docentes ignora a los alumnos cuando hacen una pregunta. Esto también sucede cuando hay alumnos que no prestan atención, los docentes los ignoran sin interrumpir la clase. En el caso de San Martín casi no hubieron interrupciones, confirmando el hecho de ignorar a los alumnos, pero la gran mayoría de aulas observadas tenían alumnos que estaban dedicados a otra cosa (jugar, hablar, etc.) menos a prestar atención. Cabe mencionar, una vez más que en San Martín un 66% de docentes fueron capacitados en métodos para manejar mejor el aula comparados con 34% de Arequipa y

un 32% de Moquegua. Todos estos procesos son clave para poder desarrollar una sesión de aprendizaje efectiva.

Este estudio es solo un primer paso y puede servir como generador de hipótesis de otros estudios que puedan observar y diseccionar las prácticas en el aula. Como hemos mencionado anteriormente sería interesante estudiar más a fondo el caso de Moquegua, hay indicios especialmente en lo que se refiere a procesos de comunicación: discurso del aula, tipos de preguntas, estrategias de comprensión lectora y vocabulario que nos sugieren que estos podrían ser algunos de los factores (en el aula) que han contribuido a su crecimiento en comprensión lectora en los últimos años.

7. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Este estudio ha sido una primera aproximación a observar de manera sistemática y profunda las prácticas específicas que se llevan a cabo en las aulas para el aprendizaje de la lectura y escritura en etapas donde estas capacidades están en su etapa básica. El tenor comparativo del mismo, con dos regiones con crecimiento consistente en sus resultados en los últimos años en las evaluaciones en estas capacidades y una región con resultados mas bien bajos nos ofrecen una primera mirada a posibles patrones de lo que puede estar sucediendo en otras regiones del país.
Podemos decir que los resultados de las observaciones y encuestas en este estudio son consistentes con los resultados de comprensión lectora en las evaluaciones censales e incluso en las pruebas internacionales como los últimos resultados PISA (2013). Sin embargo, hay muchos niveles aún por desempacar en estas prácticas. Un primer análisis de este estudio nos ofrece algunos lineamientos para políticas o programas del sector a corto y largo plazo.

1. Bibliotecas de Aula; uno de los hallazgos de este estudio es la falta de bibliotecas escolares o de aula en las escuelas visitadas. Programas de bibliotecas de aula en países en desarrollo (Laos, SriLanka, India) como Room to Read han obtenido resultados en el hábito lector de los alumnos, en fluidez lectora entre otros, al año de haber sido implementadas. En Latinoamérica ejemplos como el de la organización ConTextos tiene un programa de bibliotecas escolares en escuelas en El Salvador acompañado de capacitación a docentes. El programa ha tenido impacto en el el cambio de prácticas pedagógicas en el aula por parte de los docentes así como en el uso de libros, fluidez lectora, el reconocimiento de conceptos de símbolos escritos y comprensión lectora en niños de primer grado. Este tipo de programa puede ser implementado de manera mas rápida y simple que otros programas que requieren mas tiempo y complejidad. Es muy importante seleccionar libros de acuerdo al nivel de los niños y también con una variedad de géneros.
2. Repensar el sistema de capacitación docente; como hemos visto en los resultados obtenidos en este estudio, la región cuyos docentes recibieron mas capacitaciones fue San Martín. Es posible que esto se haya debido precisamente porque es una de las regiones con resultados más bajos. Sin embargo, al dar una mirada un poco mas profunda en las prácticas pedagógicas en el aula, vemos que en esta región también hay evidencia mínima o inexistente de prácticas pedagógicas que son básicas en el enfoque comunicativo textual. Hay pocas oportunidades para el desarrollo del discurso en el aula, sin espacio para la participación de los alumnos y con preguntas de baja demanda cognitiva (de respuestas cerradas) y casi nulas oportunidades para la producción escrita, entre otras. Igualmente en otras regiones el enfoque comunicativo textual no fue implementado en su totalidad pues se observaron prácticas como el aprendizaje del vocabulario de manera tradicional, el enfoque en la forma y no en el contenido en la producción escrita, entre otros. Estos resultados nos indican que hay que pensar el sistema de capacitación docente, para que lo aprendido en las mismas se implemente de manera efectiva. Es necesario hacer un acompañamiento al docente y que el acompañante sirva como un mentor y una persona que sea capaz de modelar sesiones de aprendizaje. Diversos estudios en capacitación docente han encontrado que el tener una persona a cargo de un grupo pequeño de maestros (acompañantes o tutores) a lo largo del año escolar, con experiencia en el aula y con

capacidad para poder modelar prácticas pedagógicas con el grupo de alumnos de cada docente es una de las maneras mas efectivas de capacitar e implementar nuevas prácticas docentes en el aula.

3. Pensar en capacitaciones sobre manejo del aula; es necesario pensar en capacitaciones efectivas con estrategias para el manejo del aula. Los docentes observados necesitan implementar maneras de redireccionar la atención de los alumnos de manera proactive, dado que el enfoque comunicativo textual requiere de discusión entre el docente y el alumno y entre los alumnos es necesario usar prácticas de retroalimentación de carácter proactivo, algo que no se observó en la mayoría de los casos. Algo preocupante es la falta de otras actividades para los alumnos que han terminado, lo cual hace que los alumnos no utilizen el tiempo de forma efectiva en el aprendizaje. El manejo de aula va de la mano con las sesiones de aprendizaje y como podemos inferir a partir de los resultados de las observaciones en San Martín, sin un manejo de aula efectivo es muy difícil que el aprendizaje se produzca en aula.
4. La gran mayoría de los maestros observados y encuestados (75%) tienen mas de 15 años de experiencia en el aula. Por un lado esto es algo positivo, puesto que en muchos países la mayoría de las políticas enfocadas en docentes son para retenerlos en la carrera. La experiencia acumulada en el aula puede ser muy valiosa. Diversos estudios han encontrado que los docentes pueden tener diferentes roles en las escuelas además de enseñar en el aula (acompañantes, mentores de maestros jóvenes, capacitadores, etc.), otros estudios han demostrado que los maestros con mas experiencia son mas reticentes a cualquier cambio o innovación educativa. Existe la necesidad de renovar y formar la plana docente, sin embargo, en esta muestra ningún maestro tenía menos de dos años de experiencia, lo cual nos sugiere que no hay un sistema de renovación de la plana docente vigente.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, L. W., & Burns, R. B. (1989). Research in classrooms. *The Study of Teachers*.

