

Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria

*Teresa Flórez Petour**

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Se exponen aquí los resultados de un estudio descriptivo desarrollado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, que resume la experiencia de observación de clases llevada a cabo por el programa entre 2004 y 2008, en las aulas de Lengua Castellana y Comunicación de la educación secundaria chilena. En el contexto de una reforma curricular de orientación cognitivo-constructivista, cuyo correlato disciplinario es el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, el objetivo principal de esta investigación es dar cuenta de la forma en que los fundamentos teórico-pedagógicos del currículo están siendo comprendidos y trabajados en la práctica diaria de los docentes, más allá de lo que ellos pudieran declarar a nivel de creencias pedagógicas y disciplinarias.

* Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. Candidata a DPhil en Educación, Universidad de Oxford, Inglaterra, maria.florez@education.ox.ac.uk. Los resultados aquí presentados son producto de una investigación coordinada por mí, pero realizada por el equipo del área de Lenguaje y Comunicación del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, con especial participación de la entonces directora del programa, Ximena Azúa, y de las profesoras Rebeca Soto y Leonor Coloma. Por ello, si bien la autoría es individual, se asume el plural “nosotros” para destacar el carácter colectivo de este trabajo. Junto con ello, quisiéramos agradecer a todos los profesores y profesoras que han elegido desarrollarse profesionalmente con nosotros año tras año; a ellos debemos en gran medida nuestro aprendizaje acerca de la dimensión práctica de la pedagogía en el contexto del sistema educativo chileno.

El equipo del área de Lenguaje del programa codificó y analizó 103 registros narrativos de observación de clases, de acuerdo con la información emergente en ellos y teniendo como referencia los principios centrales del currículo y de la didáctica de la disciplina. Con base en dicho proceso de codificación se construyó un cuadro general de las principales características de la práctica docente, tomando en cuenta aspectos como la comprensión de la lógica y el sentido del currículo, así como de sus contenidos; el tipo de habilidades del área que se están trabajando con mayor y menor frecuencia; las perspectivas que predominan en el tratamiento de los ejes centrales de la disciplina; los recursos mayormente utilizados y las formas en que éstos se emplean, y los tipos de interacción que se dan al interior del aula de Lengua Castellana y Comunicación.

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



En la década de los noventa, y de forma coincidente con diversos contextos a nivel global, se inicia en Chile una reforma curricular que redefine los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de la educación en todos los niveles, así como los sentidos y las metas del sistema educacional. En términos pedagógicos, el nuevo currículo busca ser coherente con una perspectiva cognitivo-constructivista que supere los modelos tradicionales caracterizados por el docente como figura central y el estudiante como recipiente que recibe una serie de contenidos conceptuales desde una actitud pasiva. Dicha superación implica tener como principios fundamentales el acceso a niveles intelectuales superiores, el aprendizaje a través de experiencias, el docente como facilitador del proceso de aprendizaje, la tridimensionalidad del conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal), la construcción conjunta de conocimiento a través del conflicto cognitivo, el desarrollo de aprendizajes significativos y la relación dialógica entre docente y estudiantes (Flórez Ochoa, 2000). Tales principios se explicitan en el currículo para educación media, publicado en 1998:

los OF-CMO [Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios] de la Educación Media se sustentan en el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente. A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior (MINEDUC, 1998: 4-5).

Cabe señalar que estas intenciones pedagógicas se confirman en el ajuste realizado al currículo en 2009 (MINEDUC, 2009b: 3), aunque con una mayor flexibilidad orientada a no calificar ciertos estilos como necesariamente “malos” o “buenos” y evitando la defensa ciega de determinadas “modas” pedagógicas.

Esta modificación en las orientaciones pedagógicas se traduce en el área de Lengua Castellana y Comunicación en un cambio desde la mirada tradicional, que aborda de forma separada y como aspectos centrales el vocabulario, la gramática, la elocución, la redacción, la ortografía (Not, 1994: 336), a una perspectiva que privilegia la integración de los diferentes aspectos del lenguaje en función del desarrollo de competencias comunicativas de comunicación oral, lectura y escritura. Esta perspectiva, conocida como el *enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, privilegia la noción del lenguaje como medio de comunicación y de interacción, y tiene un fundamento pragmático-discursivo y no únicamente gramatical (Álvarez, 1998; Mendoza, 2003).

A más de una década de publicado el nuevo currículo y tras una serie de iniciativas ministeriales en pro de su difusión, es escasa la investigación que se encuentra a nivel nacional acerca de cómo se comprende y se lleva a la práctica este currículo en la



educación secundaria chilena, aun cuando hay evidencias acerca de la desvinculación entre saber pedagógico y saber disciplinario como uno de los ejes problemáticos de la formación inicial docente en Chile (OCDE, 2004; MINEDUC, 2005a; Cox, 2007); autores como Shulman (1987) indican que este aspecto es fundamental en el saber profesional de los docentes.

El reconocimiento de ésta y otras falencias haría suponer el desarrollo de múltiples investigaciones, en la última década, en torno a lo que significa una didáctica de especialidad, con estudios que describieran y analizaran las prácticas cotidianas en la enseñanza de una disciplina específica, y dieran orientaciones claras y puntuales para la formación inicial y continua de profesores y profesoras. Dicha suposición se cumple en el área de Educación Matemática, con un nivel creciente de investigación a nivel nacional en el último tiempo (véanse los resultados del concurso FONIDE 2009 en MINEDUC, 2009a y Araya, 2008). No obstante, poco se encuentra en las revistas especializadas chilenas cuando se indaga en el área de Lengua Castellana y Comunicación en educación media; parece haber una concentración en los niveles de educación básica (especialmente en lo relacionado con la adquisición inicial del lenguaje), y en el análisis de textos de estudio.

Entre la investigación existente es posible distinguir cuatro líneas centrales:

- Probablemente una de las más fuertes e interesantes a nivel nacional es aquella que indaga en las teorías implícitas de los docentes del área, con estudios altamente centrados en la especificidad de la disciplina (Medina, 2000; Medina *et al.*, 2007; Makuc, 2008), que entregan herramientas para observar el contraste entre creencias declaradas y práctica docente.
- Otras publicaciones son de carácter eminentemente teórico, sin indagar demasiado en lo que sucede en las salas de clases o en la manera en que los docentes están dando significado a la disciplina cuando la enseñan (Cademartori y Parra, 2004; Benítez Figari, 2000).
- Una tercera línea está dedicada al análisis de situaciones de comunicación específicas dentro del aula, como la discusión



de temas controversiales (Marinkovich y Vicuña, 2008) y la interacción verbal argumentativa (González Arias, 2009), con resultados interesantes, aunque aplicables sólo a contextos muy específicos.¹

- Por último, está el artículo de Patricio Herrera (2000) sobre los hábitos y las actitudes de los estudiantes de enseñanza media hacia la lectura que, pese a todos los aspectos susceptibles de crítica que presenta (desactualización con respecto al currículo vigente en el momento de su publicación; noción restringida de la lectura limitada a los libros impresos y a los textos literarios; problemas en la formulación del instrumento de recolección de datos, entre otros), contiene información que puede resultar valiosa, si se la toma con cuidado.

Tal es el estado de desarrollo de la investigación nacional en didáctica de Lengua Castellana y Comunicación para la educación media. Hay aportes interesantes, cuyos resultados se consideran como referencia en este estudio, pero es urgente remediar la evidente escasez en este ámbito de investigación.

Como Programa damos un primer paso en la exploración, desde una perspectiva de especialidad, de aquello que se está realizando en las aulas de enseñanza media tras más de una década de publicación y difusión de la reforma curricular. Para ello realizamos un estudio descriptivo a partir de los numerosos registros de observación de clases que hemos estado generando desde 2004, en el contexto de nuestro Programa de Apropiación Curricular (en adelante PAC) para profesores y profesoras de enseñanza media, con base en los lineamientos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)² del

¹ Marinkovich y Vicuña analizan una sesión de 45 minutos en un tercero medio de un colegio particular subvencionado, ubicado en Valparaíso. González, por su parte, trabaja con tres registros de clase de un colegio particular subvencionado de hombres en Viña del Mar.

² El Programa de Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades es un programa de formación convocado por el CPEIP y desarrollado por las universidades, cuyo propósito es lograr en los docentes un manejo profundo y autónomo del currículo de cada sector. Está dirigido a profesores y profesoras de segundo ciclo básico y educación media (en ejecuciones diferentes por grupo) y consta de tres instancias: un taller intensivo de 90 horas durante el verano, jornadas de profundización durante el año correspondientes a 32 horas pedagógicas, 18 horas de aplicación de lo aprendido al aula y un proceso de acompañamiento al aula en el que participa el 20% de los docentes, pero acerca del cual se discute con el grupo completo. Para el área de Ciencias se incluye un tiempo adicional de estadias centradas en trabajo práctico.



Ministerio de Educación (MINEDUC). Aun cuando se trata de un pilotaje inicial que forma parte de un proyecto más abarcador, creemos que los resultados obtenidos son de interés para los investigadores y profesionales vinculados al área.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología empleada corresponde a un estudio de tipo descriptivo, que incluye una primera instancia de recolección de datos con base en registros narrativos de observación de clases, una segunda fase de codificación y una tercera de análisis e interpretación de los datos.

Recolección y análisis de datos

Sobre la primera fase, referida a la realización de los registros, es necesario referirse brevemente a las características del proceso de acompañamiento al aula requerido por el CPEIP para cada realización del PAC, con el fin de hacer más transparentes los criterios de selección de los participantes.

