



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

**UN ESTUDIO REFLEXIVO DEL DESARROLLO PROFESIONAL
DE LOS DOCENTES EN LOS CENTROS REGIONALES DE
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA LA EXCELENCIA
DE LA CAPACITACIÓN A DOCENTES**

ABRIL A NOVIEMBRE, 2004

REPORTE FINAL

Abril de 2005

Un reporte preparado para la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID, por sus siglas en inglés), Buró de América Latina y el Caribe, Oficina de Desarrollo Sostenible Regional, Equipo de Educación y Recursos Humanos, Por Aguirre International bajo el CCI Global de Evaluación y Monitoreo, Contrato FAO-I-00-99-00010-00, Orden de Tarea 8. Los autores son Ray Chesterfield, Keri Culver, Barbara C. Hunt, y Sylvia Linan-Thompson.

**UN ESTUDIO REFLEXIVO DEL DESARROLLO PROFESIONAL
DE LOS DOCENTES EN LOS CENTROS REGIONALES DE
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA LA EXCELENCIA
DE LA CAPACITACIÓN A DOCENTES**

ABRIL A NOVIEMBRE, 2004

REPORTE FINAL

DISCLAIMER:

The author's views expressed in this publication do not necessarily reflect the views of the United States Agency for International Development or the United States Government.

AGRADECIMIENTOS

Este Estudio Reflectivo de escuelas-muestra de los Centros para la Excelencia en Entrenamiento de Docentes (CETT, por sus siglas en inglés), fue conducido bajo la dirección de la Dra. Barbara C. Hunt, consultora de Aguirre International, el contratista de evaluación global y monitoreo de la Oficina de Educación del Buró de América Latina y el Caribe de USAID.

Penny Ashby, Rose Bradley, Carlos Crespo, Gloria Gamero, Lorena Greñas de Contreras, el Dr. Clement Lambert, Dahlia Palmer, Ligia Rodríguez y la Dra. Cecilia Thorne dieron su aportación analítica al redactar sus reportes en los países correspondientes. La asesoría y guía en los Estados Unidos fue dirigida por los consultores de Aguirre International: Drs. Sylvia Linan-Thompson, Ray Chesterfield, David Schwarzer y Kjell Enge; y el personal de Aguirre International: Dr. Roger Rasnake, Director Asociado de Operaciones y Especialista Senior de Evaluación, Tom Judy, Especialista Senior de Evaluación y Keri Culver, Especialista de Evaluación.

Nos gustaría agradecer a Martin Baptiste, Joan Spencer y Pat Carter por su ayuda al llevar a cabo los preparativos y el apoyo al estudio piloto en el Caribe. En América Central, nos gustaría agradecer a Elsa Pineda, José María Ramírez y Lidia Fromm en Honduras, Luz Aronsoht e Isabel García Canelo en Nicaragua y María Ester Ortega y Mirna Mejía en Guatemala por su ayuda. En Perú, agradecemos a Raquel Villaseca Zevallos, en Bolivia a Eloy Anello y Nadim Ouladi, y en Ecuador a Mario Cisneros y Soledad Mena por sus extensos preparativos y apoyo continuo. Gracias también a Carleton Corrales, Errol Miller y Manuel Bello, Directores Regionales de los CETT.

Agradecimientos especiales para los funcionarios de USAID, por su apoyo al estudio. En el Caribe, Sonjai Reynolds-Cooper, Gerente de Proyecto CETT, ayudó con los preparativos del piloto. En Honduras, nuestros agradecimientos a Evelyn Rodríguez-Pérez, Funcionaria de Desarrollo Educativo, y Mireya Batres-Mejía, Especialista en Manejo de Proyectos, por su ayuda. En Nicaragua, agradecemos a Antonio Osorio, Líder del Equipo Educativo. Y en Guatemala a Julia Richards, Asesora Educativa Senior, que ayudó al equipo de evaluación con los preparativos. Gracias también a Susie Clay, Jefa de la Oficina Educativa de Perú, junto con Fernando Bolaños, Especialista de Manejo de Programa, por sus esfuerzos a favor de la evaluación.

Apreciamos la ayuda de los miembros del personal CETT y los capacitadores, quienes nos acompañaron a cada escuela y nos dieron su tiempo para extensas entrevistas. Agradecemos a las escuelas que participaron en el estudio y los directores que nos dieron la bienvenida y su hospitalidad.

Finalmente, queremos extender nuestro aprecio y agradecimiento a los docentes de las aulas, cuya cooperación sin reservas hizo posible esta investigación. Les deseamos a ellos y a sus alumnos un gran éxito.

ESTUDIO REFLEXIVO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES: CENTROS PARA LA EXCELENCIA DE LA CAPACITACIÓN A DOCENTES REPORTE FINAL 2004

RESUMEN EJECUTIVO

Este estudio encontró que los docentes de lectura primaria en el programa CETT han tenido mucho éxito al mejorar sus aptitudes en la enseñanza de lectura y escritura, y han alcanzado un nivel más elevado de competencia en las distintas dimensiones de la enseñanza de lectoescritura estudiada que los docentes de las escuelas de comparación que no participaron en la capacitación CETT. Se encontró que los docentes CETT estaban mucho más capacitados para enseñar conciencia fonológica, para ofrecer oportunidades de expresión oral y escrita, desarrollo y comprensión del vocabulario y para emplear aptitudes de enseñanza efectivas.

INTRODUCCIÓN

Este documento recaba los resultados del estudio cualitativo del programa de desarrollo profesional de los Centros para la Excelencia en Capacitación de Docentes (CETT, por sus siglas en inglés), para los docentes durante su primer año de implementación. El CETT es el resultado de una iniciativa presidencial de la Cumbre de las Américas 2001; USAID dio más de \$20 millones para establecer centros albergados en las principales universidades de América Latina y el Caribe. Su objetivo es mejorar, dentro del servicio, las capacidades de los docentes al impartir aptitudes de lectoescritura a niños entre primer y tercer grado, en comunidades marginadas de la región ALC, para reducir las altas tasas de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar.

DISEÑO DEL ESTUDIO

El marco conceptual que delineó el diseño del estudio es que el cambio, por parte de los docentes, es un proceso gradual y continuo de cambio conductual. Ésta no es una tarea sencilla. Los docentes imparten como se les enseñó a ellos, y modificar el comportamiento es difícil, a menudo toma años. El cambio que se busca requiere más que simplemente dar un par de actividades o materiales nuevos a los docentes; más bien requiere cambios en creencias profundas y hábitos muy arraigados. En muchos proyectos de mejora de escuelas alrededor del mundo, los observadores han señalado que existe un proceso de cambio que se puede identificar en los docentes que se esfuerzan en cambiar de sus prácticas tradicionales a los enfoques en los que los niños participan activamente en su propio aprendizaje. Dentro del cuerpo principal del reporte se presentan cuatro etapas de progreso hacia la enseñanza ejemplar de la lectoescritura, estas etapas se usaron como base para el diseño del estudio.

METODOLOGÍA

Incluyendo la información de un estudio piloto conducido en el Caribe, la muestra estuvo conformada por 114 docentes de 67 escuelas, en ocho países. Este estudio examinó 21 dimensiones de desarrollo profesional, como la enseñanza de aptitudes básicas de lectura, enseñar a los alumnos a entender el texto, enseñar expresión oral y escrita, instrucción efectiva, manejo del aula, práctica reflexiva, así como la participación de los padres; y factores que

faciliten o impidan la implementación efectiva. Un equipo de investigadores internacionales y locales con amplia experiencia en investigación y evaluación educativa en América Latina, condujo el estudio entre abril y octubre de 2004.

La instrucción efectiva de la lectoescritura debe incluir todas las características de la enseñanza excelente en general; no solamente enseñar lectoescritura, sino también estrategias efectivas de enseñanza y manejo de aulas, reflexión del docente y las relaciones con los padres. Se identificaron y colocaron, a lo largo del proceso, descriptores del comportamiento observable para ejemplificar los comportamientos que se esperan en las cuatro etapas del desarrollo. Se condujeron observaciones de la enseñanza de la lectura en el aula, hubo entrevistas dirigidas a los docentes, directores de las escuelas y especialistas de la lectura, para determinar el grado al que el entrenamiento CETT ha sido aplicado y efectivo durante la práctica de los docentes. Estos hallazgos se compararon con grupos de docentes de escuelas que no participan en el CETT (aplicando los mismos protocolos), con poblaciones similares a las escuelas CETT.

HALLAZGOS PRINCIPALES

Los programas CETT en los Andes, Caribe y América Central tuvieron éxito, todos, en capacitar a los docentes para mejorar la enseñanza de la lectoescritura. En cada subregión, los docentes CETT alcanzaron niveles de desarrollo profesional más alto en la mayoría de las dimensiones estudiadas que aquellos similares que no participaron en el CETT.