Bassi, M., Busso, M., & Muñoz, J.S. (2013). Is the glass half empty of half full?: school enrollment, graduation, and dropout rates in Latin America. IDB Working Paper Series. Interamerican Development Bank, DC.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist (57*), 111-127

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist (34)*2, 75-85

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In: R. M. Lerner (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human developmen*t, 993-1028. New York: Wiley

Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, USA.

Cameron, C.E., Connor, C., and Morrison, F.J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology,43*(1).

Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 311-329.

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Peru.

Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. Education Policy Analysis Archives, 12, 35.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Danielson, C., and McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice.* Educational Testing Service, Danvers, MA.

Emmer, E. & Stough, L.M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2).

Fractor, J., Woodruff, M., Martinez, M., and Teale, W. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6): 476–84.

Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.

Ganimian, A.J. (2013). No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño en Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar 2050.

Garet, M., Birman, B., Porter, A., Desimone, L., Herman, R., & Suk Yoon, K. (1999). Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Goodson, B. D., Layzer, C. J., Smith, W. C., & Rimdzius, T. (2006). *Observation Measures of Language and Literacy Instruction in Early Childhood* (OMLIT). Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.

Guskey, T.R. (2002). Teachers and teaching: theory and practice. *Professional Development and Teacher Change*, 8(3).

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, *17*(1), 115-136.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crunch, J., Downer, J.T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(88).

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.

International Reading Association (2002). Summary of the National Reading Panel Report. Teaching Children to Read. IRA, Newark, DE.

Kane, T.J., Rockoff, J. and Staiger, D. (2006). What Does Certification Tell Us about Teacher Effectiveness?: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*. NBER Working Paper No. 12155, Cambridge, MA.

Kieffer, M., and Lesaux, N.K. (2007). Breaking down words to build meaning: morphology, vocabulary and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, *6*(12), 134-144

Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, *34*(5), 472-482.

Ministerio de Educación del Perú (2013). Rutas del Aprendizaje. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios. Fascículo General 3, Lima, MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2013). Rutas del Aprendizaje, ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1, Comprensión de Textos, III Ciclo, Primer y Segundo grado de Educación Primaria. Lima, MINEDU.

Morrow, L. M., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (Eds.). (2003). *Best practices in literacy instruction*. Guilford Press.

OECD (2013). PISA 2012 Results: What students know and can do. Student Perfromance in Mathematics, Reading and Science. Volume 1. Organisation for Economic Cooperation and Development.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 41, 233-249.

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt E., & Kamil, M.(2003). Teaching Reading. *The International Academy of Education IAE*. Retrieved on November, 30, 2007 from http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/

Pan, B.A., Pan Personal communication, November 14, 2007.

Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. The Reading Teacher, 58(3).

Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R., & Galagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 921-958

Pianta, R.C. (2003). Standardized Classroom Observations from Pre-K to Third Grade:
A Mechanism for Improving Quality Classroom Experiences During the P-3 Years. University of Virginia, Curry School of Education.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual K-3*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Handbook of Self-Regulation. Bookaerts, Monique, Pintrich, Paul R., y Zeidner, Moshe. San Diego, CA: Academic Press.

Raver, C. C. (2004), Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, 75: 346–353

RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding:
Toward an R&D program in reading comprehension. SantaMonica, CA: RAND.

Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York, NY, US: Oxford University Press.

Room to Read (2012). Global Monitoring Report 2012. Room to Read, San Francisco, CA

Ruddell, R. B.and Unrau, N. J. (1994) Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In Ruddell, Robert B., Martha Rapp, Singer, Harry (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.), pp. 996-1056. Newark, DE, US: International Reading Association.

Scott-Little, C., La Paro , K. M., Thomason, A.C., Pianta, R.C., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., & Howes, C. (2011) Implementation of a Course Focused on Language and Literacy Within Teacher–Child

Interactions: Instructor and Student Perspectives Across Three Institutions of Higher Education, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32:3, 200-224

Smith, M.W., Brady, J. P., & Anastasopoulos, L. (2008). *User's Guide to the Early Language & Literacy Classroom Observation Pre-K Tool.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stallings, J.A., Cory R., Fairweather, J., & Needles, M. (1978) A study of basic reading skills taught in secondary school. Stanford Research Institute International, Menlo Park, CA

Stallings, J. (1985). Instructional time and staff development: how useful is the research on time to teachers?" In *Perspectives on Instructional Time*, edited by C.W. Fisher and D.C. Berliner, 283–97. New York and London: Longman.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks, CA: Sage.

Terrell A. Young & Barbara Moss (2006) Nonfiction in the Classroom Library: A Literacy Necessity, Childhood Education, 82:4, 207-212

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, D.F.

UNESCO (2014). Teaching and learning. Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/4. Education for All. UNESCO Publishing, Paris, France.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2012). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2012. http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2012/informes_ECE2012/Difusion/ECE%202012_Web_UMC.pdf

Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Resultados Generales 2007-2012. http://umc.minedu.gob.pe/?p=1357

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998), Child Development and Emergent Literacy. Child Development, 69: 848–872.

Vegas, E., Ganimian, A., y Bos, María Soledad (2013). América Latina en PISA 2012: ¿Cómo le fue a la región?. Publicaciones, Interamerican Development Bank. Washington, DC.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris. International Institute for Educational Planning.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 34-41.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO 1

ENCUESTA DEL DOCENTE

UGEL_____ NOMBRE DE ESCUELA: _____

REGION_____ GRADO DE ENSEÑANZA_____

FECHA |__|__|__|__|__|__| (DD/MM/AA)

Estudio de las Prácticas Pedagógicas en Tres Regiones del Perú

Estimado Maestro(a):
Gracias por su participación llenando esta encuesta. El objetivo de este cuestionario es obtener información básica sobre los docentes y sus práticas pedagógicas en Comunicación Integral en tres regiones del Perú. Así podremos aprender unos de otros, siempre con el fin de mejorar nuestro sistema educativo.

GENERALES
En esta sección de la encuesta, queremos entender mejor sobre su nivel de experiencia, educación, y características de su trabajo en este año escolar (2013). Cada pregunta requiere solamente una respuesta.

