

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN PARVULARIA**



**CALIDAD EDUCATIVA DE LITERACIDAD TEMPRANA EN LAS SALAS DE
KINDER EN ESCUELAS PÚBLICAS DE MINNETONKA, MINNESOTA, E.E.U.U.**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesora Guía: Dra. Paola Domínguez Ramírez.

Seminarista: Constanza Saavedra Romero.

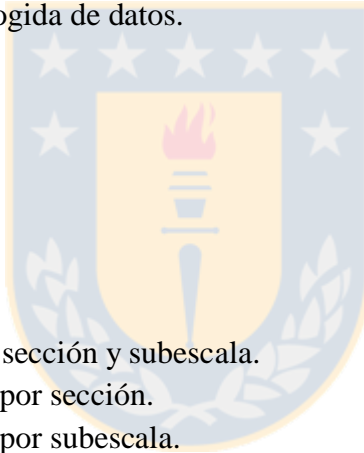
CONCEPCIÓN, 2017

Índice.

Lista de tablas y figuras.	5
Lista de anexos.	6
Resumen.	7
Introducción.	8
1. Planteamiento del problema.	10
1.1 Justificación.	10
1.2 Pregunta de investigación.	13
1.3 Objetivos.	13
1.3.1 Objetivo General.	13
1.3.2 Objetivos Específicos.	13
2. Marco teórico.	14
2.1 Alfabetización inicial.	14
2.1.1 Perspectivas psicológicas de la alfabetización inicial.	16
2.1.1.1 Perspectiva Cognitiva.	16
2.1.1.2 Perspectiva Constructivista.	17
2.1.1.3 Perspectiva Socio constructivista.	18
2.1.2 Componentes de la alfabetización inicial.	19
2.1.2.1 Conocimiento del alfabeto.	20
- Teorías del conocimiento del alfabeto.	20
- Relación del conocimiento del alfabeto con la lectura y escritura.	20
- Clasificaciones del conocimiento del alfabeto.	21
2.1.2.2 Conceptos sobre lo impreso.	21
- Teorías de los conceptos sobre lo impreso.	22
- Relación de los conceptos sobre lo impreso con la lectura y escritura.	22
- Clasificaciones de los conceptos sobre lo impreso.	23
2.1.2.3 Conciencia fonológica.	23

- Teorías de la conciencia fonológica.	23
- Relación de la conciencia fonológica con la lectura y escritura.	25
- Clasificaciones de la conciencia fonológica.	25
2.1.2.4 Lenguaje letrado.	26
- Teorías del lenguaje letrado.	27
- Relación del lenguaje letrado con la lectura y escritura.	27
2.2 Iniciación a la lectura y escritura.	28
2.2.1 Leer y escribir.	28
2.2.2 Lectura.	29
2.2.2.1 Etapas de la lectura.	30
2.2.2.2 Procesos cognitivos y lingüísticos de la lectura.	31
2.2.2.3 Modelos de enseñanza.	32
➤ Modelo de procesamiento Ascendente.	32
➤ Modelo de procesamiento Descendente.	33
➤ Modelo de procesamiento Equilibrado.	34
2.2.2.4 Métodos de enseñanza.	35
➤ Métodos Sintéticos.	35
➤ Métodos Analíticos.	35
➤ Métodos Integrales.	35
2.2.3 Escritura.	36
2.2.3.1 Etapas de la escritura.	36
2.2.3.2 Procesos de la escritura.	38
2.2.3.3 Procesos cognitivos y motores de la escritura.	39
2.3 Objetivos curriculares en EEUU.	40
2.3.1 Plan de alfabetización local de Escuelas Públicas de Minnetonka (Minnetonka Public Schools Local Literacy Plan).	40 41
2.3.2 Parámetros a nivel de distrito y estado.	42
2.3.3 Modelo de alfabetización equilibrada.	42
2.3.4 Aprendizajes esenciales para el nivel de transición 2 (Kinder).	45

2.4 Calidad de la alfabetización inicial.	48
2.4.1 Calidad en general.	48
2.4.2 Calidad educativa.	49
2.4.3 Estudios sobre calidad en alfabetización.	51
2.4.4 Escala ELLCO utilizada en otros estudios.	53
3. Marco metodológico.	54
3.1 Tipo de investigación.	54
3.2 Participantes.	54
3.3 Instrumento de recolección de información.	56
3.3.1 Escala ELLCO.	56
3.3.2 Estructura de la escala ELLCO.	56
3.3.3 Procedimiento de recogida de datos.	60
3.3.4 Análisis de datos.	61
4. Resultados.	62
4.1 Resultados globales.	62
4.2 Resultados por sección.	64
4.3 Resultados por subescala.	65
4.4 Resultados en detalle por sección y subescala.	66
4.4.1 Resultados en detalle por sección.	66
4.4.2 Resultados en detalle por subescala.	68
5. Discusión y conclusiones.	69
6. Proyecciones.	72
7. Referencias.	73
8. Anexos	79



Lista de tablas y figuras.

Tabla N°1 Elementos del modelo equilibrado de alfabetización.

Tabla N°2 Tareas del modelo equilibrado de alfabetización.

Tabla N°3 Aprendizajes esenciales y preguntas correlativas esenciales para Kínder.

Tabla N°4 Rutina de las salsas de clase de Kínder.

Tabla N°5 Número y porcentaje de niños y niñas por curso.

Tabla N°6 Estructura escala ELLCO Pre-K.

Tabla N°7 Puntajes promedio general por sala.

Tabla N°8 Puntajes promedio por ítem.

Tabla N°9 Puntajes promedio por sección.

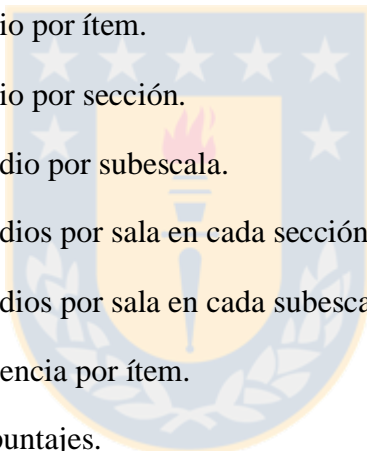
Tabla N°10 Puntajes promedio por subescala.

Tabla N°11 Puntajes promedios por sala en cada sección.

Tabla N°12 Puntajes promedios por sala en cada subescala.

Figura N°1 Sección de evidencia por ítem.

Figura N°2 Formulario de puntajes.



Lista de anexos.

Anexo N°1 Consentimiento informado.

Anexo N°2 Formularios de puntajes aplicados.

Anexo N°3 Escala ELLCO.



Resumen.

El presente estudio tiene como propósito analizar el programa de alfabetización inicial y su relación con indicadores de calidad educativa de literacidad temprana en salas de kínder de una escuela pública de Minnetonka, MN, E.E.U.U. Para este objetivo se utilizó la Escala ELLCO (Early Language and Literacy Classroom Observation) instrumento de observación cuyo propósito es dar cuenta de la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kínder y Pre-Kínder. Los resultados muestran que la relación entre las características del programa de alfabetización inicial y los indicadores de calidad educativa de estas salas está dentro de los rangos de buena a ejemplar, según el instrumento. Los aspectos de generales de la sala de clases, específicamente el currículum, tienen mayor impacto que los referentes con el lenguaje y literacidad en los logros académicos de los niños y niñas de las escuelas públicas de Minnetonka, Minnesota, E.E.U.U.

Palabras claves: calidad educativa, alfabetización inicial, lenguaje escrito, lectura, escritura.



Introducción.

Los procesos de lectura y escritura siempre han sido un tema de gran interés para quienes se desempeñan en el ámbito educativo, más aún para quienes trabajan en el ciclo inicial, por ello, el inicio de la enseñanza y aprendizaje de estas habilidades es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en los niveles superiores (Benavides, Corredor y Ramos, 2015). Además estas habilidades son consideradas como los saberes básicos que promueven el aprendizaje y facilitan la construcción de nuevos conocimientos fundamentales para la apropiación del medio en el que nos desenvolvemos a diario.

Además, la evidencia aportada desde la biología, la psicología y la propia educación no deja dudas respecto de la importancia de una adecuada estimulación temprana para el desarrollo cognitivo y sociocultural de la infancia. Así, los apoyos y espacios formativos dados a los niños y niñas durante los primeros años, serán esenciales para que ellos desarrollen sus talentos, aptitudes y capacidades futuras (Cardemil y Román, 2014). Debido a esto la Educación Infantil es considerada una variable de alta significación en la explicación del éxito escolar en los primeros años de Educación Básica.

El propósito de la educación temprana es asegurar el pleno e igualitario acceso al conocimiento de los niños y las niñas. Ampliando de este modo, sus capacidades y habilidades cognitivas al tiempo que ofreciendo espacios y experiencias de aprendizajes que permitan el desarrollo de las dimensiones social, emocional, cívica, ética y moral de ellos (Cardemil y Román, 2014). De esta manera, Cardemil y Román (2014) aseveran que la Educación Infantil colabora significativamente en la promoción de la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales de los niños y niñas.

Un aspecto importante de considerar, en un ambiente educativo de calidad, se relaciona con las interacciones que se producen entre educadores y niños, que pueden llegar a ser determinantes en la calidad de la acción educativa ya que la instalación de interacciones de calidad facilita el desarrollo de una mejor autoestima, mayor seguridad-apego y autonomía en el niño, lo que permite contar con las bases para el logro de un mayor y mejor aprendizaje, en este caso de las habilidades de lectura y escritura. Estas interacciones deben reflejar una comunicación efectiva, cálida y respondiente.

El estudio que aquí se presenta tiene como génesis la práctica profesional en E.E.U.U. donde se pudo apreciar una realidad educativa diferente en la que los estudiantes logran la adquisición del código convencional en los primeros niveles educativos. Ante esto, surgieron algunas interrogantes como ¿Cómo es la calidad educativa, referente a las prácticas de alfabetización, en las salas de clases de esta escuela? ¿Cómo se relacionan las características de su programa de alfabetización específico con los indicadores de calidad?

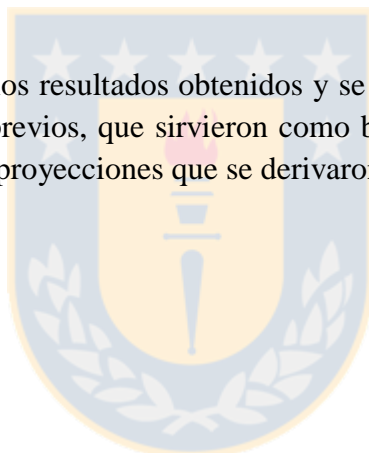
¿Son las prácticas de alfabetización lo único que interviene en el logro académico de sus niños y niñas?

El documento que aquí se presenta se organiza en cuatro capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema, su justificación, la pregunta que provoca la investigación y los objetivos que orientan este estudio.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, donde se exponen algunos de los estudios que se han realizado en el ámbito internacional, nacional y local, que están relacionadas con esta investigación. Así como también se encuentran los aportes teóricos de varios autores que han profundizado en el estudio de la alfabetización inicial, los procesos de lectura y escritura; y calidad en estos procesos, los cuales fundamentan conceptualmente este estudio.

En el tercer capítulo se presenta la metodología, que incluye el tipo de investigación, se caracterizan los participantes y se aborda el instrumento utilizado para recoger la información.

El cuarto capítulo muestra los resultados obtenidos y se hace un análisis reflexivo a la luz de la teoría y los estudios previos, que sirvieron como base a esta investigación. También contiene las conclusiones y proyecciones que se derivaron del estudio.



1. Planteamiento del problema.

1.1 Justificación.

En la escuela se le atribuye gran relevancia a los procesos de alfabetización desde los primeros niveles educativos, en donde se estimulan habilidades básicas como la escritura y la lectura, por ser fundamentales para la apropiación del entorno. Medio que se hace parte de los saberes básicos que promueven el aprendizaje y facilitan la construcción de nuevos conocimientos (Benavides, Corredor y Ramos, 2015).

Por ello, el inicio de la enseñanza y aprendizaje de estas habilidades es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en los niveles superiores.

Dentro de los niveles de escolarización, las deficiencias de lectura o escritura observadas en los alumnos suelen venir inmediatamente achacadas, por el profesorado de un nivel concreto, al nivel escolar anterior, a la escuela anteriormente frecuentada y casi nunca a otros ámbitos o factores, la familia por ejemplo. Dejando ahora aparte que esto sea cierto a cien por cien, de lo que no cabe duda es de que la convicción universalmente aceptada es, en primer lugar, que el sistema escolar resulta clave para este tipo de aprendizajes y, en segundo, que el aprendizaje de estas habilidades fundamentales, leer y escribir, constituyen el más importante objetivo de la escolarización. (García Garrido, 2002, 145)

Sin embargo, tanto la lectura como la escritura, son una preocupación para los docentes, estudiantes y adultos ya que la falta de dominio de estas habilidades constituye una barrera que les impide acceder a una mejor formación y despliegue en su entorno social.

En ocasiones, el fracaso escolar obedece a cierta falta de recursos lingüísticos de los alumnos, las deficiencias de comprensión/expresión, oral o escrita, limitan la recepción de contenidos y, consecuentemente su consolidación, su comprobación o verificación y la exposición de los mismos. Sería una falacia atribuir la causa de este fracaso sólo al profesorado de lengua, puesto que, muy particularmente en el período de Enseñanza Obligatoria, el sistema lingüístico y los recursos expositivos y de control se basan en elementos lingüísticos comunes para todo docente y para todo profesor, de una u otra área de conocimiento. (Mendoza, 1994, 19)

De esta forma, el lenguaje escrito pasa a constituir un medio privilegiado para la comunicación y representación y es el principal instrumento para acceder al conocimiento

del resto de los contenidos escolares. En materia de lectura y escritura, está claro que el papel fundamental que adquiere la escuela es el aprendizaje, y no sólo en los primeros años de escolarización, sino a lo largo de toda ella. No hay duda que el dominio de los usos lingüísticos es una corresponsabilidad de todos los docentes del establecimiento (Lerner, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior y al ver la gran incidencia que tiene la lectura y la escritura en la vida de las personas, el estudio que aquí se propone, surge de la realización de la práctica profesional en un nivel de Kindergarten en Clearspring Elementary School en Minnetonka, MN, E.E.U.U., donde los niños y niñas con rapidez y éxito consiguen alcanzar los aprendizajes relacionados con el proceso de alfabetización y apropiación de la lectura y la escritura convencional. Situación que va más allá del simple hecho de si se aprenden o no a leer y escribir en el Segundo Nivel de Transición, ya que hay que aclarar que la lectura y la escritura no son simples actividades que se aprenden en un nivel específico. Leer y escribir convencionalmente son procesos inacabados, que se dan a lo largo de la vida, pero que adquieren bases sólidas cuando el niño se apropia de los saberes previos, con ellos que le ofrece la escuela en sus primeros años (Benavides, Corredor y Ramos, 2015).

De acuerdo a esto es necesario indagar en lo que son las normas educacionales y logros específicos que se aplican y obtienen, respectivamente, en cuanto a la alfabetización inicial en el nivel de transición II en las escuelas públicas de Minnetonka, MN.

Los aprendizajes de la lectura y escritura propuestos por el Departamento de Educación de Minnesota (2010) y establecidos en Las Normas Académicas del Arte de Lengua Inglés, dictan que:

...los estudiantes deben leer extensa y profundamente entre una amplia gama de alta calidad, textos literarios e informativos cada vez más desafiantes. Por la lectura extensa de historias, dramas, poemas, y mitos de culturas diversas y períodos de tiempo diferentes, de textos en estudios de historia/social, ciencia, y otras disciplinas, los estudiantes construyen una base de conocimiento en estos campos que también les darán la base para ser mejores lectores en todas las áreas de contenido (p. 13)

...los estudiantes tienen que aprender a usar la escritura como una forma de dar y apoyar opiniones, demostrar la comprensión del sujeto de estudio, y transportar experiencias verdaderas, imaginadas y acontecimientos. Ellos aprenden a apreciar que el propósito central de la escritura es comunicarse claramente a con otros, una audiencia a veces desconocida, y comenzar a adaptar la forma y el contenido de su escritura para lograr una particular tarea y objetivo (p. 25)

Dentro de otros aspectos relacionados al aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros niveles educativos de las escuelas públicas de Minnesota se destacan la importancia de un currículum transversal y su relación con la transición entre cursos donde se resalta que los estudiantes sólo pueden obtener esta base cuando el plan de estudios intencionada y coherentemente está estructurado por experiencias integradas y actividades para desarrollar el contenido rico en conocimiento dentro y a través de los cursos. Un segundo aspecto importante para estos aprendizajes es la utilización del método de proyectos. En esta área los estudiantes desarrollan la capacidad para construir el conocimiento sobre un contenido a través de proyectos de investigación y análisis de fuentes literarias e informativas. El tercer aspecto, referente a la lectura y escritura y su aprendizaje, es la motivación intrínseca de los estudiantes donde se plantea que para potenciar la motivación y compromiso, los estudiantes deberían tener oportunidades de escoger sus propios temas y formas. Y por último la importancia del tiempo y trabajo dedicado a estos contenidos donde tanto docentes como estudiantes son conscientes que para lograr estos objetivos, los estudiantes deben dedicar el tiempo significativo y el esfuerzo al desarrollo de los procesos de lectura, escritura, y producción de numerosas piezas a corto y largo plazo a lo largo del año.

Ahora, trasladándonos específicamente a las escuelas públicas de Minnetonka, el logro académico de los estudiantes en la lectura y escritura crece exponencialmente según lo expresado en su sitio oficial en internet:

El alto nivel de logro académico en Minnetonka comienza con el establecimiento de una fuerte base en la lectura y matemáticas en el nivel elemental. Cuando los estudiantes entran en nuestras escuelas en el jardín de infancia, están al mismo nivel con sus pares a escala nacional. Sin embargo, durante sus años de escuela primaria, ocurre un crecimiento notable. La mayor parte de estudiantes logran el progreso escolar de más de un año en un año. Al final de primer grado, el estudiante promedio está en un nivel entre el segundo y tercer grado en la lectura y matemáticas. Con otro crecimiento de un año y medio en el 3er grado, la mayor parte de estudiantes alcanzan el nivel de 5to grado en matemáticas y lectura. "Un estirón" académico significativo ocurre en 4to y 5to grado, cuando los estudiantes aceleran tres años cada año escolar. Así, hacia el final de la escuela primaria, el estudiante promedio de 5to grado en Minnetonka alcanza el nivel del 11vo grado en la lectura y matemáticas según normas NWEA nacionales. (Minnesota Department of Education, 2015)

Es por esto que sería interesante observar las salas de clases que se rige por los estándares y obtiene los logros anteriormente mencionados. Y así poder analizar una visión diferente de la formación de lectores y escritores desde temprana edad, donde los agentes educativos están convencidos de la importancia que tiene el saber leer y escribir en el mundo que habitamos.

1.2 Pregunta de investigación.

Teniendo en cuenta la anterior justificación, en donde se muestra el interés por conocer los procesos de lectura y escritura, propios de las salas de clase de Clearsprings Elementary School, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la calidad de las prácticas de alfabetización en el programa de las escuelas públicas de Minnetonka?

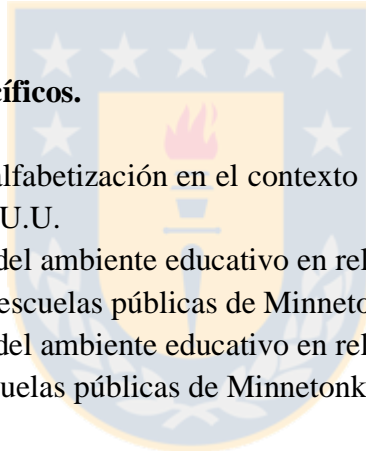
1.3 Objetivos.

1.3.1 Objetivo general.

Analizar las características del programa de alfabetización inicial y su relación con indicadores de calidad educativa de literacidad temprana en salas de kínder de escuelas públicas de Minnetonka.

1.3.2 Objetivos específicos.

2. Analizar el plan de alfabetización en el contexto de las aulas de una escuela pública en Minnetonka, E.E.U.U.
3. Describir la calidad del ambiente educativo en relación al ambiente general de la sala de clases en las escuelas públicas de Minnetonka.
4. Describir la calidad del ambiente educativo en relación al desarrollo del lenguaje y literacidad en las escuelas públicas de Minnetonka.



2. Marco teórico.

2.1 Alfabetización inicial.

Según Justice y Kadaraveck (2002), los acercamientos tradicionales de los estudios acerca de la lectura y la escritura toman como punto de partida la entrada de los niños a los cursos de educación formal, es decir, consideran solamente lo que se denomina como *alfabetización convencional*.

Pero estas aproximaciones no tienen en cuenta la perspectiva psicológica del desarrollo porque no toman en consideración que “los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades, previos al aprendizaje de la lectura y escritura formal, que son los que preparan y hacen posible la alfabetización convencional. Al proceso que siguen dichas habilidades previas se le denomina *alfabetización inicial, temprana o emergente*” (Justice y Kadaraveck, 2002: 10).

La alfabetización inicial, como perspectiva, propone que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo que tiene su origen en las etapas tempranas de la vida del niño (Teale y Sulzby, 1986). Se asevera que no hay un momento definido para la aparición de la lectura y escritura, ya que el niño desarrolla gradualmente estas habilidades, mediante la puesta en práctica de las etapas anteriores a habilidades como la oral, conceptual, lectura y escritura.

Hay coincidencia en que el proceso de alfabetización se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar, continúa durante todos los años preescolares en que el niño recibe educación informal, hasta su ingreso en la escuela formal donde se involucra en actividades de alfabetización que ya pueden considerarse de *aprendizaje de lectura y escritura convencional* (Stahl y Yaden, 2004)

La alfabetización no sólo contempla las habilidades de lectura y escritura, involucra también las habilidades de comunicación oral. “El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa” (Morrow, 2001: 173).

La noción del desarrollo de la alfabetización inicial durante las edades tempranas puede entenderse de mejor cuando se conocen los componentes que intervienen en este proceso. Autores como Vega y Macotela (2007: 27) exponen importantes aspectos respecto a este tema:

- Los niños inician sus actividades de lectura y escritura en edades tempranas porque están inmersos en una sociedad alfabetizada. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad.
- El lenguaje es parte integral del proceso de aprendizaje de los niños. Cuando se involucran en actividades relacionadas con la lectura, desarrollan habilidades de lenguaje oral y de lenguaje escrito, dado que ambos sistemas lingüísticos están fuertemente relacionados.
- En un ambiente rico en actividades y materiales alfabetizadores, los niños conocen diferentes aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con muchos sucesos de su vida cotidiana. La alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura.
- Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización.
- El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura.

La descripción de estos componentes permite afirmar dos grandes premisas dentro del desarrollo de la alfabetización inicial. Primero se debe tener presente que este desarrollo se llega a producir en la medida en que los niños mantengan una participación activa, con su comunidad, en la totalidad de aquellas tareas cotidianas que, de una u otra forma, están ligadas al lenguaje escrito. Segundo, considerar que los niños desarrollan más conocimientos, habilidades y actitudes hacia la lectura y la escritura, en función de que dichas tareas cotidianas sean significativas para ellos.

Resumiendo, la perspectiva de la alfabetización inicial nos señala que, desde temprana edad, los niños desarrollan conocimientos de diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son fundamentales para el posterior aprendizaje de habilidades de escritura y lectura convencionales. Dentro de las habilidades y conocimientos que se sitúan como parte del desarrollo normal preescolar se pueden incluir: conciencia fonológica, utilizar un vocabulario amplio y variado, desarrollar funciones sociales del lenguaje como la descripción, habilidades conversacionales, habilidades narrativas, identificación e interpretación de imágenes y símbolos, identificación de elementos relacionados con la forma en que se lleva a cabo el aprendizaje de la lectura y escritura (aspectos convencionales), así como sus funciones sociales y sus relaciones con el lenguaje oral.

Así, resuelta la definición de la alfabetización inicial, sus limitaciones teóricas y características, continuamos en el siguiente apartado con el análisis de la obtención de los aprendizajes de la alfabetización inicial por parte de los niños y niñas desde un enfoque específico, donde podremos apreciar distintas perspectivas desde el cual poder abordar un determinado asunto, en este caso la obtención de las habilidades de lectura y escritura.

2.1.1 Perspectivas psicológicas de la alfabetización inicial.

El enfoque psicológico es utilizado en la alfabetización inicial para estudiar y comprender como el niño o niña transita en el camino hacia el desarrollo de sus habilidades de lector y escritor, en donde obtiene su motivación y estímulos, los procesos involucrados y como es su interacción con el ambiente letrado. Es por esto que se analizan las perspectivas psicológicas de la alfabetización inicial, a saber: cognitiva, constructivista y socio-constructivista. La primera es de carácter cuantitativo y generalmente utiliza la metodología experimental, la segunda y la tercera son de carácter cualitativo, basan su proceso en torno al punto de vista del niño/a y de su ámbito sociocultural, respectivamente.

2.1.1.1 La perspectiva cognitiva.

La perspectiva cognitiva sustenta que, para el aprendizaje inicial de la alfabetización, se requieren dos subprocesos que involucran un análisis del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. La importancia del aspecto fonológico se explica por el carácter alfabético de la escritura, que es dilucidada como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje (Teberosky, 2004).

El procesamiento fonológico implica la conciencia fonológica, concepto que se refiere a la “capacidad de analizar y de segmentar las palabras en unidades mínimas, sean sílabas o fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras” (Defior, 1996: 51).

El subproceso de reconocimiento de las palabras se refiere a la “habilidad de los lectores para procesar la información gráfica, sean letras o patrones ortográficos, para reconocer las palabras escritas” (Teberosky, 2004: 43). Desde esta perspectiva se sustenta que los lectores eficientes distribuyen su atención entre varios subprocesos que incluyen procesos perceptivos y atribución de significado en la comprensión.

Esta perspectiva propone también una teoría evolutiva del aprendizaje. A pesar de algunas diferencias entre ellas, autoras como Frith (1985) y Ehri (1992) sostienen que las habilidades se desarrollan por etapas sucesivas. En cada etapa, los niños usan estrategias diferentes para interpretar lo escrito y para otorgarle significado. Pero coinciden en describir el inicio del proceso como pre-letrado o pre-lingüístico. En esta etapa,

denominada **logográfica**, el niño selecciona rasgos de la palabra impresa que le resultan distintivos (el color del logotipo, la forma de la letra inicial, etc.). En la lectura hay una etapa de configuración visual sin análisis, un reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas muy influido por el contexto.

Superada esta etapa, comienza una paulatina toma de conciencia de las letras individuales, a partir de lo cual cambia los índices visuales a una relación entre la letra y su valor sonoro, relación de características parcial, inconsistente e incompleta. Cuando el niño puede representar la estructura sonora de la palabra se considera que está en la etapa **alfabética**. Ésta se da cuando el niño ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y ha comenzado a adquirir una conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de la palabra. El análisis de los componentes sonoros no es profundo: es válido si el niño individualiza sílabas o fonemas en mismas situaciones. En esta segunda fase, el reconocimiento de palabras deja de ser arbitrario; las letras son usadas como índices para establecer conexiones con el sonido y su pronunciación en la palabra.

Por último, la **fase ortográfica** se define por la asociación sistemática entre la secuencia de letras y los componentes fonológicos de la palabra. En esta fase, la conciencia es fonológica, porque el aprendiz reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo con categorías convencionales de correspondencia fonográfica.

2.1.1.2 La perspectiva constructivista

Contrastando la perspectiva cognitiva, que adopta un enfoque más evolutivo, la descripción por etapas continúa aceptando una demarcación clara entre lector y no lector. La perspectiva constructivista no ve el aprendizaje como una cuestión de todo o nada y sostiene que la separación entre lector y no lector sólo es aceptable para quienes esperan que todos los aprendizajes sean convencionales. Así, para los constructivistas, los aprendizajes que ocurren entre los 3 y los 5 años no son previos por ser no convencionales, sino que forman parte del proceso de alfabetización. (Teberosky, 2004: 43).