- ◆ *Uno de los hallazgos más prometedores del estudio es que los docentes CETT cada vez reflexionan más acerca de su práctica, y son más capaces de examinar analíticamente sus ideas preconcebidas acerca de qué tipo de enseñanza funciona mejor. Los docentes que reflexionan acerca de sus prácticas de enseñanza, la autoevalúan y discuten lo que están cambiando y cuándo lo hacen, pueden tomar parte al identificar áreas para un crecimiento posterior.*
- ◆ *Los docentes CETT también ofrecían más oportunidades a sus alumnos de practicar expresión oral y escrita. Más de 80 por ciento de los docentes CETT implementaron tales prácticas.*
- ◆ *La mayoría de los docentes CETT usaron prácticas que promovían el desarrollo de la comprensión y aptitudes de desarrollo de vocabulario, alentando a los alumnos en hacer deducciones al responder las preguntas.*
- ◆ *En aulas con docentes CETT, los observadores señalaron un uso más frecuente y adecuado de las aptitudes efectivas de enseñanza, de maneras en las que se ha visto que mejoran los resultados de los alumnos.*
- ◆ *Los evaluadores mencionaron una necesidad de mayor capacitación para el desarrollo profesional en el área de la escritura. Aunque los docentes CETT recibieron calificaciones más altas en esta dimensión que los docentes de comparación, pocos alcanzaron el nivel de dominio.*

- ◆ *En todas las subregiones, se puede decir que pocos docentes CETT están en el nivel de dominio, tal y como se define en el estudio.* El equipo de evaluación consideró que esto es algo comprensible, dada la extensión de la capacitación. Sin embargo, los docentes CETT habían hecho un progreso genuino tanto en conocimiento como en la aplicación.
- ◆ *Otra área donde se necesita desarrollo profesional adicional en la enseñanza diferenciada.* Siendo una de las aptitudes de enseñanza más difíciles de dominar, rara vez se vio esta dimensión durante el estudio.
- ◆ *Los evaluadores señalaron la necesidad de una mayor capacitación para los docentes en cuanto al manejo del comportamiento en el aula, que afecta al mismo tiempo otra dimensión: el tiempo de los alumnos.* Al tiempo que los docentes están aprendiendo a emplear toda una nueva gama de aptitudes, su capacidad de involucrar a los alumnos en todo momento varía. Sin embargo, se vio una diferencia positiva entre los docentes CETT y los docentes que no participaron en el CETT.

Recomendaciones

Aunque los docentes CETT claramente recibieron calificaciones más altas que los docentes que no participaron en el CETT, en casi todas las dimensiones examinadas en el estudio, pocos alcanzaron el nivel de dominio o casi dominio. Esto muestra una necesidad de continuar con la intervención. *Después de examinar los hallazgos principales de la investigación, la recomendación clave transregional del equipo de estudio es que todos los docentes CETT necesitan capacitación adicional en la mayoría de las áreas de desarrollo profesional.* El peligro de dejar a los docentes con este desarrollo parcial es que no podrán sostener los beneficios o avanzar para mejorarlos.

Más aún, *es más probable que los docentes que terminan su capacitación a un nivel de dominio o casi dominio muestran más capacidad y disposición de compartir ese conocimiento con otra generación de docentes.* Los docentes han hecho grandes avances, pero necesitan un conocimiento, práctica y confianza más profundos para poder fungir como mentores de otros o asumir roles de liderazgo en sus escuelas y en círculos de docentes. Los hallazgos del estudio apoyan la profundización de la capacitación de los docentes, en vez de solamente añadir más docentes.

El equipo de estudio aconseja una mayor capacitación en cuanto al uso de información de evaluaciones para nutrir la enseñanza, agrupación de alumnos y a seleccionar los materiales adecuados. Esos cambios llevarán a una mayor participación de los alumnos y por lo tanto a un uso más efectivo del tiempo de enseñanza. Como ilustra esta serie de dimensiones, nuestros hallazgos respaldan la recomendación de que *la capacitación cambie del enfoque únicamente en la instrucción con elementos a una capacitación más abarcadora que atraviese los elementos.*

A continuación se delinearán recomendaciones específicas para mejorar la capacitación en áreas específicas.

Aptitudes básicas de lectura

La implementación de actividades de conciencia fonológica ha sido consistente, pero los docentes no evalúan con precisión el progreso de los estudiantes. Los docentes necesitan ser capaces de determinar las necesidades individuales de los alumnos y de usar técnicas que se ocupen de ellas. Y también deberían aprender a ofrecer a los alumnos más oportunidades de leer independientemente, y dar múltiples oportunidades de desarrollar la fluidez.

Entendimiento del texto

Los docentes necesitan capacitación en cuanto a la enseñanza de estrategias de comprensión, desarrollo de vocabulario y hacer preguntas. Capacitar a los docentes para ofrecer a los alumnos más oportunidades de leer ampliamente para desplegar las aptitudes de los alumnos de desarrollo de vocabulario y comprensión en sus lecturas independientes.

Expresión oral y escrita

La capacitación se debería enfocar ahora en estrategias de conducción de "lecturas en voz alta", el proceso de la escritura, así como sus prácticas efectivas, tales como el uso de hojas de planeación y organizadores gráficos, y actividades de lenguaje oral en una variedad de formatos y con una variedad de funciones.

Prácticas de enseñanza

Los docentes han mejorado sus prácticas de enseñanza, y deberían ser capacitados en cuanto a práctica guiada e independiente. Estas aptitudes se usan con menos frecuencia, así como el uso efectivo de la retroalimentación correctiva y la asistencia.

Manejo del Aula

Se aconseja que los CETT den capacitación adicional sobre el uso de formatos variados de agrupación y en el uso de la información de evaluación para agrupar a los alumnos con distintos propósitos. La capacitación también debe dar prácticas efectivas en el manejo conductual positivo y un enfoque más fuerte en el uso efectivo del tiempo.

Prácticas Reflexivas

Aunque muchos docentes pueden enunciar una filosofía educativa, este conocimiento no siempre se traduce a la práctica: una vez que han entendido la teoría, tienen que probar y adoptar las nuevas prácticas. Los CETT deberían enfocarse en la profundización del conocimiento de varias metodologías y su uso apropiado. Las visitas de los capacitadores a las aulas también deben incluir una retroalimentación cándida acerca de la manera en que el desempeño de los docentes cumple con los objetivos teóricos de los métodos practicados.

TABLA DE CONTENIDOS

TABLAS Y FIGURAS	x
Introducción	1
Antecedentes del programa	1
A. Capacitación de docentes	2
1. Enseñanza de la lectura	3
2. La enseñanza de la lectura para lectores con dificultad de aprender	3
3. Llevar la investigación a la práctica	3
4. Prácticas efectivas de capacitación de docentes	3
B. Evaluación	4
C. Materiales	4
D. Investigación aplicada	5
E. Tecnología de Información y Comunicación	5
F. Población CETT	5
1. CETT andino	5
2. CETT caribeño	6
3. CETT de América Central y República Dominicana	7
Bases conceptuales del estudio reflexivo	8
A. Mejores prácticas	9
B. Cuatro etapas de desarrollo	9
Metodología	10
A. Preguntas del estudio	10
B. Diseño	10
C. Muestra	11
E. Procedimientos	12
F. Análisis de la información	12
G. Conceptos previos	13
Hallazgos	14
A. Tendencias generales: CETT versus No CETT	14
1. Aptitudes básicas de lectura	14
2. Entendimiento del texto	16
3. Expresión oral y escrita	18
4. Prácticas de enseñanza	19
5. Manejo del Aula	22
6. Práctica Reflexiva	25
7. Participación de los padres	26
8. Diferencias de género	27
9. Asistencia de los alumnos	27
B. Factores que contribuyen a la implementación de las prácticas exitosas	28
1. Experiencia docente en general	28
2. Cantidad de la capacitación	29
3. Seguimiento de la capacitación	29
4. Opiniones de los docentes sobre la utilidad de la capacitación	30
5. Enfoques pedagógicos de los docentes	31
6. Motivación de los docentes	32

7.	Experiencia y apoyo del director	32
C.	Obstáculos a la implementación de las prácticas exitosas	33
1.	Estatus socioeconómico de los alumnos	33
2.	Tamaño de la escuela	33
3.	Ubicación de la escuela	33
4.	Tipo de la escuela	33
5.	Dificultades en la implementación identificadas por los docentes	34
6.	Necesidades de capacitación identificadas por los docentes	35
7.	Sugerencias de los docentes para mejorar el CETT	35
D.	Variaciones subregionales en la implementación de las prácticas exitosas	36
1.	Prácticas exitosas en el CETT andino	36
2.	Prácticas exitosas en el CETT caribeño	37
3.	Prácticas exitosas en el CETT de América Central y República Dominicana	39
E.	Factores a nivel escuela	40
1.	Tendencias generales CETT versus No CETT	40
2.	Factores que contribuyen a la implementación de las prácticas exitosas	42
3.	Obstáculos a la implementación de las prácticas exitosas	47
	Conclusiones	48
	Recomendaciones	51

TABLAS Y FIGURAS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Tendencias en la enseñanza de las aptitudes básicas de lecturas – CETT y no CETT...	15
Tabla 2: Tendencias en la enseñanza de entendimiento del texto – CETT y no CETT.....	17
Tabla 3: Tendencias en la enseñanza de expresión oral y escrita – CETT y no CETT.....	18
Tabla 4: Tendencias al emplear prácticas de enseñanza – CETT y no CETT	20
Tabla 5: Tendencias en el manejo del aula – CETT y no CETT	23
Tabla 6: La práctica reflexiva en la enseñanza – CETT y no CETT	25
Tabla 7: Participación de los padres – CETT y no CETT	27
Tabla 8: Asistencia promedio de un solo día de los alumnos..... CETT y no CETT.....	28
Tabla 9: Tendencias generales en la cantidad de capacitación – docentes CETT.....	29
Tabla 10: Tendencias generales en la frecuencia del seguimiento – docentes CETT.....	30
Tabla 11: Aspectos útiles de la capacitación – docentes CETT	30
Tabla 12: Cambios en la praxis como resultado de la capacitación – docentes CETT.....	31
Tabla 13: Enfoques pedagógicos de los docentes CETT.....	31
Tabla 14: Obstáculos a la implementación identificados	34
por los docentes.....	34
Tabla 15: Áreas de capacitación adicional identificadas por los docentes.....	35
Tabla 16: Sugerencias de los docentes para mejorar el CETT	35
Tabla 17: Prácticas exitosas en el CETT andino	37
Tabla 18: Prácticas exitosas en el CETT caribeño.....	38
Tabla 19: Prácticas exitosas en el CETT CA-RD.....	40
Tabla 20: CETT versus No CETT: Resumen de las respuestas de los directores	41
Tabla 21: Aspectos más útiles de la capacitación de los directores..... identificados por ellos.....	43
Tabla 22: Aspectos con más éxito de la capacitación de los docentes identificados por los directores.....	44
Tabla 23: Sugerencias de los directores para el proyecto CETT	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uso de las estrategias de conciencia fonológica en los docentes CETT.....	16
Figura 2: Enseñanza de los docentes CETT de entendimiento del texto.....	17
Figura 3: Prácticas de los docentes CETT en cuanto a la expresión oral y escrita.....	19
Figura 4: Uso de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes CETT	21
Figura 5: Uso de las técnicas de manejo del aula por parte de los docentes CETT.....	24
Figura 6: Uso de la práctica reflexiva por parte de los docentes CETT	26
Figura 7: Docente CETT desarrollando una comprensión de los propósitos del lenguaje escrito	39
Figura 8: Comentarios de los directores acerca de los cambios en su papel	44

**ESTUDIO REFLEXIVO DEL
DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES:
CENTROS PARA LA EXCELENCIA DE LA CAPACITACIÓN A
DOCENTES
- AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE -
REPORTE FINAL 2004**

Introducción

Este reporte presenta los resultados del estudio cualitativo del programa de desarrollo profesional de los Centros para la Excelencia en Capacitación de Docentes (CETT, por sus siglas en inglés), para los docentes durante su primer año de implementación. El propósito de este estudio era determinar el grado al que el desarrollo profesional continuo de los docentes, que incluía el conocimiento y uso de medidas de evaluación de los elementos críticos de la enseñanza de lectura asociados a mejores resultados y las prácticas efectivas de enseñanza, ha tenido éxito en cambiar la práctica de los docentes.