En cada ejecución del programa se exige que un porcentaje del grupo de docentes participe de un proceso de acompañamiento, consistente en tres observaciones de clase durante el año escolar, por parte del equipo académico. A cada una de estas instancias se asocia un proceso de retroalimentación, cuya finalidad es entregar al profesor o profesora las herramientas necesarias para un mejor desempeño en el aula. Como parte de este proceso, nuestro equipo académico genera, en cada observación, un registro escrito de la sesión, que luego se envía al docente como evidencia para la retroalimentación entregada. Estos registros son los que se utilizan para el presente estudio preliminar. Cabe aclarar que el proceso no tiene asociada ninguna calificación, de manera que el docente no experimenta este tipo de presión a la hora de ser observado.

El tipo de observación es no participante y el registro que se realiza es de tipo narrativo; es decir, consiste en un relato de las principales acciones y sucesos dentro de cada sesión (Pérez Serrano, 1994: 48). Lo que se entiende como principal o relevante en estos registros corresponde a cuatro dimensiones de la enseñan-



za consideradas como centrales por el equipo en el contexto del PAC: *dominio de la disciplina, metodología empleada en la clase, transversalidad* (aspecto referido a los Objetivos Fundamentales Transversales propuestos por el Ministerio de Educación³) y *clima de aula*. Estos aspectos se consignan en una pauta de observación que se utiliza en cada clase, considerando diversos criterios para cada dimensión (Anexo 1). La pauta se aplicó inicialmente en el PAC 2003, lo que permitió un proceso de evaluación y mejoramiento del instrumento. Una vez corregida, la pauta ha sido empleada en las diferentes ejecuciones del programa para asegurar la similitud de criterio entre los observadores.

Una vez generados los registros, se realiza un proceso de selección en el cual se excluye todo el material que puede significar algún tipo de excepción en términos de datos (por ejemplo, docentes de enseñanza media que trabajan en segundo ciclo básico, profesores que realizan talleres más que enseñanza regular de la disciplina). A continuación, se efectúa una primera lectura de los registros con el fin de establecer qué tipo de información se puede extraer de ellos y, sobre esta base, determinar tres grandes ámbitos para el proceso de codificación: *aspectos pedagógicos y didácticos de la disciplina, habilidades y contenidos del subsector, y efectividad del proceso de acompañamiento al aula*, cada uno constituido por una serie de variables (véanse variables y su definición en el Anexo 2). A cada variable se asocia, a su vez, una serie de categorías que buscan contener todos los escenarios posibles dentro del aula, teniendo como base la lectura inicial de los registros (por razones de espacio no se incluye el detalle de las categorías en el Anexo 2, sino sólo las variables y sus definiciones). Se construye, por último, un esquema de codificación, inicialmente aplicado, discutido y corregido en conjunto por los codificadores, para asegurar una mayor confiabilidad.



³ “Los Objetivos Fundamentales Transversales que se propone para la Educación Media, al igual que los formulados para la Educación Básica, hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículo en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de este nivel educacional” (MINEDUC, 2005b: 19).

Selección de los participantes

La selección de los profesores y profesoras para el acompañamiento dentro del PAC es un proceso, en primer lugar, voluntario, que prioriza a aquellos docentes que se desempeñan en contextos escolares de mayor vulnerabilidad. En este sentido, en la selección predomina la motivación, el interés y la necesidad del maestro por participar en el proceso.

Resulta claro, de acuerdo con lo anterior, que trabajamos con un grupo particular de docentes, con un alto grado de compromiso profesional, reflejado en el hecho de estar asistiendo a instancias de formación continua y, además, de estar participando voluntariamente en un proceso de acompañamiento al aula. Estamos también conscientes del carácter excepcional de las clases registradas; es difícil pensar que sólo en tres instancias de observación se llegue a presenciar una situación totalmente “natural”. Con base en estos presupuestos asumimos los resultados del presente estudio: sabemos que estamos observando las mejores clases de profesores y profesoras de perfil destacado. Tener esto en cuenta permite generar nuevas preguntas acerca de lo que puede estar sucediendo en las aulas de enseñanza media, con docentes más cercanos al promedio y en contextos más “naturales”.

En el estudio participan 42 maestros de educación media del área de Lengua Castellana y Comunicación, de establecimientos municipales y particulares subvencionados (con financiamiento estatal parcial), ubicados en diversas comunas de la región metropolitana. Cada docente recibe de una a tres visitas al aula,⁴ entre 2004 y 2008, proceso a partir del cual se genera un total de 103 registros de clases. La cantidad de profesores y profesoras por año fue bastante homogénea, con un número un tanto menor en 2008, como se detalla en el cuadro 1.

⁴ La variación en el número de visitas se debe, por una parte, a docentes que abandonan el proceso de acompañamiento al aula luego de la primera o la segunda visita y, por otra, a que en el proceso de 2004 se consideró la realización de un pre-test en la primera visita en lugar de la observación de una clase, por lo que el proceso contempló dos en vez de tres observaciones. Considerando esto, hubo 33 de los 42 docentes que realizaron el proceso completo, aspecto que se toma en cuenta para aquellos resultados en que pudiera ser relevante.



CUADRO 1. Cantidad de docentes por año PAC

<i>Año</i>	<i>Cantidad de profesores observados</i>
2004	10
2005	10
2006	8
2007	9
2008	5
Total	42

El grupo presenta un porcentaje más alto de profesoras que de profesores, así como una proporción mayor de docentes del ámbito particular subvencionado, en comparación con los que al momento del estudio se desempeñan en establecimientos municipales. Estas proporciones son similares a las de la población docente de la región metropolitana en 2008, tal como se detalla en el cuadro 2.

CUADRO 2. Porcentaje de docentes por sexo, tipo de establecimiento y rango etario en el grupo participante y a nivel regional



<i>Sexo</i>	<i>Porcentaje en la muestra</i>	<i>Porcentaje profesores RM a 2008</i>
Mujeres	71.4%	73.4%
Hombres	28.6%	26.6%
<i>Tipo de establecimiento</i>	<i>Porcentaje en la muestra</i>	<i>Porcentaje profesores RM a 2008</i>
Municipal	34.2%	26.2%
Particular subvencionado	65.8%	73.8%
<i>Rango etario</i>	<i>Porcentaje en la muestra</i>	<i>Porcentaje profesores RM a 2008</i>
20 a 30 años	14.3%	18.9%
31 a 40 años	21.4%	25.1%
41 a 50 años	33.3%	27%
51 a 60 años	14.3%	23%
Más de 60 años	0%	6%
Sin datos	16.7%	-

En cuanto a los rangos de edad de los profesores y profesoras, la diferencia del grupo participante con respecto a los porcentajes regionales es un poco más acentuada (cuadro 2). Hay una clara concentración de docentes entre 41 y 50 años, seguida por un porcentaje un tanto menor entre 31 y 40 años. Ello podría dar cuenta

de la etapa en la vida profesional de los docentes en que la necesidad de revisar y actualizar su formación se hace más presente. Los profesores y profesoras de menos de 30 años o de más de 50 no parecen sentir esta necesidad con la misma intensidad que los de mediana edad; los primeros quizás por lo reciente de su formación inicial y los segundos por encontrarse al final de su carrera.

De las 103 clases observadas, 30 se realizaron en primero medio, 44 en segundo medio, 11 en tercero y 18 en cuarto año. La elección del nivel estuvo a cargo de los docentes, de manera que estos datos pueden contener información valiosa acerca de los niveles en los cuales manifiestan mayor necesidad de apoyo en relación con el currículo, aspecto que se analiza más adelante.

El número total de establecimientos considerados en la investigación es de 38, un poco menor que la cantidad de profesores participantes, debido a que en algunos casos dos profesores o profesoras trabajan en un mismo establecimiento durante el periodo de observación. El 63.1% corresponde a establecimientos de enseñanza Científico-Humanista, 31.6% a formación Técnico-Profesional y 5.3% ofrece ambas modalidades de enseñanza; 34 de los establecimientos son mixtos, dos atienden sólo a mujeres, y dos únicamente a hombres.

Los 38 establecimientos corresponden a 20 de las 52 comunas de la región metropolitana. Tal como lo ilustra el cuadro 3, el grupo de comunas involucradas representa una variedad importante en términos de los contextos en los que ocurre la educación secundaria en Chile.

CUADRO 3. Cantidad de establecimientos por comuna y provincia de la RM

<i>Comuna</i>	<i>Provincia</i>	<i>Cantidad establecimientos</i>
Colina	Chacabuco	1
Conchalí	Santiago	1
Estación Central	Santiago	1
La Cisterna	Santiago	2
La Florida	Santiago	4
La Granja	Santiago	1
La Pintana	Santiago	3

La Reina	Santiago	1
Maipú	Santiago	2
Nuñoa	Santiago	2
Paine	Maipo	1
Peñalolén	Santiago	1
Providencia	Santiago	3
Puente Alto	Santiago	8
Quinta Normal	Santiago	1
Renca	Santiago	1
San Bernardo	Maipo	1
San Miguel	Santiago	2
Santiago	Santiago	1
Vitacura	Santiago	1

Entre las limitaciones que ofrece la selección de participantes, ya mencionamos el perfil docente con que se está trabajando y la distancia de lo observado con respecto a una situación “natural” de aula. Entre las ventajas –y como aspectos poco comunes en la investigación nacional en torno a la enseñanza de Lengua Castellana y Comunicación en educación media– destaca su heterogeneidad y amplitud, su similitud en varios aspectos con respecto a la población total de docentes de la región, así como la cantidad de registros realizados y de docentes considerados.



RESULTADOS

En esta sección exponemos los resultados del estudio, seleccionando aquellos que emergieron como los más relevantes durante el proceso de codificación y análisis.