Una distinción que aporta esta perspectiva es que no considera el inicio como etapa prelingüística. En primer lugar, Ferreiro (1997) interpreta las respuestas de los niños bajo la etapa logográfica (por ejemplo, interpretación de un cartel publicitario), de manera distinta: no se trata de identificar palabras, sino de una interpretación de textos comerciales. ¿Cuál es la diferencia? La interpretación de textos (libros, carteles, envases, etc.) ocurre antes de que los niños sepan leer y consiste en atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que en los textos hay algo escrito, que “dicen algo”. En segundo lugar, los niños interpretan esos textos orientados por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo “escribible” (Teberosky, 2004).

Por lo tanto, desde el punto de vista del niño no se trata de identificar palabras escritas, sino de atribuir nombres porque lo escrito “dice” lo que es el objeto, es decir, dice su nombre. Con esta información se concluyen dos interpretaciones iniciales: una externa, proveniente del contexto en que aparecen los textos, y otra interna elaborada por el niño a partir de la hipótesis de que lo escrito representa el nombre propio o el nombre de las cosas.

Otra diferencia respecto a los psicólogos cognitivos es que, para los constructivistas, la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino de manera interdependiente, desde la más temprana edad.

La perspectiva constructivista estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende, averigua cómo asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas, finalmente, cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Se trata de conocimientos que el niño desarrolla de forma interrelacionada sobre los diversos e importantes aspectos de lo escrito.

2.1.1.3 La perspectiva socio-constructivista

El aporte de esta perspectiva hace referencia al hecho de que la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar (Teberosky, 2004).

Para el socio-constructivismo, el aprendizaje tiene una base de interacción social. Las interacciones sociales relacionadas con lo escrito son numerosas, por ejemplo, las interacciones tempranas con textos dentro de la familia que permiten al niño la participación en “prácticas letradas”. Esas prácticas consisten en actividades compartidas entre adulto y niño, donde el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño, que todavía no es lector ni escritor autónomo. La interacción social y la ayuda del adulto facilitan el acercamiento del niño al mundo de la cultura letrada; compartir con él el lenguaje de los textos escritos es un ejemplo de los principios del constructivismo social (Hiebert y Raphael, 1996).

Cuando se realizan prácticas letradas, los niños participan y aprenden a familiarizarse con la estructura de los textos escritos, estas prácticas no sólo crean una actividad placentera, sino que también inician al niño en el proceso de alfabetización (Leseman y Jong, 1998). En las familias donde se realizan lecturas en voz alta se contribuye al desarrollo del lenguaje: los niños aprenden que el lenguaje de los libros tiene sus propias convenciones y que las palabras pueden crear mundos imaginarios más allá del aquí y ahora. Al participar en las lecturas en voz alta, los pequeños aprenden a realizar intercambios verbales en una situación diferente a la situación cotidiana de conversación cara a cara (Teberosky, 2004).

Así, este tipo de lectura puede convertirse en el puente entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral de conversación.

La participación en lecturas compartidas también tiene efectos sobre la información acerca de lo escrito, sobre tipos de soportes escritos, acciones adecuadas a esos soportes, sus funciones, convenciones y conceptos, así como sobre las motivaciones para aprender a leer y escribir. Y cuando los niños memorizan los cuentos y los repiten acompañándose de una simulación del acto de lectura, “pueden llegar a desarrollar conceptos sobre lo escrito, a preguntar y aprender letras, nombres de letras, palabras, marcas de puntuación, la dirección de la escritura, etc.” (Clay, 1991).

Se pueden describir algunos procesos cognitivos que discriminan entre niños con un aprendizaje normal y un aprendizaje deficiente de la lectura. Ellos son el conocimiento de las letras del alfabeto, los conceptos sobre lo impreso, la conciencia fonológica y el lenguaje letrado (Bravo, Villalón y Orellana, 2002).

Además de los procesos mencionados, interviene en el aprendizaje de la lectura inicial la inducción de analogías visuales que los niños deben efectuar entre letras y sílabas para complementar la identificación fonológica de las palabras. En este proceso los niños deben establecer analogías entre los componentes gráfico-fonémicos y silábicos para integrarlos en palabras que sean reconocidas por ellos al escuchar su pronunciación (Bravo, Villalón y Orellana, 2002). Este proceso tiene un componente de análisis visual, además del fonológico y del semántico. Los niños que aprenden a leer son capaces de efectuar con éxito relaciones analógicas entre los componentes gráficos, fonológicos y semánticos, lo que les permite pronunciar las palabras y asociarlas con su significado.

De este modo, identificando cada perspectiva psicológica de la alfabetización inicial en detalle, diferenciando las características, participantes, beneficios y rol que cada una entrega al niño o niña en su proceso de aprendizaje, ya sabemos cómo el niño puede aprender desde tres puntos de vista diferentes y complementarios, ahora podemos continuar con la identificación de lo que son las partes de la alfabetización inicial, indagar en qué es lo que el niño o niña debe aprender. En el siguiente apartado se detallará lo que son los componentes de la alfabetización inicial.

2.1.2 Componentes de la alfabetización inicial.

Durante las últimas décadas los estudios psicológicos sobre la alfabetización inicial han centrado su interés en diversas habilidades para explicar el aprendizaje de la lectura y escritura, entre ellas se destacan el conocimiento de letras, conocimiento de lo impreso, conciencia fonológica y lenguaje letrado, entre otros.

2.1.2.1 Conocimiento del alfabeto.

El conocimiento de las letras en un sistema alfabético implica traducir las unidades impresas en unidades de sonido, lo que constituye un antecedente básico para el inicio del aprendizaje de la lectura (Bravo, 2002). En el aprendizaje de la escritura ocurre la operación inversa, de traducción de las unidades de sonido a gráficas. El conocimiento espontáneo de las letras revela que los niños pueden haber efectuado aprendizajes implícitos de ellas sin una intervención escolar explícita, probablemente por influencia de su ambiente. Conocer el nombre o la pronunciación de las letras en un sistema alfabético implica identificarlas mentalmente como unidades de fonemas. Riley (1999) mostró la importancia que tiene el conocimiento ortográfico alcanzado por los niños para identificar las letras y para escribir su propio nombre, antes de la instrucción escolar formal. Los datos de su investigación señalan que con este medio es posible identificar, con un 80% de precisión, a los niños que aprenderán a leer al final del primer año.

- Teorías del conocimiento del alfabeto.

Algunos estudios han establecido que hay una asociación entre el conocimiento de letras y el desarrollo de las destrezas fonológicas (Jonhston, Anderson y Holligan, 1996; Stahl y Murray, 1994). No es el aprendizaje automático de un cierto número de letras lo que facilita el proceso lector, sino la toma de conciencia de que forman parte de un sistema de lenguaje escrito asociado a su pronunciación.

La predictividad del conocimiento de algunas letras del alfabeto sobre la lectura a fines del primer año, ha sido comprobado en estudios donde se encontró que los niños que, al momento de su ingreso a primer año, conocían al menos cinco letras del alfabeto, presentaban un nivel lector significativamente superior al resto del grupo, a fines de este curso (Bravo, Villalón y Orellana, 2001)

- Relación del conocimiento del alfabeto con la lectura y escritura.

El conocimiento del alfabeto es un área importante de la alfabetización emergente y es un fuerte y confiable predictor y en particular del logro de lectura posterior de un niño (Whitehurst y Lonigan, 1998). De hecho, el conocimiento del alfabeto ha sido descrito como el mejor predictor del futuro éxito de la lectura (Snow et al., 1998).

En un estudio de 1.000 estudiantes de jardín infantil, Scanlon y Vellutino (1996) encontraron que el 83 % de los niños fueron identificados como exitosos o haber tenido mínimas dificultades aprendiendo a leer utilizando una evaluación de identificación de las letras del alfabeto. Aunque el simple reconocimiento del alfabeto pueda ser visto como un

predicador acertado de futuro éxito en la lectura, comparado a cualquier otra evaluación, Adams (1990) postula que esto es mucho más que simplemente el reconocimiento de letras que apoyan la adquisición de lectura - una familiaridad total con las letras y sus sonidos es necesaria en el logro de tempranas habilidades de lectura.

- Clasificaciones del conocimiento del alfabeto.

En el caso del aprendizaje del alfabeto, existe un conjunto de materiales impresos y de programas computacionales, a través de los cuales se ejercita la identificación visual y kinestésica de la forma de las letras, favoreciendo el aprendizaje de la correspondencia entre los grafemas y fonemas de la lengua (Adams, 2001).

En el proceso de adquisición del conocimiento de las letras del alfabeto, el niño debe adquirir el principio alfabético "relación sistemática entre letras y sonidos" (Adams, 1990), transitar de la conciencia silábica a la conciencia fonémica para así lograr la discriminación de las unidades mínimas que componen las palabras. A partir de esta discriminación el niño comienza a identificar la relación grafema-fonema en sus representaciones mayúsculas y minúsculas, distingue las letras similares en su forma que difieren en lateralidad (p/q y b/d), proceso que se denomina decodificación fonológica (Jiménez y Ortiz, 1998).

2.1.2.2 Conceptos sobre lo impreso.

La conciencia de conceptos impresos ha sido relacionada con otras medidas de preparación para la lectura, como la conciencia fonológica. Según Adams (1990), la conciencia de un niño de las formas, las funciones, y los usos de lo impreso proporcionan la base con lo cual las capacidades de lectura y escritura son construidas. Los niños comienzan a construir conceptos sobre lo impreso a base de interacciones de alfabetización con los adultos en sus vidas a muy temprana edad. Los niños de 8 meses de edad comienzan a interactuar con libros, dando vuelta páginas y balbuceando en una manera "parecida a una lectura" (Snow et al., 1998). Esta base, sin embargo, no es construida automáticamente, ya que requiere la participación activa de los adultos en las interacciones enfocadas en lo impreso en las edades que son apropiada en un sentido cognitivo, emocional, social, y físico (Adams, 1990). En efecto, es durante los años preescolares que los niños toman conciencia que lo impreso transporta significado, y ellos adquieren una comprensión cada vez más sofisticada de formas de lo impreso.

- Teorías sobre conceptos de lo impreso.

Por experiencias con la lectura, los niños se mueven más allá de esta comprensión a más visión de conjunto " del conocimiento de libro. " Clay (1991) afirmó que los niños que han oído muchas historias leídas desarrollan conciencia de la propia lengua, o las formas literarias de lengua, que son diferentes de la lengua hablada.

La aseveración de Clay fue apoyada por una serie de estudios aplicados por Justice, Weber, Ezell, y Bakeman (2002) que mostraron que las experiencias de compartir una lectura de un libro de cuentos, entre niño y adulto, que implique la discusión sobre lo impreso aumenta el conocimiento de los niños de estos conceptos.

Un niño con conceptos de lo impreso bien desarrollados sabe varios puntos esenciales que son necesarios para la adquisición de la lectura. Por ejemplo, un niño puede saber que:

1. La impresión dice la historia,
2. El texto en una página es leído de la izquierda a la derecha,
3. La progresión por el texto se mueve de la cima de la página al inferior de la página,
4. Cuando una página de texto es leída, la historia sigue la página siguiente, y
5. Los espacios blancos entre los grupos de cartas representan una rotura entre palabras habladas o fronteras de palabra (Clay, 1993)

- Relación sobre conceptos de lo impreso con la lectura y escritura.

El conocimiento de un estudiante sobre lo impreso ha sido encontrado como un apoyo a la adquisición de lectura (Clay, 1993) y moderadamente predictor de la capacidad de lectura en los primeros años de escolaridad (Snow et al., 1998). Además del conocimiento sobre lo impreso, la interacción de niños con lo impreso en el ambiente es otro aspecto clave del logro de conciencia de estos conceptos. El conocimiento que un símbolo puede representar un objeto real es un requisito previo a la comprensión del principio alfabético. Por ejemplo, como descrito por Snow et al. (1998), que los niños muy pequeños reconocen los arcos de oro como una representación de McDonald.

Esto, como se cree, es un primer paso en la comprensión del concepto de que lo impreso representa algo que se puede llevar al discurso. No es hasta que los niños son capaces de comprender que las imágenes representan palabras, que las palabras escritas contienen letras y cada letra tiene su fonema, ellos llegan a ser capaces de comenzar el reconocimiento de palabra visual (Snow et al., 1998).

Por consiguiente, aunque lo impreso en el ambiente sea necesario para el logro de la lectura, los niños deben moverse más allá de aquella comprensión, a una comprensión del principio alfabético.

- Clasificaciones sobre conceptos de lo impreso.

El conocimiento que tienen los niños sobre las formas y funciones de lengua escrita influye en el logro de lectura posterior (Adams, 1990). Este conocimiento es adquirido los niños, principalmente, durante los años preescolares donde comienza el aprendizaje de la lectura. Tres aspectos de conciencia de lo impreso han recibido la atención particular: *conceptos de lo impreso*, *reconocimiento de lo impreso en el ambiente*, y *conocimiento de alfabeto*. Según numerosos estudios y evaluaciones que miden la comprensión de un niño de conceptos de lo impreso han predicho el futuro éxito en la lectura.

2.1.2.3 Conciencia fonológica.

La conciencia fonológica comprende tanto la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc. Los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de “conciencia fonológica” se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, procesos cognitivos sencillos referentes a la identificación de los componentes del lenguaje oral y procesos más complejos avocados a efectuar cambios o tareas sobre el lenguaje oral (Defior, 1996). Entre ambos ocurre la intervención pedagógica de aproximación al lenguaje escrito.

La conciencia fonológica ha sido definida por Gombert (1992: 29) como "la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente".

- Teorías de la conciencia fonológica.

En cuanto a los procesos que componen la conciencia fonológica, Defior (1996) distingue 15 procesos diferentes, que van desde reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir sílabas o inventar escritura. Carrillo (1994), por su parte, los agrupa en dos componentes principales: la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y la conciencia segmental. La primera de ellas antecede el aprendizaje convencional de la lectura; en cambio, la

segunda se desarrolla de manera concomitante con este aprendizaje. El autor considera que habría dos formas de conciencia fonológica: una holística y otra analítica, que pueden diferenciarse empíricamente. La primera sería independiente del aprendizaje lector, y consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas, que los niños desarrollan antes de ingresar al primer año; en cambio, la segunda está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la decodificación. Expresa que “el hecho de que las mayores diferencias entre pre-lectores y lectores tempranos ocurren en tareas que implican la detección y aislamiento de segmentos, sugiere que la adquisición de las habilidades segmentales básicas es la forma crítica del desarrollo fonológico al comienzo de la adquisición de la lectura” (Carrillo, 1994: 281). En otras palabras, el desarrollo del proceso de segmentación de los fonemas se va desarrollando junto con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, lo que habitualmente sucede como consecuencia del proceso de enseñar a leer.

Una investigación pionera de Bradley y Bryant (1983: 419) mostró que entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura hay una relación causal, debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años del jardín infantil facilita el aprendizaje lector. Un seguimiento desde los tres años de edad señaló que como consecuencia se produce una secuencia de complejidad progresiva que va desde la habilidad para aprender rimas, y que culmina con el aprendizaje exitoso de la lectura. Esta relación permaneció significativa cuando fue controlado el nivel socioeconómico de los niños. Estos mismos investigadores (Bradley y Bryant, 1985) aplicaron un entrenamiento fonológico intensivo a niños de cinco y seis años, y los niños que lo siguieron tuvieron mejores rendimientos en lectura y escritura que el grupo control.

Una investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995, citado en Bravo, 2002: 168), en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos: un factor fonema, un factor sílaba y un factor ritmo. De estos tres factores, el que tuvo mayor peso sobre el aprendizaje lector fue el factor fonema, que en esta investigación estuvo formado por pruebas de reconocimiento y omisión de fonemas iniciales y finales de las palabras, contar los fonemas e integrar fonemas aislados en la pronunciación de una palabra.

Según Morais, Alegria y Content (1987), la conciencia segmental tendría dos componentes: la descentración y el pensamiento analítico. La descentración es necesaria para distinguir cuáles son las propiedades relevantes de los estímulos auditivos dentro de la corriente del lenguaje. Para efectuarla con éxito se requiere un umbral mínimo auditivo, cierto grado de madurez psicolingüística y de experiencia alfabética.

- Relación de la conciencia fonológica con la lectura y escritura.

La relación entre el desarrollo fonológico y este aprendizaje puede darse de tres maneras: como un **desarrollo previo** y predictivo, el que contribuye a determinar un umbral cognitivo sobre el cual se inicia la decodificación; como una **relación causal**, siendo el desarrollo fonológico previo una condición dinámica que determina el aprendizaje posterior de la lectura, y como un **proceso interactivo y recíproco** con este aprendizaje, que tendría fases previas y fases posteriores, según lo determine la instrucción lectora (Bravo, 2002). Esta situación implica que a partir de cierto umbral de sensibilidad fonológica a los componentes del lenguaje oral, los niños van desarrollando la conciencia fonológica del lenguaje escrito en la medida que empiezan a decodificar las letras, en una interacción con su enseñanza (Badian, 1995). El desarrollo fonológico es un umbral para efectuar la interacción con la decodificación inicial. Este proceso es especialmente efectivo cuando los niños empiezan a escribir las letras, sílabas y palabras. Así Clay y Cazden (1993: 247) expresan que “La circunstancia más pragmática para enseñar a tomar conciencia de los sonidos es la escritura, donde la segmentación es parte esencial de la tarea”.

Respecto a investigaciones que avalen esta interacción entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan (2001, citado en Bravo, 2002, 169) efectuaron un metaanálisis sobre 52 estudios, que aportaron 96 casos comparativos, entre grupos de intervención fonológica y grupos de control. Sus resultados señalan que el impacto de la instrucción fonológica fue significativo sobre la lectura y la escritura, beneficiándose tanto la decodificación como la comprensión lectora. Los autores concluyeron que los beneficios de la instrucción explícita en procesos fonológicos es más efectiva que otras formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y escritura. Esto vale tanto para niños de desarrollo normal como para niños con alto riesgo de fracasar en este aprendizaje, en quienes se mantuvo su efecto un tiempo después de la intervención (Bravo, 2002). Los resultados fueron más favorables cuando la instrucción no se limitó a estimular explícitamente el desarrollo fonológico mismo, sino también su aplicación concreta a la enseñanza de letras y palabras. Los autores también expresan que este impacto favorable de la instrucción fonológica explícita fue mayor en la edad preescolar y en Kindergarten.

- Clasificaciones de la conciencia fonológica.

Respecto a los niveles de conciencia fonológica, se aceptan comúnmente tres niveles: el nivel **silábico**, **intrasilábico** y **fonémico**, niveles que implican diferentes demandas cognitivas. El nivel silábico hace referencia a las habilidades de segmentación, identificación o manipulación conscientemente las sílabas que componen una palabra por

parte de los niños. Respecto a los componentes básicos de la sílaba se consideran el **ataque** y la **rima** (que conforman las unidades intrasilábicas). El *ataque* está constituido por la consonante o bloque de consonantes iniciales (por ejemplo, /fl/ en flor); la *rima* está formada por la vocal y las consonantes siguientes (en nuestro ejemplo sería /or/). A su vez, la rima está constituida por el núcleo vocálico (/o/) y la coda (/r/). Otro tipo de clasificación distingue entre cuerpo y coda (/flo/ y /r/, respectivamente).

Algunas de las habilidades de conciencia fonológica se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura, mientras que el propio aprendizaje de un sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia *fonémica*, que constituye el nivel más alto de conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000).

2.1.2.4 Lenguaje letrado.

A medida que los niños toman conciencia de los nombres de las letras, también comienzan a identificar las palabras impresas. Ehri (1995) ha definido el desarrollo de los niños en el reconocimiento de las palabras como una serie de transiciones a medida que los niños pasan de “lectores pre-alfabéticos” (aprenden palabras por la vista y usan pistas contextuales salientes para el reconocimiento de palabras) a “alfabéticos parciales” (aplicando información fonética, como el sonido correspondiente a la primera letra en una palabra, para reconocer la palabra) a “alfabéticos completos” (leen una palabra usando el principio alfabético).

Las aptitudes de reconocimiento de palabras de los niños de edad preescolar son principalmente de tipo pre-alfabético, de modo que pueden reconocer algunas palabras, pero a su vez pueden examinar las estructuras alfabéticas o fonéticas de la palabra para arribar a su significado. Esto es el motivo por el que los niños pequeños pueden reconocer algunas palabras en el entorno (por ejemplo, Pare, Salida, y algunos nombres de marcas), pero requieren información contextual del entorno como ayuda para reconocer estas palabras.

Algunos niños que tienen un conocimiento bien desarrollado del alfabeto y las correspondencias de letras-sonidos, junto con una conciencia fonológica relativamente buena, pueden leer a niveles alfabéticos parciales durante los años preescolares. Estos niños pueden mirar algunas palabras desconocidas y usar letras (y sus sonidos correspondientes) para decodificar el significado de la palabra. Por ejemplo, un niño puede ver la palabra Thomas en un libro y usar algo de información alfabética (por ejemplo, la primera letra T y su correspondiente sonido de letra) para hacer una buena suposición de qué dice.

- Teorías del lenguaje letrado.

Aunque algunos estudios hayan investigado el conocimiento de niños sobre la forma externa de escritura, relativamente pocos han examinado su conocimiento sobre su estructura interior, es decir, como esto funciona como un símbolo. Las investigaciones han examinado el conocimiento de los pre-lectores sobre una característica importante de la escritura: las palabras escritas simbolizan el significado de manera diferente que las imágenes. Este aspecto de escritura parece tan fundamental a adultos alfabetizados que el conocimiento de niños de ello ha sido poco estudiado. Las teorías de Ehri (1998) y Frith (1985) han sugerido que los niños que aún no pueden leer palabras, designan a varias palabras impresas un significado general.

A pesar que hay estudios que muestran que los niños de edad preescolar tienen algún conocimiento sobre las diferencias visuales entre la escritura y el dibujo (Treiman y Yin, 2011), no se conoce ningún estudio que haya documentado el conocimiento sobre diferencias de la función simbólica entre los dos, en niños que no son aún capaces de leer.

Algunos niños de edad preescolar tiene alguna comprensión que las palabras escritas representan el significado de un modo diferente que los dibujos, indican que el conocimiento de los niños sobre la estructura interior de escritura - que funciona como un símbolo - es más sofisticado que la investigación existente y la teoría nos conduciría a creer (Treiman, Decker, Kessler, y Pollo, 2015). Considerando la importancia de conocimiento temprano sobre escritura tanto para alfabetización emergente como alfabetización convencional (Whitehurst y Lonigan, 1998), este aspecto de conciencia de lo impreso merece más atención.

- Relación del lenguaje letrado con la lectura y escritura.

El conocimiento de los nombres de las letras facilita la capacidad de los niños de decodificar el texto y aplicar el principio alfabético al reconocimiento de palabras. A la mayoría de los niños el nombre de las letras los ayuda a conectar los sonidos en las palabras y en las letras impresas (Durrell, 1980). El conocimiento de los nombres de las letras, entonces, se puede concebir como un mediador en el proceso de lectura que les proporciona a los niños la capacidad de recordar los sonidos asociados con las letras (Ehri, 1998).

2.2 Iniciación a la lectura y escritura.

2.2.1 Leer y escribir.

Entre las características de la competencia comunicativa adquieren una gran relevancia teórica los conceptos referidos a las habilidades lingüísticas que los hablantes deben poner en juego durante los procesos comunicativos (Mendoza, 2003).

Las actividades básicas de la comunicación oral son hablar y entender cuando el hablante actúa de emisor y cuando actúa de receptor. Paralelamente, las actividades básicas de la comunicación escrita son *escribir* y *leer*: la actividad del escritor y la del lector.

Estas cuatro destrezas o habilidades constituyen el eje central de toda actividad didáctica: enseñar la lengua oral es enseñar a hablar (la expresión oral) y a entender (la comprensión oral); enseñar la lengua escrita es enseñar a **escribir** (la expresión escrita) y a **leer** (la comprensión lectora).

A diferencia de las habilidades lingüísticas en las que se constituyen el habla y la escucha, la lectura y escritura derivan un proceso de adquisición más complejo y en donde intervienen más factores. Hay que pensar que tanto leer como escribir suponen una acción, una progresión que se va a producir a la par que los textos (Mendoza, 2003). Estas acciones no se desarrollan en el vacío, es decir, no son una complicada actuación abstracta sino que se insertan dentro de un contexto determinado, por lo que en su enseñanza y posterior desarrollo hay que tener en cuenta factores de diversos orígenes como puedan ser los lingüísticos, los culturales, los sociales, los vivenciales, etc. Dentro de una didáctica crítica todo se desarrolla a través de un proceso de reconstrucción del conocimiento, y de los procesos interpretativos que la persona pone en juego para poder interiorizar esos contenidos a los que está accediendo (Mendoza, 2003).

La lectura y la escritura no se van a convertir en acciones de tipo mecánico en las cuales, mediante el desarrollo de una técnica, la persona consigue saber qué significado tiene un texto, o consigue generar una producción académica o literaria. Es por esto que leer y escribir “supone aproximarse a los usos del metalenguaje, quiere decir que la persona tiene que poder ser consciente y pensar acerca de lo que está realizando con la finalidad de poder apreciar sus fallos y motivos de mejora” (Camps, 2000: 41)

De esta manera, se estará habilitado para progresar en las capacidades referidas a la lectura y la escritura y anexar de ese modo a su discurso los aportes que estas habilidades pueden dar.

Teniendo en cuenta que leer y escribir son conceptos claves que en este estudio se quieren definir, son las acciones derivadas de estos conceptos los que son de mayor interés para

este propósito. Por esto, en los siguientes apartados definiremos la lectura y la escritura, como procesos independientes para abarcar los detalles pertinentes para su comprensión.

2.2.2 Lectura.

La lectura es considerada un proceso de traslación de un código visual a un lenguaje con significado. En etapas tempranas, “la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes, ligando estos sonidos a palabras simples” (Lonigan y Whitehurst, 1998: 267).

Las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral se relacionan con diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo; ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral (Rugiero y Guevara, 2015). De igual forma, cuando los niños estructuran correctamente el lenguaje oral, esto les servirá para reconocer la estructura del lenguaje escrito durante su desarrollo de habilidades lectoras, logrando mayor comprensión de textos e historias narrativas. “El vocabulario ayudará a la lectura y comprensión de palabras, mientras que las habilidades sintácticas y semánticas se asociarán a la lectura y la comprensión de palabras en el contexto de una historia” (Burgess y Lonigan, 1998, 124).

Más allá del hecho puntual en que se convierte la decodificación de letras, palabras o frases, es necesario poner énfasis en que la lectura es una cuestión interpretativa de textos, pero no solo de lo que se circunscribe a los mismos, sino también de las relaciones que estos puedan suscitar a la persona (Bigas y Correig, 2008). La idea del contexto en el cual se ubican las acciones del ser humano y la actividad mental constante que éste lleva a cabo, la lectura se encarga de retroalimentar y sugerir nuevas ideas, y de tender nuevas redes de enlaces a los mismos.

Definida la lectura como un proceso interpretativo que se traslada de un código visual a uno con significado, debemos detenernos y pensar que como todo proceso, éste tiene etapas y podemos delimitar cada una de ellas. Cuando la lectura es netamente un código visual y luego pasa darle significado al lenguaje, se puede cuestionar ¿qué pasa entre estos extremos? es por esto que en el siguiente apartado expondremos las etapas de la lectura en detalle, con todas sus características.

2.2.2.1 Etapas de la lectura.

Cuando se habla de etapas en la adquisición del aprendizaje de la lectura, es habitual citar los trabajos de Uta Frith (1985) quien distingue tres tipos de estrategias (logográfica, alfabética y ortográfica) distribuidas en fases de desarrollo evolutivo de la lectura que se contemplan de forma independiente y complementaria.

La adquisición de la lectura es descrita como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de diferentes etapas y éstas se producen a edades distintas. Una visión evolutiva expone las diferentes etapas y habilidades o estrategias que los sujetos van usando a lo largo de su proceso de adquisición lector.