Los equipos de estudio de Aguirre International primero condujeron un estudio piloto en dos países del Caribe y después visitaron seis países en América Central, la República Dominicana y los Andes, entre abril y octubre de 2004, asistiendo a una serie de escuelas CETT y escuelas que no participaron en el CETT al final de sus correspondientes años escolares. En cada país, los miembros del equipo visitaron aulas de primer grado y entrevistaron a los docentes, directores y el personal del proyecto. El reporte ofrece, primero, antecedentes del programa CETT, bases conceptuales y metodología del estudio, y posteriormente presenta hallazgos a nivel de docentes y escuelas, y finalmente concluye con implicaciones y recomendaciones.

Antecedentes del programa

Los Centros para la Excelencia en Capacitación de Docentes (CETT, por sus siglas en inglés) son el resultado de una iniciativa que fue anunciada en la Cumbre de las Américas 2001; USAID dio más de \$20 millones para establecer tres centros encargados de mejorar, dentro del servicio, las capacidades de los docentes en enseñar aptitudes de lectoescritura a niños entre primer y tercer grado en comunidades marginadas de América Central y la República Dominicana, América del Sur y el Caribe, con el objetivo de reducir las altas tasas de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar. El proyecto fue diseñado como una alianza del sector público y privado; por lo tanto, se buscan recursos similares de aliados del sector privado de los Estados Unidos, con base en la región, incluyendo a compañías, fundaciones y otras entidades.

Los Centros para la Excelencia en capacitación de docentes (CETT, por sus siglas en inglés) fueron establecidos para mejorar dentro del servicio las capacidades de los docentes de enseñar aptitudes de lectoescritura a niños entre primer y tercer grado en comunidades marginadas de

América Central y la República Dominicana, América del Sur y el Caribe, con el objetivo de reducir las altas tasas de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar.

Los CETT son implementados por universidades de cada región. En América Central y la República Dominicana, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras dirige un consorcio de universidades y otras instituciones en la implementación del programa. El CETT (CA-RD CETT) de América Central y la República Dominicana está activo en la República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. El Dr. Carleton Corrales funge como Director bajo la guía de un Comité Ejecutivo compuesto de representantes senior de las instituciones participantes. El CETT del Caribe es dirigido desde la Universidad de las Indias Occidentales (University of the West Indies) por el Profesor Errol Miller. Está activo en Belice, Guyana, Jamaica, Sta. Lucía y St. Vincent y las Granadinas, y se ha lanzado en Granada y Trinidad y Tobago. En los Andes, la Universidad Peruana Cayetano Heredia colabora con otras dos universidades para implementar el programa, y está activo en Bolivia, Ecuador y Perú. El CETT andino es dirigido por el Dr. Manuel Bello. Con el financiamiento de USAID se espera que los CETT lleguen a 15,000 docentes y 450,000 alumnos en hasta 20 países latinoamericanos y caribeños. Hasta ahora, 6,200 docentes han sido capacitados, quienes sirven a 175,000 alumnos.

Desde las primeras discusiones del programa, éste se ha guiado por un conjunto de componentes acordados en lo general. Dichos componentes forman la espina dorsal del programa, que se ha implementado en diferentes maneras en las tres subregiones. Por lo tanto, el objetivo de los CETT es mejorar la práctica didáctica de los docentes durante su servicio, dándoles una capacitación que aborde esos componentes:

- promover el desarrollo de aptitudes y estrategias didácticas de lectura, alineando la práctica pedagógica existente con las mejores prácticas basadas en la investigación, para poblaciones estudiantiles que tengan un amplio rango de aptitudes y antecedentes de origen;
- usar una variedad de herramientas de evaluación para diagnosticar y abordar mejor las necesidades de aprendizaje de los alumnos;
- desarrollar un banco de materiales diversos para apoyar al programa CETT;
- Usar investigación aplicada para probar las herramientas y técnicas CETT para establecer su validez pedagógica y facilidad de integración a la práctica en las aulas, y
- aplicar tecnología de la información y comunicación para desarrollar programas de capacitación a distancia, y mejorar la comunicación entre instituciones aliadas.

Se identificaron objetivos y resultados esperados para cada componente. Éstos se presentan en las siguientes secciones.

A. Capacitación de docentes

A lo largo de los CETT, el componente de capacitación de los docentes tiene cuatro objetivos que abordan la enseñanza de la lectura, la enseñanza de la lectura para lectores con dificultad de aprender, el llevar la investigación a la práctica y el desarrollo e implementación de las prácticas efectivas de capacitación de los docentes.

1. Enseñanza de la lectura

Para lograr que los docentes enseñaran a leer de manera más efectiva, se les dio capacitación para aumentar su conocimiento de la enseñanza de la lectura y desarrollar aptitudes de implementación de prácticas efectivas de enseñanza. A lo largo de los tres CETT, los temas de la capacitación que se dio a los docentes incluían los componentes de la lectura, las características de la enseñanza efectiva, motivación, autoestima y clima del aula y evaluación; los siete componentes de la lectura, conciencia fonológica, fonética, fluidez, comprensión, expresión oral, expresión escrita y vocabulario; y las bases de una enseñanza integrada de lectura y artes del lenguaje.

2. La enseñanza de la lectura para lectores con dificultad de aprender

Para preparar a los docentes para cumplir con las necesidades de todos los alumnos de manera más efectiva, se diseñó la capacitación con la intención de reforzar el conocimiento y la aptitud de los docentes y administradores en cuanto a las estrategias, métodos, herramientas y técnicas para enseñar a los lectores con dificultad de aprender. Se maneja la evaluación para monitorear el progreso de los alumnos y para planear la enseñanza. La información de la evaluación da a los docentes información para agrupar y reagrupar a los alumnos para la enseñanza, determinar los objetivos pedagógicos y ajustar la enseñanza.

3. Llevar la investigación a la práctica

La capacitación CETT fue diseñada para dar a los docentes conocimiento teórico acerca de la enseñanza de la lectura y también para darles poder en la aplicación de las nuevas prácticas en sus aulas, poner a prueba su propia comprensión de los nuevos conceptos y hacer uso de lo que aprenden para mejorar la enseñanza.

4. Prácticas efectivas de capacitación de docentes

El objetivo final aborda el desarrollo e implementación de los métodos efectivos de capacitación de los docentes. A lo largo de los CETT, el modelo consiste de tres modalidades: talleres formales con grupos grandes, círculos de estudio en grupos pequeños y seguimiento de uno a uno en el aula con un capacitador. Cada componente se diseñó usando una filosofía y metodología de capacitación constructivista que incluye los principios del aprendizaje adulto.

En cada subregión, los CETT han diseñado y montado su capacitación y esfuerzos de seguimiento teniendo en cuenta varios resultados específicos. Éstos incluyen:

- El desarrollo de un conjunto de estrategias probadas de capacitación para los docentes de los primeros grados de primaria que sean relevantes a los distintos contextos sociales, culturales y lingüísticos que caracterizan a las poblaciones pobres.
- Un conjunto de módulos de capacitación en el servicio para los docentes para la enseñanza de la lectura, la evaluación de las aptitudes de lectura y la aplicación de estrategias correctivas adecuadas.
- Módulos de capacitación diseñados y formateados para ser usados a través de tecnologías de información y comunicación, y que estén disponibles en los sitios web de los CETT.
- Una red de alianzas y acuerdos formales con instituciones locales especializadas en manejar y llevar a cabo programas de capacitación para los docentes de los primeros grados de primaria.

Los resultados generales en cada subregión serán, por lo tanto, sistemáticos, lo cual da como resultado materiales sostenibles y un significativo desarrollo de la capacidad local. Éstos ocurren orgánicamente en la puesta en práctica del programa, y afectarán a muchos más docentes y alumnos aun después de que el proyecto se cierre.

B. Evaluación

La evaluación es una parte crítica de la enseñanza. Se necesita una variedad de herramientas de evaluación para diagnosticar de manera efectiva las dificultades de los alumnos y evaluar su progreso. Los objetivos en el área de la evaluación abordan el desarrollo e implementación de medidas de evaluación con una variedad de propósitos. Para garantizar que las medidas de diagnóstico y desempeño se están administrando correctamente y que los docentes utilicen la información para implementar estrategias de solución adecuadas, se provee capacitación con la finalidad de mejorar el conocimiento y aptitudes de los docentes. Además, se les da capacitación para mejorar sus aptitudes de mantenimiento de registros del desempeño y logros de los alumnos para transmitirlos de año en año. La capacitación también examina de qué forma esos registros les dan oportunidades a los docentes de autoevaluar su enseñanza. Finalmente, ellos aprenden cómo ofrecer información a los padres y miembros de la comunidad acerca del desempeño de los alumnos y los beneficios de la lectura en un lenguaje simple y accesible.