1. ¿Cuántos años ha trabajado usted como profesor(a) de aula, contando este año?
a. 0 a 1
b. 2 a 5
c. 6 a 10
d. Mas de 10 años
e. Mas de 15 años

2. ¿Dónde estudió para obtener su título de docente?
a. Instituto pedagógico privado
b. Instituto pedagógico público
c. Profesionalización docente
d. Universidad pública
e. Universidad privada
f. Trabajo sin título de docente

3. ¿Ha participado en algún tipo de entrenamiento o taller de desarrollo profesional ofrecido por el MINEDU en los últimos dos años? Si es así marque con un SI o NO en cada respuesta

	SI	NO
a. Procesos de aprendizaje de la Comunicación Integral de los alumnos		
b. Métodos de enseñanza de la Comunicación Integral		
c. Métodos para evaluar el aprendizaje de la Comunicación Integral		
d. Cómo preparar a los alumnos para la ECE		

e. Métodos para manejar mejor mi clase (e.g., disciplina, grupos de aprendizaje, etc.)		

4. ¿Cuántas secciones enseña este año escolar?
a. Una
b. Dos
c. Tres
d. Mas de tres

5. Muchos maestros enseñan mas de un turno en las escuelas. Por favor marque en que turno está usted trabajando en este año escolar o si trabaja en ambos turnos. ¿En qué turno enseña actualmente?
a. Mañana
b. Tarde
c. Ambos

6. ¿ Qué grado enseña?
a. Primer
b. Segundo
c. Tercero

MATERIALES

Sabemos que los materiales y el tiempo empleado enseñando son muy importantes en el aprendizaje de los alumnos. Estas preguntas son acerca de los materiales y tiempo que usted utiliza para enseñar Comunicación Integral. Cada pregunta requiere solamente una respuesta.

7. Aproximadamente ¿cuántas horas semanales utiliza usted para enseñar Comunicación Integral?
a. menos de 3 horas
b. 3 a 5 horas
c. 5 a 7 horas
d. 7 a 10 horas
e. mas de 10 horas

8. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes materiales para enseñar Comunicación Integral?

	Nunca	**Raramente**	**Varias veces por mes**	**Varias veces por semana**	**Todos los días**
a. Libros de texto					
b. Cuentos clásicos de la literatura infantil					
c. Revistas, periódicos, suplementos, fascículos, páginas, enciclopedias, etc.					
d. Materiales hechos por los alumnos					
e. Materiales preparados por el maestro					
f. Materiales de otros					

programas (SUMA, CETT u otros).					
e. Materiales o fascículos del MINEDU					
f. Materiales de la vida real como periódicos, anuncios, menus, publicidad, etc.					

MANEJO Y ORGANIZACIÓN DEL AULA

Es importante tener un buen manejo del aula y una clase organizada para que el proceso de aprendizaje sea más efectivo. En esta sección hay preguntas correspondientes a como usted establece reglas, como maneja estas reglas y como organiza su clase de Comunicación integral. Cada pregunta requiere solamente una respuesta.

9. ¿Usted tiene normas de convivencia establecidas en su clase de Comunicación integral (por ej., levantar la mano para hablar, o esperar turnos, entrega de tareas, etc.)?
a. Si
b. No

10. ¿Qué hace usted cuando alguien no sigue las normas de convivencia?
a. Interrumpe la clase para llamarle la atención
b. Le hace una señal al alumno (p. ej. una mirada o un gesto con la mano, etc.) para que siga las reglas, sin interrumpir la clase
c. Le hace una pregunta sobre la lección al alumno que está interrumpiendo y sigue con la clase.
d. Esto nunca pasa en mi clase
e. Otros (explicar):
_____
_____
_____

11. En su última clase de Comunicación integral, aproximadamente ¿cuántas veces tuvo que interrumpir la clase por problemas de disciplina? (p.ej. porque alguien está conversando con otros, o haciendo bromas, o interrumpiendo constantemente, etc.)
a. Nunca
b. 1-2 veces
c. 3-4 veces
d. 5-6 veces
e. Más de 6 veces

PRACTICA EN EL AULA
Las siguientes preguntas son acerca de la frecuencia con las que usted utiliza algunas prácticas y estrategias en la clase de Comunicación integral. Por favor piense en lo que usted hace en su clase y marque las respuestas.

12. ¿Con qué frecuencia usa estas estrategias para desarrollar la capacidad de los niños de reconocer los sonidos y nombres de las letras?

	Nunca	Raramente	Varias veces por	Varias veces por semana	Todos los días

			mes		
a. Coloca el alfabeto en las paredes de la clase en diferentes formatos.					
b. Cuando lee en voz alta a los niños, hace énfasis en los sonidos iniciales de las palabras.					
c. Lee en voz alta cuentos que tienen palabras que siguen patrones regulares de fonética.					

13. ¿Con qué frecuencia usa algunas de estas estrategias para enseñar a los alumnos comprensión literal?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Pide a los alumnos que encuentren respuestas literales (título, nombre del personaje, nombre de lugares, etc.)					
b. Pide a los alumnos que subrayen todas las palabras con mayúscula					
c. Ayuda a los alumnos a deducir el significado de palabras en un texto					
d. Ayuda a los alumnos a sacar conclusiones					

14. ¿Con que frecuencia usa estas estrategias para enseñar el significado de palabras nuevas?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Dicta palabras a los alumnos					
b. Ayuda a los alumnos a organizar palabras en grupos conceptuales (frutas, familia, animales salvajes, verduras)					
c. Pide a los alumnos que conversen sobre el significado de las palabras con sus compañeros					
d. Ayuda a los alumnos a deducir las palabras desde el contexto del cuento					

15. ¿Con que frecuencia utiliza las siguientes estrategias en la enseñanza de la comprensión oral en pequeños lectores?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Lee en voz alta libros de la					

literaatura infantil					
b. Enseña todos los fonemas a los alumnos					
c. Practica la relación entre letras y sonidos, aislada del significado					
d. Propone situaciones para que los alumnos exploren y hagan preguntas a partir de un texto					

16. Con qué frecuencia utiliza estas estrategias para que los alumnos identifiquen información explícita en un texto?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Pide a los alumnos que subrayen el título del libro y de los personajes.					
b. A partir de textos reales pide a los alumnos que incluyan personajes y lugares nuevos en el cuento.					
c. Pedir a los alumnos que elaboren una lista (en grupos pequeños o individualmente)					
d. Ofrece a los alumnos la lectura de textos sobre ciencia o estudios sociales (historia) para así poder encontrar información explícita					

17. ¿Cuándo usted inicia una sesión de aprendizaje de comprensión de textos, con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. La inicia con una lista de palabras nuevas que están en el texto.					
b. Recoge los saberes previos de los alumnos a través del diálogo propiciado por el maestro					
c. Lee el texto a los alumnos y les pide que respondan a preguntas en una ficha.					
d. Copio el texto en la pizarra					