En un primer momento, se contempla una etapa en la que la ruta visual es fundamental para la lectura y en la que los sujetos leen las palabras a través de sus dibujos o su forma. En esta primera etapa los niños reconocen palabras a través de la asociación de sus trazos o formas visuales con la memoria de la palabra. La denominación comúnmente usada para hacer referencia a esta etapa y las estrategias visuales que la caracterizan, es la que contempló la autora Frith (1985) como **estrategia simbólica o logográfica**.

La imposibilidad de utilizar la estrategia logográfica para incrementar el número de palabras conocidas, su ineficacia para el reconocimiento de palabras nuevas y el aprendizaje de algunas correspondencias letra-sonido, conducen a la segunda **etapa o estadio alfabético**. Aquí los niños utilizan su conocimiento de las correspondencias grafo-fonémicas y sus competencias de análisis y síntesis fonológica como un “código”, como una clave para descifrar la escritura (Gough y Juel, 1991). La principal conquista de este estadio es el procesamiento fonológico, inicialmente usando correspondencias letra a letra pero, integrando después reglas condicionales que hacen que este procesamiento se vuelva jerárquico.

En una tercera etapa los niños leerían las palabras de forma global y automatizada, la que se denomina como **etapa ortográfica**. En este estadio ortográfico, la práctica de la lectura permite el reconocimiento de patrones ortográficos de la lengua y las palabras pueden ser reconocidas de forma directa.

Así, las etapas de la lectura son parte de un proceso y se dan de forma progresiva, cada una con sus características y habilidades específicas. De este modo, podemos observar que el niño va avanzando en las etapas de la lectura a través de más y mejores interacciones con su medio impreso, pero lo que no vemos es que paralelamente, con los años y su experiencia, el niño ha madurado y se han desarrollado procesos cognitivos y lingüísticos que apoyan y respaldan estas interacciones. En el siguiente apartado se detallarán los procesos involucrados en el desarrollo de la lectura.

2.2.2.2 Procesos cognitivos y lingüísticos de la lectura.

El lenguaje escrito consta de procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento.

En la actualidad el concepto de alfabetización permite clasificar el nivel de dominio real que se puede tener sobre el lenguaje escrito. No basta con tener un nivel básico de adquisición de la escritura y de la lectura, es decir, una alfabetización funcional (comprensión familiar de textos sencillos), sino que es necesario el dominio de una lectura fluida, con total comprensión, y además con la posibilidad de crear un escrito a partir del texto leído (Montealegre y Forero, 2006).

Goodman (1986: 15) analiza como el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de *estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto*. Las estrategias que emplea el lector son:

- a) El muestreo: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios;
- b) La predicción: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar;
- c) La inferencia: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto;
- d) El autocontrol: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad de las inferencias y predicciones realizadas; y
- e) La autocorrección: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc.

De igual forma, este autor examina la lectura como un proceso cíclico, estos ciclos son: *óptico, perceptual, sintáctico y de significado*. En el ciclo **óptico** el sujeto controla el ojo para que centre la atención en pequeñas porciones del texto a la vez. Estas pequeñas porciones de texto aportan información para iniciar el ciclo **perceptual** en el cual se analizan los índices visuales (letras, palabras). En el ciclo **sintáctico** se predicen y se infieren las estructuras sintácticas, por medio del análisis de palabras y las relaciones entre ellas. En el ciclo **de significado**, a partir de las estructuras sintácticas, se da la búsqueda de significados, influenciada por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector. La eficacia con que estos cuatro ciclos se desarrollen, al igual que la adecuada utilización de las estrategias, permitirán al lector una comprensión eficiente (Cuetos, 1990)

En esta parte del estudio ya conocemos varios aspectos de la lectura como su definición, características, etapas, limitaciones y los procesos involucrados en su desarrollo, es decir, conocemos los aspectos relativos al aprendizaje de la lectura por parte de los niños, por consiguiente, ahora entraremos en el plano de lo que es la enseñanza de esta habilidad, en un método deductivo, desde lo general a lo particular.

2.2.2.3 Modelos de enseñanza de la lectura.

Para comprender la lectura como un diálogo entre el texto y el lector, es importante analizar los diversos modelos en que se potencia el desarrollo de las habilidades de lectura. Aunque no hay consenso en cómo se relacionan los niveles según su función, nadie pone en duda que la comprensión lectora se dirige por los datos del texto y los saberes previos del lector simultáneamente (Mendoza, 2003). En ello radica la convergencia entre lo que el texto dice y lo que el lector predice.

Modelo de procesamiento Ascendente.

Desde la perspectiva de una concepción tradicional de la lectura constituiría lo que se ha definido como un modelo de procesamiento ascendente (o *bottom up*). Este modelo supone que el lector comenzará por fijarse en los niveles inferiores del texto (las letras y palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto (Díaz, 2000). Así la comprensión consiste en agregar información para que la suma ofrezca el significado global.

Ejemplificando más, este modelo es secuencial y jerárquico, ya que parte de la grafía y asciende a la letra, palabra, frase y texto (en proceso ascendente).

Características básicas del modelo ascendente.

Cortés (2002: 95) sintetiza a través de algunos puntos que caracterizan el modelo utilizado tradicionalmente en Chile para enseñar a los niños a leer y escribir:

- a) Enfatiza el texto escrito.
- b) El proceso de lectura comienza con el procesamiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (fonemas-grafema) que progresiva y jerárquicamente se amplían hacia unidades más amplias (sílabas, palabras, frases, oraciones).

c) Se procede de las partes al todo. De los fonemas y grafemas a las sílabas y, de ahí, a las palabras y a la oración.

d) Los prototipos de sala de clases donde se utilizan estos modelos, se suelen asociar con la enseñanza tradicional. Los estudiantes copian mucho en la pizarra y hacen bastantes ejercicios de los libros. Los alumnos, habitualmente suelen leer en voz alta o todos a la vez. Cuando se les pide comentarios del texto, éstos se reducen a solicitar alguna información que recuerden de algunas partes o detalles del mismo.

Modelo de procesamiento Descendente.

Según Galera (2005) en el modelo descendente (*top down*) el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. Se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico también, pero en sentido descendente. La búsqueda de significado guía las actuaciones del lector durante la lectura.

Los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el texto o mensaje para acceder a la comprensión lectora. Así pues, en este modelo el núcleo de la lectura es la comprensión. Lo importante es el lector. Lo que el lector percibe es la totalidad, que no se reduce a la suma de sus partes.

Características básicas del modelo descendente.

Siguiendo a Cortés (2002: 95), se podría mencionar que este tipo de modelos consideran la lectura de una forma unidireccional y con las siguientes características generales:

a) Pone el énfasis en lo que el lector aporta al texto, partiendo de sus conocimientos previos y experiencias.

b) La comprensión comienza en el lector, que ya tiene algún conocimiento previo o expectativas sobre el tema y sobre lo que la lectura le puede aportar. Durante la misma realizará predicciones para verificar sus hipótesis.

c) Se comienza del todo a las partes: del conocimiento global del lector sobre el significado y la sintaxis del escrito a una información más específica.

d) En los prototipos de salas de clases donde se aplican estos modelos las actividades de lectura y escritura ocupan un lugar importante con diálogos reales sobre las mismas, talleres y publicación de los escritos de los niños, reflexiones, lecturas de cuentos infantiles o de relatos contruidos por los niños, con discusiones en grupos reducidos, comentarios, etc.

Modelo de procesamiento Interactivo.

Para Galera (2005) el modelo interactivo interpreta la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento previo del lector. El proceso de comprensión es un proceso de emisión y verificación de hipótesis. Tiene que haber un equilibrio entre el texto y la interpretación del mismo. Este modelo no se centra exclusivamente ni en el texto ni en el lector, aunque se acerca más al modelo descendente que al ascendente. Se inspira en el modelo cognitivo y el tipo de procesamiento es simultáneo o paralelo y no lineal o serial como en los dos anteriores.

Características básicas del modelo interactivo.

Cortés (2002: 95) entrega algunas características que sintetizan el modelo Interactivo, tales como:

- a) Este modelo reconoce la interacción simultánea entre los modelos ascendentes y descendentes en el proceso de lectura.
- b) Acepta que la decodificación (nivel inferior de procesamiento) está guiada por los niveles superiores, las predicciones e hipótesis.
- c) El significado no se encuentra ni en el texto ni en el lector, sino que es fruto de una interacción que se establece entre los dos.
- d) El lector no progresa en una sola dirección para comprender el texto, sino que es capaz de alternar distintos acercamientos cuando sea necesario.

Aclarados los modelos de enseñanza, podemos concluir que podemos acercar al niño gradualmente a la lectura, ya sea desde la unidad mínima al texto o del texto a la unidad mínima, no obstante podemos tomar lo mejor de aquellas formas y enseñar al niño a leer viajando constantemente de la unidad mínima al texto, y viceversa, según éste lo requiera. Pero conocer los modelos, marcos globales que guían el quehacer del docente en lo que respecta a la enseñanza de la lectura en el aula, no es suficiente ya que estos modelos se tradujeron en metodologías específicas que polarizan el rol que juega el código del lenguaje escrito en el aprendizaje de las habilidades lectoras. En el siguiente apartado veremos en detalle los métodos de enseñanza de la lectura, sus características y relación con los modelos.

2.2.2.4 Métodos de enseñanza de la lectura.

En relación al proceso de aprendizaje de la lectura, es preciso mencionar algunos métodos que se implementan en educación, de este modo comenzaremos a identificar las diversas metodologías que se utilizan para la enseñanza de la lectura y escritura en la primera infancia y la adquisición de la misma, considerándose como grandes demandas existentes en el que hacer pedagógico.

De lo planteado por Daviña (1999) sobre los métodos para la enseñanza de la lectura, encontramos lo siguiente:

Métodos sintéticos: parten de los elementos menores de la palabra (letras y sonidos) y llegan a ella mediante adiciones y combinaciones. Establecen la correspondencia entre lo oral y lo escrito a partir de los elementos mínimos fonema-grafema.

Se subdivide el método sintético en *Alfabético*, *Fonético* y *Silábico*.

Comienza definiendo el **método alfabético**, el cual se encarga principalmente del estudio de las letras, su forma, su valor, y por último la palabra. Este método va entonces de la letra a la palabra haciendo énfasis en el nombre de la letra.

Por otro lado está el **método fonético** que toma como punto de partida el sonido para luego pasar al signo y por último el nombre de la letra; aplicando la lectura de la letra únicamente por el sonido producido.

Luego está el **método silábico** el cual es el proceso de enseñanza de la lectura cuyo punto de partida es la sílaba que después se van combinando con palabras y frases.

Métodos analíticos: se incluyen aquí el método de la **palabra generadora** y el **global o ideó visual**, como los más conocidos. Parten de la palabra (generadora) o unidades lingüísticas mayores (la oración, en el global). La lectura es un acto global o ideó visual; postula que las visiones de conjunto preceden al análisis. Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes es una tarea posterior.

Métodos integrales: por último el método integral, el cual se apoya en grafías e imágenes y retoma lo analítico y lo sintético; desde la parte analítica se encuentra la palabra y la sílaba para luego llegar a la letra, y desde la parte sintética, se comienza a enseñar la letra, para pasar luego a la sílaba y por último la palabra.

Por ello, la instrucción de la lectura sigue despertando actualmente un interés considerable desde el ámbito de la teoría y la práctica. Afortunadamente, los avances que se han producido en los últimos años en la comprensión psicológica de la lectura, nos permiten hacer planteamientos con implicaciones directas sobre su enseñanza, por esto se hace importante tener en cuenta los métodos más implementados en el proceso de los niños.

En este punto del estudio ya abarcamos los conceptos necesarios para aclarar el proceso de enseñanza y aprendizaje referente a la lectura, proceso de gran importancia para este propósito. Dicho esto, podemos avanzar con otra habilidad lingüística que se desarrolla en paralelo, la escritura. En el siguiente apartado analizaremos “la acción de leer” en detalle, al igual que la lectura, con sus características y componentes.

2.2.3 Escritura.

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en “apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” (Vygotski, 1931/1995). Antes de comenzar la educación formal, Vygotski, desde la psicología histórico-cultural, precisa la prehistoria del lenguaje escrito, resaltando unos hechos claves por los que atraviesa el niño y la niña en su camino hacia la asimilación de la escritura.

La línea de desarrollo que marca los procesos en la conceptualización de la escritura, según el autor, se inicia con la aparición de los gestos como escritura en el aire, es decir los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño (Vygotski, 1931/1995). Asociado a estos están los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no dibuja sino indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador en el papel. El otro punto clave que vincula los gestos con el lenguaje escrito, no se presenta necesariamente como consecutivo sino quizás como acompañante en la línea de desarrollo, y hace referencia al juego infantil cuando el niño utiliza un objeto para designar otro (juego simbólico), es decir le da la función de signo, y esta sustitución se complementa con gestos representativos.

Definida la escritura como un proceso de apropiación de un sistema de símbolos y signos cuyo dominio es esencial en el desarrollo cultural del aprendiz, debemos detenernos y pensar que, como todo proceso, éste tiene etapas y podemos delimitar cada una de ellas. Es por esto que en el siguiente apartado expondremos las etapas de la escritura en detalle, con todas sus características.

2.2.3.1 Etapas de la escritura.

Partiendo de las investigaciones de Teberosky y Ferreiro (1989) respecto al proceso de adquisición de la escritura se pueden distinguir dos grandes ciclos. El primer ciclo acaba en el momento en que el sujeto ha alcanzado el grado de madurez necesario para poder aprender a escribir correctamente y de forma autónoma, generalmente en torno a los 6 años

de edad; y un segundo ciclo que de desarrolla a lo largo de su vida en el cual se va terminando de automatizar la escritura y cambiar la forma de escribir en función del individuo.

En el primer ciclo se pueden distinguir las siguientes fases:

- **Etapa de escritura indiferenciada:** los niños no distinguen las grafías de los dibujos. (Harán el mismo garabato para dibujar algo que para escribirlo).
- **Etapa pre silábica:** imitan las letras que ven, copiando de un modelo, pero sin tener conciencia real de lo que escriben.
- **Etapa silábica:** comienzan a establecer relaciones entre el sonido de las palabras y su grafismo. Identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra (normalmente vocales, que para ellos tienen mayor sonoridad).
 - **Sin valor sonoro convencional:** representan el número correcto de sílabas de la palabra con cualquier vocal o consonante.
 - **Con valor sonoro convencional:** representan el número correcto de sílabas de la palabra con vocales o consonantes acordes a la palabra.
- **Etapa silábico-alfabética:** establecen correspondencias entre las sílabas y lo que escriben, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra, lo que hace que dejen sin escribir algunas letras.
- **Etapa alfabética:** reconocen una correspondencia alfabética a cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender todavía la ortografía correcta.

Mientras en el segundo ciclo se distinguen estas fases:

- **Precaligráfica:** de 5-6 años los alumnos escriben muy despacio, letra a letra, mirando a menudo el modelo. Entre los 6-7 años es la etapa de la transcripción de la palabra dictada o de las suyas propias.
- **Caligráfica:** a partir de los 9 años. Los niños son capaces de escribir fácilmente al dictado, pero su ortografía todavía es muy insegura, por lo que les cuesta escribir libremente. El objetivo de esta etapa será automatizar la escritura, regularizando los trazos y haciendo hincapié en aprender las reglas ortográficas.

- **Postcaligráfica:** sobre los 11-12 años. La escritura está casi automatizada, lo que hace que el alumno tienda a modificar su tipo de letra. En esta fase es fundamental que hagan comentarios de texto y redacciones.

Abordadas las etapas del desarrollo de la escritura, podemos concluir que es posible observar al niño acercarse gradualmente a la escritura convencional, podemos verlo transitar desde el dibujo representativo a la escritura automatizada. Pero conocer las etapas, delimitaciones globales del tipo de escritura en el que el niño se encuentra, según su desarrollo, no es suficiente ya que cada una de estas etapas se ven enriquecidas por procesos específicos que participan dentro de cada una de las etapas del aprendizaje de las habilidades escritoras. En el siguiente apartado veremos en detalle los procesos de la escritura, sus características y relación con las etapas.

2.2.3.2 Procesos de la escritura.

La composición del texto se desarrolla a través de diversos procesos y subprocesos que no se producen necesariamente de forma lineal. El escritor va de uno a otro de forma recurrente (Bigas y Correig, 2008).

El primer proceso involucrado en la composición de un texto es la **planificación**, constituida por tres subproceso donde el niño **genera, organiza y formula objetivos**. En este proceso el escritor elabora una representación mental de lo que quiere escribir y como quiere hacerlo. En detalle, el escritor primero *genera* una búsqueda de la información previa que éste tiene sobre el tema en su memoria, información a la que recurre durante toda la composición en distintos momentos y con diversos propósitos. Luego *organiza* la clasificación de los datos que extrae de su memoria y por último *formula objetivos* que dirigirán el proceso de composición escrita (Bigas y Correig, 2008).

El segundo proceso es la **redacción**, donde se transforman las ideas generadas en un discurso inteligible y comprensible para el lector. En este proceso se ponen en funcionamiento gran cantidad de conocimientos, algunos tan simples como la composición de la palabras, organizar materialmente el texto, etc. y otros más complejos como los componentes léxicos, sintácticos y de cohesión textual.

El tercer proceso es la **revisión**, donde se trabaja sobre los que ya está escrito, releyéndolo y rehaciéndolo en lo que considere necesario para mejorarlo. La revisión de un texto no es única y final, sino que es un proceso sucesivo que se hace a lo largo de la tarea de escritura, donde se valora el contenido, el previsible logro del objetivo, la posibilidad de ser comprendido por el lector, la coherencia, la cohesión, la expresión lingüística, el estilo, la ortografía, etc.

Carlino et al. (1996) resalta la importancia de los procesos de planificación y de revisión en el proceso de la escritura ya que “a diferencia de del lenguaje oral, el lenguaje escrito lleva la marca de estas planificaciones y revisiones: no es un lenguaje espontaneo sino anticipado, calculado, evaluado, pulido, reconsiderado.”

Ya se ha indicado que las tres operaciones que se ponen en práctica en la escritura – planificación, redacción y revisión– no suceden de forma lineal, sino que quien escribe recurre a ellas tantas veces como sea necesario a lo largo del proceso.

Así, estos procesos son parte del desarrollo de la escritura y se dan de forma cíclica, cada una con sus características y habilidades específicas. De este modo, podemos observar que el niño va avanzando en las etapas y procesos de la escritura a través de más y mejores interacciones con su medio, pero lo que no vemos es que paralelamente se han desarrollado procesos cognitivos y motores que apoyan y respaldan estas interacciones. En el siguiente apartado se detallaran otros procesos involucrados en el desarrollo de la escritura.

2.2.3.3 Procesos cognitivos y motores de la escritura.

Respecto a los procesos que intervienen en la escritura, Cuetos (1990, 33) considera como factor determinante en la producción escrita, la automatización de cuatro procesos cognitivos:

- a) Planificación del mensaje, a partir de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo, se selecciona el mensaje y la forma de transmitirlo;
- b) Construcción de las estructuras sintácticas, selecciona el tipo de oración y los signos de puntuación adecuados;
- c) Selección de palabras, escoge la palabra que se ajusta al concepto por expresar, definiendo la forma lingüística; y
- d) Procesos motores, selecciona el patrón motor correspondiente, el cual será automático según la práctica del escribiente.

Además el autor propone en la escritura, la automatización de procesos de planeación y construcción de estructuras sintácticas, a partir de la información almacenada, que correspondan a los significados que se pretenden producir (Cuetos, 1990).

Detallando en las capacidades motoras y sensorio-perceptuales, éstas se desarrollan de forma recíproca, paralelo al proceso mismo de maduración y mielinización del sistema nervioso, cuyas estructuras se encuentran organizando, diferenciando y especializando sus funciones, que cada vez serán menos motoras y más reguladas por el lenguaje. Justamente el desarrollo del lenguaje es la condición que las hace más prácticas y simbólicas, al

posibilitar el grafismo, la escritura y la lectura como resultado de la interrelación entre la regulación de los actos motores, las praxias orales, la coordinación apendicular y la coordinación audio motriz.

Hacia los 6 años, el niño “logra la integración a nivel cerebral de la codificación de los estímulos visuales, auditivos, cinestésicos y motores, que posibilitarán el desarrollo de símbolos, del raciocinio, la reversibilidad de pensamiento, las relaciones entre objetos y clases y demás formas superiores de actividad cognitiva” (Barros y Bossa, 2001: 13)

2.3 Objetivos curriculares en EEUU.

2.3.1 Plan de alfabetización local de Escuelas Públicas de Minnetonka (Minnetonka Public Schools Local Literacy Plan)

La creación de un Plan de Alfabetización de Distrito es una tarea críticamente importante. El mayor esfuerzo está en preparar a los estudiantes para el siglo XXI y reflexionar sobre la práctica, ya que continuamente se recuerda que un nivel alto de alfabetización más que un lujo, es una necesidad básica. Los estudiantes serán medidos por su capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar, y la organización estará definida por el éxito en la preparación de estudiantes eficaces en estas tareas. El objetivo es que un Plan de Alfabetización Local puede proporcionar el marco necesario de apoyar este viaje.

La construcción de un plan alrededor de la pedagogía de la alfabetización es una respuesta tanto a las necesidades urgentes de los estudiantes como a las directivas de los consejos de administración. Existe la obligación de contestar la llamada del *Estatuto 120B. 12 MN, Leer bien para el tercer grado*. Esta legislación ha llevado a pensar en la creación de un plan que asegure el éxito de los estudiantes en sus primeros años de educación. Además con la adopción de las nuevas *Normas Académicas de Minnesota*, la instrucción de alfabetismo se ha convertido en una responsabilidad compartida por definición.

El Plan de Alfabetización de Distrito es apoyado por una cultura que aspira a la excelencia. Los estudiantes, personal y la comunidad están dedicados a la innovación y la colaboración.

Como se planifica por el porvenir, se celebran los logros y se permanece firme en los esfuerzos para proporcionar una educación de calidad que promueva el desarrollo de individuos altamente alfabetizados.

Descrito el plan de alfabetización del distrito de Minnetonka, enfatizando que su creación cubre la necesidad de propiciar más y mejores aprendizajes en los niños y niñas que asisten a las escuelas públicas, en el ámbito de los aprendizajes de lectura y escritura, y que es

apoyado a conciencia por la comunidad, padres y docentes, es que se hace necesario exponer también los parámetros que sustentan la toma de decisiones respecto a un plan de trabajo en estas escuelas. Debido a esto en el siguiente apartado evidenciaremos, globalmente, los parámetros a nivel de distrito y estado de las escuelas públicas de Minnetonka.

2.3.2 Parámetros a nivel de distrito y estado referente a la alfabetización en escuelas públicas.

El Distrito escolar de Minnetonka debe cumplir con leyes de educación federal y estatal. Además de ser responsables de trabajar acorde a la política puesta por el Consejo de Escuelas de Minnetonka.

Compatible con el Estatuto 201B.12 MN, todos los distritos escolares en el Estado de Minnesota desarrollan un Plan de Alfabetización Local para apoyar a los estudiantes en el dominio de la lectura hacia el tercer grado. Los distritos publican sus proyectos en el sitio web del Distrito y reportan los datos de habilidades al comisionado de educación cada año.

El Consejo de Escuelas de Minnetonka creó una visión y puso en práctica un Plan Estratégico para el futuro del Distrito basado en una fuerte dedicación a la excelencia centrada en el niño. Visión que, para un distrito escolar de categoría mundial y el marco pensativo, guió la creación del Plan de Alfabetización de Distrito.

¿Quién está involucrado o es beneficiado por el Plan de Alfabetización Local? ¿Cuándo y dónde es establecido y utilizado el Plan de Alfabetización?

El Comité de Alfabetización del Distrito, con una representatividad diversa, fue establecido para trabajar sobre un esbozo original del Plan de Alfabetización Local. Subcomités proporcionaron la regeneración sobre el plan también. Sin embargo, este plan no es exclusivo. Fue creado para todos los estudiantes, el personal y la mayoría de la comunidad para asegurar la fidelidad y la consistencia en nuestra instrucción de alfabetización y prácticas educativas.

El documento es un punto de partida para profesores, comités, departamentos y otros agentes educativos de cómo se reflexiona sobre el logro de los estudiante y la instrucción. Esto es también un catalizador para el importante trabajo de alfabetización. Es decir, un documento establecido por Minnetonka para Minnetonka. Es usado por la Comunidad de Minnetonka para apoyar la alfabetización y estudio dentro del más amplio contexto de los objetivos de habilidades de lectura.

Aclarados los parámetros que respaldan la creación del plan local de alfabetización de Minnetonka, es que se puede avanzar y entrar en ámbitos más específicos como son los

elementos dentro del plan de alfabetización local referentes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura. En el siguiente apartado expondremos estos elementos y tareas contenidos en el Modelo equilibrado de alfabetización.

2.3.3 Modelo equilibrado de alfabetización.

El plan de alfabetización de las escuelas públicas de Minnetonka utiliza el modelo equilibrado de alfabetización donde se estipulan 9 conceptos o elementos curriculares que los niños y niñas deben desarrollar y aplicar gradualmente, según su etapa de desarrollo y trabajo educativo con los maestros, en su proceso de alfabetización.

Tabla N°1: Elementos del modelo equilibrado de alfabetización.

Modelo Equilibrado de Alfabetización: Los Elementos.	
Comprensión	Los estudiantes deben adquirir la capacidad de comprender el significado de textos y producir textos significativos. Se pretende que los estudiantes comprendan lo que leen y hacer conexiones significativas antes, durante, y después de tareas de alfabetización. Los estudiantes deben aplicar estrategias, construir el conocimiento, y supervisar su comprensión leyendo textos nivelados de manera apropiada y participar en actividades de escritura significativas.
Conciencia Fonémica y Fonética elemental.	Los estudiantes deben adquirir la capacidad de aplicar habilidades y estrategias en las áreas de conciencia fonémica y fonética elemental. Se pretende que los estudiantes lean con exactitud para aumentar la capacidad de comprensión y conexión. La escritura debería reflejar el dominio de los estudiantes de fonética elemental, habilidades fundamentales y la precisión constante permiten a los estudiantes participar en tareas más complejas y procesos cognitivos de mayor complejidad.
Vocabulario	Los estudiantes deben adquirir una amplia selección de palabras para asumir las tareas de alfabetización. Se pretende que los estudiantes identifiquen y apliquen palabras nuevas e interesantes para reforzar su comprensión y expresión. La instrucción de vocabulario debería construir y animar conexiones dentro del plan de estudios y entre ámbitos durante todo el año.
Fluidez	Los estudiantes deben actuar recíprocamente con el texto en múltiples contextos para leer y escribir con propósito, claridad, velocidad

	controlada, expresión exacta e inflexión. Se pretende que los estudiantes se acerquen a tareas de alfabetización en términos de tono y estilo para articular pensamientos e ideas reflexivas y con seguridad.
Tareas de Alfabetización Modeladas.	El profesor instruye a los estudiantes en el uso de la lectura y escritura con técnicas para demostrar el uso correcto de una estrategia o habilidad. El profesor es capaz de modelar sus ideas en voz alta, proveyendo a los estudiantes una oportunidad de mirar a un lector y el escritor aplicar sus técnicas y táctica con eficacia.
Tareas de Alfabetización Compartidas	Tanto el profesor como estudiantes actúan recíprocamente con un texto durante una lectura en voz alta o escriben en grupo durante la sesión. Mientras el profesor modela estrategias y habilidades para la observación del estudiante, también los invita a leer o escribir y modelar su propia idea.
Tareas de Alfabetización Dirigidas.	El profesor utiliza una agrupación flexible para formar pequeños grupos o de manera individual para leer y escribir en sus niveles de instrucción. Los estudiantes ocupan gran parte del tiempo en tareas de lectura o escritura y el profesor introduce estrategias y habilidades para el uso. Estas estrategias y habilidades se utilizan de acuerdo a las necesidades de cada estudiante en un grupo, acentuando la importancia de la instrucción de alfabetismo individualizada. (Esto por lo general ocurre mientras otros estudiantes trabajan sobre Tareas de Alfabetismo Independientes).
Tareas de Alfabetización Independientes.	Los estudiantes trabajan sobre una tarea de lectura y escritura, de manera independiente y de acuerdo a su nivel. Ellos son capaces de sostener la atención y conservar la información sin ayuda. El profesor puede supervisar a un estudiante antes o después del trabajo independiente, pero el profesor no debe implicarse en el proceso de trabajo.
Motivación y Compromiso.	El apoyo de los profesores motiva a los estudiantes a hacerse lectores y escritores para la vida. Se intenciona la lectura diaria independiente, y la opción de escritura regular. Los profesores ayudan a los estudiantes a escoger libros “adecuados” para sus niveles de lectura e intereses para animarlos a leer.