Aunque no se ha terminado, se espera que después de extensas pruebas piloto se cree y distribuya un conjunto de herramientas de diagnóstico y evaluación, guías para los docentes y sistemas para registrar el historial educativo de los alumnos. Para lograr esto, los involucrados en el proyecto están estableciendo una red de alianzas internacionales con personas e instituciones relacionadas con el diagnóstico y evaluación del aprendizaje de la lectura en los alumnos.

C. Materiales

Se ha desarrollado un diverso banco de materiales para apoyar al programa CETT, los cuales difieren en cada local y circunstancias educativas, incluyendo aspectos lingüísticos locales. Este componente es constante y repetitivo, constantemente se prueban, validan, actualizan y crean nuevos materiales. Se han creado materiales con propósitos diversos; Algunos de ellos se enumeran a continuación:

- Módulos y resultados de investigación usados para capacitar a los capacitadores;
- Módulos de capacitación para los docentes participantes, que dan prácticas pedagógicamente válidas, enseñadas de una manera consistente con los principios del aprendizaje adulto;
- Materiales de aula para alumnos de primaria, desarrollados para complementar aquellos que ofrecen los Ministerios de Educación;
- Herramientas de evaluación simples para uso de los docentes con individuos y grupos pequeños, tanto para los lectores con dificultad de aprender y para uso de diagnóstico cotidiano;
- Materiales de lectura para los niños, apropiados y variados culturalmente y de acuerdo al grado;
- Materiales para los administradores de las escuelas acerca del manejo de la educación y apoyo pedagógico al esfuerzo a nivel de escuela para el desarrollo profesional de los docentes, y

- Materiales para evaluar el desempeño de los docentes en el aula.

D. Investigación aplicada

Para determinar la eficacia de las prácticas que están siendo desarrolladas a través del proyecto, y para establecer una base de investigación, este componente empieza con un temario de investigación que pondrá a prueba sistemáticamente las herramientas y técnicas CETT, para asegurar su validez pedagógica. Un segundo objetivo de este componente es la investigación aplicada que puede ser fácilmente integrada a la práctica en el aula, para dar a los docentes formas de monitorear e indagar los resultados de los cambios que están implementando. También involucra capacitar a los docentes para desarrollar sus propios proyectos de investigación de acciones, y así poder identificar y analizar situaciones problemáticas con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza.

Los hallazgos de estos proyectos, así como la información recolectada acerca de las prácticas exitosas, se pondrán a disposición en los sitios web de los CETT y a través de talleres diseñados específicamente para los educadores, funcionarios de los Ministerios y otros involucrados. La administración del CETT también compartirá resultados de la investigación aplicada con los contactos del Ministerio de Educación, en un esfuerzo para influir en las políticas mediante los hallazgos útiles.

E. Tecnología de Información y Comunicación

Los objetivos en este componente tienen la intención de extender el alcance de los CETT a través de medios de comunicación diversos. Entre los objetivos están aumentar la comunicación entre las instituciones aliadas dentro de los países participantes y, entre ellos, desarrollar programas de capacitación a distancia; aumentar el uso de la tecnología de la información en la enseñanza y crear centros de recursos multimedia.

Los resultados anticipados para este componente incluyen la identificación de opciones adecuadas de aprendizaje a distancia, desarrollo y producción de tecnología adecuada para complementar, aumentar y reforzar la capacitación; desarrollo de módulos de capacitación diseñados específicamente para ser usados con TIC; establecimiento de telecentros y la capacitación de 2,000 docentes a través de la educación a distancia.

F. Población CETT

1. CETT andino

El CETT andino ha capacitado a más de 3,000 docentes en los grados K-3 en Bolivia y Perú y en los grados 1-3 en Ecuador, en más de 300 escuelas. Los docentes capacitados en los tres países trabajan con alumnos hispanoparlantes en áreas pobres de la periferia de las ciudades. En Perú, el proyecto fue implementado en Lima, Cuzco y Piura. La capacitación comenzó en agosto de 2003 para aproximadamente 300 docentes (200 en Lima, 50 en Cuzco y 50 en Piura). Desde entonces, en un segundo ciclo completo de capacitación, casi 900 docentes adicionales ingresaron al programa en Perú, de un total de 130 escuelas, que sirven aproximadamente a 40,000 alumnos.

En agosto de 2003 comenzó la capacitación para 283 docentes bolivianos de kindergarten a tercer grado, en 46 escuelas. Esos docentes están en Santa Cruz y sus áreas urbanas periféricas de

Montero y Portachuelo. Ahora están en su segundo año dentro del CETT. En febrero de 2004, 575 docentes más, en Sucre y Santa Cruz, comenzaron un ciclo de capacitación. El área de Santa Cruz incluía los tres distritos escolares de Santa Cruz y los distritos de Montero, Portachuelo y Cotoca. Se estableció una segunda locación en el departamento de Chuquisaca, que da servicio a escuelas de Sucre y Yotala. Más de 30,000 alumnos bolivianos son instruidos por docentes capacitados por el CETT.

En Ecuador, muchas escuelas han sido agrupadas en redes administrativas por el gobierno, con el objetivo de aumentar la colaboración entre las escuelas de la red. Todas las escuelas en las redes del área de Quito calificaron y fueron seleccionadas para el proyecto CETT. Puesto que el proyecto quería dar servicio a más escuelas, se establecieron dos redes más en las afueras de Quito especialmente para participar en el CETT. Actualmente, poco menos de 1,000 docentes de 88 escuelas, que sirven aproximadamente a 34,000 alumnos, están participando en el programa. El CETT de Ecuador no está ofreciendo servicios en escuelas bilingües este año; sin embargo, algunas de las escuelas CETT ofrecen un programa especial que sirve a los niños de familias que han migrado a Quito. Estos niños llegan a la escuela hablando una variedad de idiomas distintos, pero se les enseña a leer en español.

Además, se han capacitado docenas de capacitadores expertos en los tres países. Ellos dan talleres cara a cara y visitan las aulas para observar y aconsejar a los docentes que están a su cargo. También han sido capacitados más de 500 directores de escuela, para ofrecer apoyo pedagógico en la escuela a los docentes CETT. 150 docentes más, de todo lo largo de la subregión, recientemente llevaron a cabo un curso de capacitación de Aprendizaje a Distancia, paralelo a la capacitación completa para docentes CETT.

2. CETT caribeño

El CETT caribeño está capacitando docentes en primero, segundo y tercer grado; alrededor de 700 docentes han sido capacitados en las 142 escuelas designadas para el proyecto, sirviendo a más de 17,000 alumnos. 900 docentes más también están participando en la capacitación. Éstos por lo general enseñan en otros grados de las escuelas del proyecto o son docentes preservicio; por ejemplo, en Sta. Lucía, los directores de las escuelas del proyecto tomaron la decisión de incluir a todo el personal de cada escuela en la capacitación, que es ofrecida por el capacitador, a quien llaman el Especialista en la Lectura en el Caribe. Además, en Sta. Lucía, Belice, St. Vincent y las Granadinas, donde el Kindergarten es parte del sistema escolar primario, los docentes del grado han sido integrados a la capacitación. Otros de los entrenados adicionales eran docentes de otras primarias que fueron invitados a asistir a los talleres de capacitación. Los costos de capacitar a estos participantes adicionales han sido cubiertos por el Ministerio de Educación o el respectivo Colegio de Docentes. Además, se han capacitado 31 directores de escuela en el Caribe.

En el CETT caribeño, diez Especialistas en la Lectura capacitan a los docentes en sus áreas respectivas, seis en Jamaica y uno en cada uno de los países restantes. Con base en los Colegios de Docentes de cada país, estos Especialistas han establecido Centros de Recursos de Lectoescritura accesibles para los docentes con los que trabajan. También llevan a cabo visitas de observación a las aulas de cada docente y ayudan a los círculos de lectoescritura en los que participan los docentes CETT como parte de la capacitación y desarrollo constantes. Inclusive,

en el Caribe, los Especialistas en la Lectura han lanzado un esfuerzo diferente de Investigación Aplicada. Se pide a cada docente identificar una pregunta de investigación para su aula, y concebir y poner en práctica estrategias de intervención para esa pregunta, a lo largo del año escolar. Los docentes mantienen una bitácora de las actividades y los resultados con respecto a esta intervención, bajo el monitoreo de los Especialistas en la Lectura, los redactan en su investigación al final del año escolar.

3. CETT de América Central y República Dominicana

El CETT (CA-RD CETT) de América Central y la República Dominicana planeó y ofreció capacitación para docentes de primer grado, de los cuales 1,600 han sido capacitados. En contraste a los CETT de los Andes y el Caribe, que ofrecieron capacitación a grupos de docentes de primero, segundo y tercer grado (y en algunos casos kindergarten) desde el comienzo, los planificadores del CETT CA-RD decidieron trabajar secuencialmente, desarrollando el programa para los docentes del primer grado durante el primer año, los docentes del segundo grado el segundo año y para los docentes del tercer grado, el tercer año. Los docentes capacitados trabajan únicamente con alumnos hispanoparlantes, excepto en Guatemala, donde se han agregado algunas escuelas bilingües a la capacitación CETT. En el CETT participan docentes de escuelas rurales y urbanas.

Además, se han capacitado docenas de capacitadores expertos en los cinco países. Ellos dan talleres a grupos grandes y ayudan a los círculos de estudio en grupos pequeños y visitan aulas para observar y aconsejar a los docentes que están a su cargo.

En el CETT CA-RD, se han capacitado 49 funcionarios del Ministerio y 213 directores en la subregión. Para los Ministerios de Educación esto ha significado una mayor participación en el CETT y un aumento en la inversión, incluyendo esfuerzos para expandir los programas del CETT en Nicaragua y Honduras con financiamiento del gobierno. Aunque los esfuerzos aún están lejos de hacer a la capacitación CETT parte de las pedagogías oficiales de los Ministerios; los esfuerzos en estos países han mostrado que una relación activa con los Ministerios puede generar interés y colaboración. Para los directores de escuela, la capacitación ha variado desde la participación total en las sesiones de capacitación de los docentes a programas de estudio especiales para apoyar su rol a nivel de escuela.