Ejes integrados vs ejes secuenciados

El currículo de la disciplina en educación media, no en su última actualización de 2009, sino en la versión vigente entre 2004 y 2008, se divide en tres grandes ejes o núcleos temáticos: *Comunicación Oral y Escrita*, *Lectura Literaria*, y *Medios Masivos de Comu-*

nicación (MINEDUC, 2005b), categorización que se reitera en los programas de estudio publicados por el MINEDUC desde 1998, en términos de unidades y subunidades que buscan ilustrar el trabajo con estos ejes en situaciones de aula más concretas. Tanto en el currículo como en los programas de estudio se aclara el carácter operacional de esta clasificación, y se insiste en la necesidad de trabajar con los tres ejes de forma integrada; esta perspectiva, además, hace los requerimientos curriculares más abarcables, en cuanto que es posible trabajar con varios ejes a la vez. No obstante, esta orientación de la reforma del subsector no parece haber llegado a la práctica, observándose una tendencia al trabajo secuenciado y aislado de los ejes, como lo ilustra el siguiente cuadro.

CUADRO 4. Porcentaje de docentes por eje predominante en cada instancia de observación

	<i>Observación 1</i>	<i>Observación 2</i>	<i>Observación 3</i>
Comunicación oral y escrita	73.8	28.6	9.5
Literatura	9.5	38.1	38.1
Medios de comunicación	7.2	9.5	9.5
Integración de ejes	9.5	9.5	4.8
No continúa proceso	0	14.3	28.6
No contempla observación 3	0	0	9.5

En la primera instancia de observación de clases, realizada por lo general durante el primer semestre del año escolar, la mayor parte de los docentes trabaja principalmente en el ámbito de la comunicación oral y escrita. Los que abordan temas relacionados con la literatura son sólo cuatro, y si se analiza cada caso se observa que tres de ellos abordan comunicación oral y escrita en la segunda observación, manteniendo así la idea de trabajo secuenciado, mientras que el cuarto dedica las tres observaciones a literatura.

En la segunda observación aumenta, claramente, el predominio del eje dedicado a literatura, presentando el de comunicación oral y escrita una disminución importante. Cabe señalar que de los 12 docentes que siguen, en este punto, centrándose en el ámbito de la comunicación oral y escrita, tres de ellos corresponden a los que abordaron el eje de literatura en la primera observación,

cinco tratan literatura en la tercera observación y uno toca temas del ámbito de los medios masivos de comunicación. Esto, junto con la continuidad del predominio de la literatura durante el segundo semestre, periodo habitual para la tercera observación, refuerza la evidencia acerca del tratamiento secuencial de los ejes.

La cantidad de docentes que trabajan con el ámbito de los medios masivos de comunicación es escasa en las tres observaciones. Algo similar sucede con aquellos que evidencian un trabajo integrado con dos o más ejes en una clase, siendo sólo cuatro para las dos primeras observaciones y dos para la tercera.

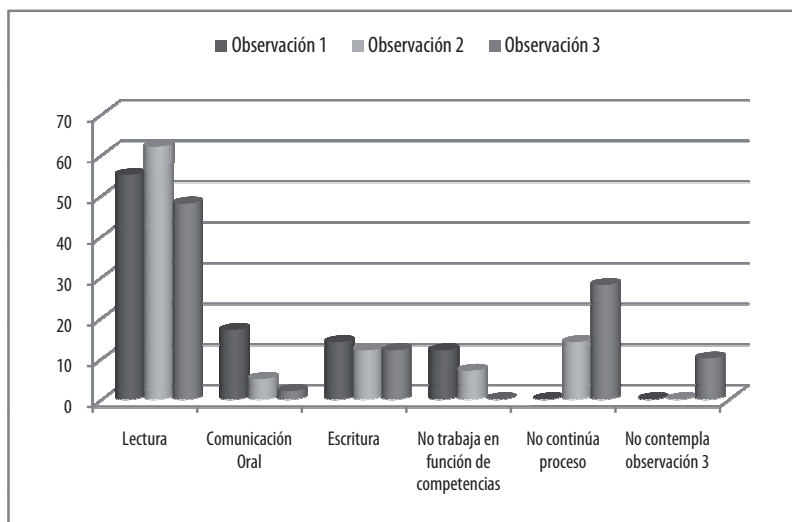
Tratamiento de contenidos y habilidades del subsector

Sobre las competencias centrales que busca desarrollar el subsector, se escogió trabajar con la clasificación determinada para el ajuste curricular, que actualiza el currículo de 2005: *Comunicación Oral, Lectura y Escritura* (MINEDUC, 2009b), debido a que los ejes de educación media de 2005 combinan aspectos temáticos de la disciplina con competencias generales que se espera que desarrollen los estudiantes, de manera que resulta más adecuada y homogénea la clasificación determinada para el ajuste, documento que, como ya se dijo, mantiene los propósitos centrales del currículo de 2005.

Tal como lo muestra la gráfica 1, lo que más realizan los estudiantes en la clase de Lengua Castellana y Comunicación, según estos resultados, es leer y, como se verá más adelante, desde una noción más bien básica de la lectura, donde predomina el nivel explícito, la actitud pasiva del lector y el desarrollo de las habilidades de complejidad menor. La comunicación oral y la escritura, trabajadas en función del desarrollo de estudiantes comunicativamente competentes, se abordan en una proporción mucho menor en las tres instancias de observación. A ello se agrega un porcentaje de docentes que no trabaja en función del desarrollo de competencias, es decir, que su clase es más bien una exposición de conceptos que no llegan a aplicarse y que no aparecen relacionados con competencias comunicativas.



GRÁFICA 1. Porcentaje de competencia comunicativa predominante en cada observación



Sobre las formas en que se entienden los procesos de lectura y escritura hay también resultados relevantes. Desde la perspectiva curricular se entiende la lectura como un proceso en el cual hay estrategias y fases de comprensión previas a ella, otras que se efectúan durante la misma y, por último, otras que se realizan después, intención que se confirma con mayor claridad en el ajuste al currículo del área (Mendoza, 2003: 230-232; Goodman, 2007: 21-24). El análisis de las clases observadas contempló todas las combinaciones posibles de estas fases, y los resultados arrojan que, en la mayoría de las clases observadas, predomina la presencia exclusiva de la fase de poslectura (24% en observación 1, 26% en observación 2 y 17% en la observación 3) o una combinación de actividades previas y posteriores a la lectura (29%, 19% y 14%, respectivamente), sin que se dé mayormente un trabajo intencionado de comprensión *durante* el proceso de lectura. La escritura, por su parte, cuando es trabajada en clase, se la aborda como producto y no como proceso; esto es, como una actividad que se realiza una sola vez, sin contemplar etapas de planificación, edición o reescritura (Mendoza, 2003: 254-255). Sólo un porcentaje menor de los docentes la entiende en función

de las etapas antes señaladas (una cantidad igual o menor al 10% en las tres observaciones).

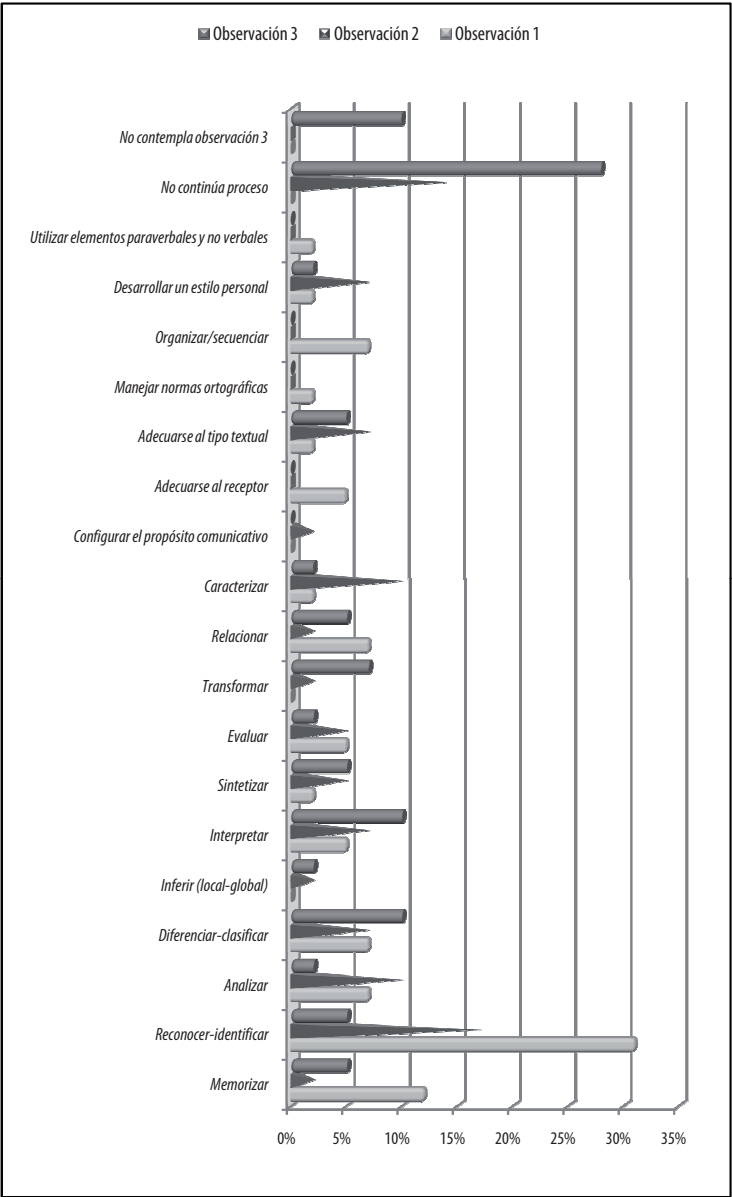
En términos de las habilidades centrales del subsector, si bien todas las consideradas para la codificación se observaron en alguna de las clases registradas, resulta claro que las habilidades relacionadas con la producción de textos orales y escritos se trabajan en un porcentaje muy bajo en comparación con aquellas que se relacionan mayormente con los procesos de lectura, presentando las primeras menos del 10% en todas las observaciones, y varias de ellas menos del 5% (gráfica 2). Otro punto que resulta relevante es el trabajo secuenciado con las habilidades de lectura, esto es, de una sesión a otra se observa que los docentes van trabajando con habilidades más complejas en este ámbito. Finalmente, hay que subrayar el escaso trabajo con algunas habilidades centrales para el proceso de lectura: inferir, sintetizar, relacionar, transformar y evaluar (gráfica 2). Se trata de habilidades complejas, que los estudiantes deberían desarrollar en educación media si se espera que tengan un nivel de comprensión lectora que supere un trabajo superficial con el texto.