El proceso de enseñanza aprendizaje, como la comunicación, requiere un emisor y receptor que cumpla con sus tareas específicas de cada rol, además de que estos roles se puedan intercambiar entre estudiante y maestro. Dentro de este modelo también se definen las tareas específicas que debe desarrollar el estudiante en sus roles de emisor o receptor según le corresponda.

En el plan de alfabetización de las escuelas públicas de Minnetonka las tareas del estudiante como emisor y receptor se definen como tareas productivas y receptoras, respectivamente.

Tabla N°2: Tareas del modelo equilibrado de alfabetización.

Modelo Equilibrado de Alfabetización: Las Tareas.	
Tareas productivas.	Tareas receptoras.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar con eficacia para proporcionar la perspectiva y pruebas de pensamiento crítico. • Emplear una comunicación apropiada para una variedad de propósitos. • Escribir con el objetivo de transmitir un mensaje de manera apropiada y con exactitud. • Comprender y usar medios de comunicación de manera eficiente y comunicar ideas con eficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar con eficacia para aprender soluciones y búsqueda. • Leer una variedad de textos para aprender y hacer conexiones personales y globales. • Desarrollar capacidades en la lectura de la narrativa y textos expositivos. • Buscar múltiples recursos para desarrollar la comprensión y la conciencia global.

Los elementos y tareas del modelo equilibrado de alfabetización presentado anteriormente son los que se aplican en la instrucción y prácticas de alfabetización en todas las salas de clases de las escuelas públicas de Minnetonka. Aspectos que todo niño y niña deben desarrollar según el grado que este cursando y sus capacidades referentes al desarrollo propio de cada edad. Dicho esto podemos avanzar en los detalles más relevantes para esta investigación que es el desarrollo de la alfabetización en Educación Parvularia, específicamente en Kínder. En el siguiente apartado detallaremos los aprendizajes esenciales, cada uno con sus preguntas correlativas, para este nivel.

2.3.4 Aprendizajes esenciales para el Nivel de Transición 2 (Kínder).

Dentro del plan de alfabetización de las escuelas públicas de Minnetonka hay un apartado donde se evidencian los aprendizajes esenciales para los niños desde kínder a 3ero básico. Para este estudio nos enfocaremos en los aprendizajes y las preguntas correlativas a ellos referentes solo a Kínder.

Tabla N°3: Aprendizajes esenciales y preguntas correlativas esenciales para Kínder.

Kindergarten	
Aprendizajes Esenciales.	Preguntas Correlativas Esenciales.
Producir una escritura y oratoria limpia y coherente a un objetivo dado.	¿Por qué escribo y hablo? ¿Por qué el orden de acontecimientos es importante cuándo escribo y hablo? ¿Cómo mejoro mi escritura y oratoria? ¿Cómo puedo escuchar y hablar con otros?
Leer atentamente para determinar lo que el texto dice explícitamente y hacer inferencias lógicas.	¿Cómo encuentro un libro adecuado para mí? ¿Cómo puedo demostrar que entiendo lo que leo? ¿Qué es importante volver a contar sobre un texto? ¿Cómo puedo demostrar que entiendo las partes importantes de una historia? ¿Cómo puedo entender las partes importantes de un texto que no es de ficción?
Analizar los rasgos de texto para apoyar la comprensión.	¿Qué puedo hacer si encuentro una palabra que no conozco en la lectura? ¿Qué cosas diferentes puedo leer? ¿Quién es el autor/ilustrador de un libro y qué hace él/ella? ¿Cuáles son las partes diferentes de un libro?
Evaluar el texto y apoyar lo que piensa con evidencias.	¿Qué nos dicen las imágenes de un libro? ¿Qué es semejante y diferente entre dos libros? ¿Cómo son semejantes los personajes y acontecimientos? ¿Cómo ellos son diferentes? ¿Cómo sé lo que el autor comparte?

Tabla N°4: Rutina de las salas de clase de Kínder.

Hora	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
8:40 - 8:55	Reunión de la mañana	Reunión de la mañana	Reunión de la mañana	Reunión de la mañana	Reunión de la mañana
8:55 - 9:15	Diario del Mes	Diario del Mes	Diario del Mes	Diario del Mes	Diario del Mes
9:15 - 9:30	Libro de gramática	Libro de gramática	Libro de gramática	Libro de gramática	Libro de gramática
9:30 - 9:40	Baño	Baño	Baño	Baño	Baño
9:40 - 10:00	Colación	Colación	Colación	Colación	Colación
10:00 - 11:00	5 diarios	5 diarios	Educación física	5 diarios	5 diarios
11:00-11:25	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
11:25-11:30	Baño	Baño	Baño	Baño	Baño
11:30-12:55	Almuerzo y patio	Almuerzo y patio	Almuerzo y patio	Almuerzo y patio	Almuerzo y patio
12:55-13:15	Baño y descanso	Baño y descanso	Baño y descanso	Baño y descanso	Baño y descanso
13:15-13:50	Media	Ciencias	5 diarios	Música	Música
13:55-14:15	Actividad a elección	Actividad a elección		Actividad a elección	Actividad a elección
14:15-15:00	Tiempo libre	Tiempo libre	Tiempo libre	Tiempo libre	Tiempo libre
15:00-15:15	Limpiar y alistarse	Arte	Limpiar y alistarse	Limpiar y alistarse	Limpiar y alistarse
15:15	Salida	Salida	Salida	Salida	Salida

De acuerdo al Plan de alfabetización local de Escuelas Públicas de Minnetonka y al Modelo de alfabetización equilibrada se puede apreciar que las actividades que están presentes cada día y a lo largo de la rutina son las referentes a alfabetización (lenguaje oral, lectura y escritura) y matemáticas.

Se debe destacar que las oportunidades para elegir por parte de los niños y niñas es un aspecto que también está presente a lo largo de la rutina, Actividades a elección y Tiempo libre son experiencias donde los niños y niñas escogen donde trabajar, con un equipo de número limitados de participantes, donde se puede negociar el cambio o salida de los grupos y aéreas de acuerdo a las normas de la sala (mala conducta o alto nivel de voz) o común acuerdo del equipo (cambio de interés).

Los espacios para desarrollar ambas actividades son las áreas. Dentro de las salas se observaron las siguientes áreas:

- Cocina, donde el material consta de figuras de los alimentos de la pirámide alimenticia, utensilios de cocina, mesa, sillas entre otros;
- Construcción, donde los legos y bloques eran el material predominante del área;
- Lectura silenciosa, donde se podía disfrutar de los libros en alfombra, sillas, hamacas, suelo y mesa;
- Ipads y pizarra inteligente, donde se desarrollaban actividades en aplicaciones educativas;
- Libre, actividades de papel y lápiz a elección trabajadas en la silla y mesa propia, piso o alfombra.

Los 5 diarios, es decir, trabajos en grupos pequeños por estaciones de trabajo que se realiza todos los días, son otra oportunidad de elección por parte de los niños y niñas. Además se practican las habilidades de literacidad y matemáticas de diferentes formas y con diversos materiales referentes a los temas de cada semana. En ellos se establece la formación de 5 grupos, todos equitativos y a elección, que participan por 15 minutos en cada actividad (5 en total) y que rotan a la señal de la educadora. Tres grupos están supervisados por una educadora permanentemente, un grupo es autónomo y un 5to grupo tiene el apoyo de la pizarra inteligente para realizar la actividad.

Por último, se puede observar que hay clases especiales:

- Media, donde los niños trabajan en la sala de computación;
- Artes, donde se trabaja entorno a proyectos dentro de la misma sala de clases;
- Educación física, donde un apoderado apoya el trabajo en el gimnasio; y
- Música, donde los niños realizan actividades guiadas con instrumentos musicales en la sala de música.

En las clases especiales participan docentes especialistas de cada área, además de padres de sala designados que quieren apoyar las actividades. Estas clases y actividades se llevan a cabo en salas acondicionadas y dotadas de material específico para cada clase especial, a excepción de artes que se realiza en el mismo salón y los materiales se trasladan cada vez que se quieren utilizar.

Se debe destacar que a lo largo de la rutina se trabaja transversalmente la inmersión al español y las habilidades de literacidad (lenguaje oral, lectura y escritura) como foco fundamental en cada actividad, además de promover la autonomía y la posibilidad de elección por parte de los niños y niñas, ya sea con materiales, lugar de trabajo, ritmo, técnica, entre otros.

2.4 Calidad de la alfabetización inicial.

2.4.1 Calidad en general.

El concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte, entre otros aspectos, por lo que ciertamente no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación (Robledo et al., 2012).

Sin atribuir la calidad a ningún aspecto del desarrollo del ser humano, una definición simple es la de De Bono (2000, citado en Casanova, 2012: 8), que afirma que “la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo”.

Otra definición es la que propone la Sociedad Americana para el Control de Calidad (A.S.Q.C.) que define la calidad como el “Conjunto de características de un producto, servicio o proceso que le confieren su aptitud para satisfacer las necesidades del usuario o cliente”.

Por otra parte, el Organismo Internacional de Normalización (ISO) (International Standards Organization) establece una dicotomía, en tanto hace referencia a los objetivos que se tomen en consideración al definir la calidad de un producto o servicio, así calidad “es el grado en que las características de un producto o servicio cumplen los objetivos para los que fue creado” (ISO, 1989: 3), considerando además, en el año 2000, en su norma ISO 9000: *Sistema de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*, que calidad es “la capacidad de un conjunto de características intrínsecas para satisfacer requisitos”; en consonancia con los absolutos de la calidad, donde se define la calidad como “el cumplimiento con los requisitos o la conformidad con las especificaciones, la cual se alcanza haciendo las cosas bien desde la primera vez” (Crosby, 1987: 15).

La calidad definida ya sea como el mejoramiento progresivo, el conjunto de características o el cumplimiento de requisitos, siempre es con el mismo fin: satisfacer una necesidad. Además se destaca una parte de la definición de De Bono (2000), un cambio o mejora puede hacer *aun cuando no haya habido ningún fallo*. Esto debiese aplicarse a todo, tanto a servicios materiales y humanos, ya que siempre se puede ser o estar mejor, no tenemos que esperar a que pase o falle algo para aspirar a más.

Aclarado el concepto de calidad, podemos avanzar en nuestro estudio y abocarnos al aspecto de nuestro interés, que es la calidad educativa en el área de la alfabetización inicial. Por lo que en el siguiente apartado abarcaremos lo que es la calidad educativa específicamente, su importancia y propósito en la educación temprana.

2.4.2 Calidad educativa.

La evidencia aportada desde la biología, la psicología y la propia educación no deja dudas respecto de la importancia de una adecuada estimulación temprana para el **desarrollo cognitivo y sociocultural** de la infancia. Así, los apoyos y espacios formativos dados a los niños y niñas durante los primeros años, permitirán (o no) que ellos desarrollen sus talentos, aptitudes y capacidades futuras (Cardemil y Román, 2014). Debido a ello no resulta ni sorprendente ni casual, que la asistencia a la Educación Infantil sea una variable de alta significación en la explicación del éxito escolar en los primeros años de Educación Básica. Los niños/as que han accedido a una educación en la etapa infantil, llegan mejor preparados para enfrentar los procesos y desafíos escolares que supone la etapa obligatoria y el sistema formal, que aquellos que no han pasado por dicha experiencia (UNESCO, 2007; UNICEF, 2000; Young, 2002).

Cada vez más, los países y las políticas educativas están dando prioridad a la Educación Preescolar y el cuidado temprano de la niñez. Etapa claramente rezagada en las agendas públicas respecto de los niveles escolares obligatorios (Primaria y Secundaria), como también del nivel de educación superior (Cardemil y Román, 2014). La tendencia avanza así, hacia el desarrollo e implementación de programas y políticas públicas a través de los cuales se pueda ofrecer una **Educación Preescolar de calidad**. La relevancia que adquiere el acceso de los niños y niñas a una buena educación en la etapa Preescolar para enfrentar mejor preparados los procesos y desafíos escolares del sistema formal obligatorio, es argumento suficiente para que los sistemas consideren entre sus prioridades y desafíos presentes y futuros, la evaluación de la calidad de las **experiencias formativas y los aprendizajes logrados** en estos niveles.

Los propósitos de la educación temprana, se hacen cargo de la necesidad y del sentido que adquieren estos procesos formativos a esas edades: asegurar el pleno e igualitario acceso al conocimiento de los niños y las niñas. Ampliando de este modo, sus capacidades y habilidades cognitivas al tiempo que ofreciendo espacios y experiencias de aprendizajes que permitan el desarrollo de las dimensiones social, emocional, cívica, ética y moral de ellos (Cardemil y Román, 2014). De esta manera, la educación Preescolar colabora significativamente en la promoción de la dignidad humana a través del respeto de los derechos y libertades fundamentales de los niños y niñas.

Pero ¿cómo logra el educador preparar a los niños y niñas para afrontar los procesos y desafíos futuros en su educación desde los primeros años? En esta preparación la organización del espacio se presenta como la primera herramienta que tiene el docente para intencionar los aprendizajes de quienes habitarán dicho espacio. Si pensamos que los espacios reflejan las características de quienes lo habitan, el salón de actividades no es la excepción, ya que al entrar en él y observar lo que contiene y cómo se distribuye, es posible

conocer algo de la identidad propia de ese educador y de sus estudiantes (Copple y Bredekamp, 2009).

Este espacio debe brindar distintas oportunidades de aprendizaje, permitir que los niños tengan la posibilidad de trabajar en grupo grande, grupos pequeños e individualmente. Debe también estar ordenado a fin de permitir a los niños desenvolverse en forma autónoma dentro de él, accediendo a los elementos que necesiten para llevar a cabo su plan. Además, el uso de las paredes es un recurso potencial rico en oportunidades que permite a los niños interactuar en forma grupal o individual. Paredes, mobiliario y materiales, distribuidos en interiores y exteriores, deben constituirse como espacios seguros y acogedores, aportando de esta manera en la creación de un clima facilitador del aprendizaje. Los criterios para definir las distintas alternativas de la organización del espacio, emanan de las propias características de los niños (Valverde-Forttes, 2015).

La organización de la rutina diaria es la segunda herramienta disponible para el educador. Qué hacer, en qué momento y por cuánto tiempo, son decisiones pedagógicas fundamentales para la creación de un ambiente de calidad. Una buena organización del horario ofrece una gama de diferentes tipos de actividades (Lavanchy, 1993, citado en Valverde-Forttes, 2015, 145) incluyendo:

- Tiempos activos y pasivos.
- Actividades de grupo pequeño y grande, así como tiempo para jugar solo y con otros.
- Tiempos de juego al interior y exterior.
- Un equilibrio de actividades para grandes y pequeños músculos.
- Tiempo para que los niños inicien sus propias actividades y tiempo para actividades iniciadas por el educador.

Al igual que las decisiones que se toman respecto a la organización del espacio, la organización del tiempo debe responder a las características y necesidades de los niños. Por ejemplo, si los niños tienen períodos de concentración aún limitados por lo que aprenden mejor en pequeñas dosis, los espacios de tiempo destinados al trabajo no podrán extenderse innecesariamente.

Otro aspecto importante de considerar son las interacciones que se producen entre educadores y niños, que pueden llegar a ser determinantes en la calidad de la acción educativa ya que la instalación de interacciones de calidad facilita el desarrollo de una mejor autoestima, mayor seguridad-apego y autonomía en el niño, lo que permite contar con las bases para el logro de un mayor y mejor aprendizaje. Estas interacciones deben reflejar una comunicación efectiva, cálida y respondiente.

El lenguaje utilizado por el educador será determinante para el aprendizaje del niño y la comprensión que este construya del mundo que lo rodea (Meece y Soderman, 2010). Este

lenguaje debe comprender preguntas significativas y abiertas, las cuales abran caminos para que el niño aprenda y se comunice. Se trata de un educador que responde a través de sus verbalizaciones en forma rápida y significativa a las necesidades e intereses de los niños, adaptándose a sus características individuales y al contexto cultural en que se encuentra.

Dentro de las interacciones que debe intencionar el educador, se encuentran aquellas que llevan al niño a resolver sus conflictos, considerando que se trata de una etapa caracterizada por el egocentrismo, lo cual facilita posibles dificultades en el contacto cotidiano con sus pares. Para esto, es necesario que los límites y las reglas sean claras, acordados previamente por todo el grupo (De Vries y Zan, 2003), y las estrategias de mediación bien orientadas y practicadas en forma coherente por los adultos que interactúan con los niños.

Mientras avanzamos en los conceptos, abarcamos aspectos más específicos necesarios para este estudio. Analizada la calidad en general y calidad educativa, es necesario focalizar sobre la calidad en las prácticas de alfabetización inicial. En el siguiente apartado se analizará un estudio realizado en México en año 2013, en el cual también se aborda la temática de la calidad en la alfabetización.

2.4.3 Estudios sobre calidad en alfabetización.

La educación preescolar busca, entre otras cosas, sentar una base sólida de hábitos y disposiciones que permitan a los niños una apropiada inserción en el sistema escolar. Uno de los aspectos clave de dicha base es la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para la alfabetización posterior y, en este contexto, la existencia de un ambiente letrado rico en estímulos del lenguaje resulta fundamental. Estudios como el de Snow, Burns y Griffin (1998) han comprobado que los niños que durante la educación preescolar han estado expuestos a una amplia variedad de estímulos impresos y que han comenzado a experimentar con la lectura y la escritura en entornos significativos están mejor preparados para enfrentar la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Así surge la relevancia de una interacción temprana con la lectura y la escritura, en especial para aquellos niños que provienen de contextos en donde no suelen estar expuestos a este tipo de estímulos.

La calidad de la alfabetización ha sido abordada en estudios como el de Orellana y Melo (2014). Esta investigación se orientó a describir y analizar la calidad del ambiente letrado y las estrategias usadas en las salas de educación preescolar de distintos niveles socioeconómicos en una extensa región urbana de Chile. Otro objetivo fue determinar la existencia de un efecto diferenciador en la calidad del ambiente y las estrategias didácticas según el tipo de establecimiento. Para abordar estas interrogantes se usó una versión en español de ELLCO (Early Language and Literacy Classroom Observation) que permitió recopilar datos mediante observación directa y analizarlos en forma cuantitativa. Las

investigadoras aseveran que en América Latina la mayoría de las investigaciones acerca de estrategias didácticas de observación se ha focalizado en aspectos como apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico, pero no se han encontrado estudios que aborden la calidad del ambiente letrado y las estrategias didácticas utilizadas por las educadoras para promover el aprendizaje de la lectoescritura.

La metodología del estudio pretende dar a conocer la calidad de la alfabetización preescolar en Chile en función de dos variables: la calidad del ambiente letrado y las estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial. Además de analizar las relaciones entre ambas variables, quisieron identificar posibles diferencias en la calidad de las mismas según los tipos de establecimientos: particulares pagados, municipalizados y particulares subvencionados.

Participaron niños y niñas que asistían a 147 salas de clase pertenecientes a 72 establecimientos educacionales de un amplio sector urbano chileno, en función de la calidad de su ambiente letrado y de las estrategias didácticas usadas en el momento de la visita. De las salas observadas, 67 eran de Prekínder (4 a 5 años), 87 correspondían a Kínder (5 a 6 años), dos integraban Pre kínder con Kínder y solo una correspondía a Transición (3 a 4 años).

Dentro de las conclusiones, el estudio constató que la calidad del ambiente de las salas de clase y de las estrategias didácticas era baja, al menos según los parámetros establecidos en ELLCO.

Como en el estudio anteriormente mencionado, se puede estudiar la calidad en alfabetización y las habilidades lingüísticas observables en los niños y niñas con un instrumento que abarca los componentes de la calidad educativa en el aula de manera general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje, los procesos de adquisición y trabajo de la lectura y escritura en edades tempranas.

La escala *Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K* (ELLCO Pre-K, o Observaciones del Lenguaje y la Alfabetización en Clases Preescolares) (Smith y Dickinson, 2002). En el siguiente apartado analizaremos dos estudios centrado en la calidad de las prácticas de alfabetización que utilizan dicho instrumento.

2.4.4 Escala ELLCO utilizada en otros estudios.

La escala ELLCO ha sido utilizada en estudios de Rena Hallam de la Universidad de Tennessee y Jennifer Grisham-Brown, Xin Gao y Robyn Brookshire de la universidad de Universidad de Kentucky, en el año 2007.

Estudio donde veintiséis clases preescolares del programa Head Start participaron durante un año en una intervención destinada a vincular el Marco de Resultados del Niño en el programa Head Start con las prácticas de la evaluación auténtica. Durante el período de la intervención, las clases del grupo de comparación siguieron utilizando el método de evaluación adoptado por el programa local de Head Start, el cual incluía el uso de un instrumento normalizado de evaluación y un formulario de planes de lecciones desarrollado por esta agencia. Las clases del grupo de comparación y de la intervención mostraron avances significativos en ciertas dimensiones de la calidad de las clases, según la medición del Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit (ELLCO, o Sistema de Observación del Lenguaje y la Alfabetización en las Clases), aunque las clases del grupo de comparación no exhibieron ningún cambio en la calidad.

La descripción de la intervención comenzó al principio del año escolar, los educadores principales, educadores ayudantes y coordinadores de servicios para niños (gerentes del programa en los sitios locales) asistieron a dos días de capacitación formal sobre el modelo del Proyecto LINK. La capacitación fue seguida por visitas semanales de asistencia técnica durante todo el año.

Las medidas se llevaron a cabo recogiendo los datos de las clases utilizando la *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R*, o Escala de Tasación de Ambientes del Cuidado de Niños Pequeños) (Harms, Clifford y Cryer, 1998) y la *Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit* (ELLCO, o Paquete para Observaciones del Lenguaje y la Alfabetización en Clases Preescolares)

El estudio concluyó que el uso de las normas en los programas de educación infantil requiere la planificación cuidadosa y la reflexión sobre una amplia gama de prácticas del programa, entre ellas la evaluación de niños, la planificación e implementación de currículos, y los modos de informar datos. El modelo que describe el estudio permite que las prácticas recomendadas de evaluación de niños orienten estos procesos a la vez de tratar las normas de responsabilidad. Sin embargo, el estudio tenía la intención de examinar un modelo de evaluación auténtica e impulsada por resultados y su impacto en la calidad de las clases, y especialmente en el ambiente de lenguaje y alfabetización en vista del enfoque intensificado en la instrucción del lenguaje y la alfabetización y los requisitos correspondientes del Marco de Resultados del Niño en Head Start.

3. Marco metodológico.

3.1 Tipo de investigación.

Esta investigación se define como un estudio descriptivo ya que el propósito del investigador es describir situaciones y eventos, esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986: 424). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

El objetivo general de esta investigación es analizar las características del programa de alfabetización inicial y su relación con indicadores de calidad educativa de literacidad temprana en una muestra de salas de una escuela pública de Minnetonka, MN, E.E.U.U. Análisis que se llevó a cabo a través de la indagación del plan de alfabetización en el contexto de las salas de una escuela de Minnetonka, para la posterior descripción de la calidad del ambiente educativo en relación a dos aspectos que influyen en la adquisición de la alfabetización inicial: el ambiente general de la sala de clases y el desarrollo del lenguaje y literacidad en las salas de kínder en una escuela del Distrito.

3.2 Participantes.

La investigación se realizó en ClearSprings Elementary School, establecimiento de carácter público ubicado en el norte de Estados Unidos, específicamente en el 5701 County Road 101, Minnetonka, Minnesota 55345.

ClearSprings Elementary School atiende a la población de niños que residen en Chanhassen y Minnetonka en los niveles educativos desde Ready Start (4 a 5 años) hasta quinto grado (11 a 12 años). La escuela tiene dentro de su curriculum la inmersión en el idioma Español por lo que la cantidad de niveles dentro de ella se equiparan entre los cursos con y sin inmersión. La cantidad de cursos por niveles se distribuye de la siguiente forma: un curso de Ready Start, 8 salas de kínder, 4 primeros básicos, 4 segundos básicos, 4 terceros básicos, 4 cuartos básicos y 4 quintos básicos (la mitad en español y la mitad en inglés). Además, la escuela cuenta con un programa de inclusión donde se apoyan a los niños y

niñas con necesidades educativas especiales. Aproximadamente hay 45 docentes de primaria, de diversas especialidades y orígenes culturales.

La infraestructura de la escuela, para los niveles de Educación Parvularia, cuenta con una sala para cada clase especial y la sala propia de cada kínder. El patio se comparte con los demás cursos de la escuela (1° a 5° básico) pero con horarios coordinados y suficientes para cada nivel.

La dotación de material referente a las clases especiales como educación física, música, artes, tecnologías y biblioteca se considera adecuada para el desarrollo de actividades en grupo grande con los 21 niños/as.

Además, cada sala de kínder tiene áreas definidas, con sus materiales correspondientes, en cantidad suficiente para el trabajo en grupo pequeño, en excelentes condiciones. Los materiales e instalaciones comunes son adecuados y en excelentes condiciones para la totalidad de niños/as. El mobiliario apto y suficiente para los niños/as y las educadoras.

El grupo de trabajo se compone de 4 salas de kínder pertenecientes al grupo de inmersión en el idioma español. El número de estudiantes con los que se trabajó es de 83 estudiantes:

Tabla N°5: Número y porcentaje de niños y niñas por curso.

	Niños		Niñas		Total	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Kínder 1	10	47,6%	11	52,3%	21	100%
Kínder 2	10	52,6%	9	47,3%	19	100%
Kínder 3	11	52,3%	10	47,6%	21	100%
Kínder 4	11	50%	11	50%	22	100%

Las edades de los niños y niñas oscilan entre los 5 años y 6 años 11 meses, pertenecen a un nivel socioeconómico acomodado. La composición familiar es únicamente de núcleos familiares con ambos padres presentes y hermanos mayores y menores. El nivel de escolaridad de los padres corresponde a estudios superiores y de postgrado. Se desempeñan laboralmente como abogados, gerentes, bienes raíces, pilotos, entre otros cargos importantes.

Es un grupo en el cual no se observan mayores dificultades en la adquisición y apropiación de los procesos de lectura y escritura, todos manifiestan gran interés y participan en actividades como la lectura en voz alta y escritura en la pizarra.

Luego de detallar las características de los participantes en este estudio paso a referirme al instrumento de recolección de información utilizado y como se llevó a cabo su aplicación para esta investigación.

3.3 Instrumento de recolección de información.

En este apartado se presenta el instrumento utilizado en este estudio para la recolección de datos, el cual permitió evaluar la calidad del ambiente educativo de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje, los procesos de adquisición y trabajo de la lectura y escritura en edades tempranas.

3.3.1 Escala ELLCO Pre-K.

La escala *Early Language and Literacy Classroom Observation Pre-K* (ELLCO Pre-K, o Observaciones del Lenguaje y la Alfabetización en Clases Preescolares) (Smith y Dickinson, 2002) es un instrumento de observación desarrollado en los últimos años en el entorno norteamericano.

Tiene por objetivo dar cuenta de la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kinder y Pre-Kinder.

Esta escala mide aspectos generales de la sala de clases en su primer apartado, como lo son la estructura de la sala de clases y el curriculum; y elementos específicos que refieren específicamente al desarrollo de la literacidad, como los son la conciencia fonológica, el lenguaje oral y el ambiente de lo impreso.

3.3.2 Estructura de la escala ELLCO.

La escala consta de un instrumento de observación y de una entrevista al educador que complementar la observación.

El instrumento de observación contiene 19 ítems, divididos en cinco secciones y dos subescalas.