18. ¿Cuándo hay una palabra nueva en un texto, con que frecuencia usa las siguientes estrategias para introducir palabras nuevas de un texto?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Hace énfasis en la lectura y hace una pausa para explicar el significado de la palabra					
b. Les da la palabra en una lista y el significado junto con otras antes de iniciar la lectura					
c. Lee el texto a los alumnos y les pide que respondan a preguntas en una ficha.					
d. Les pide a los alumnos que busquen las palabras que no entienden en el texto y que conversen con los demás acerca del posible significado de la palabra					

19. ¿Con qué frecuencia usa las siguientes estrategias para iniciar a los niños en la producción de textos?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Les pide que copien letras de la pizarra					
b. Les pide que escriban sus nombres y los cuelga en un lugar visible del aula					
c. Les pide a los niños que copien un texto de un libro					
d. Les pide que practiquen su caligrafía					

20.	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces
a. ¿Cuántas veces durante la semana lee un cuento a sus alumnos en voz alta, sin ser parte de una lección?					
b. ¿Cuántas veces durante la semana los alumnos leen grupos pequeños o en pareja?					
c. ¿Cuántas veces durante la semana los alumnos leen en silencio?					
d.¿Cuántas veces durante la semana usted dicta un texto a los alumnos?					

22. ¿Con qué frecuencia utiliza estas estrategias o prácticas para la enseñanza de la Comunicación integral?

	Nunca	Raramente	Varias veces por mes	Varias veces por semana	Todos los días
a. Pedir a los alumnos que copien un texto de la pizarra.					
b. Dar oportunidades para que los alumnos hablen sobre un cuento.					
c. Ayudar a los alumnos a planificar su escritura con organizadores visuales.					
e. Pedir a los alumnos que lean en voz alta en parejas o tomando turnos.					
h. Pedir a los alumnos que encuentren las palabras nuevas en un texto y adivinen su significado usando el contexto					
i. Hacer conexiones con nuestras propias experiencias cuando leemos un texto en la clase (¿Han leído escuchado algo como esto?).					
J. Antes de empezar una lectura, extraer los saberes previos de los alumnos y escribirlos en un papelote o un organizador					
j. Pedir a los alumnos que busquen palabras que riman en el texto					
k. Pedir a los alumnos que encuentren palabras que empiezan o terminan con el mismo sonido					
l. Al leer en voz alta pedir a los niños que “visualizen” (e.g. ¿qué imagen trae a tu mente esto que leímos?)					
m. Crear con los alumnos un “banco de palabras” que riman					

ANEXO 2

FICHA DE OBSERVACION
Estudio de Prácticas Pedagógicas en Tres Regiones del Perú

UGEL _____ NOMBRE DE ESCUELA: _____

TIEMPO TOTAL DE OBSERVACION: _____

FECHA |__|__|__|__|__|__| (DD/MM/AA):

NOMBRE DEL DOCENTE: _____
NOMBRE DEL OBSERVADOR: _____

INFORMACION GENERAL

Las siguientes preguntas son para hacerlas al docente del aula observada antes o después de la sesión

1. ¿Cuántos años ha trabajado usted como profesor(a) de aula, contando este año?
f. 0 a 1
g. 2 a 5
h. 6 a 10
i. Mas de 10 años
j. Mas de 15 años

2. ¿Dónde estudió para obtener su título de docente?
a. Instituto pedagógico privado
b. Instituto pedagógico público
c. Profesionalización docente
d. Universidad pública
e. Universidad privada
f. Trabajo sin título de docente

3. ¿Ha participado en algún tipo de entrenamiento o taller de desarrollo profesional ofrecido por el MINEDU en los últimos dos años? Si es así marque con un SI o NO en cada respuesta

	SI	NO
a. Procesos de aprendizaje de la Comunicación Integral de los alumnos		
b. Métodos de enseñanza de la Comunicación Integral		
c. Métodos para evaluar el aprendizaje de la Comunicación Integral		
d. Cómo preparar a los alumnos para la ECE		
e. Métodos para manejar mejor mi clase (e.g., disciplina, grupos de aprendizaje, etc.)		

I. ENTORNO GENERAL DEL AULA

En esta sección observaremos la organización física del aula, así como los materiales y recursos y el entorno escrito en la misma.

4. La clase está organizada (espacio, muebles, etc.) para que las sesiones de aprendizaje se puedan hacer con todo el grupo, grupos pequeños de 3 a 4 alumnos y de forma individual con facilidad (mesas para grupos pequeños, un rincón para que todo el grupo se siente en el suelo o en círculo y carpetas individuales).

a. Solo hay posibilidad para configurar un tipo de grupo (toda el grupo)
b. Posibilidad para configurar dos tipos de grupos (todo el grupo, grupos pequeños)
c. Posibilidad de configurar todos los tipos de grupos.

Comentarios_____
_____
_____

5. Hay producciones escritas de los alumnos en las paredes (letras, palabras o textos así como líneas y otro tipo de "garabatos" que son primeros intentos de producción impresa o también escritura de letras de manera formal).

a. No hay escritura en las paredes
b. Solo se exhiben los nombres de los niños
c. Hay escritura de los niños colgada en diferentes lugares del aula

Comentarios_____
_____
_____

6. Hay ejemplos de escritura funcional que incluye palabras y letras en lugares visibles del aula (por ej: calendario, cartel del tiempo, de cumpleaños, de responsabilidades, de anuncios, letras de canciones y poesías, horarios, cuentos, afiches, descripciones, etc.).

a. Ninguno
b. 1 a 2 ejemplos
c. 3 a 4 ejemplos
d. 5 o mas ejemplos

7. ¿Cuál es el número total de libros o material de lectura (incluyendo diccionarios, enciclopedias, libros hechos por alumnos o docentes, fascículos, revistas, periódicos, tc.) en el aula? Esto no incluye los materiales que tienen los alumnos sino materiales que están en estantes o rincones de lectura.

a. Ninguno
b. 1 a 5 libros
c. 6 a 10 libros

d. 11 a 15 libros
e. 16 a 20 libros
f. Mas de 20 libros

8. ¿Hay útiles para escribir que están al alcance de los alumnos como papel y diferentes tipos de lápices, plumones o colores?

a. Ninguno
b. 1 a 2 tipos de útiles de escritura
c. 3 a 4 tipos de útiles de escritura
d. 4 a 5 tipos de útiles de escritura
e. Mas de 5 tipos de útiles de escritura

9. ¿Hay una biblioteca en la escuela (puede ser una biblioteca móvil o algún lugar donde los alumnos pueden escoger libros y leer) y evidencia que se utiliza (hay un horario en colgado en el aula, o preguntar a la maestra/o, etc.)?

a. No hay biblioteca
b. Si hay pero no hay evidencia de su uso
c. Si se usó el día de la observación.
d. Hay evidencia de su uso y normas de organización para el uso y conservación de los libros por los niños.