Pese a lo anterior, en términos de contenidos y temas trabajados en clase, gran parte de los docentes demuestra un conocimiento del currículo de la disciplina (un promedio de 64.3% considerando las tres observaciones), manejo que se incrementa durante el desarrollo del perfeccionamiento.

Con respecto a los errores conceptuales, hay un porcentaje un tanto mayor de profesores que no presenta imprecisiones en el tratamiento de los contenidos del currículo, con un 57% en la observación 1, un 45% en la observación 2, y un 38% en la observación 3, en comparación con un 43%, 41% y 24%, respectivamente, de profesores que sí presentan errores (los porcentajes restantes corresponden a los maestros que no tuvieron una tercera observación o a los que abandonaron el proceso de acompañamiento). Cabe señalar que cuando se considera sólo a los docentes que terminan el proceso, se observa en este grupo una menor tendencia a las imprecisiones.

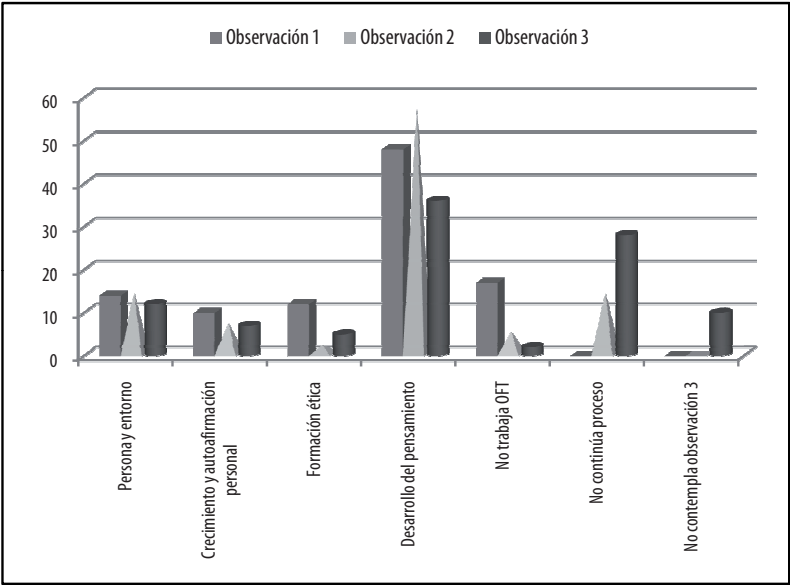


GRÁFICA 2. Habilidades trabajadas en cada sesión (% según presencia/ausencia)



Finalmente, es relevante observar lo que sucede con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) dentro del área. El porcentaje de docentes que no los aborda en clases es muy menor; sin embargo, esto también se debe a que se decide, en el proceso de codificación, tener una perspectiva de análisis flexible, que en la dimensión *Desarrollo del pensamiento* incluye todo aquello relacionado con el desarrollo de habilidades centrales del subsector. En la mayoría de los casos predomina esta dimensión, encontrándose en escasas ocasiones los ámbitos de *Formación Ética*, *Conocimiento y Autoafirmación Personal*, y la *Persona y su Entorno* (gráfica 3), aspecto que se ve reforzado por los resultados del cuadro 5 en relación con el bajo predominio del aspecto actitudinal en las clases observadas.

GRÁFICA 3. Porcentaje de OFT predominante en cada observación



RECURSOS UTILIZADOS EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

Con respecto a los recursos utilizados por los docentes, se ve claramente que el pizarrón y el texto de lectura impreso tienen un muy alto predominio sobre cualquier otro. El primero es utilizado en 82 de las clases observadas, mientras que el segundo se usa en 64 de ellas. Para dar una idea del alto predominio de estos recursos, cabe mencionar que el que sigue en cantidad es la guía de trabajo, con sólo 27 clases en las que se observa su uso. Los medios masivos de comunicación diferentes de la prensa escrita se presentan con baja frecuencia, al igual que Internet.

El porcentaje de uso del texto escolar en las clases observadas es más bien bajo: un 21% lo utiliza en la observación 1, mientras que en las observaciones 2 y 3 su uso se mantiene estable en un 17%. En relación con el total de clases observadas, este recurso se utilizó en 23 de ellas.

Como se puede observar en la gráfica 4, de los que sí utilizan el texto escolar en sus clases, un porcentaje alto lo emplea principalmente como fuente de lecturas para la sesión, es decir, más como una antología de textos que como un conjunto coherente y secuenciado de actividades. Dichas actividades se realizan en mayor medida en la primera observación, disminuyendo su uso en las clases siguientes. Además, algunos docentes, hacia el final del año, tienden a utilizar más el texto en función del tratamiento de conceptos.

Estilos pedagógicos en el subsector

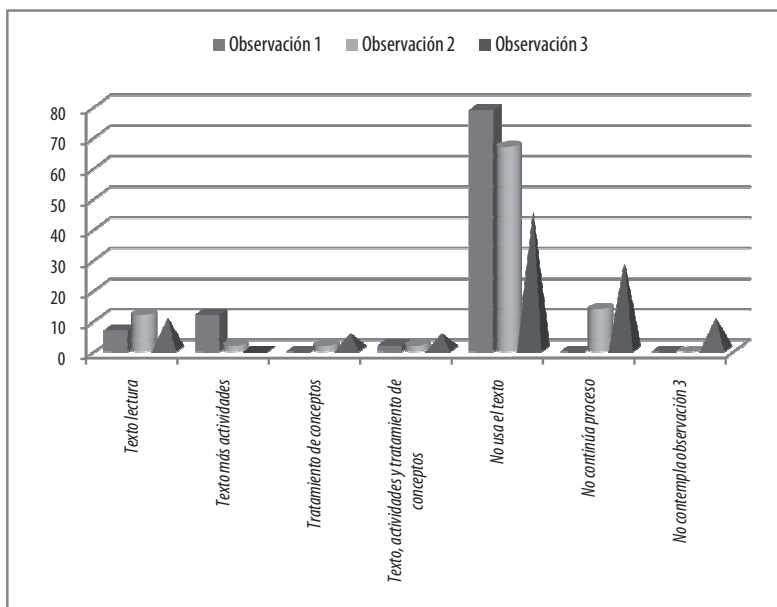
Interacción en el aula

La participación de los estudiantes es calificada, principalmente, como “Mediana” o “Baja” en el proceso de codificación (el 86% está en estas categorías dentro de la observación 1; el 55% está en la observación 2, y el 52% está en la observación 3).

El tipo de relación que el docente establece con los estudiantes es predominantemente vertical en las tres observaciones (81% en observación 1; 64% en observación 2; 48% en observación 3).



GRÁFICA 4. Porcentaje según el uso dado al texto de estudio en cada instancia de observación



Es interesante observar, sin embargo, que los bajos niveles de participación y la relación asimétrica entre docente y estudiante van disminuyendo de una observación a otra. Tras descartar que los maestros que se retiran del proceso sean los que generan una diferencia en los resultados, se podría interpretar que, en algunos casos, el PAC logra modificar la forma en que el profesor entiende la relación con sus alumnos.

En contraste con la baja participación, se observa un porcentaje relativamente alto de inclusión de los intereses y las motivaciones de los estudiantes en el desarrollo de la clase (51.7% promedio entre las tres observaciones); esto es, si bien el docente sostiene mayoritariamente el control de la clase y es su voz la que predomina, se observa una intención clara por incluir temas atingentes al mundo de los adolescentes. En el caso de aquellos que terminan el proceso, se observa un leve incremento de esta variable entre la primera y la última observación (de un 55% a un 61%).



En lo referente al clima de aula, la observación 1 muestra una distribución uniforme de los resultados con una proporción similar de climas de aula evaluados como buenos, medianos y malos, con independencia del tipo de establecimiento. En las observaciones siguientes hay un incremento de los climas buenos y medianos, y un porcentaje menor de climas de aula calificados como malos en la observación 3 (2% del total de clases), descartándose que ello se explique por la ausencia de los docentes que se retiran del proceso.

Con respecto a la estrategia utilizada por los maestros que trabajan en climas mediana o altamente problemáticos, predomina la imposición de autoridad (27% promedio en las tres observaciones considerando el total de docentes, y 30.7% promedio en las tres observaciones considerando sólo a los que terminan el proceso), seguida del diálogo (17.3% promedio en las tres observaciones considerando el total de docentes, y 20.3% promedio en las tres observaciones tomando en cuenta sólo a los que terminan el proceso).

Actividades y enfoque predominante

En este ámbito se consideran tres aspectos: si la estrategia de enseñanza predominante es deductiva o inductiva, qué actividades predominan en las clases observadas y si al contenido curricular se le da un énfasis conceptual, procedimental o actitudinal. Los resultados generales arrojan una mayor tendencia hacia la deducción —estilo que Medina (2000) también observa como predominante en el ámbito gramatical—, la clase expositiva y lo conceptual. El siguiente cuadro resume estos resultados para el total de las 103 clases observadas.