En Honduras, inicialmente se seleccionaron 108 docentes de 67 escuelas en el departamento de San Francisco Morazán, el departamento en el que se ubica Tegucigalpa. Estas escuelas, que sirven aproximadamente a 3,100 alumnos de primer grado, se sitúan en comunidades predominantemente pobres, rurales o periurbanas. Estas escuelas incluyen a 15 escuelas de un sólo docente, en las cuales un sólo docente enseña a todos los grados, y 16 escuelas de dos docentes.

La capacitación en Nicaragua comenzó en febrero de 2004 para los docentes de primer grado de 75 escuelas y 4 supervisores del Ministerio. Profesores de 3 escuelas normales (Jinotepe, Chinandega y Matagalpa) ofrecieron la capacitación. En varias escuelas que tuvieran más de un docente de primer grado, sólo se seleccionó uno para la capacitación. Esto difiere de la selección

de docentes en otros países CETT, donde la administración CETT intentó incluir en la capacitación a todos los docentes de una escuela afectada.¹

El programa comenzó a trabajar con 100 docentes en Guatemala en noviembre de 2003. En febrero de 2004, se agregaron 119 docentes más. El CETT recibió financiamiento adicional para contratar a 3 capacitadores más, que sirven a 14 docentes que enseñan en escuelas con gran número de alumnos bilingües. Los docentes del proyecto sirven aproximadamente a 6,500 alumnos de 119 escuelas, en 6 departamentos. La capacitación se llevó a cabo en tres lugares: Antigua, Sololá y El Progreso.

En El Salvador están participando en el proyecto docentes de 84 escuelas en un departamento: Chaletenango. La capacitación se realizó en 3 lugares: Nueva Concepción, Chaletenango y San Salvador.

En la República Dominicana el CETT ha capacitado a 425 docentes; de éstos, 110 dan segundo grado y el resto primer grado. Los docentes fueron capacitados en Santiago el primer año. Desde agosto 2004, 103 docentes en otras 3 áreas urbanas marginadas han comenzado su capacitación. Otros 154 directores y personal del Ministerio han sido incluidos en la capacitación.

Bases conceptuales del estudio reflexivo

Las evaluaciones de las necesidades llevadas a cabo antes de la implementación del CETT indicaron que la consumación de la lectura era críticamente baja en los países de las subregiones ALC. Esto es particularmente válido en las escuelas más remotas y con mayores desventajas, que son el blanco del programa. En muchos casos los docentes recibían una mala capacitación o ninguna en cuanto a la enseñanza de la lectura. El tamaño de las aulas varía entre 20 y 60 alumnos. Los materiales son obsoletos o no existen. Los libros de lectura y de texto son raros. El absentismo estudiantil es alto. Los alumnos vienen de familias donde la lectoescritura no es una prioridad y los niños llegan a la escuela sin muchas de las aptitudes y experiencias previas a la lectura, que son necesarias como buen cimiento de la misma. En algunos países, las condiciones del nivel del sistema, como huelgas y falta de pago de los salarios, afectan al ambiente educativo. Es en combate de estos antecedentes que el CETT busca hacer una diferencia en la consumación de la lectura, y es ésta la información que los evaluadores tienen en mente al buscar una manera de caracterizar el progreso de los profesores CETT.

El marco conceptual que delineó el diseño del estudio es que el cambio, por parte de los docentes, es un proceso gradual y continuo. Para examinar este proceso, el equipo de estudio desarrolló una lista de Mejores Prácticas basada en la investigación, que sirva como base para un modelo de 4 etapas para observar a los docentes. Primero, esta sección discute las Mejores Prácticas y luego delinea el modelo.

¹ La ventaja en Nicaragua es una difusión más amplia del CETT a más escuelas. La desventaja es la falta de apoyo cotidiano en la misma escuela que también estén recibiendo la capacitación. (Este último es, por supuesto, el mismo caso de 20% de las escuelas con un solo grupo de primer grado).

A. Mejores prácticas

La literatura sobre la enseñanza efectiva de la lectura identifica pericia y competencias que se asocian con los mejores resultados de los alumnos. Introducir estos elementos de instrucción, intervención y evaluación sí implica un dramático cambio en el programa de estudios; pero, aún más importante, exige que muchos docentes modifiquen varios aspectos de su práctica diaria y a menudo implica cambios en creencias antiguas y filosofía educativa. Para efectos de ese cambio, las investigaciones del desarrollo profesional de los docentes recomiendan ciertas técnicas y métodos de aprendizaje adulto y así facilitar el aprendizaje. Primero, un ambiente de colaboración en el aprendizaje promete mejores resultados de los docentes en cuanto a la mejora de su conocimiento y aptitudes. Segundo, mientras los docentes van aprendiendo, tienen más éxito cuando participan en la toma de decisiones y la resolución de problemas y cuando reciben retroalimentación mientras los nuevos métodos son puestos en práctica. Tercero, también es vital que se introduzcan nuevos métodos como parte de programas coherentes y que se recoja información sobre los alumnos, para que los docentes puedan examinar los efectos de la implementación de los nuevos métodos.

Para observar el progreso de los docentes CETT en el proceso de cambio, se ha desarrollado una lista de Mejores Prácticas basadas en la investigación, para que sea usada en las tres subregiones. La instrucción efectiva de la lectoescritura debe incluir todas las características de la enseñanza excelente en general y se lleva a cabo en un ambiente de clase completa; por lo tanto, la lista incluye componentes específicos no sólo a la enseñanza de lectoescritura, sino también estrategias efectivas de enseñanza y manejo de aulas, reflexión del docente y las relaciones con los padres. Se analizaron dimensiones que abordan las áreas de interés de este proyecto y se identificaron variables críticas. Se identificaron y colocaron, a lo largo del proceso, descriptores del comportamiento observable para ejemplificar los comportamientos de los docentes en las 4 etapas del desarrollo. El Anexo A presenta la Lista de Mejores Prácticas y el Anexo B presenta un Glosario de Términos; las etapas de desarrollo, también presentadas en el Anexo C, se describen a continuación.

B. Cuatro etapas de desarrollo

Al observar a los docentes para este estudio se usaron 4 etapas del proceso de desarrollo. Los docentes en la primera etapa, *Iniciando*, implementan la lectura, evaluación y las prácticas de enseñanza de manera ineficiente o no lo hacen en absoluto. Las razones detrás de este nivel de implementación pueden ser falta de conocimiento, dificultad en la implementación o resentimiento al cambio. En la segunda etapa, *Convirtiéndose*, muchos docentes empiezan a hablar con la nueva jerga y pueden tratar de probar algunas de las nuevas prácticas. Esta etapa también ha sido llamada *Forma sin sustancia* porque los docentes aún no comprenden con ninguna profundidad las nuevas prácticas y material aprendido y las aplican de forma incompleta y superficial.

Con capacitación adecuada y asesoría, muchos avanzan a una tercera etapa, *Casi dominio*, en la cual entienden las ventajas de los nuevos métodos y tienen evidencia de la eficacia de las prácticas que sus estudiantes están empezando a aprender más. Aún en esta etapa, muchos docentes no han dominado las nuevas prácticas y pueden requerir capacitación adicional.

En la cuarta etapa, *Dominio*, los docentes han asimilado completamente las nuevas prácticas, se pueden considerar "docentes maestros", y pueden ser excelentes mentores o capacitadores para otros.

Debido a experiencias y capacitación previas, los docentes pueden estar en etapas distintas del proceso en diferentes dimensiones. El avance en el proceso también puede ser influenciado por la capacitación, el conocimiento y las oportunidades de implementar las nuevas prácticas. Por esa razón fue esencial incluir en el estudio una muestra de escuelas que no participaron en el CETT, para comparar. Una descripción más completa de las 4 etapas se presenta en el Anexo C.

Metodología

A. Preguntas del estudio

Las preguntas de la investigación fueron desarrolladas por medio de discusiones con personal del CETT, USAID, funcionarios de educación y otros especialistas involucrados con la enseñanza de la lectura en las primeras etapas de la infancia. Las preguntas para el estudio reflexivo de la práctica de los docentes se enfocan en la capacitación dada por el programa CETT, el nivel de desarrollo profesional alcanzado por los docentes que participaron en el programa y los factores que contribuyen a la implementación de la capacitación en las escuelas del proyecto. Para establecer una base para determinar el desarrollo de los docentes, también se estudiaron escuelas similares a las escuelas CETT, pero cuyos docentes no participaron en el programa. Dentro de cada conjunto de preguntas de la investigación, el énfasis estaba en ayudar a los gerentes de los programas CETT a afinar sus estrategias de capacitación y a determinar los elementos del programa que, al ser implementados de manera efectiva, eran críticos para el desempeño de los docentes. Las preguntas generales de la investigación eran:

- ¿Cuál es el efecto de la capacitación CETT en las prácticas de lectoescritura de los docentes?
- ¿Qué factores contribuyen a la capacidad de los docentes de implementar estas prácticas?
- ¿Qué obstáculos e impedimentos les dificultan hacerlo?
- ¿Qué diferencias se notan entre las escuelas CETT y las escuelas que no participaron en el CETT en cuanto a la implementación de las Mejores Prácticas deseadas?
- ¿Las diferencias que se notan entre los países o subregiones son atribuibles a los distintos contenidos o modelos de implementación de la capacitación?
- ¿Se notan diferencias en asistencia y tasa de abandono de los estudios en las aulas observadas?
- ¿Cuáles son las prácticas de capacitación que han tenido éxito a lo largo de los 3 programas CETT?
- ¿Hay prácticas de capacitación exitosas que son específicas de un CETT que podrían ser útiles para los otros CETT?