9a Si la respuesta anterior fue SI. Contestar la siguiente pregunta:

¿Cómo se usó la biblioteca?

a. Se usó durante la sesión de Comunicación
b. La evidencia (horarios o preguntando al maestro) nos indica que se utiliza durante el recreo.
c. La evidencia (horarios o preguntando al maestro) nos indica que se utiliza durante un horario asignado semanalmente
d. La evidencia (horarios o preguntando al maestro) nos indica que se utiliza durante algunas clases (ciencias, estudios sociales o matemáticas)

Comentarios_____
_____
_____

II. PERFIL DE LA SESION DE APRENDIZAJE

En esta sección estamos tomando en cuenta que tipo de prácticas se están llevando a cabo en la sesión de aprendizaje que estamos observando. Marque las opciones que sean necesarias por pregunta. Por ejemplo, es posible que el docente escriba en la pizarra, también mantenga un diálogo con los alumnos en grupo y que mas tarde los alumnos lean en voz alta. En este caso hay que marcar todas las actividades que se observaron durante el tiempo de observación.

10. Actividades de Comunicación Integral

a. El docente presenta la información leyendo el texto a los alumnos
b. El docente escribe (en la pizarra, o en papelógrafos, o los estudiantes le dictan)
c. Lenguaje oral:

    a. juegos de rimas, canciones o cuentos (no canciones para pasar de una actividad a otra)
    b. Diálogo y conversación en el grupo
    c. Rutinas diarias: calendario, asistencia, canciones diarias
d. Actividad de lectura en voz alta (principiante) de los alumnos: lectura en parejas o tomando turnos.
e. Actividad de lectura de situaciones reales o contextualizadas (textos con diálogo, noticias del día, correos o mensajes, etc.)
f. Actividad de lectura silenciosa (principiante) de los alumnos: lectura en parejas o individual.
g. Actividad de lectura en las que se trabaja la anticipación (el antes, durante, después)
h. Actividad de los primeros niveles de producción escrita (que hace trazos o "garabatos" pero que para el niño significa un mensaje concreto).
i. Actividad de escritura de copiado (de la pizarra, o papelógrafo o texto).
j. Actividad de producción escrita con un propósito real (p.ej. una receta, un afiche para el aniversario de la escuela, una nota para sus padres, etc.).
k. Actividad de correspondencia en ficha o cuaderno; unir la palabra al objeto o la figura, la letra a la figura, la letra a la letra, etc.

Comentarios_____
_____
_____

11. Conocimientos y Habilidades Desarrolladas
    a. Sonidos (sin texto)
    b. Letras: formas y nombres, números, palabras de uso común.
    c. Sonidos y letras juntos: (con texto) desarrollo de la correspondencia sonido- letra.
    d. Comprensión de texto o de un cuento.
    e. Desarrollo del vocabulario y saberes previos.
    f. Expresión oral/ habilidades de escucha
    g. Producción escrita

Comentarios_____
_____
_____

12. Estilo de Enseñanza del Docente

    a. El docente presenta y habla, los alumnos escuchan
    b. El docente dirige las respuestas de los alumnos (usualmente con preguntas cerradas de una sola respuesta)
    c. El docente hace sugerencias, ofrece materiales (fichas, material preparado por el docente), hace preguntas con mayor demanda cognitiva (pidiendo que los alumnos incorporen sus saberes previos)
    d. El docente escucha y observa a los alumnos por uno o dos minutos mientras ellos desarrollan sus ideas o pensamientos.

e. Discusión o trabajo grupal entre un alumno y el grupo o entre varios alumnos (el maestro extrae los saberes previos de los alumnos y se entabla una discusión acerca de ellos a partir de un texto o material visual).
f. Los alumnos presentan y hablan, el docente escucha y hace comentarios

Comentarios_____
_____
_____

III. LENGUAJE PRESENTE EN EL ENTORNO

13. Discurso del Aula

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente promueve deliberadamente un clima en el que se valora la expresión de ideas y opiniones diferentes. Escucha atentamente a los estudiantes y estimula las respuestas entre ellos. Estimula explícitamente la participación de todos los alumnos por igual.
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente hace el esfuerzo de escuchar con atención a los alumnos y crear oportunidades para obtener opiniones diferentes e ideas. Sin embargo, no se dan oportunidades para conectar estas ideas/opiniones entre los alumnos (p.ej.; durante la fiesta patronal yo ayudé a mi mamá a cocinar, otro alumno dice, yo también y cocinamos…o yo no fui a la fiesta patronal pero se cocinar eso también). Igualmente, no hay muchas oportunidades para promover discusiones o debates productivos entre ellos.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente escucha y acepta las contribuciones de los alumnos, pero sus respuestas son genéricas ("muy bien" "..el siguiente.."). El intercambio de ideas entre alumnos y docente son menos extensas, y son solo entre alumno-profesor y no entre alumnos.
2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	Hay oportunidades limitadas para el intercambio de ideas entre el docente y los alumnos y entre los alumnos. Las respuestas del docente tienden a restringir la participación de los alumnos o a descartar sus opiniones.
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	Hay pocas o ninguna oportunidad para que los alumnos expresen sus ideas u opiniones. Los alumnos tienen que escuchar al docente y la mayoría de los intercambios son sobre instrucciones o manejo del aula. La mayoría de las respuestas del docente a las contribuciones de los alumnos tienden a ser punitivas.