CUADRO 5. Estrategia y actividad predominantes, y énfasis dado al contenido dentro del total de las clases observadas

<i>Estrategia predominante</i>	<i>% del total de clases observadas</i>
Inducción	36%
Deducción	64%
<i>Actividad predominante</i>	

Clase expositiva	38.8%
Lectura personal	1.9%
Lectura dirigida	10.7%
Trabajo grupal	15.5%
Exposiciones alumnos	3.9%
Escritura	6.9%
Dramatización	0
Discusión grupal	16.5%
Trabajo con TIC	1.9%
Otras	3.9%
<i>Énfasis dado al contenido</i>	
Conceptual	53.8%
Procedimental	38.5%
Actitudinal	7.7%

Es importante aclarar, de todas formas, que “predominio” no significa que las demás estrategias o actividades están ausentes en las clases observadas, sino que su presencia es menor dentro de la sesión.



Distribución del tiempo y estructura de la clase

Sobre la estructura de la clase, ya existen estudios nacionales relacionados con los tiempos, y con el inicio, desarrollo y cierre de la clase (Martinic y Vergara, 2007), de manera que sólo se indicarán estos resultados a nivel general. En el estudio antes señalado se destaca la brevedad del tiempo dedicado al inicio y al cierre de la clase; no contamos con un registro de los minutos dedicados a cada instancia, pero sí podemos agregar a ello que, de acuerdo con el proceso de codificación, la mayoría de las clases observadas presenta un inicio claro que busca acercar a los estudiantes al tema central de la sesión (el porcentaje promedio de las tres observaciones en que se realiza esto es 69%). Distinto es el caso de la calidad del cierre, con un 60% de los docentes que presentan un cierre abrupto o una ausencia de cierre en la observación 1, disminuyendo a un 40% y a un 36% en las observaciones 2 y 3, respectivamente.

Sobre el inicio, es relevante también mencionar en qué grado los profesores explicitan a los estudiantes los objetivos o expecta-

tivas de aprendizaje de cada sesión: el porcentaje que no menciona un objetivo es más bien bajo y disminuye de una observación a otra; lo que se da en la mayoría de los casos es que el docente menciona el objetivo, pero no lo explica a los estudiantes, o comenta el tema a trabajar en la sesión sin indicar qué habilidades y aprendizajes espera que los alumnos desarrollen en torno a él.

Finalmente, sobre la distribución del tiempo, al no contar con el detalle de cada minuto de la clase, sólo resulta posible evaluar, en términos generales, qué tan equilibrada o desequilibrada es dicha distribución, entendiendo por ello si en la clase hubo suficiente tiempo para realizar todas las actividades centrales. En el caso de los docentes que terminan el proceso de acompañamiento, se parte con una mayoría que utiliza el tiempo de forma desequilibrada (64%), y se avanza hacia un mejor uso del mismo en las observaciones 2 y 3 (48% y 49% de docentes que presentan una distribución equilibrada del tiempo, respectivamente).



Tendencias relevantes en los datos

En un nivel más fino de análisis se exploran posibles correlaciones entre las variables antes señaladas. Los resultados son relevantes en términos de la observación de dos estilos pedagógicos muy marcados, que operan en el aula de educación media. Es relevante mencionar que esta diferencia de estilos no presenta una correlación significativa con el rango de edad de los docentes, de manera que no se puede afirmar que ambos estilos dependan, por ejemplo, de una formación más o menos reciente ni de una diferencia en la relación profesor-alumno dada por la edad del docente.

El nivel de participación de los estudiantes aparece significativamente correlacionado con el tipo de relación que el maestro establece con ellos. Los docentes que presentan una relación vertical con sus estudiantes tienden, a la vez, a promover una menor participación, con una tendencia inversa en el caso de aquellos que sostienen una relación más horizontal con los alumnos y alumnas. Además, ambas variables presentan correlaciones significativas con la estrategia predominante, la actividad predominante y el énfasis dado al contenido; esto es, los profesores que sostienen una relación de tipo vertical y de baja participación con

los estudiantes tienden al trabajo con una lógica deductiva, a la clase expositiva y al predominio de un enfoque conceptual en el tratamiento del currículo. Por su parte, los que mantienen una relación más participativa con los estudiantes tienden a la inducción, a las actividades grupales, así como a un enfoque procedimental y, en menor medida, actitudinal del currículo.

Todas estas variables presentan una correlación significativa, además, con la variable de competencia predominante en las observaciones 2 y 3. Se tiende a una menor participación de los estudiantes y a una relación más vertical del docente con ellos cuando se trabaja el ámbito de la lectura; esto podría revelar una concepción pasiva del proceso de lectura, es decir, una en la que se espera que el estudiante absorba contenido sin mayor reelaboración. Esta interpretación aparece reforzada si se tiene en cuenta el tipo de habilidades que se trabaja mayormente en lectura (gráfica 2), siendo las predominantes aquellas que se relacionan con una exploración del contenido más explícito del texto.

Finalmente, resulta interesante también la correlación que se detecta en las observaciones 2 y 3 entre los docentes que promueven mayor participación y sostienen una relación más horizontal con los estudiantes, y la presencia de un clima de aula bueno o cuyos problemas se solucionan a través del diálogo. Los profesores con mayor protagonismo en el aula presentan mayor dispersión tanto en la calidad del clima que enfrentan como en las estrategias que utilizan para manejarlo.



DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados antes descritos permiten dar luces acerca del grado y la forma en que el currículo de Lengua Castellana y Comunicación es llevado a la práctica, y resaltar aquellos aspectos que debieran constituir prioridades en las actuales instancias de formación inicial y continua en la disciplina.

Grado de claridad acerca de las intenciones del currículo

Resulta claro que los docentes del área han hecho un esfuerzo por informarse acerca del currículo de la reforma, puesto que de-

muestran conocimiento de sus contenidos, que se ve incrementado a través del perfeccionamiento profesional ofrecido por el PAC. Junto con ello, la mayoría de los docentes aborda estos contenidos sin errores de tipo conceptual. No obstante, este esfuerzo contrasta con un tratamiento de los contenidos que no parece del todo consistente con los presupuestos teórico-pedagógicos del currículo.

Dicho contraste se observa, por ejemplo, en el énfasis que los docentes (especialmente aquellos que privilegian un estilo pedagógico más tradicional) dan al ámbito conceptual del currículo, poco adecuado en el contexto de un enfoque altamente centrado en el uso del lenguaje en diversas situaciones de comunicación y, por lo tanto, en que los estudiantes aprendan haciendo y aplicando. Junto con ello, se observa un predominio de profesores que, en lugar de explicar un objetivo de aprendizaje con el fin de que los estudiantes comprendan qué se espera que ellos aprendan, indican el tema a tratar en términos conceptuales. Una tercera evidencia está dada por el tratamiento secuencial de los ejes temáticos del área, perspectiva que parece insistir en la práctica tradicional de organizar la enseñanza en unidades temáticas y centradas en conceptos. Se ignora, por lo tanto, la necesidad de observar los procesos de lectura, escritura y comunicación oral como integrados, y la importancia de trabajar dichos procesos con textos provenientes de diferentes ámbitos, ya sea literarios, mediáticos o funcionales.

Lo anterior significa que, en muchos casos, los docentes trabajan, por ejemplo, con definiciones de tipos de discurso e invitan a los estudiantes a comprender diferentes categorías asociadas a ellos, en lugar de poner en el centro el desarrollo de las habilidades discursivas de los alumnos y las alumnas. En términos concretos, se trata de la diferencia entre aprender una definición de argumentación junto con una serie de distinciones en torno a tipos de argumentos, en lugar de hacer que los estudiantes comprendan o construyan argumentos de complejidad creciente.

Una posible interpretación puede relacionarse con una lectura del currículo desde un marco teórico-pedagógico diferente a aquel que resulta coherente con sus planteamientos; esto es, en el nuevo currículo se tiende a buscar aquello a lo que se está



habituado, “la materia”, los “contenidos” (conceptuales), dejando de lado lo que es nuevo y que no se comprende, es decir, las habilidades, los procedimientos y las actitudes que aparecen asociadas a los conceptos y que constituyen el sentido principal del currículo.⁵ Habría que preguntarse, en todo caso, qué tan claro fue el currículo de 1998 y su actualización 2005 en términos de la explicitación de sus intenciones y qué tan decidida fue su formulación en términos de optar por una u otra perspectiva. En ese sentido, resulta positivo el Ajuste Curricular 2009, una de cuyas finalidades es entregar mensajes más claros acerca de los enfoques que dan sustento al currículo del área (MINEDUC, 2009c).

Entonces, es fundamental considerar, en las diferentes instancias de formación, las creencias disciplinarias y pedagógicas de los docentes, con el fin de explicitarlas y de reflexionar críticamente en torno a ellas antes de promover un enfoque diferente. La relevancia de las creencias y las teorías implícitas de los docentes ha sido destacada en Chile por autores como Medina y colaboradores (2007) y Prieto y Contreras (2008), así como por múltiples autores internacionales que las entienden como fundamentales a la hora de diseñar, difundir e implementar reformas en el ámbito educacional.



Competencias y habilidades centrales del área

Es sabido que la comprensión lectora constituye un problema grave entre los chilenos según estudios de las últimas décadas. No obstante, lo que no se suele explicitar con tanta claridad en el dominio público es que el problema tiene que ver con la capacidad de los lectores de llegar a niveles de lectura más complejos que la simple decodificación y reconocimiento de datos a nivel de superficie textual. De acuerdo con los resultados aquí expuestos, no

⁵ Medina *et al.* (2007) observan, coincidentemente, una superposición de teorías en las creencias de los profesores, quienes estarían operando con teorías simultáneas sobre la enseñanza de la disciplina; esto los conduciría, a veces, a prácticas contradictorias o a una comprensión errónea del marco curricular. Ello coincide también con los resultados obtenidos por Makuc (2008), quien observa que los docentes tienen una teoría más interactiva de la lectura cuando son ellos quienes leen, mientras que en el aula utilizan, predominantemente, un modelo lineal, en que el lector es más bien pasivo frente al texto.

falta la lectura —de hecho, leer es lo que más se realiza en clases—, sino aquélla de calidad y con mayores niveles de complejidad.