B. Diseño

Se usó un diseño multimétodo, que se conforma de listas de revisión, formularios de observación en el aula, formularios de calificación del desarrollo profesional y entrevistas enfocadas a los profesores, directores de las escuelas y técnicos y administradores CETT para medir la

implementación de la capacitación CETT a lo largo de la región de América Latina y el Caribe. El estudio fue diseñado como un Estudio de Validación de la Implementación a nivel de aula y escuela para examinar el grado al que los docentes están implementando las Mejores Prácticas de enseñanza de la lectura impartida a través de las actividades de desarrollo profesional de los CETT (así como para identificar los impedimentos a la implementación de lo que se ha enseñado). Idealmente, el diseño examinaría el cambio a lo largo del tiempo a través de la repetición en años siguientes. El estudio incluso se concibió para tener una función formativa. Se espera que los hallazgos se usen para nutrir y modificar las prácticas en los CETT, para mejorar el desempeño y los resultados a todos niveles.

C. Muestra

La muestra, que incluía información de un estudio piloto conducido en el Caribe, consiste en 114 docentes en 67 escuelas, en ocho países (Belice, Jamaica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Perú). Para que hubiera consistencia en la muestra regional, se escogieron aulas en las que el inglés o español fuera el idioma en que se enseña. Se pidió al personal CETT que trabaja en las escuelas estratificarlas en términos de tres niveles de implementación (bien implementado, implementación promedio y mala implementación).² Estas calificaciones se usaron como sustitutos del grado de implementación. Después se seleccionó, dentro de cada estrato, al menos dos escuelas de cada país al azar. Ya que el CETT CA-RD había decidido enfocar sus esfuerzos sobre los docentes de primer grado durante el primer año de la implementación, este estudio observó aulas de primer grado a lo largo de las subregiones, para formar una base de comparación. Se incluyó en el estudio a todos los docentes de primer grado que participaran, hasta donde fue posible. Además, se seleccionaron al menos dos escuelas que no participaran en el programa CETT de cada país y se les pidió a los docentes de primer grado que participaran, con propósitos de comparación. La muestra por país es la siguiente:

Piloto caribeño

- Belice: 3 CETT y 1 escuela de comparación; 4 docentes CETT, 1 de comparación
- Jamaica: 2 CETT y 1 escuela de comparación; 4 docentes CETT, 2 de comparación

América Central

- Guatemala: 7 CETT y 3 escuela de comparación; 14 docentes CETT, 4 de comparación
- Honduras – 7 CETT y 2 escuela de comparación; 12 docentes CETT, 3 de comparación
- Nicaragua – 8 CETT y 3 escuela de comparación; 12 docentes CETT, 4 de comparación

Sudamérica (CETT andino)

- Bolivia: 8 CETT y 2 escuela de comparación; 13 docentes CETT, 4 de comparación
- Ecuador: 9 CETT y 2 escuela de comparación; 17 docentes CETT, 3 de comparación
- Perú: 7 CETT y 2 escuela de comparación; 13 docentes CETT, 4 de comparación

Total: 51 CETT y 16 escuelas de comparación; 89 docentes CETT y 25 de comparación

² En la práctica, la terminología de las categorías variaba levemente de país a país, pero todos los sistemas incluían tres niveles de entusiasmo y cumplimiento del proyecto.

D. Instrumentos

Para implementar el diseño multimétodo del estudio, se desarrolló una serie de instrumentos. Se emplearon instrumentos cualitativos, que incluyen listas de revisión de estrategias de aprendizaje del idioma en aulas con niños cuya lengua madre no es el idioma en el que se enseña, formularios de observación estructurada para registrar el comportamiento del docente, escalas de calificación y listas de revisión de observaciones, así como protocolos de entrevista abierta para los capacitadores y directores. El principal instrumento de observación fue la escala de calificación, que mide el uso de "mejores prácticas" aceptadas internacionalmente en la enseñanza de la lectura a lo largo de 6 áreas y 21 dimensiones de práctica pedagógica. Más aún, ya que se considera ampliamente que la asistencia contribuye al éxito escolar, se recolectó la asistencia diaria en los días de la observación. Todos los protocolos usados se incluyen en el Anexo D.

E. Procedimientos

Para capturar información en el momento en que ocurriera el nivel máximo de implementación, la recolección de información se llevó a cabo lo más cerca posible del fin del año escolar en todos los países. La investigación fue llevada a cabo por un equipo de cuatro a cinco personas, integrado por especialistas internacionales de educación y al menos un consultor local. Antes del trabajo de campo, se sostuvo una sesión de capacitación de medio día con el equipo de investigación en cada país. Se revisaron los instrumentos y se simularon los procedimientos de campo con videocintas de las clases en las aulas. Al final de la sesión se midió la consistencia entre los observadores. La consistencia dio un promedio de 82.5 por ciento entre las 20 personas que tomaron parte en la capacitación, lo cual es considerado un nivel de consistencia alto por los investigadores. También ocurrió una afinación de las observaciones durante el primer día de trabajo de campo, cuando los investigadores condujeron observaciones paralelas en las mismas aulas.

Los procedimientos de campo consistían en que entre una y tres personas visitaran una escuela por un día. El equipo llevó a cabo visitas en cada país por un período aproximado de una semana y media. Los investigadores pidieron a los docentes de la muestra que llevaran a cabo una "clase modelo" que ejemplificara lo que habían aprendido en la capacitación CETT, y ese día los investigadores observaron la clase de artes del lenguaje completa. Los observadores hicieron narraciones durante el proceso y llenaron un formulario de observación en cada clase observada. También se registraron otros aspectos del manejo del aula, con formularios de calificación y listas de revisión. Los investigadores completaron las observaciones con una entrevista de seguimiento con cada docente acerca de la clase modelo y la capacitación CETT que recibieron. También se entrevistó a los directores de las escuelas acerca de la implementación de la capacitación CETT a nivel escuela. Se mantuvo el control de calidad a través de la capacitación para establecer confiabilidad de observador a observador, para el desarrollo de manuales y definiciones operativas de campo y una revisión constante de la información por parte de todos los miembros del equipo de campo.

F. Análisis de la información

Se calificaron los instrumentos para determinar los niveles o etapas de implementación de las Mejores Prácticas por parte de los docentes. Se comparó dentro del grupo, y con relación a las escuelas del grupo de comparación, usando el análisis de chi cuadrado para examinar el

desarrollo profesional de todo el CETT y las tendencias subregionales. La información de las entrevistas se resumió utilizando frecuencias relativas y absolutas para examinar la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas tal y como fueron expresadas en sus entrevistas, y en las entrevistas a los directores acerca del nivel de implementación de la escuela.

Se observó la información de las observaciones desarrollando códigos para las áreas clave de interés y usando Max QDA, un software para el análisis cualitativo de la información. Se agregaron bloques de información de cada una de las áreas de práctica de los docentes a partir de distintas fuentes de información para examinar las tendencias comunes y las específicas a cada área de interés. Esas tendencias se usan para ilustrar los análisis cuantitativos.

G. Conceptos previos

El estudio se basó en varios conceptos previos. Primero, la escuela y la clase son las unidades clave de análisis al planear e intervenir para mejorar la calidad y eficiencia de la educación. Segundo, se asume que la intervención CETT causaría un cambio observable en los docentes, que el estudio capturaría y que mostraría fácilmente la diferencia en comparación a docentes de escuelas similares sin capacitación CETT.³ Finalmente, la evaluación precisa de la innovación educativa es una empresa compleja que exige la integración de muchos enfoques metodológicos distintos. Un trabajo cualitativo de tal profundidad exige que se tomen decisiones que pueden limitar la amplitud del estudio. En este caso, se incluyó en el estudio a las escuelas muy rurales y las escuelas que tienen programas para alumnos cuya lengua maternal no es el idioma en el que se enseña, por motivos de consistencia. Además, por restricciones de itinerario y financieras, no se visitó a todos los países que participan en el CETT.

³ Lo que se asume en relación a la actividad CETT es que estos cambios en los docentes traerán mejores resultados en los alumnos, los que serán recogidos por cada CETT por separado. La relación entre el cambio de los docentes y los alumnos, sin embargo, está más allá del alcance de este estudio.

Hallazgos

Esta sección detallará los principales hallazgos del estudio, comenzando con una comparación entre escuelas CETT y escuelas que no participaron en el CETT en todas las dimensiones medidas. Se agruparon y examinaron 21 prácticas de enseñanza relacionadas a los objetivos del proyecto. Los elementos de lectura incluían prácticas que desarrollan aptitudes receptivas y expresivas del lenguaje. Aunque el enfoque se centraba en las aptitudes de lectura, también se abordó la enseñanza de hablar, escuchar y escribir. Las categorías específicas de enseñanza efectiva incluían: aptitudes básicas de lectura, entendimiento de texto, expresión oral y escrita. Las áreas de las mejores prácticas examinadas fueron la práctica de la enseñanza, el manejo del aula, la enseñanza reflexiva y la participación de los padres. También se examinaron las diferencias generales en la práctica de los docentes entre los que participaron y los que no participaron en el CETT, en términos de género. Finalmente, se exploraron las diferencias en la asistencia a escuelas CETT y escuelas que no participaron en el CETT.

La información es entonces analizada para resaltar los factores que contribuyen particularmente, o que se derivan de la implementación exitosa. Los autores del estudio examinaron si las siguientes características de los docentes, directores, escuela y los alumnos tenían alguna relación discernible con el grado al que los docentes implementan con éxito las metodologías CETT: número de años de experiencia reportados; cantidad de capacitación reportada; cantidad de seguimiento reportado; opiniones reportadas sobre la utilidad de la capacitación; enfoques pedagógicos reportados; nivel de motivación; años de experiencia del director; estatus socioeconómico del alumno; tamaño de la escuela; ubicación de la escuela urbana o rural; o tipo de escuela con grados contra multigrado.