Comentarios_____
_____
_____

14. Oportunidades para Extender la Conversación

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente integra una serie de prácticas de aprendizaje o estrategias para integrar a los alumnos en conversaciones extendidas que apoyan su desarrollo intelectual (analizar, predecir, reflexionar). Selecciona temas y los combina con diferentes estrategias, incluyendo diferentes agrupaciones (todo el grupo o pequeños grupos de 3 a 4) para maximizar el intercambio de ideas. Por ejemplo, monitorea una discusión en la que los alumnos comparan las diferencias y similitudes de aves, integrando nuevo vocabulario a la actividad.
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente integra una serie de prácticas de aprendizaje o estrategias para integrar a los alumnos en conversaciones extendidas que apoyan su desarrollo intelectual (analizar, predecir, reflexionar). Sin embargo, estos esfuerzos para combinar temas con estrategias no son tan efectivos en promover el intercambio de ideas y aprendizaje. Por ejemplo, el docente usa discusiones de todo el grupo en lugar de llevar a cabo discusiones en grupos pequeños o hay alumnos que interrumpen o no levantan la mano al hablar creándose una situación caótica donde no hay oportunidad para escuchar unos a otros.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente intenta involucrar a los alumnos en algunas discusiones, pero la selección de temas y el uso de estrategias son menos efectivas en estimular el desarrollo intelectual. Por ejemplo, una sesión de lectura de un texto termina con el maestro diciendo "¿Les gustó el cuento?" sin extender la conversación mas allá. Las preguntas son generalmente de una sola respuesta (si/no o la respuesta correcta).
2 *Hay evidencia limitada de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	Los intentos del docente de involucrar a los alumnos en el intercambio de ideas y aprendizaje a través de la conversación es limitado por un grupo restringido de temas o estrategias que no son efectivas. Hay oportunidades limitadas para conversar sobre el aprendizaje. Generalmente es el docente el único que habla y presenta la información.
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	El docente parece minimizar la conversación durante la sesión de aprendizaje. Hay esfuerzos mínimos para hablar con los alumnos sobre su aprendizaje. No hay oportunidades para tener conversaciones. El docente hace callar a los alumnos cuando quieren decir algo acerca de los temas que se están tratando en el aula.

Comentarios_____
_____
_____

15. Desarrollo de la Fluidez lectora

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente es un modelo lector y llama la atención de los alumnos hacia características específicas del texto (hacer una pausa cuando hay un punto o coma) a través de la conversación. Usa diferentes estrategias de aprendizaje (mas de 1) que alinean las necesidades de aprendizaje de los alumnos como lectura coral, en parejas, lectura teatral, lectura tomando turnos, para así dar oportunidades a los alumnos de leer en voz alta y desarrollar su fluidez lectora. Escoge textos que tengan palabras familiares y algunas nuevas para motivar a los alumnos a seguir mejorando su automaticidad al leer. Dar oportunidades para que los alumnos "ensayen" el leer frente a los demás (p.ej., pedirle a un alumno que lea las instrucciones que están en un texto para todos, o pedirles que lean un anuncio de la dirección, etc.).
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente es un modelo lector y llama la atención de los alumnos hacia características específicas del texto (hacer una pausa cuando hay una coma, etc.) , pero hay pocas ocasiones para conversar acerca de estas características. Usa un repertorio limitado de estrategias de aprendizaje que no están alineados con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por ej.: si hay niños que necesitan ayuda para leer con mayor fluidez, no les da oportunidades para que practiquen lectura en voz alta (lectura teatral) o no los agrupa con otros niños (parejas o grupos pequeños) que tienen mas fluidez para servir como modelo lector, etc.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente es un modelo lector, lee en voz alta a los alumnos, pero no llama su atención hacia las características específicas del texto. Usa estrategias apropiadas para el desarrollo de la fluidez lectora pero usa un número limitado de técnicas y materiales que no están alineados con las necesidades de los alumnos.
2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	El docente lee en voz alta a los alumnos, pero la lectura carece de expresión o fluidez. Las estrategias de aprendizaje son limitadas a una o dos (leer tomando turnos en fila o círculo).
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	El docente no lee en voz alta con el fin de modelar la fluidez lectora. No hay evidencia de estrategias de aprendizaje para desarrollar la fluidez lectora en los alumnos.

Comentarios_____
_____
_____

IV. COMPRENSION

16. Relación Sonidos-Texto

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	La enseñanza de los sonidos se caracteriza por episodios cortos o aprendizajes dirigido en los que el docente explica de forma clara algunos principios con actividades para practicarlos. P.ej. usando rimas de nombres, o juegos con palabras que comienzan o terminan con el mismo sonido, etc. El docente adapta el aprendizaje de acuerdo al nivel de los alumnos, modificándola dentro del grupo. Por ejemplo, en una actividad donde hay que buscar palabras que riman en el texto, el docente cambia la actividad para que un alumno busque palabras que riman en un grupo de cuatro palabras. El docente ofrece oportunidades para que los alumnos puedan decodificar textos de manera independiente. Por ejemplo, formando grupos pequeños, donde los alumnos pueden ir tomando turnos y leyendo frases cortas o frases que ellos han escrito, "borrando" partes de un sonido de una palabra para facilitar su lectura; M-A-S-A / -A-S-A, identificando los sonidos iniciales y buscando palabras que empiezan con el mismo sonido, etc..
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	La enseñanza de los sonidos es caracterizada por episodios cortos o aprendizaje dirigido en los que el docente explica de forma clara algunos principios con actividades para practicarlos. A veces la sesión es muy larga o las actividades son muy fáciles y/o difíciles. El docente adapta las actividades de acuerdo al nivel de los alumnos, modificándola dentro del grupo. Pero a veces las oportunidades para los lectores principiantes son pocas así como la modificación de la aprendizaje.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	La enseñanza de los sonidos está caracterizada por una pequeña introducción de los conceptos con poca explicación, seguida por práctica individual que a veces es muy fácil o difícil para los alumnos. El aprendizaje es de acuerdo al nivel de la mayoría de los alumnos en la clase, pero no todos. Hay alguna evidencia de modificación de las actividades para los alumnos mas avanzados pero todos deben terminar el mismo trabajo.
2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	La enseñanza de los sonidos no es clara y provoca confusión en los alumnos lo cual hace que no puedan completar la actividad. El nivel de aprendizaje no está alineado al nivel de habilidad de los alumnos (es muy fácil o muy difícil); por ej., una caminata de lectura con imágenes aisladas o muy grandes y simples para niños de 2do grado. Todos deben completar la actividad sin tener en cuenta su nivel de habilidad lectora. No hay muchas oportunidades para que los alumnos practiquen la lectura de textos.

1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	La enseñanza de los sonidos es una presentación del docente que no es clara o es incorrecta. La actividad es muy larga. No hay modificación de la lección de acuerdo al nivel de los alumnos. No hay oportunidad para que los alumnos practiquen la lectura.