Tabla N°6: Estructura escala ELLCO Pre-K.

Subescala Ambiente general de la sala de clases.
Sección I: estructura de la sala de clases <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de la sala de clases 2. Contenidos de la sala de clases 3. Manejo de la clase 4. Personal
Sección II: Currículum <ol style="list-style-type: none"> 5. Enfoque curricular 6. Oportunidades para elegir y tener la iniciativa 7. Reconocimiento de la diversidad
Subescala Lenguaje y literacidad
Sección III: El ambiente de lenguaje <ol style="list-style-type: none"> 8. Clima del discurso 9. Oportunidades para conversaciones extendidas 10. Esfuerzos para construir vocabulario 11. Conciencia fonológica
Sección IV: Libros y lectura de libros <ol style="list-style-type: none"> 12. Organización del área de libros 13. Características de los libros 14. Libros para el aprendizaje 15. Aproximación a la lectura de libros 16. Calidad de la lectura de libros
Sección V: Lo impreso y escritura temprana <ol style="list-style-type: none"> 17. Ambiente de escritura temprana 18. Apoyo a la escritura de los niños 19. Ambiente de lo impreso

Cada ítem está diseñado para capturar aspectos observables importantes de lenguaje y literacidad en la sala de clases preescolar. Aunque cada ítem es único en su foco, todos los ítems son uniformes en su estructura.

Cada ítem está construido para describir las características de las prácticas de la sala de clases mediante cinco valores diferentes, desde sobresaliente a deficiente, con el número más alto indicando el nivel de desempeño mejor logrado. Por lo tanto, el Nivel 5 indica práctica **sobresaliente**; el Nivel 4 práctica **buena**; el Nivel 3 práctica **básica**; el Nivel 2 práctica **inadecuada**; y el nivel 1 indica práctica **deficiente**.

Cada ítem consta de **enunciados ancla** para cada nivel, como también indicadores descriptivos, que son entregados como una guía de puntuación para cada ítem. Hay también

una página de evidencia para cada ítem, para permitir el registro detallado de la evidencia pertinente observada durante la visita a la sala de clases.

La idea de enunciado superior es capturar la esencia de la práctica que está siendo evaluada y la naturaleza y la calidad de evidencia requerida para asignar un puntaje particular. Aunque cada ítem busca un contenido diferente, los enunciados anclas tienen un elemento consistente a través de todos los ítems. En cada punto de la escala, el lenguaje orientador tiene una palabra clave, en negrita, para señalar la fortaleza de la evidencia requerida para asignar ese puntaje.

- Todos los ítems sobresalientes comienzan con la frase, “Hay **clara** evidencia...”.
- Todos los ítems buenos comienzan con la frase, “Hay **suficiente** evidencia...”
- Todos los ítems básicos comienzan con la frase, “Hay **alguna** evidencia...”
- Todos los ítems inadecuados comienzan con la frase, “Hay **limitada** evidencia...”
- Todos los ítems deficientes comienzan con la frase, “Hay **mínima** evidencia...”

El enunciado ancla de cada nivel es seguido por series de listas de enunciados, llamados **indicadores descriptivos**, que entregan más detalle sobre los tipos y calidad de prácticas que deberían ser observadas con el fin de asignar un puntaje particular. Es esencial que los observadores entiendan que los indicadores descriptivos no son una “lista de verificación”, ya que estos son guías y ejemplos que pueden ayudar a distinguir un nivel de otro.

En síntesis, los enunciados ancla y los indicadores descriptivos representan la rúbrica cualitativa para evaluar cada ítem. Aunque esos elementos son comunes a través de los ítems, la naturaleza de la evidencia examinada y los contenidos de las rúbricas están diseñados específicamente para cada ítem. Por lo tanto, los observadores deben estar familiarizados con la rúbrica antes de observar una sala de clases.

Además, hay una sección de evidencia para cada ítem. Es una hoja adicional donde se entregan algunas palabras/frases resumen para ayudar a los observadores a enfocarse rápida y precisamente en el tipo de evidencia necesario para puntuar cada ítem.

Programación y duración de las observaciones.

Se contactó a las cuatro educadoras de las salas de clases a observar para explicarles el propósito general de la visita y se acordó con ellas los días para la visita en cada sala, días donde pudiese obtener una imagen lo más típica posible de la clase, evitando así días en que hubiese actividades especiales o visitas planificadas.

Dentro de la explicación del propósito de la visita, se hizo leer y firmar un consentimiento informado a las educadoras donde autorizaban la aplicación del instrumento en sus respectivas salas (Ver Anexo N°1 y N°2). Además se aclaró a las educadoras que la permanencia de la estudiante dentro de cada salón cubriría la jornada de la mañana (de 8:30 a 11:00 hrs.) para asegurar la recogida de amplia evidencia para puntuar todos los ítems de ELLCO Pre-K.

Antes de la observación la estudiante contempló un tiempo para consultar al las docentes, en cada observación, otros antecedentes, como información del programa, del centro, del profesor, la duración del día de clases, los rangos de edad, número de niños con discapacidades, número de niños aprendiendo español. Datos requeridos en las primeras páginas del instrumento.

Realizar observaciones con profesionalismo y respeto.

El día de cada observación la estudiante saludó a todo el equipo de profesores y agradeció por permitirle observar, procuró ser respetuosa y evitar crear situaciones de estrés o ansiedad para la educadora y asistente dentro del salón, solicitando un lugar fijo para permanecer y consultó la posibilidad de caminar por el salón para tener más perspectiva al observar.

3.3.4 Análisis de datos.

Después de recolectar la información obtenida de la aplicación del instrumento, gran cantidad de datos y de respuestas fueron obtenidas en las hojas de registro. Para poder examinar toda esta información, fue necesario transformar las respuestas de la muestra en datos que puedan evidenciar un poco de la gran gama que es el tema de la calidad del ambiente educativo respecto de la alfabetización y al mismo tiempo aportar evidencias de especial interés para esta línea de investigación.

La información obtenida a través del sistema de registro, se transformó y organizó en datos tabulados utilizando el programa Microsoft Excel.

4. Resultados.

Según los objetivos de esta investigación se persigue realizar un análisis las características del programa de alfabetización inicial en las escuelas públicas de Minnetonka a través de la descripción de la calidad del ambiente educativo en relación al ambiente general de la sala de clases y al desarrollo del lenguaje y literacidad.

En el siguiente apartado se expondrán los datos tabulados, obtenidos de la aplicación del instrumento, para su análisis. La presentación de resultados comenzará con los datos globales obtenidos, promedio general y por ítem, luego se los resultados promedio por sección, en seguida los datos promedio por subescala y, por último, se detallarán los resultados obtenidos en cada sección y subescala.

4.1 Resultados globales.

La presentación de los resultados globales considera el análisis de los datos obtenidos de manera general, una revisión vertical, en las cuatro salas y el mismo análisis referido a los resultados por ítems del instrumento, una revisión horizontal, en ambos casos se evidenciaran los puntajes promedios más altos y más bajos con la descripción de los aspectos que se evaluaron en cada instancia.

Tabla N°7: Puntajes promedio general por sala.

	Kínder 1	Kínder 2	Kínder 3	Kínder 4
Puntaje Total	87	80	84	61
Promedio	4,58	4,21	4,42	3,21

En la tabla N°7 podemos observar que el puntaje promedio más alto es de 4,58 y corresponde a la sala del **Kínder 1**, lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**. Se destaca que la estructura de la sala, el enfoque integrado y los que los aspectos referentes al lenguaje oral, la lectura y la escritura de la sala son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma tabla, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,21 y corresponde a la sala del **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Aunque esta sala obtenga el puntaje promedio más bajo, hay que destacar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

Tabla N°8: Puntajes promedio por ítem.

Sección	N° Ítem	Kínder 1	Kínder 2	Kínder 3	Kínder 4	Promedio
I	1	4	4	5	4	4,25
	2	5	4	5	3	4,25
	3	5	5	5	3	4,5
	4	5	5	5	4	4,75
II	5	5	5	5	5	5
	6	4	4	5	4	4,25
	7	5	4	5	4	4,5
III	8	5	5	4	4	4,5
	9	4	5	3	3	3,75
	10	5	5	4	3	4,25
	11	5	5	4	3	4,25
	12	4	4	4	2	3,5
IV	13	4	4	4	3	3,75
	14	4	4	4	3	3,75
	15	5	4	4	3	4
	16	4	0	5	0	2,25
V	17	5	5	4	3	4,25
	18	5	4	5	3	4,25
	19	4	4	4	4	4

El análisis por ítem muestra que los puntajes promedios más altos corresponden a los **ítems 4 y 5** (con 4,75 y 5 respectivamente) lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**, respecto del personal y curriculum observado en las cuatro salas de clases.

El **ítem 4** hace referencia a la organización y flexibilidad de los roles que tiene los adultos en la sala, adultos que de diversas especialidades, incluso padres, estén ahí con el profesionalismo que sus niños merecen. El **ítem 5** se refiere al enfoque integrado que integra todo lo que está alrededor del niño en su aprendizaje y la contemplación de los aportes propios de los niños para propiciar el aprendizaje de temas actuales.

Siguiendo con el análisis por ítem, los puntajes promedios más bajos corresponden a los **ítems 9 (3,75), 12 (3,5), 13 (3,75) y 14 (3,75)**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**, respecto a las oportunidades para conversaciones extendidas, organización de área de libros, características de los libros y libros para el aprendizaje observado en las cuatro salas de clases.

El **ítem 9** hace referencia a las oportunidades variadas de tratar temas pedagógicamente seleccionados donde se promuevan los contenidos y el aprendizaje del lenguaje. El **ítem 12**

se refiere a la existencia de un área definida de libros, que sea cómoda y atractiva, con amplia oferta de libros y en buen estado para que los niños tengan acceso a ellos de manera voluntaria, libre o guiada. El **ítem 13** hace referencia a las variedad de temas que los libros de la sala tratan, a la variedad de su dificultad (desde libros sin palabras a sin imágenes), la existencia de una multiplicidad de géneros dentro de los libros y que estos representen la diversidad existente en la sociedad en la que los niños y niñas están insertos. El **ítem 14** se refiere al uso de los libros con significado y como extensores del aprendizaje de contenidos en la sala, usar los libros en relación a los temas tratados actualmente con propósitos que pueden incluir disfrute, aprendizaje a leer, resolución de problemas e inspirar la imaginación en los niños y niñas.

4.2 Resultados por sección.

La presentación de estos resultados considera el análisis de los datos obtenidos de manera más específica, una revisión horizontal, en las cuatro salas de acuerdo a los aspectos que se evaluaron por sección del instrumento, en este caso se evidenciaran el puntaje promedio más alto y más bajo con la descripción de los aspectos que se evaluaron en cada ocasión.

Tabla N°9: Puntajes promedio por sección.

Sección	Kínder 1	Kínder 2	Kínder 3	Kínder 4	Promedio
I	4,75	4,5	5	3,5	4,44
II	4,67	4,33	5	4,33	4,58
III	4,75	5	3,75	3,25	4,19
IV	4,2	3,2	4,2	2,2	3,45
V	4,67	4,33	4,33	3,33	4,17

En la tabla N°9 podemos observar que el puntaje promedio más alto es de 4,58 y corresponde a la **sección II “Currículum”**, lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**. Se destaca que la significatividad de materiales, actividades e interacciones, las oportunidades para elegir y tener la iniciativa por parte de los niños y niñas, además del reconocimiento de la diversidad por parte de los adultos dentro de las cuatro salas son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma tabla, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,45 y corresponde a la **sección IV “Libros y lectura de libros”**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Esta sección se relaciona a la organización del área de libros, las características de ellos, la utilización de libros para el aprendizaje, la aproximación a la lectura de libros y la calidad de la lectura de ellos por parte de los adultos. Aunque esta

sección obtenga el puntaje promedio más bajo, hay que destacar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

4.3 Resultados por subescala.

La presentación de estos resultados considera el análisis de los datos obtenidos de manera más específica, una revisión horizontal, en las cuatro salas de acuerdo a los aspectos que se evaluaron por subescala del instrumento, en este caso se evidenciarán el puntaje promedio más alto y más bajo con la descripción de los aspectos que se evaluaron en cada ocasión.

Tabla N°10: Puntajes promedio por subescala.

Subescala	Sección	Kínder 1	Kínder 2	Kínder 3	Kínder 4	Promedio
1	I, II	4,71	4,43	5	3,86	4,5
2	III,IV, V	4,5	4,08	4,08	2,83	3,87

En la tabla N°10 podemos observar que el puntaje promedio más alto es de 4,5 y corresponde a la **subescala 1**, lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**. Se destaca que la estructura general de la sala de clases y el currículum utilizado en ella son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

Respecto a estos datos obtenidos, se puede concluir con énfasis que la subescala 1 que se relaciona con los aspectos **generales del ambiente de la sala de clases** que son parte del análisis que se propuso en uno de los objetivos específicos de esta investigación. Luego de realizado el análisis se puede concluir que la organización del mobiliario, materiales y los contenidos observados en las salas de kínder, el manejo de grupo, el profesionalismo y trabajo en equipo de los docentes, además de la significatividad de materiales, actividades e interacciones, las oportunidades para elegir y tener la iniciativa por parte de los niños y niñas, además del reconocimiento de la diversidad por parte de los adultos dentro de la sala son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma tabla, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,87 y corresponde a la **subescala 2**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Esta subescala se relaciona con los aspectos referentes al lenguaje oral, la lectura y la escritura. Aunque esta subescala obtenga el puntaje promedio más bajo, hay que destacar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

Respecto a estos datos obtenidos, se puede concluir con énfasis que la subescala 2 se relaciona con los aspectos del **lenguaje y literacidad** que son parte del análisis que se propuso en uno de los objetivos específicos de esta investigación. Luego de realizado el análisis se puede concluir que tanto el ambiente de escritura temprana, el apoyo a la escritura de los niños y el ambiente de lo impreso; como la utilización de libros para el aprendizaje, la aproximación a la lectura de libros y la calidad de la lectura de ellos por parte de los adultos, además del clima del discurso, las oportunidades para conversaciones extendidas, los esfuerzos por construir vocabulario y el trabajo de la conciencia fonológica en la sala son facilitadores de los aprendizajes de los niños y niñas pero en menor medida comparados con los aspectos de la subescala 1, anteriormente descrita.

4.4 Resultados en detalle por sección y subescala.

La presentación de estos resultados considera el análisis de los datos obtenidos de manera más exhaustiva, una revisión específica dentro de las secciones y subescalas, en las cuatro salas de acuerdo a los aspectos que se evaluaron por el instrumento, en este caso se evidenciarán el puntaje promedio más alto y más bajo con la descripción de los aspectos que se evaluaron en cada ocasión.

4.4.1 Resultados en detalle por sección.

Tabla N°11: Puntajes promedios por sala en cada sección.

Sección	Kínder 1	Kínder 2	Kínder 3	Kínder 4
I	4,75	4,5	5	3,5
II	4,67	4,33	5	4,33
III	4,75	5	3,75	3,25
IV	4,2	3,2	4,2	2,2
V	4,67	4,33	4,33	3,33

En el análisis de la información obtenida, por sección, podemos observar que en la **sección I “Estructura general de la sala de clases”** el puntaje promedio más alto es de 5 y corresponde al **Kínder 3**, lo que refleja una calidad **Ejemplar**. Se destaca que la organización dentro de la sala, los contenidos en ella, el manejo de la clase por parte de los adultos y el personal dentro de la sala son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma sección, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,5 y corresponde al **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Aunque esta subescala obtenga el puntaje promedio más bajo, se debe señalar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

Respecto a la **sección II “Currículum”** se puede observar que el puntaje promedio más alto es de 5 y corresponde al **Kínder 3**, lo que refleja una calidad **Ejemplar**. Se destaca que la significatividad de materiales, actividades e interacciones, las oportunidades para elegir y tener la iniciativa por parte de los niños y niñas, además del reconocimiento de la diversidad por parte de los adultos dentro de la sala son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma sección, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 4,33 y corresponde al **Kínder 2 y Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Aunque esta sección obtenga el puntaje promedio más bajo, se debe señalar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

Respecto a la **Sección III “El ambiente del lenguaje”** se puede observar que el puntaje promedio más alto es de 5 y corresponde al **Kínder 2**, lo que refleja una calidad **Ejemplar**. Se destaca que el clima del discurso, las oportunidades para conversaciones extendidas, los esfuerzos por construir vocabulario y el trabajo de la conciencia fonológica en la sala son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma sección, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,25 y corresponde al **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Aunque esta sección obtenga el puntaje promedio más bajo, se debe señalar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

Respecto a la **Sección IV “Libros y lectura de libros”** se puede observar que el puntaje promedio más alto es de 4,2 y corresponde al **Kínder 1 y Kínder 3**, lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**. Se destaca que la organización del área de libros, las características de ellos, la utilización de libros para el aprendizaje, la aproximación a la lectura de libros y la calidad de la lectura de ellos por parte de los adultos, en ambas salas, son facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma sección, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 2,2 y corresponde al **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Inadecuada a Básica**. Esto se puede traducir en que los aspectos de esta sección son limitantes para los niños y adultos, por lo que deben mejorarse y realizar cambio en pro del aprendizaje de los niños y niñas.

Respecto a la **Sección V “Lo impreso y escritura temprana”** se puede observar que el puntaje promedio más alto es de 4,67 y corresponde al **Kínder 1**, lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**. Se destaca que el ambiente de escritura temprana, el apoyo a la

escritura de los niños y el ambiente de lo impreso en la sala son facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma sección, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,33 y corresponde al **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Aunque esta sección obtenga el puntaje promedio más bajo, se debe señalar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

4.4.2 Resultados en detalle por subescala.

Tabla N°12: Puntajes promedios por sala en cada subescala.

Subescala	Sección	Kínder 1	Kínder 2	Kínder 3	Kínder 4
1	I, II	4,71	4,43	5	3,86
2	III,IV, V	4,5	4,08	4,08	2,83

En el análisis de la información obtenida, por subescala, podemos observar que en la **subescala 1 “Ambiente general de la sala de clases”** el puntaje más alto es de 5 y corresponde al **Kínder 3**, lo que refleja una calidad **Ejemplar**. Se destaca que la estructura general de la sala de clases y el currículum utilizado en ella son excelentes facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma subescala, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 3,86 y corresponde al **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Básica a Buena**. Aunque esta sección obtenga el puntaje promedio más bajo, hay que destacar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

Respecto a la **subescala 2 “Lenguaje y literacidad”** se observa que el puntaje más alto es de 4,5 y corresponde al **Kínder 1**, lo que refleja una calidad **Buena a Ejemplar**. Se destaca que los aspectos referentes al lenguaje oral, la lectura y la escritura en esta sala son facilitadores del aprendizaje para los niños y niñas.

En la misma subescala, podemos observar que el puntaje promedio más bajo es de 2,83 y corresponde al **Kínder 4**, lo que refleja una calidad **Inadecuada a Básica**. Aunque esta sección obtenga el puntaje promedio más bajo, hay que destacar que es un puntaje promedio adecuado a las características requeridas por el instrumento.

5. Discusión y conclusiones.

Este estudio tuvo como propósito analizar las características del programa de alfabetización inicial y su relación con indicadores de calidad educativa de literacidad temprana en salas de kínder de escuelas públicas de Minnetonka. A continuación se discuten los resultados más relevantes y se presentan las conclusiones.

Se llevó a cabo un análisis de las características del programa de alfabetización inicial y su relación con indicadores de calidad educativa de literacidad temprana en salas de kínder de una escuela pública de Minnetonka, como era el objetivo general de este estudio. Este análisis se realizó en base a lo observado a través de la aplicación de la escala ELLCO en las 4 salas de kínder pertenecientes al programa de inmersión al español.

En primer lugar, se focalizó en analizar el plan de alfabetización en el contexto de la salas de clases de dicha escuela, como uno de los objetivos específicos de este estudio. A través de la observación del desarrollo de la rutina se pudo constatar que durante los períodos de trabajo del “diario del mes” y “libro de gramática” se ejercitan las habilidades de comprensión, conciencia fonémica, vocabulario y fluidez a través de las tareas productivas (comunicar, escribir y comprender) y receptivas (escuchar y leer) específicas del Modelo equilibrado de alfabetización del Distrito. También, se pudo apreciar el trabajo de tareas de alfabetización modeladas, compartidas, dirigidas e independientes a través del desarrollo de los períodos de 5 diarios, donde los niños trabajaban por 15 minutos con una educadora (tareas dirigidas), de manera autónoma (modelada e independiente) y apoyado por la pizarra inteligente (compartida).

Luego de este análisis, se procedió a aplicar el instrumento, donde se obtuvo una visión de la calidad educativa en relación a dos aspectos: ambiente general de la sala de clases y el desarrollo del lenguaje y literacidad.

En general los puntajes promedios obtenidos, según la escala ELLCO, fueron apropiados para sus requisitos en cuanto a ambos aspectos dentro de las salas de clases. Esto se constata en la buena infraestructura de la escuela, la suficiente dotación de materiales, el profesionalismo y trabajo en equipo de los docentes, el reconocimiento a la diversidad, el uso del lenguaje, la variada utilización de los libros y lo impreso en el ambiente observado en la escuela.

Luego de ello, se orientó el estudio en la descripción de la calidad del ambiente educativo en relación al ambiente general de las salas, como el segundo objetivo específico de este estudio.

Se destaca que los resultados obtenidos, por subescala, nos plantean que la calidad educativa en cuanto a la literacidad está más fortalecida por la estructura general de la sala de clases y el currículum que por las prácticas de literacidad, como los aspectos referentes al lenguaje oral, la lectura y la escritura.

Más específicamente, como muestra el análisis por sección, el puntaje promedio más alto lo tiene la sección que se relaciona con el currículum, por lo que la significatividad de materiales, actividades e interacciones, las oportunidades para elegir y tener la iniciativa por parte de los niños y niñas, además del reconocimiento de la diversidad por parte de los adultos es la base de que la calidad en estas salas obtiene las características de buena a ejemplar.

Estos hallazgos son respaldados por De Vries y Zan (2003) quienes otorgan gran importancia a las interacciones que se llevan a cabo dentro de la sala de clases entre educador y niños, asegurando no tan solo que las interacciones de calidad facilitan el desarrollo de logros académicos y mejor aprendizaje, sino que también un desarrollo personal del niño. Otro aspecto importante según lo observado en los resultados es la significatividad de los materiales y actividades para los niños lo que tiene relación con la organización del espacio dentro de la sala. Ambos aspectos apoyados por la teoría, los estudios de Copple y Bredekamp (2009) dicen que los espacios reflejan características de quienes lo habitan, lo que se transforma en una herramienta para el educador y hacer los espacios significativos para los niños. Además Valverde-Forttes (2015) dictan que un espacio ordenado y que utilice todos sus recursos (paredes, mobiliario y material) permite a los niños disfrutar de oportunidades de aprendizaje de tipo compartida e individual.

Los aspectos de iniciativa y oportunidades de elegir se ven reflejados en la rutina tanto en períodos estables como en períodos variables ya que los niños y niñas tienen establecido tiempos libres y de actividades a elección dentro de las áreas de la sala pero estos aspectos se trabajan transversalmente a lo largo de la rutina otorgando a ellos posibilidad de escoger lugar, material y ritmo de trabajo en cualquier momento del día. La organización del tiempo y su importancia son destacados por Lavanchy (1993) donde enlista las características de una rutina equilibrada entre tiempos activos y pasivos, actividades en grupo grande y pequeño y entre actividades lideradas por los niños y adultos.

Estos altos resultados son relevantes en el sentido que los niños y niñas obtienen logros académicos exponencialmente buenos debido al currículum instaurado en la escuela, los materiales, actividades, interacciones, oportunidades de elegir y tener iniciativa que les otorgan sus educadores y la escuela en sí. A modo de reflexión se puede concluir que la mayor base del éxito de los niños y niñas en Educación Parvularia y en general recae en el currículum de las escuelas, en el desarrollo de las clases dentro del aula, en la calidad de las interacciones entre educador y niño, en las oportunidades que le damos a los niños y niñas de guiar su propio aprendizaje. Son estos los aspectos que otorgan una buena calidad del

ambiente educativo a nuestros niños y niñas más allá de ofrecerles tecnologías o las más avanzadas estrategias educativas.

Una vez analizado ese punto, el estudio dirigió su foco hacia la descripción de la calidad del ambiente educativo en relación al desarrollo del lenguaje y literacidad en el mismo contexto.

La subescala referente a estos aspectos tuvo el puntaje promedio más bajo, pero se debe señalar que obtuvo un puntaje promedio adecuado según el instrumento por lo que la calidad del ambiente educativo en esta área está en los rangos de básica a buena. Los puntajes promedios por sección, revelan que el ambiente del lenguaje y lo impreso y escritura temprana tuvieron un buen dominio por parte de las educadoras y los niños, siendo la sección de libros y lectura de ello valorada con un puntaje promedio adecuado pero el más bajo de todo el instrumento. Se puede pensar que esto difiere del análisis realizado al plan de alfabetización local en el cual se estipula el trabajo de estas 3 áreas en especificidad pero los puntajes promedio de las salas de kínder evaluadas están dentro de los rangos de básica a ejemplar, según el instrumento, de calidad del ambiente educativo.

Debido a esto es que aunque los puntajes promedios obtenidos lenguaje y literacidad son los más bajos, siguen siendo puntajes adecuados según los requerimientos de la escala ELLCO. Por lo tanto los desafíos que plantean estos “bajos” resultados no son mayores ni se alejan de lo que es mejorar las prácticas educativas específicas del curriculum de la escuela y lo estipulado en el plan de alfabetización local del distrito.

Limitaciones del estudio.

Analizado los objetivos, general y específicos, de este estudio, procedo a evidenciar algunas limitaciones que se presentaron en el desarrollo del mismo.

En primer lugar el estudio se realizó en un contexto educativo estadounidense, por lo que este debía contemplar estudios e información propia del contexto y ser complementada con estudios e investigaciones más familiares al marco nacional de este estudio.

En menor medida, una limitación de este estudio radicó en la necesidad de adecuar las traducciones de documentos curriculares e investigaciones al estudio de una manera comprensible para cualquier persona ajena a esta área.

Por último, se constató que se han realizado pocos estudios sobre lenguaje letrado en lo que respecta a los componentes de la alfabetización inicial, lo que dificultó encontrar definiciones e información que se adecuase a este estudio.

6. Proyecciones

A partir de este estudio, surgen algunas ideas que pueden ser el problema que den lugar a nuevos trabajos de indagación, en la medida en que establezcan un punto de convergencia y permitan profundizar otras dinámicas de la calidad educativa relacionada con la alfabetización inicial, quizás enfocando hacia las variables que a continuación se mencionan:

Al evidenciar en este estudio que la calidad educativa en cuanto a la literacidad está más fortalecida por la estructura general de la sala de clases y el currículum que por las prácticas directamente de literacidad, específicamente a este último aspecto, como la significatividad de materiales, actividades e interacciones, las oportunidades para elegir y tener la iniciativa por parte de los niños y niñas, además del reconocimiento de la diversidad por parte de los adultos es la base de que la buena calidad educativa. De acuerdo a esto es que podemos analizar nuestro sistema educativo y cuestionar ¿Cómo hacer más significativa las experiencias de los niños y niñas en la escuela? ¿Cuánto y en que pueden decidir los mismos niños sobre su aprendizaje en la sala? ¿Qué tanto se reconoce e integra la diversidad de los propios niños en su aprendizaje escolar? Estas preguntas y más son las que podemos realizar y hacer de cada una de ellas una pregunta de investigación para un nuevo estudio que pueda aplicarse en las salas de clases de Educación Parvularia y no solo eso sino en general a la realidad educativa chilena.

Otro punto a cuestionar es la posibilidad de mejorar la calidad educativa referente a la alfabetización inicial mediante la evaluación continua, con instrumentos de evaluación específicos en el área, de nuestras salas de clases de kínder, los niveles de Educación Parvularia en general y los demás niveles educativos siguientes.

Al conocer las falencias del proceso y en qué grado afectan a sus participantes, es más fácil realizar la toma de decisiones respecto a una mejora a corto plazo o un plan de acción a largo plazo.