Entonces se exploran otros posibles obstáculos a la implementación; éstos incluyen las dificultades de implementación y necesidades adicionales de capacitación que los mismos docentes identificaron y las sugerencias para mejorar el CETT.

A continuación, el reporte discute las variaciones subregionales en la implementación de las prácticas exitosas. Esta sección detalla las dimensiones en las que se observó que los docentes de cada CETT subregional eran mejores. Finalmente, se consideran factores a nivel de escuela, en comparación con factores de escuelas que no participaron en el CETT, y de nuevo se toman en cuenta los factores que afectan la implementación exitosa.

A. Tendencias generales: CETT versus No CETT

1. Aptitudes básicas de lectura

La categoría de aptitudes básicas de lectura incluye las tres dimensiones de lectura necesarias para que los lectores emergentes desarrollen la decodificación y las aptitudes de decodificación. *La enseñanza de conciencia fonológica* desarrolla la conciencia de que las palabras se componen de sonidos y que esos sonidos pueden ser manipulados. *La enseñanza de fonética* ayuda a los alumnos a desarrollar el conocimiento de que los sonidos hablados se pueden relacionar con letras o grupos de letras escritas. Este conocimiento es necesario tanto para la lectura como para la ortografía. Una vez que los alumnos pueden leer palabras, se ofrece *el desarrollo de la fluidez*

para garantizar que los alumnos lean el texto con precisión, fluidez y con prosodia. La fluidez en la lectura se asocia a una mayor comprensión.

De manera consistente con la capacitación CETT, la mayoría de los docentes CETT ofrece una enseñanza que desarrolla la conciencia fonológica del alumno. Como se muestra en la Tabla 1, más de 70 por ciento de los docentes CETT enfatizaron el aprendizaje de los sonidos de las letras y ligaron este aprendizaje directamente a impresos. Más de 40 por ciento de los docentes CETT también había integrado la conciencia fonológica con la enseñanza de la escritura. No se observó a la mayoría de los docentes que no participaron en el CETT, por el otro lado, implementando actividades que desarrollen, expresamente o dentro de la enseñanza de la lectura o escritura, la conciencia fonológica. Estos últimos enseñaban los nombres de las letras, pero no los sonidos.

Tabla 1: Tendencias en la enseñanza de las aptitudes básicas de lecturas – CETT y no CETT

Dimensión	Programa	Etapas I: Iniciando	Etapas II: Forma sin sustancia	Etapas III: Casi dominado	Etapas IV: Dominio	Chi cuadrado
Conciencia fonológica	CETT	29.2%	27.0%	43.8%	0	11.505**
	No CETT	56.0%	36.0%	8.0%	0	
Fonética	CETT	27.0%	53.9%	18.0%	1.1%	3.523
	No CETT	28.0%	68.0%	4.0%	0	
Fluidez	CETT	66.3%	22.5%	9.0%	2.2%	5.164
	No CETT	71.1%	20.2%	7.0%	1.8%	

*significante a $\chi^2 \leq .05$; **significante a $\chi^2 \leq .01$

Se observó que los docentes CETT raramente emplearon estas técnicas de conciencia fonológica; parecía que los alumnos ya habían superado por mucho la etapa de necesitar técnicas de sonorización para poder leer. Aunque el estudio no fue concebido como medida para los resultados de los alumnos, los evaluadores estuvieron de acuerdo que, a un nivel de impresión, la lectura de los alumnos se había desarrollado más en las escuelas CETT que en las escuelas que no participaron en el CETT. También los docentes dijeron a los evaluadores que la mayoría de sus alumnos de primer grado sabían leer, y que esto era una clara diferencia del año anterior. Una vez más, esta información se basa en impresiones, pero hay evidencia que apunta su validez.

En las otras aptitudes básicas de fonética y fluidez, los docentes CETT mostraron menos cambios que los docentes que no recibieron capacitación CETT. Aunque se observó que más del 70 por ciento de los docentes CETT da a los alumnos oportunidades de aplicar las habilidades de desciframiento y reconocimiento de palabras en texto controlado, los docentes del grupo de comparación usaron estrategias similares. La enseñanza para desarrollar la fluidez fue una de las áreas menos desarrolladas entre los docentes CETT, ya que se observó que la mayoría no da una enseñanza relacionada a esta dimensión de la lectura básica. La distribución de los docentes CETT y los que no participaron en el CETT en cuanto a esta dimensión fue casi idéntica. La figura 1 ilustra los tipos de estrategias empleadas por los docentes CETT.

Figura 1: Uso de las estrategias de conciencia fonológica en los docentes CETT

Juana es una docente de 35 años que está en su primer año enseñando el primer grado. Ella da clases en una escuela urbana de gran tamaño en una de las áreas periféricas de Quito. Ella ya ha identificado el tema de la clase de hoy al poner a uno de los alumnos a leer un acertijo para los demás. Después de que identifican con éxito a la mariposa, Juana pone un cartel en el pizarrón con la historia de las vidas de las mariposas. Ella dice que primero va a leer la historia y que los alumnos deben escuchar atentamente y corregirla si se equivoca al pronunciar. Después de leer, divide a los niños en dos grupos y cada grupo lee la historia. Posteriormente hace preguntas acerca de la historia y a continuación cantan una canción sobre las mariposas con los niños.

Siguiendo con la clase, coloca otra foto de una mariposa y explica que, mientras ven la foto, los alumnos deben identificar los sonidos de la palabra mariposa. Una niña se ofrece y dice: “/m/”. La docente dice “Muy bien” y levanta un cuadro debajo de la foto, revelando un saco que contiene la letra “m”. Repite este proceso con cada letra y hace que los niños hagan oraciones acerca de la mariposa.

Después, Juana pasa a un ejercicio de escritura donde, luego de cortar un pedazo de papel en ocho partes y escribir cada una de las letras de "mariposa", se pide a cada alumno mezclar las letras. Entonces la docente dice: “vamos a jugar con estos sonidos y a escribir nuevas palabras”. Ella muestra cómo cuatro de las letras pueden usarse para formar “rama” pronunciando cada uno de los sonidos mientras junta las letras. Camina entre los alumnos, recordándoles hacer los sonidos de las letras para que les ayuden a pensar en palabras.

***Discusión:** Hacia el final del primer grado la mayoría de los alumnos ya han desarrollado aptitudes de conciencia fonológica y la enseñanza se debe enfocar en relacionar los sonidos con impresos. Por esa razón hubo pocos ejemplos expresos de enseñanza de aptitudes de conciencia fonológica tales como manipular, separar o mezclar palabras a nivel de sílaba o fonema. Los docentes enseñaban o revisaban los sonidos y nombres de las letras de manera consistente. La enseñanza de conciencia fonológica que se observó, a menudo estaba integrada en otras actividades, como en el ejemplo anterior. Hubo, sin embargo, evidencia en las aulas de que los alumnos habían desarrollado conciencia fonológica y, más específicamente, conciencia del fonema. La práctica más común que se observó en varias aulas fue el uso del sonido para deletrear. Los alumnos, independientemente o con la ayuda de los docentes, usaban los sonidos de las letras para deletrear palabras desconocidas en los ejercicios de dictado, escritura libre y las actividades para hacer palabras. Los alumnos también usaban su conocimiento de los sonidos de las letras para descifrar palabras desconocidas. Por último, los alumnos mostraron tener conciencia de los sonidos de las palabras en discusiones, por ejemplo, el estudiante que comentó durante la discusión sobre una historia acerca de un chivo: "nos da leche y leche también tiene /ch/".*

2. Entendimiento del texto

El objetivo de la enseñanza de comprensión al escuchar y leer es enseñar a los alumnos a usar estrategias metacognitivas para que puedan regular su entendimiento del texto. La enseñanza de comprensión incluye activar y desarrollar conocimiento de antecedentes, mostrando la importancia de usar estrategias y ofreciendo oportunidades de discusión, volver a contar y volver a leer las historias. Preguntar antes, durante y después de leer contribuye al entendimiento del texto. Las preguntas tanto del docente como las autopreguntas de parte los alumnos son estrategias efectivas de comprensión. Aumentar el conocimiento de vocabulario de los alumnos y fomentar el desarrollo de estrategias de vocabulario son críticas para el entendimiento de los textos que se lean independientemente. En cada una de estas dimensiones, el objetivo es garantizar que los alumnos aprendan estrategias que puedan usar para monitorear su comprensión de lo que leen. En el área de Entendimiento del texto, los docentes CETT tuvieron diferencias de manera consistente con los docentes que no recibieron capacitación CETT, como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2: Tendencias en la enseñanza de entendimiento del texto – CETT y no CETT

Dimensión	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio	Chi cuadrado
Vocabulario	CETT	14.6%	74.20%	11.2%	0	16.727**
	No CETT	52.0%	48.0%	0	0	
Preguntas	CETT	29.2%	64.0%	6.7%	0	12.985**
	No CETT	68.0%	32.0%	0	0	
Comprensión	CETT	28.1%	65.2%	6.7%	0	16.391**
	No CETT	72.0%	28.0%	0	0	

*significante a $\chi^2 \leq .05$; **significante a $\chi^2 \leq .01$

Se observó que la mayoría de los docentes CETT usaron prácticas que promovían el desarrollo del vocabulario, alientan a los alumnos a hacer deducciones al responder las preguntas y les ofrecían, a través de las clases, estrategias para entender texto escrito y oral. La Figura 2 ejemplifica el uso de las preguntas para activar el conocimiento de los antecedentes y para alentar la discusión de texto. Esto contrastaba con los docentes que no participaron en el CETT, la mayoría de los cuales no fueron observados enfocándose en estas dimensiones. Se debe señalar, sin embargo, que los docentes CETT aún están en un nivel relativamente bajo de dominio de estas estrategias de enseñanza. Se observó que sólo un pequeño porcentaje de los docentes CETT imparte una enseñanza para desarrollar estrategias que les permita a los alumnos expandir el vocabulario por su propia cuenta, monitorear su comprensión del texto o responder a preguntas que requieran análisis, síntesis y evaluación, lo cual representa una práctica más avanzada.