Comentarios_____
_____
_____

17. Estrategias para Desarrollar el Vocabulario Lector

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Modela el uso de vocabulario sofisticado y escoge textos con estas palabras. El docente usa y anima a los alumnos a usar vocabulario nuevo en diferentes contextos y explorar el significado de las palabras (mapas semánticos, uso de figuras representando familias de palabras, etc.). Estas palabras son incluidas en las diferentes actividades del aula (las palabras aprendidas en la clase de comunicación son usadas en la clase de matemáticas). El docente enseña de forma explícita el uso de pistas del contexto en un texto o de saberes previos para inferir los diferentes significados de las palabras.
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Modela el uso de vocabulario sofisticado y escoge textos con estas palabras. El docente usa y anima a los alumnos a usar vocabulario nuevo en diferentes contextos y explorar el significado de las palabras (mapas semánticos, uso de figuras representando familias de palabras, etc.) pero estas actividades no son tan efectivas y su uso es menos integrado en las actividades de clase. El docente enseña a usar pistas en los textos para derivar el significado de las palabras pero la sesión no es muy clara.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Brinda oportunidades a que los alumnos encuentren nuevas palabras pero el uso de ellas no es tan evidente. Escoge textos que incluyen palabras nuevas. El aprendizaje de palabras nuevas no es integrado con el resto de la lección. Escoge grupos de palabras que tienen algo parecido (mismo prefijo, significado parecido) pero no están relacionadas al texto o tema de la clase. Recuerda a los alumnos usar pistas de los textos (mira las figuras, o las palabras en la oración) pero no explica como usar estas pistas del contexto.

2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	El aprendizaje del vocabulario se da solo en horarios específicos y con actividades limitadas, debido a la naturaleza de las palabras o a la naturaleza de las actividades. El docente usa el vocabulario de forma incorrecta y a veces las definiciones ofrecidas no son apropiadas (muy difíciles o muy simples de entender. Muy raras veces se usan las palabras nuevas. El aprendizaje del vocabulario nuevo es limitado a la memorización y repetición de definiciones. El docente no ayuda a los alumnos a obtener los significados a partir de las pistas de contexto en los textos.
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	El aprendizaje del vocabulario es limitado a ciertas actividades con muy pocas oportunidades de presentar el vocabulario nuevo o no se da este aprendizaje. El docente no reconoce cuando los alumnos no entienden alguna palabra y no brinda definiciones de palabras nuevas. El vocabulario usado por el docente es restringido y simple. Las palabras son muy difíciles o muy fáciles o también muchas o muy pocas.

Comentarios_____
_____
_____

18. Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente explica y demuestra estrategias cognitivas para ayudar a los alumnos a comprender el texto (resumir, preguntarse, etc.). El docente lee un texto y demuestra como preguntarse a sí mismo para analizar, inferir, interpretar, reflexionar su comprensión. Usa estrategias de aprendizaje antes, durante y después de la lectura para estimular la comprensión. Por ejemplo, en 2do y 3er grado los alumnos leen en silencio y anotan en papelitos sus preguntas/dudas sobre el texto. Hace una serie de preguntas para ayudar a la comprensión durante la lectura.
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente explica y demuestra estrategias cognitivas para ayudar a los alumnos a comprender el texto (resumir, preguntarse, etc.). A veces la calidad de la explicación no es muy útil o efectiva. Usa estrategias de aprendizaje antes, durante y después de la lectura para estimular la comprensión, pero a veces el tiempo de aprendizaje es mas largo en una de las partes del proceso, perdiendo así la atención de

	los alumnos. Hace una serie de preguntas para ayudar a la comprensión durante la lectura, pero a veces el docente tiene dificultad para moderar la discusión.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente explica estrategias cognitivas para ayudar a los alumnos a comprender el texto, pero la demostración de su uso no es efectiva. Usa algunas estrategias un poco relacionadas a la comprensión lectora. El uso del tiempo no es muy balanceado. Las estrategias no están alineadas con el nivel de habilidad de los alumnos (P.ej: pasa 20 minutos repasando palabras que los alumnos ya saben). Hace preguntas de una sola respuesta o de hechos puntuales (respuestas son si/no o de color, cantidad, tamaño).
2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	El docente menciona algunas estrategias de comprensión pero no da suficiente explicación ni demostración a los alumnos. Usa estrategias en una o dos fases del proceso lector pero no en todas. Las estrategias no están alineadas con las necesidades de los alumnos.
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	No hay estrategias cognitivas para la comprensión lectora en la sesión de aprendizaje, ni antes, durante o después del proceso lector. Las preguntas que hace el docente (si las hace) no están conectadas a las ideas importantes o detalles del texto. Las preguntas son mas de procesos de manejo del grupo: ¿Quién termino la página 5?”

Comentarios_____
_____
_____

V. PRODUCCION ESCRITA

19. Escritura del Entorno

5 *Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Ofrece actividades que motivan a los alumnos a escribir con objetivos variados y con temas basados en las experiencias de los alumnos. El docente da ejemplos, hace demostraciones e incorpora enseñanzas para generar interés en el proceso de escritura. Crea un clima en el que se reciban comentarios de los estudiantes y el docente usando varias estrategias (escuchando, escribiendo, etc.) para así mejorar la escritura. Hay evidencia de revisión de la producción escrita por parte de los alumnos o el docente. El trabajo escrito está exhibido en el aula y refleja el aprendizaje de los alumnos, no importando en cual fase de la escritura estén los alumnos.

4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Ofrece actividades que motivan a los alumnos a escribir con objetivos basados en sus propias experiencias. Tal vez la variedad no es tan grande. El docente a veces da ejemplos escribiendo él mismo delante de los alumnos, pero la mayoría de las veces usa el trabajo de los alumnos para hacerlo usándolo como ejemplo. Casi todos los comentarios de retroalimentación de la escritura de los alumnos vienen del docente. Pocas veces hay revisión de la producción escrita entre alumnos. Se exhiben trabajos de escritura, pero no hay mucha variedad (hay trabajos de una época del año, solo de un tipo de actividad, etc.).
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Ofrece actividades para que los alumnos escriban ofreciendo untema predeterminado por el docente, sin ofrecer temas con experiencias reales de los alumnos. El docente da sugerencias a los alumnos pero siempre es para corregir su escritura y no en un clima de intercambio de ideas (p.ej. ¿porqué escribiste esta parte?"¿cómo podríamos mejorar esta frase?). La exhibición de los trabajos escritos es uniforme. Todos los trabajos se ven igual. Algunos trabajos son de hace algunos meses atrás.
2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	Las oportunidades de escritura tienen como objetivo un producto final determinado (p.ej. una carta, una invitación, un anuncio). No hay espacio para la escritura personal o creativa de los alumnos. Los comentarios acerca de la escritura de los alumnos es acerca de la parte mecánica (caligrafía, ortografía) y no sobre las ideas o el contenido de la escritura. Los trabajos escritos exhibidos son en su mayoría decorativos, con algún trabajo personal y creativo de los alumnos. siempre con material
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	Las oportunidades de escritura son en su mayoría de copiado y corregir gramática u ortografía. Los estudiantes deben completar una ficha o modelo predeterminado. El docente asigna notas sin hacer ningún comentario sobre la escritura. El trabajo escrito es meramente decorativo y parte de actividades de arte o predeterminado por el docente y generado por el (fichas).