Se estima que esta investigación puede servir al orientador como una voz de alerta al momento de apoyar a los profesores en su gestión educativa.

Como ya se dijo en un comienzo, la calidad educativa dentro de una sala de clases depende más del currículum que de las prácticas referentes a la literacidad en concreto para ser caracterizada como buena, hemos estimado que estableciendo mejoras en este ámbito educativo es que se puede combatir en parte estos problemas referentes al aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura de nuestros niños y niñas. Si cada uno de nuestros estudiantes logra involucrarse en un ambiente rico en estímulos, de relaciones variadas y con distinta jerarquía estará en condiciones de convertirse no solo en un lector y escritor competente sino en un estudiante autónomo y proactivo.

7. Referencias.

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Adams, M. J. (2001). Alphabetic Anxiety and Explicit, Systematic Phonics Instruction: A Cognitive Science Perspective. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press, 66-80.
- Badian, N. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia XLV*: 9-96.
- Barros, V. y Bossa, N. (2001). *Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
- Benavidez, B., Corredor, N. y Ramos, M. (2015). El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Universidad de la Sabana. Chía: Cundinamarca.
- Bigas, M. y Correig, M. (2008) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2001). Procesos predictivos del aprendizaje inicial de la lectura en primero básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 149-160.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé 11*: 175-182.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, n° 28, 165-177.
- Bradley, L. & Bryant P. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection, *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L. & Bryant P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*, IARLD Monographs series. Ann Arbor, MI. The University of Michigan Press.
- Burgess, S. & Lonigan, C. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70 (2), 117-141.
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y Textos*, 15, 37-49.

- Cardemil, C. y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, P. y Viseda, C. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Aprendizaje visor. Madrid.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 279-298.
- Casanova, M. A. (2012) El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate*, Portsmouth. NH: Heinemann.
- Clay, M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Clay, M. y Cazden, C. (1993). Una interpretación vygostkiana de la recuperación de la lectura. *Vygotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires. 245-262.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: serving children from birth through age 8*. (3a ed.). Washington, DC: naeyc.
- Cortes J. (2002). Estudio de perfiles evolutivos en la lectura. Valencia. Recuperado el día 3 de Octubre de 2016 desde http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1017103_135317//TESIS.PDF
- Crosby, P. (1987). *Calidad sin lágrimas*. CECSA. México.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Daviña, L. R (1999). Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías. Serie Educación. HomoSapiens ediciones.
- Danhke, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje* 73: 49-63.
- De Vries, R. & Zan, B. (2003). When Children Make Rules. *Educational Leadership*, 61(1), 64-67.

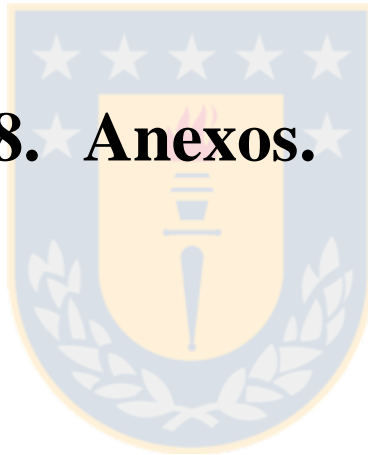
- Díaz, I. (2000). La enseñanza de Lectoescritura. Extraído el día 20 de Octubre de 2016 desde <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>
- District 276 Minnetonka (2016). Public Schools Local Literacy Plan. Extraído el día 18 de Octubre del 2016 desde <https://www.minnetonkaschools.org/uploaded/Documents/Dist/Instruction/Literacy-Plan.pdf>
- Durrell, D. D. (1980). Commentary: Letter Name Values in Reading and Spelling. *Reading Research Quarterly*, 16, 159–63.
- Ehri, L. (1992). *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*. New Jersey: L. Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of Development in Learning to Read Words by Sight. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 116–25.
- Ehri, L. C. (1998). *Grapheme-Morpheme Knowledge Is Essential for Learning to Read Words in English*. NJ: Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32, 301-330.
- Galera, F. (2005). *La lectura: del diálogo con el autor, al encuentro con los oyentes*. Almería: Ediciones Universidad de Almería.
- García Garrido, J. L. (2002). *El sistema educativo ante la lectura*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires: Siglo XXI, 13-28.
- Gombert, J. E. (1992). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of Word recognition. *Learning to read: Basic research and its implications*. 47-56.
- Hallam, R., Grisham-Brown, J., Gao, X., Brookshire, R. (2007). Los efectos de la calidad de las clases de evaluación auténtica e impulsada por resultados. *ECRP Investigación práctica de la niñez temprana*. 9(2).

- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Scale*. Revised. New York: Teachers College Press.
- Hiebert, E.H. & Raphael, T.E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York: Macmillan, 550-602.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37-46.
- Jonhston, R. S., Aderson, M. & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in prereaders. The nature of the relationship. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Justice, L. M., Weber, S., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental references to print during shared storybook reading. *American Journal of Speech Language Pathology*, 11, 30-40.
- Justice, L.M. & Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy, *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Leseman, P. & Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 265-292.
- Meece, D. y Soderman, A. (2010). Positive Verbal Environments. *Setting the Stage for Young Children's Social Development*. *Young Children*, 65(5), 81-86.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria*. Pearson Educación, Madrid.
- Minnesota departament of Education (2010). Minnesota Academic Standards English Language Arts K-12. 13, 25. Recuperado el día 23 de Octubre del 2016 desde <http://education.state.mn.us/MDE/dse/stds/>

- Minnesota department of Education (2015). Academic achievements in primary schools in Minnetonka. Recuperado el día 10 de Octubre del 2016 desde <http://minnetonka.k12.mn.us/academics/Pages/About-Academic-Achievement.aspx>
- Montealegre, R., Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1): 25-40.
- Morais, J., J. Alegría, A. Content. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *C.P.C.: Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Morrow, L. M. (2001). Literacy development in the early years. *Helping children read and write*. 6ta. Ed. Boston: Allyn & Bacon. 171-178.
- Organización Internacional de Normalización-ISO (1989). Calidad: Términos y Definiciones.
- Orellana-García, P., y Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128.
- Riley, J. (1999). The Reading debate. En T. Nunes (Ed.), *Leraning to read: An integrated view from research and practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Robledo, H., Meljem, J., Fajardo, G., Olvera, D. (2012). De la idea al concepto en la calidad en los servicios de salud. *CONAMED*, 17(4).
- Rugerio, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42.
- Scanlon, D. M., & Vellutino, F. R. (1996). Prerequisite skills, early instruction, and success in first grade reading: Selected results from a longitudinal study. *Mental Retardation and Developmental Research*, 2, 54-63.
- Smith, M. & Dickinson, D. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit*, Research Edition.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Stahl, S. & Murray, B. (1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234
- Stahl, S. & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the center for the improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-165.

- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky y Ferreiro, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*. 188.
- Teberosky, A. (2004). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía Monográfico*, 330, 42-45.
- Treiman, R., Decker, K., Kessler, B. & Pollo, T. (2015). Variation and Repetition in the Spelling of Young Children. *J Exp Child Psychol*. 132: 99–110.
- Treiman, R., Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology* 108, 786–801
- UNESCO (2007). Informe de seguimiento de EPT 2007. Atención y educación a la primera infancia. París: UNESCO.
- UNICEF (2000). Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes. *Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: UNICEF.
- Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. 15-37.
- Vygotski, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*, T.3. Madrid: Visor.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Young, M.E. (2002) *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, DC.: World Bank

8. Anexos.





UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION
Departamento de Currículum e Instrucción
Educación Parvularia



Anexo N°1 Consentimiento Informado.

El instrumento a aplicar es el ELLCO Pre-K (Early Language and Literacy Classroom Observation) el cual evalúa la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kínder y Pre-Kínder.



El objetivo de la aplicación de este instrumento es tener registro de las estrategias, metodologías y formas de promover las habilidades de lectura y escritura en el nivel Kínder (transición 2).

La finalidad de su aplicación es recopilar información para su análisis y estudio en el contexto de la construcción de una tesis en el ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Todos los datos recopilados serán utilizados con total confidencialidad y empleados únicamente para el respaldo de la construcción de la tesis liderada por Constanza Saavedra Romero para alcanzar su grado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción, Chile.

Estoy en conocimiento de ésta información y procedo a autorizar la aplicación del instrumento en mi salón.

Nombre y firma de la Maestra.

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE CONCEPCION FACULTAD DE EDUCACION Departamento de Currículum e Instrucción Educación Parvularia</p>	
---	--	---

Consentimiento Informado.

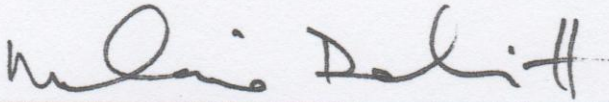
El instrumento a aplicar es el ELLCO Pre-K (Early Language and Literacy Classroom Observation) el cual evalúa la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kinder y Pre-Kinder.

El objetivo de la aplicación de este instrumento es tener registro de las estrategias, metodologías y formas de promover las habilidades de lectura y escritura en el nivel Kinder (transición 2).

La finalidad de su aplicación es recopilar información para su análisis y estudio en el contexto de la construcción de una tesis en el ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Todos los datos recopilados serán utilizados con total confidencialidad y empleados únicamente para el respaldo de la construcción de la tesis liderada por Constanza Saavedra Romero para alcanzar su grado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción, Chile.

Estoy en conocimiento de ésta información y procedo a autorizar la aplicación del instrumento en mi salón.



Nombre y firma de la Maestra

Melanie Dewitt.



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION
Departamento de Currículum e Instrucción
Educación Parvularia

UNIVERSIDAD 63
ACREDITADA
NOV 2010 | NOV 2016
DOCENCIA PREGRADO - DOCENCIA POSTGRADO
INVESTIGACION - VINCULACION CON EL MEDIO
GESTION INSTITUCIONAL

Consentimiento Informado.

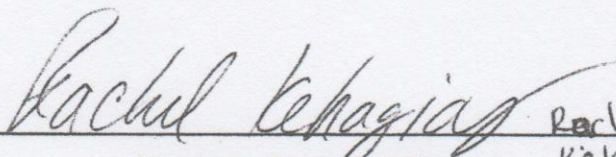
El instrumento a aplicar es el ELLCO Pre-K (Early Language and Literacy Classroom Observation) el cual evalúa la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kinder y Pre-Kinder.

El objetivo de la aplicación de este instrumento es tener registro de las estrategias, metodologías y formas de promover las habilidades de lectura y escritura en el nivel Kinder (transición 2).

La finalidad de su aplicación es recopilar información para su análisis y estudio en el contexto de la construcción de una tesis en el ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Todos los datos recopilados serán utilizados con total confidencialidad y empleados únicamente para el respaldo de la construcción de la tesis liderada por Constanza Saavedra Romero para alcanzar su grado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción, Chile.

Estoy en conocimiento de ésta información y procedo a autorizar la aplicación del instrumento en mi salón.


Nombre y firma de la Maestra Rachel Kehagias



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION
Departamento de Currículum e Instrucción
Educación Parvularia



Consentimiento Informado.

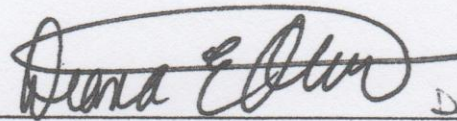
El instrumento a aplicar es el ELLCO Pre-K (Early Language and Literacy Classroom Observation) el cual evalúa la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kinder y Pre-Kinder.

El objetivo de la aplicación de este instrumento es tener registro de las estrategias, metodologías y formas de promover las habilidades de lectura y escritura en el nivel Kinder (transición 2).

La finalidad de su aplicación es recopilar información para su análisis y estudio en el contexto de la construcción de una tesis en el ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Todos los datos recopilados serán utilizados con total confidencialidad y empleados únicamente para el respaldo de la construcción de la tesis liderada por Constanza Saavedra Romero para alcanzar su grado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción, Chile.

Estoy en conocimiento de ésta información y procedo a autorizar la aplicación del instrumento en mi salón.


Diana Ortiz.

Nombre y firma de la Maestra



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION
Departamento de Currículum e Instrucción
Educación Parvularia



Consentimiento Informado.

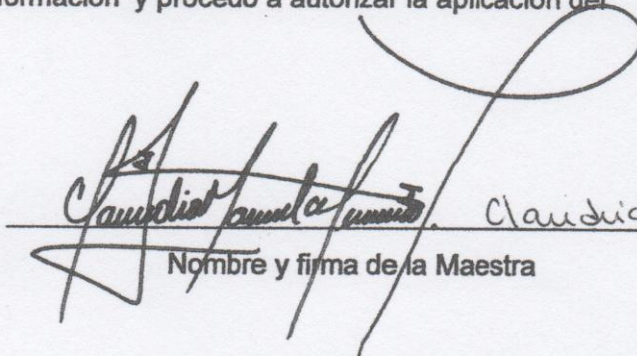
El instrumento a aplicar es el ELLCO Pre-K (Early Language and Literacy Classroom Observation) el cual evalúa la calidad del ambiente de la sala de clases de forma general y específicamente en relación al desarrollo del lenguaje y la literacidad temprana de los niños de Kinder y Pre-Kinder.

El objetivo de la aplicación de este instrumento es tener registro de las estrategias, metodologías y formas de promover las habilidades de lectura y escritura en el nivel Kinder (transición 2).

La finalidad de su aplicación es recopilar información para su análisis y estudio en el contexto de la construcción de una tesis en el ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Todos los datos recopilados serán utilizados con total confidencialidad y empleados únicamente para el respaldo de la construcción de la tesis liderada por Constanza Saavedra Romero para alcanzar su grado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción, Chile.

Estoy en conocimiento de ésta información y procedo a autorizar la aplicación del instrumento en mi salón.


Claudia Perovic
Nombre y firma de la Maestra

Kínder 2.

Formulario de Puntajes

Sección I:	Sección III:			Sección V:			Pje
Estructura de la sala de clases	El ambiente del lenguaje			Lo impreso y la escritura temprana			
1. Organización de la sala de clases	5	4	3	2	1	1	5
2. Contenidos de la sala de clases	5	4	3	2	1	1	5
3. Manejo de la clase	5	4	3	2	1	1	5
4. Personal	5	4	3	2	1	1	5
							Subtotal
							20

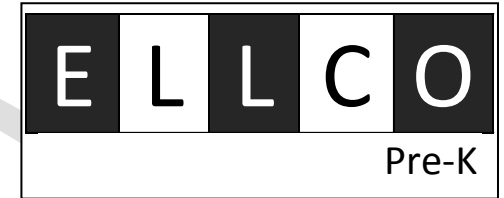
Sección II:	Sección IV:			Sección V:			Pje
Currículum	Libros y Lectura de Libros			El ambiente de la escritura temprana			
5. Enfoque Curricular	5	4	3	2	1	1	5
6. Oportunidades para la Elección e iniciativa de los niños	5	4	3	2	1	1	5
7. Reconociendo la diversidad en la sala de clases	5	4	3	2	1	1	5
							Subtotal
							13

Subescala de ambiente general de la sala de clases	Pje
Subtotal de estructura de la sala de clases	18
Subtotal de Currículum	13
Total	31

Subescala de lenguaje y literacidad	Pje
Subtotal El ambiente del lenguaje	20
Subtotal Libros y lectura de Libros temprana	16
Total	36

Subescala de ambiente general de la sala de clases	Pje
Subtotal de estructura de la sala de clases	18
Subtotal de Currículum	13
Total	31

*0 indica que no se observó lectura



Early
Language &
Literacy
Classroom
Observation

Herramienta

Pre-K

Fecha:

Comuna:

Escuela:

Profesor:

Miriam W. Smith, Joanne P. Brady,
& Louisa Anastasopoulos

Ficha de observación

Observador: _____

Centro o escuela _____ Comuna _____

Profesora: _____ Fecha de la observación _____

Inicio de la observación _____ Término de la observación _____

Duración del día completo de clases _____

Número de profesores _____ Número de otros adultos _____

Número de niñas _____ Número de niños _____

Rango de edad de los niños _____ Número de niños con discapacidades reconocidas _____

Nivel _____

Información adicional

1. Organización de la sala de clases

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay evidencia clara de un ambiente físico bien organizado para el aprendizaje.	Hay evidencia suficiente de un ambiente físico bien organizado para el aprendizaje.	Hay alguna evidencia de un ambiente físico bien organizado para el aprendizaje.	Hay limitada evidencia de un ambiente físico bien organizado para el aprendizaje.	Hay evidencia mínima de un ambiente físico bien organizado para el aprendizaje.
Los muebles tienen un tamaño apropiado, cómodo para niños pequeños y en buen estado. La sala de clases es grata para niños y adultos, además los muebles están dispuestos para invitar a los niños a involucrarse en diferentes áreas de aprendizaje.	Los muebles tienen un tamaño apropiado, cómodo para niños pequeños y en buen estado. La sala de clases es grata para niños y adultos. Aunque los muebles están dispuestos para invitar a los niños a diferentes áreas de aprendizaje, puede haber algunas poco atractivas.	El ambiente está equipado adecuadamente con muebles para niños y regularmente en un buen estado.	Si bien el ambiente está equipado con muebles, de los que la mayoría es apropiada para niños, la condición y/o calidad es inadecuada. Por ejemplo la sala de clases puede parecer deslucida y ajustada, limitando oportunidades de aprendizaje.	Los muebles no parecen ser apropiados para niños pequeños y pueden generar daños.
Las áreas de interés están dispuestas para permitir su uso óptimo sin interrupciones, están juntas las actividades de nivel similar o foco curricular. Por ejemplo el área de libros está al lado de otras áreas para actividades tranquilas.	Las áreas de interés están dispuestas para permitir su uso efectivo, sin embargo el diseño general no fue planeado tan atentamente. Pueden observarse interrupciones entre las diferentes áreas.	Las áreas de interés están regularmente dispuestas para permitir el uso para su propósito, pero la reorganización del espacio podría necesitar acomodar algunas actividades o evitar interrupciones entre áreas próximas.	La disposición de las áreas de interés es desorganizada y parece arbitraria. No está claro cómo el espacio se acomoda o apoya diferentes tipos de actividades.	La disposición de las áreas de interés es caótica y requiere una completa reorganización para acomodarse o apoyar diferentes tipos de actividades.
Hay patrones establecidos de “circulación” que sirven para organizar y ayudar el movimiento de los niños en la sala de clases con calma y molestando al mínimo a los que ya están en las actividades.	Si bien hay patrones de “circulación” establecidos y los niños se mueven a través de la sala con relativa tranquilidad, ocasionalmente hay cierta interferencia con los que ya se encuentran en actividades.	El movimiento de los niños a través de la sala es regularmente ordenado, pero hay cierta interferencia como resultado del diseño de “circulación”.	La “circulación” en la sala constantemente interrumpe a los niños que ya están realizando actividades.	La “circulación” a través de la sala es desorganizada o fortuita.
El ambiente físico está preparado para apoyar la capacidad de los niños para comprometerse libremente en actividades. Por ejemplo, los estantes están suficientemente bajos para que los niños puedan seleccionar y reemplazar materiales, las áreas para proyectos “sucios” están	El ambiente físico está preparado para apoyar la capacidad de los niños para comprometerse libremente en actividades. Por ejemplo, los estantes están suficientemente bajos para que los niños puedan seleccionar y reemplazar materiales, las áreas para proyectos “sucios” están	La disposición del ambiente físico entrega oportunidades a los niños para integrarse libremente a algunas actividades, aunque en otras requiere que el profesor se involucre o lo supervise.	Debido a la falta de organización, el ambiente físico impide la capacidad de los niños de involucrarse libremente en actividades y requieren que el profesor se involucre y supervise constantemente.	El ambiente no ayuda a la capacidad de los niños de involucrarse en actividades libremente. Por ejemplo, los profesores retienen el control sobre la distribución de los materiales, y necesitan intervenir constantemente.

2. Contenidos de la sala

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que los materiales de la sala de clases están bien organizados, atractivos, accesibles y coordinados con los objetivos del aprendizaje cotidiano.	Hay suficiente evidencia de que los materiales de la sala de clases están bien organizados, atractivos, accesibles y coordinados con los objetivos del aprendizaje cotidiano.	Hay alguna evidencia de que los materiales de la sala de clases están bien organizados, atractivos, accesibles y coordinados con los objetivos del aprendizaje cotidiano.	Hay limitada evidencia de que los materiales de la sala de clases están bien organizados, atractivos, accesibles y coordinados con los objetivos del aprendizaje cotidiano.	Hay mínima evidencia de que los materiales de la sala de clases están bien organizados, atractivos, accesibles y coordinados con los objetivos del aprendizaje cotidiano.
Los materiales están organizados según grupos conceptuales atractivos y relacionados que sugieren propósitos particulares a los niños. Por ejemplo, un área de ciencia puede contener pequeños “binoculares”, muestras y pizarras para registrar observaciones.	Los materiales están organizados según grupos conceptuales relacionados que sugieren propósitos a los niños, sin embargo, algunos grupos pueden no estar tan bien organizados y/o ser menos atractivos.	La mayoría de los materiales están organizados en categorías relacionadas, pero el propósito de los grupos no es siempre evidente. Por ejemplo, un área de ciencias puede contener elementos dispares que están relacionados con la ciencia, como un pequeño “lente magnificador”, muestras para colorear, una colección de piedras, un acuario.	Los materiales están puestos en estantes y la mayoría están guardados relativamente limpios.	Los materiales parecen estar guardados azarosamente.
Los materiales de la clase están en excelentes condiciones y en amplia cantidad.	Los materiales de la clase están en excelentes condiciones y en amplia cantidad.	La mayoría de los materiales de la clase están en buena condición y en cantidad suficiente	La condición de los materiales de la clase es variable, hay objetos en buenas condiciones pero otros no. El abastecimiento de los elementos esenciales puede ser limitado.	Los materiales están en pobres condiciones y son insuficientes en variedad y cantidad para llamar la atención de los niños.
Los niños pueden acceder a materiales en las áreas de interés libremente, y la observación muestra que los seleccionan según su área de interés.	Los niños pueden acceder a materiales en las áreas de interés libremente, y se puede observar que lo hacen, sin embargo puede haber menos relación en su selección.	Los niños tienen acceso a los materiales en las áreas de interés, sin embargo pueden necesitar asistencia del profesor para conseguir algunos elementos.	El acceso de los niños a los materiales es entorpecido por la carencia de abastecimiento o pobres condiciones.	Las condiciones en las que se almacenan los productos los hace inaccesibles a los niños.
El trabajo hecho por los niños es presentado efectivamente, lo que refuerza la sensación de los niños de sus contribuciones a la comunidad de aprendizaje. Refleja sus diversos orígenes, lenguajes y aproximación a las	El trabajo hecho por los niños es presentado efectivamente, lo que refuerza la sensación de los niños de sus contribuciones a la comunidad de aprendizaje. La presentación puede o no reflejar su diversidad.	Si bien los trabajos de los niños son exhibidos, el contenido carece de originalidad o puede reforzar interpretaciones singulares de las investigaciones de la sala de clases (ej.: todos los niños hacen el mismo proyecto).	Aunque el espacio promueve una exhibición en la sala, se encuentra mal ubicada y/u organizada, estas representan una mezcla entre decoración de los profesores y trabajo de los niños que carece de originalidad.	Predominan objetos hechos por la profesora o comprados, con una pequeña o nula relación con los contenidos curriculares.

tareas de la clase.

Fuentes de evidencia

Sección I: Estructura de la sala de clases
2. Contenido de la sala de clases

Organización

Condición y abastecimiento de materiales

Acceso

Trabajo hecho por los niños

Evidencia



Puntaje: _____

3. Manejo de la clase

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia que las estrategias de manejo de la sala de clases existen y están cimentadas en formas que respetan los aportes de los niños y los incentivan a comprometerse en su propósito.	Hay suficiente evidencia que las estrategias de manejo de la sala de clases existen y están cimentadas en formas que respetan los aportes de los niños y los incentivan a comprometerse en su propósito.	Hay alguna evidencia que las estrategias de manejo de la sala de clases existen y están cimentadas en formas que respetan los aportes de los niños y los incentivan a comprometerse en su propósito.	Hay limitada evidencia que las estrategias de manejo de la sala de clases existen y están cimentadas en formas que respetan los aportes de los niños y los incentivan a comprometerse en su propósito.	Hay mínima evidencia que las estrategias de manejo de la sala de clases existen y están cimentadas en formas que respetan los aportes de los niños y los incentivan a comprometerse en su propósito.
Los niños parecen haber internalizado reglas y rutinas. Es evidente que avanzan en el día tranquilamente, con pocos conflictos, y se les suele ver realizando actividades, prácticamente sin necesitar la asistencia del profesor.	Los niños parecen haber internalizado reglas y rutinas. Es evidente que avanzan en el día tranquilamente, con pocos conflictos. Se les suele ver realizando actividades en las que se hace más notorio el manejo del profesor.	Los niños parecen entender reglas y rutinas, pero es necesario que los profesores recuerden o refuercen algunas reglas y rutinas.	Si bien los niños parecen entender algunas reglas, ellos no entienden otras. Su falta de entendimiento es mostrado en la constante necesidad de que los profesores los guíen en las actividades. Por ejemplo, los niños pueden andar pidiendo al profesor que los inserte en alguna actividad.	Los niños parecen entender mínimamente las reglas y rutinas. Esto se evidencia en que los niños suelen involucrarse en conflictos y escasamente participan en actividades.
Las expectativas de comportamiento de los niños son comunicadas de manera constante y de variadas formas a través del uso de estrategias positivas (ej.: discusiones grupales para formular reglas, premiar a los niños con buen comportamiento).	Las expectativas de comportamiento de los niños son comunicadas de variadas formas, pero el uso de estrategias positivas no es tan notorio.	Las expectativas de comportamiento de los niños son explicadas esencialmente por los profesores a los niños.	Los profesores dicen sus expectativas a los niños de forma ocasional, pero las circunstancias suelen ser negativas. Además los profesores pueden perder oportunidades para discutir sobre sus expectativas.	Las expectativas de comportamiento de los niños suelen ser confusas e inconsistentes.
Las intervenciones del profesor en conflictos son calmadas y no va más allá, además guían a los niños a conseguir soluciones pacíficas e independientes.	Las intervenciones del profesor en conflictos son calmadas y no va más allá. Los profesores los guían hacia soluciones pacíficas, pero pueden no estar tan enfocados en enseñar a los niños a resolver sus conflictos independientemente.	Constantemente son los profesores quienes resuelven los conflictos por los niños. Por ejemplo, separan a un niño, o entregan otros materiales sin incentivarlos a compartir sus turnos.	Los profesores intentar resolver los conflictos por los niños, sin embargo suelen fallar en identificar y responder a algunos problemas.	Las estrategias de los profesores para resolver conflictos no son efectivas, y pueden ser arbitrarias o agresivas.