En las aulas se observa una tendencia hacia una idea de la lectura en la que el estudiante no interactúa mayormente con el texto, no propone interpretaciones o un análisis crítico de su forma o su contenido, sino que se limita a reconocer información y a memorizar categorías para aplicarlas al texto. Parece predominar la concepción de que el texto tiene un único significado posible, que se detecta a nivel de superficie, ignorando los aspectos implícitos que emergen al considerar, por ejemplo, aspectos de la situación comunicativa en la que el texto ha sido desarrollado.

Sin embargo, llama también la atención la tendencia de los docentes a organizar, a lo largo del año, la enseñanza de la lectura desde las habilidades más básicas a las más complejas; es decir, en las observaciones 2 y 3 se evidencia una disminución en el trabajo con habilidades como memorizar o identificar, y un incremento de habilidades que implican mayor inversión de recursos cognitivos, como sintetizar o interpretar (gráfica 2). Una posible interpretación es que el proceso de perfeccionamiento motive, de alguna forma, a los profesores, a desarrollar habilidades más complejas en sus estudiantes a partir de la observación 2.

Nuestra experiencia nos permite afirmar que antes de trabajar con estas habilidades más complejas es necesario que los docentes profundicen su comprensión en alguna instancia de formación que les permita analizar cada habilidad, con el fin de entender en qué consiste y cómo puede ser observada en la práctica diaria con los estudiantes. No basta con leer el currículo; es necesario algún tipo de apoyo para su adecuada comprensión.

La escritura y la comunicación oral se trabajan en menor medida lo que, junto con esta perspectiva pasiva acerca del lector, conforman un panorama en el cual la mirada personal del estudiante parece tener pocas oportunidades de desarrollarse. Si a ello se agrega el porcentaje de docentes que no trabaja en función del desarrollo de competencias (gráfica 1), pues su clase es más bien una exposición de conceptos que no llegan a aplicarse y que no aparecen relacionados con competencias comunicativas, el panorama se vuelve complejo, pues vemos que los estudiantes no son mayormente incentivados a desarrollar una voz personal que les ayude a expresar su visión de mundo.



Algunos de estos resultados coinciden con los de un estudio realizado en 2008 por la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC, centrado en las prácticas de evaluación que predominan en las escuelas chilenas, en cuatro subsectores, incluyendo Lenguaje y Comunicación. En este estudio, el trabajo con la escritura también es bajo, y las habilidades que se evalúan mayoritariamente tienen que ver con habilidades básicas del proceso de lectura (MINEDUC, 2008b). Medina (2000: 297), asimismo, se refiere a la gramática como un ámbito en el cual se han privilegiado habilidades de memoria y deducción sobre las inferenciales, inductivas y creativas.

En este punto también resulta relevante abrir algunas preguntas cuyas respuestas requieren mayor investigación, referidas al grado de influencia que algunas presiones externas pueden ejercer sobre la práctica de los docentes. Por ejemplo, ¿hasta qué punto la ausencia de la oralidad como aspecto a evaluar en las pruebas estandarizadas puede afectar la decisión de los profesores de dar menor énfasis a este aspecto?, ¿pasa algo similar con la escritura? La evidencia internacional es amplia acerca del efecto que tienen estas pruebas sobre el currículo y la calidad de la enseñanza; cuando éstas ejercen presión en los docentes por la necesidad de obtener un buen puntaje, ellos tienden a privilegiar aquellos contenidos que saben que serán evaluados y a la realización de ejercicios similares a los de las pruebas, desembocando en el fenómeno conocido como *teaching to the test* (enseñanza para la prueba) (Gipps, 2002; Shepard, 1992), con un sabido empobrecimiento en los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien este fenómeno no ha sido investigado en Chile, nuestro diálogo con los docentes nos ha permitido vislumbrar su presencia e importancia. Un ejemplo de ello lo constituye la ya mencionada preferencia por 2o. medio como el nivel en cual los docentes eligen ser observados. Nuestra interpretación a partir de lo que nos dicen los profesores es que esta tendencia se da por la inminencia del SIMCE⁶ en ese año, lo que motiva a los docentes

⁶ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) consiste en una evaluación nacional de tipo censal que se aplica en Chile desde 1988 en los niveles de 4o. básico, 8o. básico y 2o. medio. Es una prueba escrita, realizada por los estudiantes de cada curso en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Matemática. Se basa en el currículo de cada disciplina y busca medir la calidad del sistema educativo. Se realiza todos los años, pero sólo en uno de los cursos considerados; sin embargo, desde 2006, 4o. básico se evalúa todos los años, mientras que 8o. básico y 2o. medio van alternándose.



a concentrar, en dicho nivel, cualquier apoyo que reciben. Como año previo al SIMCE, es posible que 1o. medio esté por la misma razón dentro de las preferencias de los profesores.⁷

Estilos pedagógicos en la disciplina

Ya se mencionó en los resultados la observación de dos estilos pedagógicos bastante marcados en el área de Lengua Castellana y Comunicación, cuyas características principales se indican a continuación:

- Un primer estilo centrado en una lógica deductiva, que trata los contenidos desde una perspectiva eminentemente conceptual, y que utiliza la clase expositiva como actividad fundamental. En este contexto, suele existir una mediana o baja participación de los estudiantes y una relación vertical del docente hacia ellos.
- Un segundo estilo en que se observa una mayor tendencia hacia una lógica inductiva, a tratar los contenidos desde una perspectiva procedimental y, en menor medida, actitudinal y a utilizar el trabajo y la discusión en grupos o con el grupo como actividad central. En este estilo pedagógico el nivel de participación de los estudiantes aumenta, y la relación que sostienen con el profesor es más dialógica u horizontal.

No queremos asumir aquí ninguna valoración que indique la superioridad de uno de los dos estilos, pues ello sería dejarse llevar por las tendencias predominantes en el discurso pedagógico actual, sin considerar lo que señala la investigación en el área. La evidencia sobre la efectividad de un método sobre otro a nivel

⁷ Es importante señalar que otra explicación dada por los docentes para elegir estos niveles es que se trata de programas de estudios particularmente sobrecargados y/o difíciles de manejar. El programa de 1o. medio se diferencia de los correspondientes a los otros tres niveles de educación media en varios aspectos: posee una cantidad mucho más alta de unidades y subunidades (lo que lo hace aparecer como más confuso e inabarcable), no distingue entre actividades genéricas y ejemplos de actividades como sucede en los demás programas, y las sugerencias de evaluación no se presentan de manera homogénea, con determinados criterios que faciliten el análisis de la evidencia de aprendizaje; 2o. medio, por su parte, presenta nociones que generan confusión, como es el caso de los tipos de mundo representados por la literatura, o categorías como el discurso del comentario dentro del discurso expositivo, clasificación que desdibuja bastante los límites con la argumentación, tema central de 3o. medio.

nacional es escasa (si no inexistente), y la internacional apunta más bien a la necesidad de manejar, de manera flexible, diferentes estilos y estrategias, dependiendo del contexto en el que esté trabajando el docente (véase la encuesta TALIS, en OCDE, 2009, cap. 4). Esto último nos lleva a preguntarnos qué tan positivo puede ser que los docentes tiendan, exclusivamente, hacia un tipo de práctica, pues ello parece demostrar una falta de flexibilidad que impediría la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos.

Pese a que ambos estilos son detectados en el análisis de los registros de clases, llama la atención la baja participación de los estudiantes, especialmente generalizada en la observación 1, siendo el profesor quien lleva la voz principal de la clase. Estos resultados coinciden con los de Martinic y Vergara (2007), cuyo estudio indica que el 73% de la clase corresponde a intervenciones del docente y el 83% de la clase se encuentra altamente controlado por éste. González Arias llega a conclusiones similares, resaltando la “baja participación (verbal) [de los alumnos] en las actividades propuestas por el profesor” (2009: 142). Resulta interesante, en este sentido, observar el cambio que algunos de los docentes experimentan al respecto entre una observación y otra, lo que podría atribuirse al efecto del perfeccionamiento o quizás a un cambio en su relación con los estudiantes a lo largo del año, en la medida en que se acrecienta la confianza mutua. Lo mismo podría interpretarse del mejoramiento del clima de aula entre una observación y otra, que podría atribuirse al perfeccionamiento o simplemente a que los docentes logran establecer, a lo largo del año, una relación más armónica con los estudiantes.

En este punto es necesario mencionar que el cambio hacia una pedagogía constructivista más participativa no resulta fácil para los docentes pues, tal como lo indica la evidencia internacional, implica cambiar las relaciones tradicionales de poder en el aula cediendo más control a los estudiantes; esto lleva asociado el miedo a perder el dominio sobre la situación en el salón de clases (MacPhail y Halbert, 2010; DFES, 2007; Willis, 2008; Hallam *et al.*, 2004; Stiggins y Arter, 2002). Ello podría explicar, por ejemplo, por qué los docentes consideran los intereses y las motivaciones de los estudiantes en términos de las temáticas que abordan, aun cuando no motivan una mayor participación; es una



forma de incorporar los cambios curriculares de una manera que resulte coherente con sus creencias y con su práctica habitual.

Otro punto que se deriva de lo anterior es que los docentes entienden los presupuestos del currículo del área, pero experimentan dificultades por la disonancia entre éstos y sus prácticas habituales o las prácticas que se promueven dentro del contexto en que trabajan.