Comentarios_____
_____
_____

20. Aprendizaje de la Escritura

5	

Hay evidencia convincente de un entorno bien organizado para el aprendizaje	El docente ofrece actividades para el aprendizaje de la escritura a través de lecciones cortas de forma individual o en grupo. En ellas se enseñan el proceso de escritura, la mecánica y el uso de diversas técnicas. Los alumnos escriben y usan un proceso de múltiples pasos (planificación de texto a escribir, elaboración del borrador, revisión y versión final) para adquirir habilidades de escritura. Planifican, hacen un borrador, revisan, editan y publican el producto final en períodos específicamente para la escritura. El docente habla con los alumnos sobre el contenido y las ideas de su escritura y exploran los objetivos para la escritura y juntos generan ideas para mejorar la misma.
4 *Hay suficiente evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	El docente ofrece actividades para el aprendizaje de la escritura a través de lecciones cortas de forma individual o en grupo. Algunas veces estas actividades no se alinean al nivel de habilidades del grupo. Se enseña el proceso y la mecánica mas no técnicas de escritura. Los alumnos escriben y usan un proceso de múltiples pasos para escribir pero a veces este no está bien definido. El docente habla con los alumnos sobre su escritura pero casi siempre es un intercambio sin mucho diálogo y mas el maestro diciendo que hacer.
3 *Hay alguna evidencia de un entorno bien organizado para el aprendizaje*	Se enseña escritura pero la elección del contenido no esta alineado con el aprendizaje del proceso, la mecánica u otras técnicas de escritura de los alumnos Se pide a los alumnos que escriban pero no está claro si hay un proceso de varios pasos para hacerlo. Las sugerencias sobre la escritura de los alumnos es sobre gramática y ortografía y no sobre el contenido y las ideas del trabajo escrito.
2 *Hay limitada evidencia de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje*	Hay sesiones de escritura pero no tienen un enfoque o tema o no están alineadas con las necesidades y habilidades de los alumnos. La producción de los alumnos está basada en plantillas del maestro. El docente corrige la gramática y ortografía de los alumnos pero no hay interacción para dialogar sobre el trabajo escrito.
1 *Hay evidencia mínima de un entorno que está bien organizado para el aprendizaje.*	Las lecciones de escritura están exclusivamente enfocadas en la ortografía, gramática y presentación. No hay un proceso de escritura. Los alumnos hacen actividades de escritura tediosas y repetitivas. El docente corrige la gramática y ortografía de los alumnos. La interacción, cuando la hay, es punitiva.

Comentarios_____
_____
_____

VI. PROCESOS DE MANEJO DEL AULA

En esta sección observaremos la organización y las técnicas que usa el docente para hacer un buen uso del tiempo en el aula, de que todos los alumnos estén involucrados en el aprendizaje para que así esta sea mas efectiva. Marque las respuestas que muestren mas aproximación a lo que usted observó.

21. ¿Cuando el docente empieza una sesión de aprendizaje hace con los niños un recuento de la sesión anterior antes de empezar con la nueva sesión
a. Siempre
b. A veces
c. Pocas veces
d. Nunca

22. ¿El docente hace preguntas para obtener respuestas automáticas (o en coro) o para fomentar la reflexión de los alumnos?
a. Solo respuestas automáticas
b. A menudo hace preguntas evidentes o que exigent poca reflexión
c. La mayoría de las preguntas fomentan la reflexión

23. ¿El docente hace preguntas a alumnos diferentes o siempre a los mismos?
a. Siempre a los mismos
b. A alumnos diferentes

24. ¿Los alumnos prestan atención a las explicaciones del docente?
a. Casi ninguno
b. Menos de la mitad
c. Más de la mitad
d. Casi todos los alumnos

Comentarios_____
_____
_____

25. ¿Cuando un alumno no ha entendido algo que es lo que hace el docente?
a. Lo ignora
b. Se acerca al alumno para ayudarlo
c. Le pide a otro alumno que lo ayude
d. Le insiste que preste atención porque sino no podrá aprender

Comentarios_____
_____
_____

26. ¿Se observó trabajo en grupo o en parejas en la sesión observada?
a. Si
b. No

Comentarios_____
_____
_____
_____

27. ¿Hay alguna evidencia de normas de convivencia en clase? (Algún afiche en la pared, el docente repitiéndolas a los alumnos o alumnos mencionándolo)
a. Si
b. No
Comentarios_____
_____
_____

28. Aproximadamente ¿cuántas veces se tuvo que interrumpir la clase por problemas de disciplina? (p.ej. porque alguien está conversando con otros, o haciendo bromas, o interrumpiendo constantemente, etc.)
a. Nunca
b. 1-2 veces
c. 3-4 veces
d. 5-6 veces
e. Más de 6 veces
Comentarios_____
_____
_____

29.¿Qué hace el docente cuándo hay alumnos que no prestan atención o interrumpen la clase?
a. Los ignora
b. Los llama para que contesten preguntas
c. Les hace una seña sin hablar para que presten atención
d. Interrumpe la clase para llamarles la atención y hablarles de las reglas de convivencia
e. Les pide que se cambien de sitio
f. Esto no se observó en esta clase
Comentarios_____
_____
_____

30. Cuando un alumno no entiende algo que se ha explicado ¿qué es lo que hace el docente?
a. Se acerca al alumno para ayudarlo
b. Le pide a otro alumno que lo ayude
c. Le insiste que preste más atención
Comentarios_____
_____
_____

31. Cuando un alumno levanta la mano para participar en clase o hacer un comentario o pregunta acerca de lección, ¿qué es lo que hace el docente la mayoría de las veces?

a. Le dice “muy bien” y reconoce su esfuerzo
b. Le pide que deje hablar a otros alumnos
c. Llama siempre a ese alumno para que conteste las preguntas
d. Le pide que ayude a otros alumnos
e. No hay alumnos que levanten la mano para preguntar.
Comentarios_____
_____
_____

32. ¿Qué pasa con los estudiantes que terminan más rápido con una actividad de clase (ejercicio de escritura, actividad después de la lectura, examen, etc.)?
a. No tienen que hacer nada mas, solo esperar a que todos terminen
b. Les da más actividades que hacer
c. El docente les dice que lean un libro
d. Tienen que ayudar a otros con la actividad
e. Hay algo preparado por el docente para los alumnos que terminan antes
Comentarios_____
_____
_____