Fuentes de evidencia

Sección I: Estructura de la sala de clases
3. Manejo de la clase

Internalización de las reglas

Evidencia

Comunicación de las expectativas

Intervención del profesor



Puntaje: _____

4. Personal

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que el equipo es apropiado para el número y necesidades de los niños y sirve para facilitar su aprendizaje.	Hay suficiente evidencia de que el equipo es apropiado para el número y necesidades de los niños y sirve para facilitar su aprendizaje.	Hay alguna evidencia de que el equipo es apropiado para el número y necesidades de los niños y sirve para facilitar su aprendizaje.	Hay limitada evidencia de que el equipo es apropiado para el número y necesidades de los niños y sirve para facilitar su aprendizaje.	Hay mínima evidencia de que el equipo es apropiado para el número y necesidades de los niños y sirve para facilitar su aprendizaje.
Aunque diferentes adultos pueden tener diferentes roles en la sala de clases, hay una sensación de un propósito organizado y flexibilidad logística entre los adultos para satisfacer las necesidades de los niños e involucrarlos en actividades de aprendizaje con sentido	Hay una sensación de organización entre los adultos que satisface las necesidades de los niños. No obstante la diferenciación de roles puede limitar algunas oportunidades de los adultos de involucrar a los niños en actividades de aprendizaje con sentido. Por ejemplo, un profesor designado líder puede estar a cargo de actividades de aprendizaje mientras un asistente limpia las mesas y prepara las comidas.	Los adultos trabajan conjuntamente para satisfacer las necesidades de los niños. Sin embargo ellos pueden estar apegados estrictamente a un rol y responsabilidad que esconde la capacidad de los adultos para involucrar a los niños en actividades de aprendizaje.	Los adultos pueden parecer confundidos sobre sus roles o responsabilidades, y pueden o no cooperar efectivamente, lo que distrae del ambiente de aprendizaje creado para los niños.	Hay una pequeña o nula coordinación entre profesores respecto a sus roles y responsabilidades en la sala de clases.
Los adultos en la sala, que pueden incluir profesores, asistentes, voluntarios o padres, interactúan respetuosamente entre ellos, y lo hacen con un consistente y positivo foco en la participación de los niños en actividades de aprendizaje.	Los adultos en la sala, que pueden incluir profesores, asistentes, voluntarios o padres, interactúan respetuosamente entre ellos, con un foco positivo en el aprendizaje de los niños, sin embargo su foco en la participación de los niños en las actividades de aprendizaje puede ser menos consistente.	La mayoría del tiempo los adultos tienen interacciones respetuosas con los niños y otros adultos, sin embargo puede haber conversaciones entre adultos que son personales y no están conectadas a la participación de los niños en las actividades de aprendizaje en la sala de clases.	Los adultos en la sala son generalmente positivos en sus interacciones con niños y otros adultos, pero hay notorios incidentes de tonos inapropiados y/o temas de conversación de adultos.	Los adultos en la sala pueden no tratarse con respeto o apropiadamente con los niños (ej.: los adultos hablan sobre los niños cuando ellos están presentes, se miran entre ellos hablan a los niños agresivamente o con sarcasmo).

Fuentes de evidencia

Sección I: Estructura de la sala de clases
4. Personal

Roles de los adultos

Evidencia

Enfoque profesional



Puntaje: _____

5. Enfoque curricular

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de un currículo cotidiano que integra conceptos y habilidades de forma significativa.	Hay suficiente evidencia de un currículo cotidiano que integra conceptos y habilidades de forma significativa.	Hay alguna evidencia de un currículo cotidiano que integra conceptos y habilidades de forma significativa.	Hay limitada evidencia de un currículo cotidiano que integra conceptos y habilidades de forma significativa.	Hay mínima evidencia de un currículo cotidiano que integra conceptos y habilidades de forma significativa.
Los materiales, actividades e interacciones usan temas significativos para los niños que unifican e integran su aprendizaje. Cuando es posible se da oportunidades para usar su lenguaje y habilidades de literacidad que son integradas con actividades del área de contenidos.	Los materiales, actividades e interacciones usan temas significativos para los niños, sin embargo puede ser menos integrador. Cuando es posible se da oportunidades a los niños para usar su lenguaje y habilidades de literacidad que son integradas con actividades del área de contenidos, pero pueden perderse algunas oportunidades.	Los materiales, actividades e interacciones giran en torno a temas que tienen alguna relevancia en el aprendizaje de los niños, pero los temas pueden no proporcionarles un abordaje integrado. Las oportunidades para que los niños utilicen su lenguaje y habilidades de literacidad suelen ocurrir fuera de las actividades relacionadas con los contenidos.	Los materiales actividades e interacciones, están escasamente relacionados con el tema y ofrecen limitadas oportunidades a los niños en contenidos, lenguaje y aprendizaje de literacidad.	Los materiales actividades e interacciones parecen no estar relacionados, habiendo pequeñas oportunidades de aprendizaje. Los temas parecen ausentes o muy difusos siendo prácticamente sin sentido.
Los profesores dan valor y construyen sobre los aportes de los niños el proceso de aprendizaje en diversas y productivas formas, como discusiones, paneles informativos que incluyen los productos del trabajo de los niños y otras técnicas que muestren aprendizaje sobre el tema en el tiempo.	Los profesores valoran y construyen sobre los aportes de los niños el proceso que muestren aprendizaje sobre el tema en el tiempo. No obstante, sus prácticas pueden ser menos variadas o productivas.	Los profesores reconocen las contribuciones de los niños al proceso de aprendizaje e intentan mostrar los productos del trabajo de ellos. Pero no queda claro si son fruto de sus aprendizajes sobre el tema.	Hay una limitada evidencia de la contribución de los niños al proceso de aprendizaje, aunque algunas piezas del producto de su trabajo pueden estar exhibidas	La evidencia de la contribución de los niños al proceso de aprendizaje es mínima, y los profesores pueden entorpecer los esfuerzos de los niños por contribuir.

Fuentes de evidencia

Sección II: Currículum
5. Enfoque curricular

Enfoque integrado

Contribuciones de los niños al aprendizaje sobre los temas actuales

Evidencia



Puntaje: _____

6. Oportunidades de los niños para elegir y tener la iniciativa

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que el diseño del ambiente de la sala de clases, la programación y prácticas que incentivan a la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.	Hay suficiente evidencia de que el diseño del ambiente de la sala de clases, la programación y prácticas que incentivan a la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.	Hay alguna evidencia de que el diseño del ambiente de la sala de clases, la programación y prácticas que incentivan a la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.	Hay limitada evidencia de que el diseño del ambiente de la sala de clases, la programación y prácticas que incentivan a la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.	Hay mínima evidencia de que el diseño del ambiente de la sala de clases, la programación y prácticas que incentivan a la elección e iniciativa de los niños en servicio del aprendizaje.
El horario flexible y prácticas en grupo apoyan la iniciativa de los niños de proponer sus propios intereses, preguntas e ideas. Por ejemplo el horario incluye un amplio tiempo para actividades autodirigidas y exploración independiente.	El horario flexible y prácticas en grupo apoyan la iniciativa de los niños de proponer sus propios intereses, preguntas e ideas. Aunque el horario incluye suficiente tiempo para actividades autodirigidas, puede haber menos evidencia de oportunidades para más exploración independiente.	El horario permite algo de tiempo para que los niños propongan sus propios intereses (solos o con otros niños) pero puede no contener tiempo para exploración.	El horario permite a los niños proponer sus propios intereses por periodos limitados de tiempo. Por ejemplo, el horario puede incluir tiempo para actividades autodirigidas, pero las transiciones y rutinas (ej.: ir al baño, comer) suelen dominar.	La sala de clases puede caracterizarse por un estricto horario, y un conjunto de prácticas inflexibles o viceversa por excesivo tiempo en actividades desestructuradas.
Los profesores organizan y entregan prácticas interesantes que facilitan en los niños su participación en actividades de aprendizaje independiente y constructivamente.	Los profesores establecen rutinas, entregan materiales y organizan prácticas que facilitan en los niños su participación en actividades de aprendizaje independiente y constructivamente, aunque el rol del profesor puede ser poco activo.	Los profesores entregan materiales y/o actividades y concientizan a los niños de que los pueden ocupar libremente. Puede que no apoyen activamente la participación libre de los niños y puede que pierdan importantes oportunidades.	Los profesores entregan algunos materiales y oportunidades para libre uso. Tienen un rol más pasivo en el apoyo a los niños a realizar libremente las actividades de aprendizaje.	Las rutinas y materiales no apoyan la participación libre y constructiva de los niños en actividades de aprendizaje. Por ejemplo las actividades pueden ser inapropiadas, demasiado fáciles o muy difíciles y rutinas que pueden ser demasiado “complejas” que no permiten la iniciativa o elección de los niños.
Las rutinas de la sala de clase apoyan la participación de los niños en actividades autodirigidas.	Las rutinas de la sala de clase apoyan la participación de los niños en actividades autodirigidas.	Las rutinas de la sala de clase apoyan la participación de los niños en algunas actividades autodirigidas.	Las rutinas de la sala de clase limitan la participación de los niños en actividades autodirigidas.	Las rutinas de la sala de clase restringe constantemente la participación de los niños en actividades autodirigidas.

Fuentes de evidencia

Sección II: Currículum
6. Oportunidades para tomar la iniciativa

Horario del día

Evidencia

Rol del profesor

Rutinas que apoyan la independencia



Puntaje: _____

7. Reconocimiento de la diversidad en la sala de clases

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia que la diversidad que los alumnos traen a la sala de clases es integrada a las actividades curriculares cotidiano.	Hay suficiente evidencia que la diversidad que los alumnos traen a la sala de clases es integrada a las actividades curriculares cotidiano.	Hay alguna evidencia que la diversidad que los alumnos traen a la sala de clases es integrada a las actividades curriculares cotidiano.	Hay limitada evidencia que la diversidad que los alumnos traen a la sala de clases es integrada a las actividades curriculares cotidiano.	Hay mínima evidencia que la diversidad que los alumnos traen a la sala de clases es integrada a las actividades curriculares cotidiano.
El conocimiento previo e intereses personales de los niños parecen ser usado como el punto inicial de las conversaciones, actividades y experiencias de aprendizaje en la sala. Además, esta información es usada como base para el aprendizaje específico sobre sus culturas y tradiciones. Por ejemplo, profesores y niños pueden explorar el abanico de festividades que ocurren para los niños del grupo, posiblemente crear un calendario que las muestre, y compartir tradiciones de diversas culturas y regiones.	Los conocimientos previos e intereses personales de los niños parecen ser usados como punto inicial de conversaciones actividades y experiencias de aprendizaje en la sala. . Por ejemplo, profesores y niños pueden explorar el abanico de festividades que ocurren para los niños del grupo, posiblemente crear un calendario que las muestre.	Los conocimientos previos e intereses personales de los niños parecen ser usados de manera ocasional como base de las conversaciones y actividades de la sala de clases. Por ejemplo, profesores y alumnos podrían hablar sobre sus propias tradiciones y celebraciones.	Las actividades en la sala de clases parecen construirse sobre la base de los conocimientos previos e intereses personales de los niños de manera limitada. Por ejemplo, los niños hacen adornos para navidad.	Las actividades en la sala de clases no parecen construirse sobre los conocimientos previos o intereses personales de los niños.
Hay evidencia de esfuerzos permanentes de los profesores por aprender y usar información de los hogares y comunidades de los niños e involucrarla en las actividades de literacidad de la sala de clases.	Hay evidencia de intentos de los profesores por aprender y usar información de los hogares y comunidades de los niños en la sala de clases e involucrarla en las actividades de literacidad en la sala de clases, aunque las actividades pueden ser poco sustantivas o atractivas.	Hay evidencia de intentos de los profesores por aprender sobre los hogares y comunidades de los niños. Puede que usen ese conocimiento en las discusiones o materiales de la clase, pero no las incorporan en las actividades de literacidad.	Hay evidencia de que los profesores aprenden sobre los hogares de los niños, pero no está claro cómo esta información es usada en las actividades de literacidad.	Los intentos de los profesores por aprender sobre los hogares y comunidades de los niños no son evidentes o son poco claros en su relación con las actividades cotidianas en la sala.
La diversidad cultural y de lenguajes es valorada y abordada explícitamente de múltiples formas para incrementar el conocimiento y desarrollo de los niños. Por ejemplo se utilizan estrategias específicas para juntar tanto a los hablantes nativos como los no nativos de español con actividades	La diversidad cultural y de lenguaje es valorada y abordada de maneras en que podría aumentar el conocimiento y desarrollo de los niños. Por ejemplo, los profesores pueden ofrecer a quienes no son hablantes nativos de español más oportunidades escuchar libros en español en la sala de clases.	En salas de clase con niños con diversos orígenes culturales, esta diversidad puede ser valorada y reconocida, pero no necesariamente usada para incrementar el conocimiento y desarrollo de los niños. Por ejemplo, los profesores podrían poner música con diferentes idiomas representados	En clases con niños con diversos orígenes culturales, los profesores parecen ser inconscientes respecto su diversidad cultural y lingüística. Por ejemplo, los profesores no siempre saben qué idioma hablan los niños en casa.	En clases con niños con diversos orígenes culturales, las diversidades cultural y de lenguaje no son valoradas.

curriculares.		en la sala.		
---------------	--	-------------	--	--

Fuentes de evidencia	Sección II: Currículum 7. Reconocimiento de la diversidad
<p>Prioridad a los conocimientos e intereses de los niños</p> <p>Conexión casa – escuela</p> <p>Estrategias para incluir</p>	<p>Evidencia</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">Puntaje: _____</div>

8. Clima conversacional o del discurso

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de un clima de comunicación positivo que activamente involucra a los niños en conversaciones que facilitan el mutuo intercambio de ideas, opiniones y sentimientos.	Hay suficiente evidencia de un clima de comunicación positivo que activamente involucra a los niños en conversaciones que facilitan el mutuo intercambio de ideas, opiniones y sentimientos.	Hay alguna evidencia de un clima de comunicación positivo que activamente involucra a los niños en conversaciones que facilitan el mutuo intercambio de ideas, opiniones y sentimientos.	Hay limitada evidencia de un clima de comunicación positivo que activamente involucra a los niños en conversaciones que facilitan el mutuo intercambio de ideas, opiniones y sentimientos.	Hay mínima evidencia de un clima de comunicación positivo que activamente involucra a los niños en conversaciones que facilitan el mutuo intercambio de ideas, opiniones y sentimientos.
Los profesores incitan deliberadamente un clima en el que expresar opiniones e ideas individuales son valoradas. Escuchan con atención a los niños y los incentivan a escuchar y responderse mutuamente.	Los profesores hacen esfuerzos por escuchar con atención a los niños y crear oportunidades para despertar diferentes opiniones e ideas, incluyendo algunos intentos para conectar las ideas de los niños con las de los otros.	Los profesores escuchan a los niños y aprecian sus contribuciones, pero sus esfuerzos por despertar los pensamientos de los niños o conectar sus ideas y opiniones con las de los otros son menos evidentes.	Hay limitadas oportunidades para el intercambio de ideas entre profesores y niños y entre los propios niños. Los profesores pueden, a veces, no responder a los niños y parecer ausentes.	Hay pocas o nulas oportunidades para los niños de expresar sus propias ideas u opiniones. Los profesores tienden a desincentivar los aportes personales de los niños a las conversaciones. Se espera que los niños escuchen a los profesores, y la mayoría de las interacciones se enfoca en temas administrativos. Los profesores parecen interactuar con los niños de una manera agresiva y/o castigadora.
Los profesores explícita y apropiadamente incentivan la participación de todos los niños, incluyendo aquellos de diferente lengua, género, raza y cultura. Los profesores construyen sobre las similitudes y diferencias para fomentar una mayor discusión.	Los profesores apropiadamente incentivan la participación de todos los niños, incluyendo aquellos de diferente lengua, género, raza y cultura. Sin embargo, sus esfuerzos para involucrar de manera explícita a niños en particular son menos evidentes.	Los profesores muestran imparcialidad en el trato de niños de diferente lengua, género, raza y cultura. Pasan algún tiempo en conversaciones con los niños, pero la cantidad y calidad de las discusiones puede variar.	Los profesores podrían interactuar de forma diferente con niños de diferente género, raza o cultura. Parecen despreocupados por los diferentes niveles de participación de niños particulares en conversaciones e intercambios verbales	Los patrones de interacciones de los profesores revelan un trato especial a niños de cierto género, raza o cultura.

Fuentes de evidencia

Sección III: El ambiente del lenguaje
8. Clima de conversación

Involucrar a los niños en conversaciones

Participación de todos los niños

Evidencia



Puntaje: _____

9. Oportunidades para conversaciones extendidas

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que los profesores entienden el rol que juegan las conversaciones extendidas en el desarrollo del lenguaje oral y aprendizaje de los niños.	Hay suficiente evidencia de que los profesores entienden el rol que juegan las conversaciones extendidas en el desarrollo del lenguaje oral y aprendizaje de los niños.	Hay alguna evidencia de que los profesores entienden el rol que juegan las conversaciones extendidas en el desarrollo del lenguaje oral y aprendizaje de los niños.	Hay limitada evidencia de que los profesores entienden el rol que juegan las conversaciones extendidas en el desarrollo del lenguaje oral y aprendizaje de los niños.	Hay mínima evidencia de que los profesores entienden el rol que juegan las conversaciones extendidas en el desarrollo del lenguaje oral y aprendizaje de los niños.
Los profesores seleccionan temas y usan estrategias que involucran a los niños en conversaciones sobre sus ideas, experiencias, y actividades curriculares. Ese apoyo supera los propósitos intelectuales (ej.: analizar, predecir, resolución de problemas, reflexión o aprendizaje).	Los profesores seleccionan temas y usan estrategias que involucran a los niños en conversaciones sobre sus experiencias y actividades curriculares. El foco de las conversaciones es en un contexto específico (ej.: descripción de qué debe construir la torre cada niño) y no requiere ampliar su participación intelectual.	Los profesores involucran a los niños en conversaciones, pero la selección de temas y/o uso de estrategias para involucrarlos, está conectada menos claramente al contexto de aprendizaje o desarrollo de lenguaje oral de los niños.	El objeto de los comentarios de los profesores es mayormente informativo o evaluativo y escasamente extiende el contenido o el aprendizaje de lenguaje oral	La mayoría de las discusiones tiene por objetivo mostrar a los niños lo que deben hacer, como dirigir a los niños a una nueva actividad.
Los profesores crean diversas oportunidades para la interacción que involucra a los niños en un balance entre conversaciones individuales, en grupos pequeños y en grupos grandes. Además aprovechan las oportunidades de intercambios informales o personales.	Los profesores realizan esfuerzos consistentes por involucrar a grupos de niños en las conversaciones, aunque puede que se privilegien ciertas fórmulas (ej. Predominio de grupos grandes) o tipos de conversación (ej.: lista de cosas favoritas) los profesores se involucran regularmente en conversaciones con los niños.	Los profesores hacen algunos esfuerzos para involucrar a los niños en conversaciones, aunque la fórmula tiende a ser menos variada (ej. Dispuestos en un grupo grande, como un círculo o lectura de libros) y menos extensa.	Los intentos de los profesores de hablar con los niños son generalmente superficiales, y no conducen a algún intercambio.	Hay mínimos esfuerzos de los profesores por involucrar a los niños en conversaciones extensas en las diferentes áreas de la sala de clases.
Las conversaciones e intercambios maximizan las charlas que informan aprendizaje. Además de extender el conocimiento de los contenidos o construir habilidades de lenguaje oral específicas. Por ejemplo, los profesores orquestan una conversación sobre cómo la clase creará su propio “post office”, incluyendo lluvia de ideas y anotando los elementos que necesitarán.	Aunque la mayoría de las conversaciones tienden hacia el aprendizaje, no son tan largas (por ejemplo, no tienen tantos turnos o son menos complejas).	Las conversaciones incluyen un balance entre conversación instructiva y de gestión.	La conversación de gestión es el lugar común, aunque los profesores realizan ocasionalmente algún intento intelectual para enfocar la discusión en un tema, como alguna pregunta durante la lectura de libros o en el tiempo en círculo.	Predominan las conversaciones de manejo de la clase, con esfuerzos ocasionales para callar a los niños y limitar sus intentos de participar en conversaciones productivas.

Fuentes de evidencia

Sección III: El ambiente del lenguaje
9. Oportunidades para conversaciones extendidas

Selección de temas

Evidencia

Oportunidades variadas

Promoción de contenidos y
aprendizaje de lenguaje



Puntaje: _____

10. Esfuerzos para construir vocabulario

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de los esfuerzos educativos para ampliar el vocabulario hablado de los niños.	Hay suficiente evidencia de los esfuerzos educativos para ampliar el vocabulario hablado de los niños.	Hay alguna evidencia de los esfuerzos educativos para ampliar el vocabulario hablado de los niños.	Hay limitada evidencia de los esfuerzos educativos para ampliar el vocabulario hablado de los niños.	Hay mínima evidencia de los esfuerzos educativos para ampliar el vocabulario hablado de los niños.
Nuevas y desafiantes palabras son introducidas de forma sistemática mezclados con las actividades cotidianas de la clase. Por ejemplo, las palabras pueden ser introducidas en el tiempo de círculo, ser oídas y vistas (ej.: muro de palabras, dictado,) a través de diferentes ambientes de la sala de clases.	Nuevas y desafiantes palabras son introducidas y discutidas. Aunque el nuevo vocabulario es oído o visto en más de un ambiente, el uso de las nuevas palabras está menos integrado a las actividades cotidianas de la clase.	Nuevas palabras son introducidas y discutidas pero no hay un refuerzo a través de los diferentes ambientes de la sala. Las palabras son apropiadas para niños pequeños, pero no son lo suficientemente desafiantes.	Los esfuerzos por introducir y usar nuevas palabras son limitados, ya sea por la calidad de las palabras seleccionadas o por la poca frecuencia de las actividades de creación de vocabulario. Por lo tanto la construcción de vocabulario no parece tener un enfoque educativo.	Esfuerzos educativos por introducir y usar nuevo vocabulario no es evidente o no es efectivo.
Hay esfuerzos apropiados para la edad hechos para dilucidar el significado de las nuevas palabras con los niños, con especial consideración hacia los niños cuyo lenguaje nativo no es el español. Esto se realiza promoviendo en los niños el uso de nuevas palabras de maneras en que se facilite su llegada a sus propias definiciones y entendimientos de los significados de las palabras. Por ejemplo, los profesores pueden seleccionar una palabra de un cuento y pedir a los niños que la relacionen a sus propias experiencias.	Hay esfuerzos apropiados para la edad hechos para dilucidar el significado de las nuevas palabras con los niños, pero las estrategias son menos variadas o participativas. Además, hay menos consideración con los niños cuyo idioma nativo no es el español.	Los profesores entregan a los niños definiciones apropiadas de las nuevas palabras, pero las adaptaciones para los no nativos de español pueden ser menos claras o consistentes.	Las definiciones, cuando se ofrecen, pueden ser inapropiadas – o muy fáciles o muy complicadas para que los niños entiendan. La atención para las necesidades de adquisición de lenguaje de los no nativos de español en la clase es limitada.	Los profesores se niegan a entregar definiciones para las nuevas palabras o pueden no reconocer cuando una palabra no es entendida por los niños en la clase, incluyendo los no nativos de español.
Los profesores muestran su entusiasmo por palabras que creen interacciones lúdicas con los niños. Muestran modelando el lenguaje desafiante y reconocen la experimentación propia de los	Los profesores muestran interés en palabras e interactúan con los niños, reconociendo su experimentación, pero hay menos muestras de	Los profesores intentan usar palabras introducidas de forma reciente en sus interacciones con los niños, aunque sus intentos son poco frecuentes y superficiales o son incómodos	Los profesores escasamente usan nuevo y desafiante vocabulario en sus interacciones con los niños.	El vocabulario de los profesores con los niños es restringido y simple.

11. Conciencia fonológica

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que las oportunidades formales e informales están diseñadas para crear en los niños la conciencia del sonido.	Hay suficiente evidencia de que las oportunidades formales e informales están diseñadas para crear en los niños la conciencia del sonido.	Hay alguna evidencia de que las oportunidades formales e informales están diseñadas para crear en los niños la conciencia del sonido.	Hay limitada evidencia de que las oportunidades formales e informales están diseñadas para crear en los niños la conciencia del sonido.	Hay mínima evidencia de que las oportunidades formales e informales están diseñadas para crear en los niños la conciencia del sonido.
Los profesores involucran a los niños en variadas interacciones diseñadas para construir su conciencia de los sonidos del lenguaje a través de actividades planeadas y lúdicas (ej. Rimas, dividir las palabras en sílabas, aliteración). Los profesores designan tiempo, sea formal o informal (ej.: tiempo de espera) para incentivar a los niños a escuchar y usar los sonidos del lenguaje aparte de su significado o forma escrita.	Los profesores involucran a los niños en variadas interacciones diseñadas para construir su conciencia de los sonidos del lenguaje a través de actividades planeadas y lúdicas, aunque las actividades pueden ser menos participativas. Los profesores designan tiempo, sea formal o informal (ej.: tiempo de espera) para incentivar a los niños a escuchar y usar los sonidos del lenguaje, pero las oportunidades son pocas.	Los profesores entregan algunas oportunidades para construir en los niños la conciencia de los sonidos del lenguaje, aunque estas actividades pueden tener un alcance limitado y parecer menos integradas a la rutina diaria.	Aunque los profesores realizan actividades que involucran a los niños con los sonidos del lenguaje (ej. Canciones y rimas infantiles), hay limitada evidencia de que estén construyendo intencionalmente la conciencia del sonido de los niños. Pueden sólo crear confusión para los niños confundiendo sonidos con nombres de letras.	Los profesores no involucran a los niños en actividades que desarrollen su conciencia de los sonidos en el lenguaje. Incluso pueden desincentivar los juegos de lenguaje de los niños.
Los profesores usan términos que describen exactamente sus objetivos educativos (ej.: rima, sílabas, sonido inicial) involucrando a los niños en actividades de conciencia fonológica (CF).	Los profesores usan términos que describen exactamente sus objetivos educativos (ej.: rima, sílabas, sonido inicial) involucrando a los niños en actividades de conciencia fonológica (CF).	Los profesores usan términos comunes para describir el foco de sus actividades (ej. rima), pero no usan algunos menos comunes (ej.: sílabas).	Los profesores pueden no estar familiarizados o no usar los términos para describir con precisión las actividades CF (ej.: confundirlas con las fónicas).	Ya que los profesores no se enfocan deliberadamente en construir la conciencia de los sonidos del lenguaje en los niños, no usan términos asociados a educación CF.

Fuentes de evidencia

Sección III: El ambiente de lenguaje
11. Conciencia Fonológica

Estrategias y enfoque de la instrucción

Evidencia

Uso de términos



Puntaje: _____

12. Organización del área de libros

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de un área diseñada cuidadosamente, destinada al uso y exhibición de libros.	Hay suficiente evidencia de un área diseñada cuidadosamente, destinada al uso y exhibición de libros.	Hay alguna evidencia de un área diseñada cuidadosamente, destinada al uso y exhibición de libros.	Hay limitada evidencia de un área diseñada cuidadosamente, destinada al uso y exhibición de libros.	Hay mínima evidencia de un área diseñada cuidadosamente, destinada al uso y exhibición de libros.
El área de libros se distingue de las otras áreas de la sala. Está bien organizada para apoyar la capacidad de los niños de elegir leer y sustituir libros fácil y libremente (ej.: los libros están guardados al nivel de los niños, y exhibidos con la tapa al frente, para que los niños puedan verlas.)	El área de libros está bien organizada, aunque puede compartir el espacio con otras áreas de interés más tranquilas de la sala de clases.	El área de libros parece organizada, pero no se diferencia de otras áreas de la sala de clases (ej.: un estante de libros ubicado en el área que es usada también para actividades del grupo completo).	El área de libros parece desorganizada o puede estar ubicada en un área que no conduce a leer o exploración tranquila de los libros. (ej.: junto a las áreas de juegos o actividades ruidosas o sucias).	Los libros son exhibidos o dispuestos al azar, sin cuidado por como son usados y tratados.
El área de libros es físicamente atractiva y cómoda e invita a los niños a usarla para leer en durante todo del día.	El área de libros es físicamente atractiva y cómoda para los niños y es accesible para los niños gran parte del día.	El área de libros tiene algunos muebles para hacerla cómoda para los niños, aunque la accesibilidad puede estar limitada por la ubicación o el horario.	El área de libros parece ignorada.	El área de libros es incómoda, poco acogedora o inaccesible para los niños o puede no existir un área destinada a los libros.
Los libros en el área de libros están en excelentes condiciones y en una amplia oferta para el número de niños en la sala de clases.	Los libros en el área de libros están en muy buenas condiciones y hay suficientes disponibles para el número de niños en la sala de clases.	Los libros en el área de libros están en buena condición general, y hay suficientes disponibles para el número de niños en la sala de clases.	La condición de los libros disponibles varía, y pueden ser muy pocos libros para el número de niños en la sala de clases.	Hay pocos libros disponibles y la condición general de los libros es pobre.
Hay oportunidades para que los niños accedan a los libros del área de manera libre e independiente, y se observa que lo hacen constante y apropiadamente.	Hay oportunidades para que los niños accedan a los libros del área de manera libre e independiente, y se observa que lo hacen, aunque su uso es esporádico.	Hay oportunidades para que los niños accedan independientemente a los libros en el área de libros, aunque su uso es incidental en comparación con otras actividades.	Debido a la ubicación, contenido o accesibilidad, no parecen haber oportunidades para que los niños usen el área de libros independientemente.	Debido a la ubicación, contenido o accesibilidad, no parecen haber oportunidades para que los niños usen el área de libros independientemente.