Recursos utilizados en el aula de Lenguaje

Aquí llaman la atención dos puntos. El primero de ellos tiene que ver con el predominio de aquellos recursos que históricamente han sido utilizados en el aula: el pizarrón y el texto de lectura. De nuevo queremos evitar aquí la asunción de valoraciones negativas con respecto a determinado tipo de recursos, pues el que sea, bien utilizado en beneficio de la generación de aprendizajes, es un recurso válido. Sin embargo, lo que nos preocupa en este punto es la baja inclusión de otro tipo de recursos más allá del soporte impreso y del código verbal, debido a la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en los diferentes sistemas simbólicos a los que se ven expuestos diariamente.

En este sentido, la intención del currículo de formar estudiantes con competencias comunicativas acordes con las necesidades actuales no está siendo incorporada a la práctica. Resulta necesario indagar en las razones de ello a través de nuevas investigaciones, explorando no sólo qué necesidades de formación no están siendo atendidas, sino también qué condiciones materiales y administrativas de los establecimientos podrían estar obstaculizando el uso de otros recursos.

El segundo punto a abordar en relación con los recursos es el poco uso del texto de estudio. Cabe preguntarse si esto se debe al perfil destacado de los profesores participantes, cuyo grado de autonomía profesional podría estar llevándolos a una preferencia por el uso de materiales creados por ellos mismos. Otra posibilidad es que, nuevamente, los docentes tiendan a adaptar aquello que les resulta nuevo o desconocido a lo que conocen; esto es, como el sentido o el enfoque que predomina en los textos escolares alineados con el currículo actual no les resulta transparente

de acuerdo con sus conocimientos previos, utilizan aquello que pueden adaptar a su práctica habitual. Lo que les resultaría más familiar o más útil, desde esta perspectiva y de acuerdo con los resultados, son las lecturas, uso confirmado como mayoritario por la Unidad de Currículo y Evaluación en un estudio que reconoce que el 69.6% de los docentes de 2o. medio ($n = 245$) y el 62.7% de los de 3o. ($n = 239$) utilizan mayormente este aspecto de los textos (MINEDUC, 2005c). Sería relevante analizar, con mayor profundidad, qué implican estos resultados para la reformulación de este recurso en el área de Lengua Castellana y Comunicación, y qué relación tienen con la presencia de los textos escolares en la formación de los profesores.

Intenciones transversales del currículo

En relación con los propósitos curriculares, en estos resultados resulta preocupante la poca presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, especialmente si se considera que el currículo contiene una serie de objetivos fundamentales de Informática (MINEDUC, 2005b: 29-31), que indican la relevancia de este tipo de aprendizaje en el contexto contemporáneo y la necesidad de que se trabaje con dichos objetivos en todos los sectores de aprendizaje. Diferentes estudios sobre el tema evidencian que los docentes dominan las TIC a nivel de uso personal (CIDE, 2008; RPI, 2010), y que la preocupación debería pasar por mejorar las condiciones de infraestructura y mantención en los establecimientos, así como por entregarles estrategias pedagógicas que permitan un mejor aprovechamiento de la tecnología en el aula y no sólo fuera de ella (RPI, 2010; DESUC, 2003).

Con respecto a los OFT, se indicó anteriormente el poco énfasis dado a los ámbitos de formación ética, crecimiento y autoafirmación personal, así como persona y entorno. Hay que agregar aquí que, a diferencia de lo que sucede en otros aspectos, estos resultados no varían de una observación a otra, lo cual indica que el proceso de perfeccionamiento no ayuda a dar mayor énfasis a la dimensión transversal del currículo, quizás porque en el PAC son abordados de manera conjunta con los temas centrales del sub-



sector, y se necesita, tal como nos lo ha sugerido el CPEIP, hacer esta integración de los OFT más explícita a los docentes.

Efectividad del programa y del proceso de acompañamiento

Con respecto al PAC, si bien el carácter de este estudio no permite llegar a conclusiones definitivas sobre el efecto del programa en la modificación de las prácticas de los docentes, sí se puede afirmar que hay varios ámbitos en los que los profesores tienden a modificar sus prácticas a lo largo del proceso de acompañamiento, como se ha expuesto en los resultados. Los aspectos en los que se tiende a observar cambios se sintetizan a continuación:

- Mayor y mejor explicitación de los objetivos de la sesión.
- La presencia de cierres más estructurados.
- Un mejor uso del tiempo.
- Una mejora en la calidad del clima de aula.
- Un mayor grado de participación de los estudiantes y de consideración de sus intereses y motivaciones.
- Un aumento del uso de estrategias inductivas.
- Una disminución del enfoque centrado exclusivamente en conceptos.
- Un aumento del trabajo con habilidades más complejas.
- Un mayor conocimiento de los temas centrales del currículo.

También se puede afirmar que más del 60% de los docentes incorporan, en la observación siguiente, al menos un aspecto de la retroalimentación entregada con anterioridad, lo que indicaría que el acompañamiento les ayuda a modificar sus prácticas. A partir de esto podríamos interpretar que la formación que se centra en la disciplina y su didáctica, y que retroalimenta de forma detallada y especializada los procesos de acompañamiento al aula, respetando a la vez al docente como profesional autónomo, es la que produce un aprendizaje en el profesorado. Los resultados de la evaluación docente confirman y refuerzan los aquí presentados, lo cual indica que los profesores que han asistido a instancias de perfeccionamiento de más de 60 horas en el subsector evidencian



un mejor desempeño en comparación con aquellos que no lo han hecho (MINEDUC, 2010).

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados aquí presentados tienen implicaciones importantes tanto para la enseñanza (y, por ende, para la formación docente) como para el aprendizaje.

Con respecto a la primera, cabe insistir en que los resultados no muestran variación en aquellos profesores que han egresado recientemente, evidenciando así no sólo necesidades en la formación continua, sino también falencias importantes en aquella inicial de docentes en Chile.

Muchos profesores hacen su mejor esfuerzo por entender y utilizar el currículo, al igual que los recursos fundamentales como el texto escolar, las TIC y los medios masivos de comunicación, aun cuando éstos no son abordados mayormente en su formación. Esta ausencia los hace leer el marco curricular desde los paradigmas que tienen disponibles, muchas veces ligados a sus propias experiencias escolares, llevándolos en ocasiones a prácticas poco consistentes con los propósitos del currículo, y a evitar el uso de recursos que aprendieron, quizás, a utilizar en beneficio personal, pero no con un propósito didáctico en el contexto de una especialidad.

Probablemente se trata de profesores que sí escucharon sobre las más recientes teorías pedagógicas, la tridimensionalidad del conocimiento, la pedagogía activa y participativa, y los componentes centrales de su disciplina, pero parece que no han llegado a correlacionarlos y a apropiarse de ellos en un todo coherente que les permita una práctica basada en una reflexión bien argumentada. No resulta responsable, entonces, colocar todo el peso de la balanza en el lado de los docentes, pues hay una deuda importante por parte de aquellos encargados de formarlos.

En términos de las metas de aprendizaje del subsector se observa, desde la enseñanza, a un estudiante con poca participación en el aula, en mayor medida dedicado a leer reconociendo conceptos o información básica en un texto, y con poco espacio para ensayar y corregir su propia expresión oral y escrita. A ello se



agrega el escaso acceso a una mirada crítica de los textos que leen, aspecto que resulta especialmente relevante frente a los medios masivos de comunicación, poco trabajados, sin embargo, en el aula. Es evidente que las consecuencias de ello no son sólo de tipo pedagógico y disciplinario, sino también de tipo ideológico.

Con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, sugerimos los siguientes nudos críticos a considerar en la formación de los profesores:

- Dar cuenta de la diversidad de enfoques y estrategias pedagógicas existentes, con el fin de entregar al docente una formación flexible, que favorezca un ejercicio autónomo de su profesión.
- Explicitar los fundamentos teóricos disciplinarios del currículo, analizando las competencias y las habilidades que se espera desarrollar en los estudiantes. Conviene realizarlo no en abstracto, sino incluyendo ejemplos que permitan observar cómo la teoría se da en la práctica. Éstos pueden tomarse del aula o de los diversos recursos disponibles en el sistema.
- Enfatizar la importancia de la comunicación oral y la escritura, además del trabajo con habilidades complejas de lectura.
- Ejemplificar explícitamente los vínculos entre el subsector y los aspectos transversales del currículo, en especial en su dimensión actitudinal.
- Formar a los docentes en el uso de tecnologías y medios masivos de comunicación desde la perspectiva del subsector y no sólo en términos de manejo de herramientas tecnológicas a nivel de usuario.

Por último, tanto en la formación docente como en la formulación de políticas resulta necesario considerar las condiciones en las que trabaja el profesorado y aquellas en las que funciona el sistema educativo nacional en general, evaluando la medida en que determinados cambios resultan factibles o no sobre la base de tales condiciones, efectuando las modificaciones correspondientes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Gerardo. “¿Por qué formamos profesores de español?”, en *Atenea*, 478, 2o. semestre, 1998, pp. 95-108.
- Araya, Roberto. “Informe final proyecto FONIDE N°: 212, 2006”, en *Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en profesores de educación general básica*, Santiago de Chile, MINEDUC/Universidad de Chile, 2008.
- Benítez Figari, Ricardo. “La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita”, en *Signos*, 33 (48), 2000, pp. 49-67.
- CIDE. *Informe final VII. Encuesta CIDE a actores de la educación*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2008.
- Cademartori, Yanina y Dolores Parra. “Reforma educativa y teoría de la argumentación”, en *Revista Signos*, 33 (48), 2004, pp. 69-85.
- Cox, Cristián. “Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política”, en *Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007, pp. 1-25.
- DESUC. *Resumen ejecutivo estudio “Uso de recursos informáticos por parte de los docentes”*, Santiago de Chile, Red Enlaces/MINEDUC/Pontificia Universidad Católica de Chile, 2003.
- DFES. *Assessment for learning 8 schools project report*, Londres, DFES Publications, 2007.
- Gipps, Caroline. *Beyond testing (towards a theory of educational assessment)*, 5a. ed., Londres, Routledge/Falmer, 2002.
- Flórez Ochoa, Rafael. “El nuevo paradigma epistemológico”, en *Evaluación pedagógica y cognición*, Bogotá, McGraw-Hill, 2000, pp. 1-30.
- González Arias, Cristián. “La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (1), I sem., 2009, pp. 125-144.
- Goodman, Keneth. “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Ferreiro y Gómez



(comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 18a. ed., 2007, pp. 13-28.