Fuentes de evidencia

Sección IV: Libros y lectura de libros
12. Organización del área de libros

Área distinguida

Evidencia

Comodidad y atractivo

Condición y oferta de libros

Uso que los niños les dan a los libros



Puntaje: _____

13. Características de los libros

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que la disponibilidad de libros ofrece variedad en contenido, nivel, género, y personajes que reflejan la diversidad y capacidades de los niños en la sala de clases.	Hay suficiente evidencia de que la disponibilidad de libros ofrece variedad en contenido, nivel, género, y personajes que reflejan la diversidad y capacidades de los niños en la sala de clases.	Hay alguna evidencia de que la disponibilidad de libros ofrece variedad en contenido, nivel, género, y personajes que reflejan la diversidad y capacidades de los niños en la sala de clases.	Hay limitada evidencia de que la disponibilidad de libros ofrece variedad en contenido, nivel, género, y personajes que reflejan la diversidad y capacidades de los niños en la sala de clases.	Hay mínima evidencia de que la disponibilidad de libros ofrece variedad en contenido, nivel, género, y personajes que reflejan la diversidad y capacidades de los niños en la sala de clases.
Los libros son entregados en un abanico de temas y cuestiones importantes para los niños pequeños y su aprendizaje. Los temas pueden incluir sentimientos y experiencias sociales (ej.: amistad, justicia), eventos cotidianos (visitas al médico, mascotas, escuela), y temas del área de contenido (ej.: ciencia, estudios sociales).	Los libros son entregados en un abanico de temas y cuestiones importantes para los niños pequeños y su aprendizaje.	Algunos de los libros disponibles parecen tocar temas y cuestiones de interés general para niños en edad preescolar, otros contienen temas muy simples o muy complejos.	Hay una variedad insuficiente en la colección de libros en la sala de clases.	Los temas y cuestiones tratados pueden ser claramente irrelevantes o inapropiados.
Hay una amplia variedad en la dificultad de los textos (ej.: sin palabras, etiquetados, primer lector) y en los tipos de elementos gráficos utilizados (ej.: ilustraciones, fotos, caricaturas), ambos parecen ser apropiados para la edad y niveles de capacidad de los niños de la sala de clases.	Hay una amplia variedad en la dificultad de los textos y el abanico de elementos gráficos utilizados, pero no queda tan claro que la selección de los libros sea apropiada para la edad y niveles de capacidad de los niños de la sala de clases.	Los libros tienden a ser similares unos con otros, en los niveles de dificultad de los textos y en los tipos de elementos gráficos utilizados.	La variedad de dificultad en los textos y elementos gráficos en los libros puede ser muy restringida.	La variedad en los tipos de textos o elementos gráficos es seriamente restringida.
Se evidencian múltiples géneros en los libros disponibles para el uso de los niños. Hay una selección de relatos de ficción, poesía y rimas, no ficción, y libros conceptuales.	Se evidencia una variedad de géneros en los libros disponibles para los niños, pero hay un abanico menos amplio en la selección general.	Aunque hay varios géneros representados en los libros disponibles para el uso de los niños, la selección parece estar sesgada hacia un género particular (ej. Mayoría de ficción).	Los libros disponibles se restringen a uno o dos géneros.	Hay una pequeña o nula variedad en el género de los libros disponibles para el uso de los niños.
La selección incluye diversas representaciones de personajes y estructuras familiares, incluyendo gente de diferente raza, género, capacidad y lenguaje. La diversidad se refleja en lo que se encuentra en la comunidad de la sala de clases.	La selección incluye diversas representaciones de personajes y estructuras familiares, incluyendo gente de diferente raza, género, capacidad y lenguaje. La diversidad se refleja en lo que se encuentra en la comunidad de la sala de clases.	Es evidente la diversidad de personajes y estructuras familiares en los libros, aunque el abanico puede estar limitado.	La diversidad de los personajes y estructuras familiares en los libros disponibles es ausente o limitada.	La diversidad de los personajes y estructuras familiares en los libros es ausente o puede reforzar estereotipos raciales, de género o culturales.

como en el mundo.

como en el mundo.

Fuentes de evidencia

Sección IV: Libros y lectura de libros
13. Características de los libros

Rango de los tópicos

Variedad en la dificultad de los textos

Multiplicidad de géneros

Diversidad de representación

Evidencia



Puntaje: _____

14. Libros para el aprendizaje

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que los libros disponibles a través de las áreas de interés de la sala de clases, son pertinentes al currículo actual, intereses de los niños y áreas de actividades específicas.	Hay suficiente evidencia de que los libros disponibles a través de las áreas de interés de la sala de clases, son pertinentes al currículo actual, intereses de los niños y áreas de actividades específicas.	Hay alguna evidencia de que los libros disponibles a través de las áreas de interés de la sala de clases, son pertinentes al currículo actual, intereses de los niños y áreas de actividades específicas.	Hay limitada evidencia de que los libros disponibles a través de las áreas de interés de la sala de clases, son pertinentes al currículo actual, intereses de los niños y áreas de actividades específicas.	Hay mínima evidencia de que los libros disponibles a través de las áreas de interés de la sala de clases, son pertinentes al currículo actual, intereses de los niños y áreas de actividades específicas.
Los libros son usados por los niños independientemente, o con la guía del profesor, y por los profesores con propósitos significativos, que pueden incluir disfrute, aprendizaje a leer, resolución de problemas e inspirar la imaginación.	Profesores y niños usan los libros por propósitos significativos, pero el grado de uso y la variedad de propósitos es menos evidente.	El uso significativo y sostenido de los libros por profesores y niños fuera de los eventos de lectura de libros designado es poco claro. Por ejemplo, los libros pueden ser comprados durante la obra dramática de los niños, pero no ser usados para leer o aprender.	El uso de los libros está limitado a los eventos de lectura formal de los profesores.	Los libros son usados principalmente por los profesores, si acaso.
Los libros bien elegidos que se relacionan con temas en estudio actualmente son puestos estratégicamente para el uso de los niños en las áreas de interés de la sala de clases. Por ejemplo, en un estudio sobre las emociones, los profesores ubican varios libros, abiertos en páginas particulares, para retratar una amplia variedad de caras y expresiones faciales.	Los libros bien elegidos que se relacionan con temas en estudio actualmente están a mano para el uso de los estudiantes en las áreas de interés de la sala de clases. No obstante, la ubicación es menos estratégica y menos propensa de atraer a los niños para que los usen.	Los libros apropiados están a la mano en algunas áreas de interés, pero no se relacionan con los temas actualmente en estudio (hay libros sobre el océano en el área de ciencias, pero la clase está explorando un tema diferente en la actualidad).	Puede haber libros en algunas áreas de interés, pero de escasa relevancia para las actividades perseguidas.	No hay libros fuera del área de libros.

Fuentes de evidencia

Sección IV: Libros y lectura de libros
14. Libros para el aprendizaje

Uso significativo de los libros

Evidencia

Uso de los libros para extender el conocimiento



Puntaje: _____

15. Aproximación a la lectura de libros

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que la lectura de libros es una parte integral de la experiencia diaria de los niños en la sala de clases y ocurre en una variedad de formas y grupos.	Hay suficiente evidencia de que la lectura de libros es una parte integral de la experiencia diaria de los niños en la sala de clases y ocurre en una variedad de formas y grupos.	Hay alguna evidencia de que la lectura de libros es una parte integral de la experiencia diaria de los niños en la sala de clases y ocurre en una variedad de formas y grupos.	Hay limitada evidencia de que la lectura de libros es una parte integral de la experiencia diaria de los niños en la sala de clases y ocurre en una variedad de formas y grupos.	Hay mínima evidencia de que la lectura de libros es una parte integral de la experiencia diaria de los niños en la sala de clases y ocurre en una variedad de formas y grupos.
Se observa al menos la lectura de un libro completo, con un grupo pequeño o grupo completo de niños involucrado en escuchar y discutir un libro. Los niños parecen participar activamente en la lectura y discusión del libro.	Se observa al menos la lectura de un libro completo, con un grupo pequeño o grupo completo de niños involucrado en escuchar y discutir un libro. Sin embargo la participación de los niños es menos activa.	Hay una sesión de lectura formal donde el profesor y un grupo completo o pequeño de niños leen un libro juntos, pero la discusión sobre el libro es incidental.	Aunque se observa una sesión de lectura, es usada como actividad de transición (ej.: para tranquilizar el nivel de actividad del grupo) o puede ser interrumpido por el nulo interés de los niños o las demandas del horario.	No se observa una sesión completa de lectura de libros formal, o no hay un tiempo de lectura indicado en el horario.
Además de los momentos formales de lectura, hay evidencia de que los profesores y niños hacen disfrute y uso de los libros a través de toda la sala de clases, y se les observa leyendo juntos en diversos ambientes de la sala.	Además de los momentos formales de lectura, hay evidencia de que los profesores y niños usan los libros en otros momentos durante el día y en varias áreas de la sala de clases.	Además de las experiencias de lectura de libros formal hay oportunidades para explorar, leer y escuchar libros, según evidencia el horario de la clase. Evidencia directa de lectura informal de libros entre profesores y niños no es observada.	Hay pocas oportunidades informales para que los niños exploren, escuchen o discutan libros.	Las oportunidades informales para que los niños exploren, lean o escuchen libros no son evidentes.
La lectura en voz alta de los libros parece ser seleccionada cuidadosa y flexiblemente, y con variados propósitos que pueden ser determinados por los profesores o en respuesta a las ideas y aportes de los niños.	La lectura en voz alta de los libros parece ser seleccionada cuidadosamente y es usada para variados propósitos determinados por los profesores, pero la flexibilidad y respuesta a las ideas y aportes de los niños es menos evidente.	La lectura de libros en voz alta parece ser seleccionada para propósitos reducidos, y hay una menor respuesta de los profesores a los aportes de los niños al elegir libros para leer.	La lectura de libros en voz alta parece ser seleccionada azarosamente o por conveniencia.	Las estrategias de selección de libros parecen al azar o no evidentes.

Fuentes de evidencia

Sección IV: Libros y lectura de libros
15. Aproximación a la lectura de libros

Sesión de lectura de libros observada

Evidencia

Uso y lectura informal de libros

Estrategias para seleccionar los libros



Puntaje: _____

16. Calidad de lectura de libros

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay evidencia clara de que los profesores seleccionan cuidadosamente el libro, preparados para la sesión, y realizan una lectura y discusión participativa para promover el aprendizaje.	Hay evidencia suficiente de que los profesores seleccionan cuidadosamente el libro, preparados para la sesión, y realizan una lectura y discusión participativa para promover el aprendizaje.	Hay evidencia alguna de que los profesores seleccionan cuidadosamente el libro, preparados para la sesión, y realizan una lectura y discusión participativa para promover el aprendizaje.	Hay evidencia limitada de que los profesores seleccionan cuidadosamente el libro, preparados para la sesión, y realizan una lectura y discusión participativa para promover el aprendizaje.	Hay evidencia mínima de que los profesores seleccionan cuidadosamente el libro, preparados para la sesión, y realizan una lectura y discusión participativa para promover el aprendizaje.
El libro seleccionado está en un nivel de dificultad apropiado e incluye texto de alta calidad y contenido de interés para niños pequeños.	El libro seleccionado está en un nivel de dificultad apropiado e incluye texto de alta calidad y contenido de interés para niños pequeños.	El libro seleccionado está en un nivel apropiado de dificultad con contenido que es de interés para los niños.	El libro seleccionado puede ser inapropiado ya sea por su nivel de dificultad, las características del texto, o contenido.	La selección del libro es inapropiada.
Planificación y preparación avanzadas son evidentes en la naturaleza de las preguntas y comentarios planteados por los profesores. Las preguntas y comentarios fomentaban el interés y comprensión de los niños constantemente. Los aportes de los niños son incentivados y usados para construir su comprensión del libro y su pensamiento.	Planificación y preparación avanzadas son evidentes en la naturaleza de las preguntas y comentarios planteados por los profesores. Las preguntas y comentarios fomentan el interés y comprensión de los niños. Los aportes de los niños son reconocidos y valorados.	La familiaridad con el libro es evidente, cuando los profesores plantean preguntas, hacen comentarios y reconocen los aportes de los niños.	Hay evidencia limitada evidencia de planificación y preparación de la lectura de libro. Los profesores se ven poco familiarizados con el libro o mal preparados para leerlo en voz alta. Las preguntas y comentarios pueden disminuir la comprensión y disfrute de los niños.	La planificación de la experiencia de lectura de libro no es evidente, ya sea por el conocimiento de los profesores sobre el libro o lo poco apropiado de las preguntas planteadas o comentarios hechos.
Los profesores ocupan características del texto, imágenes e ideas durante la lectura para incentivar la participación activa de los niños con el contenido del libro y para apoyar su comprensión.	Los profesores ocupan características del texto e imágenes para incentivar la comprensión del libro por parte de los niños.	Las estrategias de los profesores durante la sesión de lectura pueden limitar la participación o aprendizaje de los niños. Por ejemplo, los profesores se enfocan principalmente en imágenes y apuntan detalles de la ilustración que no son relevantes o provocativos.	La capacidad de los profesores para utilizar estrategias particulares durante la lectura parece inefectiva o distraer la participación de los niños o su comprensión.	El uso de estrategias de los profesores para involucrar a los niños y apoyar su comprensión es inefectiva, inapropiada o no es evidente.
La lectura de los profesores se caracteriza por su expresividad y fluidez, que ayuda a los niños en	Los profesores usan expresividad y fluidez para mantener la atención e	Los profesores leen con cierta expresividad y fluidez, pero la efectividad de sus estrategias de	Los profesores leen con poca expresividad y/o fluidez.	La sesión de lectura de los profesores es carente de expresividad y fluidez. Los niños


su entendimiento del libro, personajes y/o contenido.	interés de los niños durante la sesión de lectura del libro.	lectura no es tan exitosa en mantener el interés de los niños.		parecen no participar, dando lugar a una gran necesidad de manejo de grupo.
---	--	--	--	---

Fuentes de evidencia	Sección IV: Libros y lectura de libros 16. Calidad de lectura de libros		
Selección de libro	Evidencia		
Estrategias para la comprensión			
Estrategias para involucrarlos			
Expresividad y fluidez			
	Puntaje: _____		

17. Ambiente de escritura temprana

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que los materiales y muestras de escritura incentivan la conciencia del lenguaje escrito y de los variados propósitos de la escritura.	Hay suficiente evidencia de que los materiales y muestras de escritura incentivan la conciencia del lenguaje escrito y de los variados propósitos de la escritura.	Hay alguna evidencia de que los materiales y muestras de escritura incentivan la conciencia del lenguaje escrito y de los variados propósitos de la escritura.	Hay limitada evidencia de que los materiales y muestras de escritura incentivan la conciencia del lenguaje escrito y de los variados propósitos de la escritura.	Hay mínima evidencia de que los materiales y muestras de escritura incentivan la conciencia del lenguaje escrito y de los variados propósitos de la escritura.
Múltiples oportunidades son dadas pensadamente (ej.: en diferentes ambientes de la sala a través del currículo) que motivan a los niños para usar sus habilidades de escritura emergente. Escribir está claramente diferenciado de las actividades artísticas.	Se dan oportunidades a los niños en la clase para usar sus habilidades de escritura emergente, aunque las oportunidades parecen menos integradas y menos motivantes. Escribir está claramente diferenciado de las actividades artísticas.	Se dan oportunidades a los niños en la sala de clases para ver escritura y usar sus habilidades de escritura emergente. Las motivaciones para la escritura de los niños incluyen funciones básicas como nombrar y etiquetar.	Se dan oportunidades a los niños en la sala de clases para usar sus habilidades de escritura emergente, pero el propósito e interés de estas actividades es poco definido y la motivación poco clara.	Pocas o nulas oportunidades o materiales son entregados en la clase para que los niños vean escritura o usen sus habilidades de escritura emergente.
Hay variados y apropiados materiales de escritura y herramientas integrados en toda la sala, así como también en un área de escritura designada. Podrían incluir el alfabeto, implementos de escritura, papel, cartas o muros de palabras y apoyos como menús, tableros y pizarras.	Hay variados y apropiados materiales y herramientas en un área de escritura designada. Algunos objetos podrían estar disponibles en otras áreas de la sala, como el área de bloque o de juegos dramáticos.	Hay materiales apropiados disponibles para que los niños los usen para escribir. Puede incluir implementos de escritura, papel, y sobres, en un área designada de la sala o en la mesa de escritura. En las salas donde los materiales de escritura y de arte están mezclados, se observa a los niños usando los materiales para escribir nombres o palabras simples.	Los materiales no están designados específicamente para actividades de escritura y podrían estar más relacionadas con el área y las actividades de arte.	Si hay materiales son inaccesibles o están en mal estado. (Ej. Marcadores secos, lápices rotos).
Hay múltiples ejemplos de palabra escrita (ej.: trabajo de los niños, pancartas, libros generados por la clase) que ejemplifican los variados propósitos de escribir y el propósito subyacente de comunicar (ej. Ideas de los niños sobre algún tema son escritas y	Hay ejemplos de palabra escrita (ej.: trabajo de los niños, texto generado por los profesores, materiales de producción comercial) que ejemplifican los diversos propósitos de la escritura.	Hay evidentes ejemplos de palabra escrita, pudiendo incluir trabajo de los niños, pero es menos variado y hay una menor conexión entre lo que se muestra y los diferentes propósitos de la escritura.	Los ejemplos de palabra escrita son mayormente generados por los profesores o productos comerciales que no transmiten un sentido de los variados propósitos de la escritura.	Los ejemplos de escritura pueden no ser evidentes, y esos parecen ser más decorativos que educativos.

exhibidas en papel.)

Fuentes de evidencia	Sección V: Lo impreso y escritura temprana 17. Ambiente de escritura temprana
Motivación y oportunidades para escribir Materiales Ejemplos de escritura	Evidencia  <p>Puntaje: _____</p>

18. Apoyo a la escritura de los niños

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia que el apoyo del profesor a la escritura de los niños los incentiva a su uso auténtico de la escritura, como experiencia integral diaria en la sala de clases.	Hay suficiente evidencia que el apoyo del profesor a la escritura de los niños los incentiva a su uso auténtico de la escritura, como experiencia integral diaria en la sala de clases.	Hay alguna evidencia que el apoyo del profesor a la escritura de los niños los incentiva a su uso auténtico de la escritura, como experiencia integral diaria en la sala de clases.	Hay limitada evidencia que el apoyo del profesor a la escritura de los niños los incentiva a su uso auténtico de la escritura, como experiencia integral diaria en la sala de clases.	Hay mínima evidencia que el apoyo del profesor a la escritura de los niños los incentiva a su uso auténtico de la escritura, como experiencia integral diaria en la sala de clases.
Los profesores dan oportunidades que motivan a los niños a escribir por propósitos variados y auténticos. Se comprometen con los niños para generar interés y facilidad en el proceso de escritura. Además sirven como modelos, usando la escritura para sus propios propósitos como profesores (ej. Realizando un registro de las interacciones en la zona de juegos dramáticos). Apoyan los esfuerzos de escritura de los niños de distintas formas, pudiendo incluir tomar dictados, escribir cuentos creados por los niños, hacer gráficos, etc.	Los profesores están disponibles para apoyar e incentivar los esfuerzos por escribir de los niños en toda la sala de clases, mostrando cómo escribir, tomando dictados, escribiendo cuentos creados por los niños, etc.	Los profesores están disponibles para apoyar los esfuerzos por escribir de los niños, pero hay falta de claridad en el foco del apoyo del profesor.	Los profesores pueden ofrecer apoyo a los esfuerzos por escribir de los niños, como escribir nombres o palabras que se les pidan.	Los profesores no suelen estar disponibles para apoyar los esfuerzos por escribir de los niños, y pueden desincentivar a algunos niños de sus intentos por escribir.
El apoyo planeado y espontáneo de los profesores a los esfuerzos por escribir de los niños incluye variadas estrategias para ayudar a individualizar la enseñanza, ayudando a los niños con las letras, reconocer las letras, leer y escribir sus propios nombres y palabras comunes.	Aunque se entrega apropiada instrucción en escribir, hay pocas oportunidades para que los niños tengan acceso a la ayuda del profesor, y pocas estrategias son utilizadas para individualizar la instrucción e incentivar la escritura extendida.	Los profesores definen pobremente las expectativas de la escritura de los niños y enfocan su atención en la mecánica de escribir como la formación de las letras, ubicación en la página y la pulcritud.	Los profesores reconocen los esfuerzos por escribir de los niños, pero ofrecen poca instrucción. Si es que se da instrucción puede ser poco efectiva o inapropiada.	Hay una pequeña o nula evidencia de que los profesores entreguen instrucción, para apoyar la escritura de los niños.
Se ve a los niños escribiendo como parte de variadas rutinas organizadas por los profesores (ej., Firmando diariamente, etiquetando el trabajo artístico), así como espontáneamente durante el juego	Se ve a los niños escribiendo como parte de algunas rutinas organizadas por los profesores durante juego espontáneo. Pero, hay diferencias visibles entre los niños y a través de la sala en el	Se ve a los niños escribiendo como parte de algunas rutinas organizadas por los profesores, pero la demanda por sus contribuciones escritas es rudimentaria. No se observa que	Los niños no parecen escribir como parte de su rutina diaria en la sala de clases o como parte de sus actividades de tiempo de libre elección.	Ningún o pocos niños son vistos escribiendo.

(ej. Escribir recetas en la oficina del doctor, haciendo una lista de compras).	grado en que los niños están involucrados en escribir.	los niños inicien actividades de escritura.		
---	--	---	--	--

Fuentes de evidencia Sección V: Lo impreso y escritura temprana
18. Apoyo a la escritura de los niños

<p>Oportunidades para escribir</p> <p>Enseñanza</p> <p>Escribir como parte de la rutina diaria</p>	<p>Evidencia</p> <div style="text-align: center;">  </div>
	Puntaje: _____

19. Ambiente de lo impreso

5 Ejemplar	4 Bueno	3 Básico	2 Inadecuado	1 Deficiente
Hay clara evidencia de que hay esfuerzos dirigidos a involucrar a los niños en el desarrollo y uso del medioambiente de la impreso	Hay suficiente evidencia de que hay esfuerzos dirigidos a involucrar a los niños en el desarrollo y uso del medioambiente de lo impreso	Hay alguna evidencia de que hay esfuerzos dirigidos a involucrar a los niños en el desarrollo y uso del medioambiente de lo impreso	Hay limitada evidencia de que hay esfuerzos dirigidos a involucrar a los niños en el desarrollo y uso del medioambiente de lo impreso.	Hay mínima evidencia de que hay esfuerzos dirigidos a involucrar a los niños en el desarrollo y uso del medioambiente de lo impreso
El ambiente de lo impreso es usado de forma activa por profesores y niños con variados propósitos. Los profesores usan el ambiente de lo impreso para compartir el entendimiento y reflejarlo en el aprendizaje. Los niños se ven usando y creando imágenes del ambiente para etiquetar, comunicar, y/o expresar sus ideas y opiniones.	El ambiente de lo impreso es usado por profesores y niños de formas apropiadas y significativas. Los profesores usan el ambiente de lo impreso en servicio de las rutinas y algunas actividades de aprendizaje. Se ve a los niños usando las impresiones del ambiente existentes, aunque hay menos evidencia de que los niños creen sus propias imágenes por propósitos significativos.	Los profesores atraen ocasionalmente la atención de los niños al ambiente de lo impreso, y los niños se ven usando el ambiente de lo impreso existente por variados motivos significativos.	Aunque etiquetas y signos pueden estar presentes en la sala su utilidad para entregar información a los niños es limitada y finalmente olvidada.	Las ambiente de lo impreso si es que están son parecen ser usados por los profesores o los niños.
El ambiente de lo impreso es integrado en las rutinas de la clase, para facilitar la participación y desarrollar el conocimiento de escritura de los niños.	El ambiente de lo impreso es incorporado en las rutinas de la clase y usadas para desarrollar el conocimiento de escritura de los niños, aunque no se realizan ambas al mismo tiempo.	El ambiente de lo impreso acompaña algunas rutinas, y puede ser usado para algunas actividades de aprendizaje, aunque el desarrollo del conocimiento de la escritura de los niños parece incidental.	Ya que ambiente de lo impreso es poco útil, los profesores no las utilizan activamente con los niños	Hay una pequeña o nula evidencia de que lo impreso exhibido es con un propósito en el ambiente de la clase.
Lo impreso es creado según las convenciones de escritura, hay un uso correcto de mayúsculas y minúsculas, ortografía, y espacio entre las palabras.	La mayor parte delo impreso es creado según las convenciones de escritura, como el uso correcto de mayúsculas y minúsculas, ortografía y espacio entre las palabras.	Parte de lo impreso presente en la sala puede incluir convenciones de escritura aceptadas, pero parece haber falta de atención por usar las impresiones creadas por los profesores como un modelo.	Lo impreso exhibido no muestra las convenciones de escritura, y pueden incluir errores de ortografía o gramaticales.	Lo impreso exhibido no muestra las convenciones de escritura, y se hay visibles errores gramaticales y ortográficos. Además la calidad de la escritura y ejecución muestra factura de cuidado.

Fuentes de evidencia

Sección V: Lo impreso y escritura temprana
19. Ambiente de lo impreso

Uso de los niños del ambiente de la impresión

Rutinas para ampliar el conocimiento de lo impreso

Modelaje de las convenciones aceptadas

Evidencia



Puntaje: _____

Entrevista al profesor

- ¿Con qué frecuencia suele cambiar los materiales, exhibiciones u organización de su sala de clases?

- ¿Los niños estaban familiarizados con el libro que leyó hoy?
- ¿Por qué eligió este libro?

Entrevista al profesor

- ¿Usa algún método o programa particular para ayudar a los niños a convertirse en lectores y escritores?

Busque información general sobre algún método identificado, incluyendo cómo fue seleccionado, como también cómo y cuándo se suele usar.

Formulario de Puntajes

Sección I:	Pje	Sección III:	Pje	Sección V:	Pje
Estructura de la sala de clases		El ambiente del lenguaje		Lo impreso y la escritura temprana	
1. Organización de la sala de clases		8. Clima del discurso		17. Ambiente de escritura temprana	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>
2. Contenidos de la sala de clases		9. Oportunidades para conversaciones extendidas		18. Apoyo a la escritura de los niños	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>
3. Manejo de la clase		10. Esfuerzos para construir vocabulario		19. Ambiente de lo impreso	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>
4. Personal		11. Conciencia Fonológica		Subtotal	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
Subtotal	<input type="text"/>	Subtotal	<input type="text"/>		
Sección II:	Pje	Sección IV:	Pje	Subescala de ambiente general de la sala de clases	
Currículum		Libros y Lectura de Libros		Subtotal de estructura de la sala de clases	
5. Enfoque Curricular		12. Organización del área de libros		Subtotal de Currículum	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>	Total	
6. Oportunidades para la Elección e iniciativa de los niños		13. Características de los libros		Puntaje Promedio de la subescala	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>		
7. Reconociendo la diversidad en la sala de clases		14. Libros para el aprendizaje		Subescala de lenguaje y literacidad	
5 4 3 2 1	<input type="text"/>	5 4 3 2 1	<input type="text"/>	Subtotal El ambiente del lenguaje	
Subtotal	<input type="text"/>	15. Aproximaciones a la lectura de libros		Subtotal Libros y lectura de Libros	
		5 4 3 2 1	<input type="text"/>	Subtotal Lo impreso y la escritura temprana	
		16. Calidad de la lectura de libros		Total	
		5 4 3 2 1	<input type="text"/>	Promedio de la subescala	
		0 indica que no se observó lectura	0		

	Subtotal	
--	----------	--



NO COPYING