Hallam, Susan *et al.* *Assessment is for Learning Development Programme: Evaluation of Project 1: Support for Professional Practice in Formative Assessment [electronic resource]: final report*, Londres, Institute of Education, 2004.

Herrera G, Patricio. “¿Qué leen nuestros estudiantes de enseñanza media?”, en *Literatura y Lingüística*, 12, 2000, pp. 69-87.

MacPhail y John Halbert. “We Had to Do Intelligent Thinking during Recent PE: Students’ and Teachers’ Experiences of Assessment for Learning in Post-Primary Physical Education”, en *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 17 (1), 2010, pp. 23-39.

Marinkovich, Juana y Ana María Vicuña. “Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica”, en *Signos*, 41 (68), 2008, pp. 439-457.

Martinic, S. y C. Vergara. “Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 2007, pp. 3-20. Fecha de acceso, 17 de mayo de 2010. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art1.pdf>

Makuc, Margarita. “Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”, en *Signos*, 41 (68), 2008, pp. 403-422.

Medina, Lorena. “Gramadinámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática”, en *Onomazein*, 5, 2000, pp. 295-299.

Medina, Lorena, Maili Ow, Danilo Santos, María José Thielemann. “Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura, ¿asociación o disociación?”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX-VII, núms. 3-4, México, Centro de Estudios Educativos, 2007, pp. 221-238.



- Mendoza**, Antonio (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Prentice Hall, 2003.
- MINEDUC. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*, Santiago de Chile, UCE-MINEDUC, 1998.
- MINEDUC. *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente*, Santiago de Chile, MINEDUC, 2005a.
- MINEDUC. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Actualización 2005, Santiago de Chile, UCE-MINEDUC, 2005b.
- MINEDUC. *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Santiago de Chile, Unidad de seguimiento UCE-MINEDUC, 2005c.
- MINEDUC. *Estadísticas de la educación 2008*, Santiago de Chile, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile, 2008a.
- MINEDUC. *Estudio de evaluación de aula*, Santiago de Chile, Unidad de Seguimiento UCE-MINEDUC, 2008b.
- MINEDUC. “Comunicado Resultado Cuarto Concurso FONIDE-2009”, Santiago de Chile, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación-MINEDUC, 2009a. Fecha de acceso, 18 de mayo de 2010. Disponible en http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Resultado_Concurso_FONIDE_2009.pdf
- MINEDUC. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Actualización 2009, Santiago de Chile, UCE-MINEDUC, 2009b.
- MINEDUC. *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de lenguaje y comunicación*, Santiago de Chile, UCE-MINEDUC, 2009c.
- MINEDUC. *Sección Evaluación e Investigación, 2010*. Fecha de acceso, 19 de mayo de 2010. Disponible en http://www.docentemas.cl/dm06_evaluacion_encuesta.php
- Not**, Louis. “Los aspectos didácticos: la enseñanza de la lengua materna”, en *Las pedagogías del conocimiento*, FCE, México, 1994, pp. 336-356.



- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (OCDE). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile, París y Santiago de Chile*, OCDE/Ministerio de Educación, 2004.
- OCDE. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*, Secretary-General OECD, 2009.
- Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II, técnicas y análisis de datos*, Madrid, Editorial La Muralla, 1994.
- Prieto, Marcia y Gloria Contreras. "Prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar", en *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 2008, pp. 245-262.
- Red de Profesores Innovadores** (RPI). *Profesores innovadores: sus prácticas, estilos y creencias*, Santiago de Chile, Educarchile, 2010.
- Shepard, L. *Will National Tests Improve Student Learning?*, CSE Technical Report 342, CRESST, Boulder, University of Colorado, 1992.
- Shulman, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", en *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1987, 1.
- Stiggins, Richard y Judith Arter. "Assessment for Learning: International Perspectives. The Proceedings of an International Conference", Chester, England, United Kingdom, September 18, 2001. Corporate source: Assessment Training Inst, Inc, Portland, 2002.
- Willis, J. "Assessment for learning: a socio-cultural approach", en P. L. Jeffrey (comp.) *AARE 2008 International education research conference: Brisbane: papers collection*, Conference of the Australian Association for Research in Education, 30 November-4 December 2008, Melbourne, Australian Association for Research in Education, 2008.



Anexo 1. PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES PAC

Nombre del docente:

Fecha:

Observación núm.:

Horario de observación:

<i>Dimensiones</i>	<i>Criterios</i>	<i>Rango asignado</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Dominio de contenidos</i>	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular asumida en el curso.		
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.		
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.		
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.		
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.		
<i>Metodología empleada</i>	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.		
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.		
	3. Propone aprendizajes significativos.		
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.		
<i>Transversalidad</i>	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).		
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).		
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.		
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).		



<i>Dimensiones</i>	<i>Criterios</i>	<i>Rango asignado</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Clima de aula</i>	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.		
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.		
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.		
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.		
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.		

Rango	Letra correspondiente
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Anexo 2: ÁMBITOS Y VARIABLES CONSIDERADOS PARA LA CODIFICACIÓN DE LOS REGISTROS

<i>Ámbito I: Aspectos pedagógicos y didácticos</i>	
<i>Objetivos de la clase</i>	Explicitación de las competencias, conocimientos y actitudes que se espera que los estudiantes logren como resultado de la clase.
<i>Tipo de recurso utilizado</i>	Se refiere a los insumos que el docente utiliza durante la clase con un fin pedagógico.
<i>Texto escolar</i>	Incorporación del texto escolar entregado por el Ministerio de Educación en alguna instancia de la clase.
<i>Uso texto escolar</i>	Forma en que se emplea el texto escolar como recurso didáctico dentro de la clase.
<i>Estructura de la clase</i>	Organización de la clase en instancias de inicio, desarrollo y cierre.
<i>Distribución de tiempos</i>	Tiempo asignado a cada una de las instancias de la clase.
<i>Calidad del clima de aula</i>	Calidad del ambiente que se genera en la sala de clases, producto de las actitudes del docente y de los estudiantes.
<i>Estrategias manejo clima de aula</i>	Estrategias utilizadas por el docente ante un clima de aula adverso.
<i>Relación profesor-alumno</i>	Estilo de relaciones que se establecen entre el profesor y sus estudiantes.
<i>Participación de los estudiantes</i>	Nivel de intervención y de gestión de los alumnos en el desarrollo de la clase.
<i>Intereses/motivaciones de los alumnos</i>	Grado en que se consideran los intereses y motivaciones de los alumnos en la programación y el desarrollo de la clase.
<i>Estrategia predominante</i>	Forma predominante en que se organizan y desarrollan las acciones que apuntan a la generación de aprendizajes en los estudiantes.
<i>Actividades realizadas</i>	Se refiere a todos los tipos de actividades que se realizan durante la clase.
<i>Actividad predominante</i>	Se refiere a la actividad que se realiza durante la mayor parte de la clase y que tiene mayor importancia dentro del desarrollo de la sesión.
<i>Énfasis contenido</i>	Enfoque predominante en el tratamiento de los contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal).
<i>Ámbito II: Habilidades y contenidos del subsector</i>	
<i>Visión de la escritura</i>	Concepción de la tarea de escritura que se evidencia en la práctica pedagógica (como producto o como proceso).
<i>Fases de lectura consideradas</i>	Instancias consideradas en el proceso de comprensión de lectura (prelectura, lectura y/o poslectura).
<i>Competencia predominante</i>	Ámbito de aprendizajes del subsector que se trabaja mayoritariamente dentro de la clase (comunicación oral, lectura o escritura).
<i>Habilidad predominante</i>	Habilidad que se trabaja con mayor énfasis durante la sesión. ⁸
<i>Correspondencia con currículo</i>	Coincidencia entre los contenidos tratados en la clase y los propuestos en el currículo.
<i>Errores conceptuales</i>	Presencia o ausencia de errores en el tratamiento de conceptos centrales de la disciplina.
<i>Objetivos fundamentales transversales</i>	Dimensión de los OFT trabajada de forma predominante durante la clase, ya sea de forma intencionada y constante o dentro de un momento puntual de la sesión observada.



<i>Ámbito III: Proceso de acompañamiento al aula</i>	
<i>Integra observaciones</i>	Receptividad del docente a las observaciones durante el proceso de acompañamiento al aula. Esta variable en particular consideró los comentarios adjuntos a cada registro realizados por el equipo académico, con el fin de observar si los docentes incorporaban algunas de las sugerencias allí consignadas en la clase siguiente.

⁸ Para la construcción del listado de habilidades se tomaron en cuenta las definidas por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) para la Prueba de Selección Universitaria y las que se promueven en el currículo. A partir de estas fuentes, más lo observado en la primera lectura de los registros y el juicio experto del equipo de trabajo, se configuró el listado que se observa en el Anexo 3 y se acordaron definiciones para cada habilidad en función de establecer un proceso de codificación claro.