Figura 2: Enseñanza de los docentes CETT de entendimiento del texto

Velma está en su tercer año dando clases sólo a primer grado, pero también daba clases de primero a sexto grado en una escuela de una sola aula. Ella da clases en una pequeña escuela rural fuera de Tegucigalpa. Su clase incluía discusiones y preguntas antes y después de leer el libro.

Velma comenzó la clase con una discusión del libro que iba a leer pidiendo a los alumnos que comentaran acerca de la portada del libro, La Bella Durmiente. Después de que varios alumnos contestaron, les pidió especular cuál sería el título, basándose en sus observaciones. Los alumnos ofrecieron varias sugerencias.

Velma procedió a leer el libro con expresión mientras caminaba por el aula. Los alumnos prestaban atención. Ella les mostraba las ilustraciones cada dos páginas. Después de leer la historia, hizo preguntas tanto literales como de deducción, para que los alumnos se involucraran en una discusión de la historia. Por ejemplo, después de preguntar a los alumnos el título, preguntó por qué sería ese el título y los alumnos ofrecieron varias respuestas basándose en los eventos o la historia. Para concluir, les pidió a los alumnos ofrecer finales alternativos para la historia. Ellos participaron con gusto en la clase.

***Discusión:** La enseñanza de comprensión incluye una variedad de actividades que los docentes pueden implementar antes, durante y después de leer texto. Las actividades usadas más a menudo por los docentes del programa para enseñar comprensión incluyen activar y desarrollar el conocimiento de antecedentes e incorporar discusiones antes y después de leer texto. Unos cuantos docentes ofrecían oportunidades de volver a contar la historia. Por ejemplo, a los alumnos de un aula de Guatemala se les dio la oportunidad de volver a contar la historia en sus propias palabras escribiendo en orden todo lo que recordaban de la historia.*

Adicionalmente, los alumnos se beneficiaban de generar y responder preguntas en varios niveles. Las preguntas literales les ayudaban a enfocarse en la información del texto, mientras que las de un orden más alto amplían su pensamiento y les exige usar un lenguaje más elaborado. Los docentes en todas la locaciones, como en este ejemplo, rara vez avanzaban de usar las preguntas como una forma de evaluación a usarlas como una herramienta para desarrollar la comprensión y guiar las discusiones acerca de los textos. También manejaban preguntas de varios niveles, aunque las preguntas literales se usaban más a menudo.

Los alumnos incrementan su vocabulario a través de la enseñanza directa y de manera indirecta cuando se involucran en lecturas amplias. A través de la enseñanza directa, los alumnos aprenden el significado de las palabras, las diferencias entre éstas con significados parecidos, su uso correcto, connotaciones y estrategias. Mediante la lectura amplia, los alumnos aprenden palabras y conceptos nuevos. Los docentes del estudio dependen de la enseñanza directa del significado de las palabras para incrementar el vocabulario de los alumnos y desarrollar su conocimiento conceptual.

3. Expresión oral y escrita

En esta categoría se aborda el habla, la escucha y la escritura. Estos elementos, junto con la lectura, comprenden las cuatro áreas de comunicación expresiva y receptiva. El entendimiento del lenguaje escrito se refiere al desarrollo de una comprensión de las formas y funciones de los impresos en varios contextos. El desarrollo de aptitudes de lenguaje oral se asocia con la capacidad posterior de leer y en particular con el desarrollo de comprensión del vocabulario y la escucha. Las prácticas que ayudan a los alumnos a desarrollar el lenguaje oral incluyen la participación en discusiones y muestras, dar y seguir instrucciones, escuchar lectura en voz alta de libros, aprender juegos, canciones y poemas, actividades que desarrollen conceptos y actividades que desarrollen vocabulario. La enseñanza de escritura ofrece a los alumnos la oportunidad de aplicar el principio alfabético y usar las estructuras del texto y el contenido de la lectura. La enseñanza efectiva de la escritura incluye modelar estrategias de escritura, integrar el proceso de escritura en su enseñanza, enseñar el uso de una variedad de métodos de selección de temas para escribir y organización de ideas, dar oportunidades de escribir con una variedad de propósitos y audiencias, uso de organizadores gráficos y enseñar la mecánica de la escritura.

La expresión oral y escrita es otra área en la que se observó que los docentes CETT estaban implementando prácticas efectivas de enseñanza de manera más consistente, comparados a aquellos que no recibieron capacitación CETT. Como se muestra en la Tabla 3, más del 80 por ciento de los docentes CETT implementaron prácticas que promovían el desarrollo del lenguaje oral, aptitudes de escritura y el entendimiento de las funciones del texto escrito.

Tabla 3: Tendencias en la enseñanza de expresión oral y escrita – CETT y no CETT

Dimensión	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio	Chi cuadrado
Lenguaje oral	CETT	5.6%	51.7	36.0%	6.7%	17.315**
	No CETT	32.0%	56.0%	12.0%	0	
Escritura	CETT	14.6%	64.0%	20.2%	1.1%	15.723**
	No CETT	48.0%	52.0%	0	0	
Entendimiento del lenguaje escrito	CETT	2.2%	76.4%	20.2%	1.1%	48.475**
	No CETT	56.0%	44.0%	0	0	

*significante a $\chi^2 \leq .05$; **significante a $\chi^2 \leq .01$

En el caso del lenguaje oral, se observó que más de 40 por ciento de los docentes CETT da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades de lenguaje oral que desarrollan vocabulario y formatos conversacionales distintos. En las dimensiones del entendimiento de las funciones del texto escrito y escritura, poco más de 20 por ciento de los docentes CETT empleó prácticas relevantes. Éstas incluyen leer regularmente a los niños, hacer predicciones y preguntas abiertas acerca de la historia o dar a los alumnos oportunidades de escribir sobre los temas que les interesen, aprender acerca de la mecánica de la escritura en contexto y a editar trabajos. Mientras que aproximadamente la mitad de los docentes que no participaron en el CETT han comenzado a implementar prácticas en estas áreas, esas prácticas incluyen repetición de enunciados, dictado de palabras y enunciados y respuestas orales o escritas a las preguntas asociadas con tareas específicas de clase; técnicas asociadas con un nivel más bajo de dominio de las mejores prácticas que el que tenían los docentes CETT. La Figura 3 ofrece un ejemplo de un docente CETT que involucraba a sus alumnos en la construcción conjunta de una historia.

Figura 3: Prácticas de los docentes CETT en cuanto a la expresión oral y escrita

En sus 22 años de docente, Elena ha dado clases de segundo grado durante cuatro años, y está en su cuarto año como docente de primer grado en una escuela de gran tamaño en las afueras de Lima.

Elena comienza la lección invitando a los alumnos a construir una historia en conjunto usando palabras de la actividad anterior. Revisa las palabras y les pregunta a los alumnos: ¿Cómo comenzamos una historia? Un alumno dice: "Érase una vez", e identifica al personaje principal, el trapeceista. Los alumnos contribuyen al desarrollo de la historia. Cuando ellos necesitan ayuda, Elena revisa lo que han escrito hasta entonces y luego hace alguna pregunta para ayudar a que la historia avance.

Cuando terminan dicha historia, la docente vuelve a leer y luego pregunta a los alumnos: ¿qué título le darían a la historia? Los alumnos dan respuestas que Elena reconoce y escribe en el pizarrón. Después de discutir lo apropiado de cada título, ella les pide que escojan el mejor título para la historia.

Los alumnos vuelven a leer la historia y, cuando terminan la historia, Elena les hace preguntas literales acerca de la historia que crearon. Ella termina la clase preguntándoles a los alumnos lo que piensan antes de pedirles que copien la historia que ayudaron a crear.

***Discusión:** Dar oportunidades de escribir con una variedad de propósitos, diariamente es un componente esencial de la enseñanza de artes del lenguaje. Los docentes CETT en todas las locaciones dan a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades de escritura con una variedad de propósitos. Los estudiantes escribieron acertijos, enunciados con palabras del vocabulario o enunciados de respuesta a las preguntas. Con unas cuantas excepciones, la escritura que se observó estaba al nivel de los enunciados. La construcción conjunta de una historia, como en el ejemplo anterior, da a los docentes medios de modelar la escritura de una historia e identificar sus partes y secuencia.*

4. Prácticas de enseñanza

Los docentes del CETT recibieron capacitación para emplear una variedad de prácticas de enseñanza que promueven una alta participación de los alumnos. Éstos implican el uso de un ciclo de lección que ha sido asociado a los mejores resultados de los alumnos, usando técnicas tales como el uso de modelos, lenguaje explícito, práctica guiada y retroalimentación correctiva. Estas prácticas ofrecen a los alumnos el apoyo pedagógico que necesitan para desarrollar aptitudes en un ambiente académicamente adecuado y que los apoye. Para enseñar de manera efectiva, los docentes deben integrar la evaluación y la enseñanza. El uso de evaluaciones constantes y monitoreo del progreso es crítico para planear una enseñanza que responda a las necesidades individuales de los alumnos y para garantizar que los docentes están concientes del progreso de los alumnos hacia objetivos marcados. Los docentes que ofrecen una enseñanza diferenciada crean un clima en el que todos los alumnos sean motivados e involucrados en aprender tareas.

Como se muestra en la Tabla 4, se observó que casi todos los docentes CETT usaban constantemente algunos aspectos de la enseñanza efectiva. La mayoría de ellos incorpora al ciclo de la clase algunas estrategias, como lenguaje explícito, uso de modelos, práctica guiada y práctica independiente. Sin embargo, el uso de esas estrategias no era consistente. Cuando se dio retroalimentación, por lo general no se enfocaba específicamente sobre las tareas que los alumnos estaban tratando de llevar a cabo. No obstante, más de un tercio de los docentes CETT han avanzado hacia una etapa donde constantemente usan varias de las estrategias y están dando retroalimentación inmediata y apropiada a las respuestas incorrectas de los alumnos y que los ayudaba a enfocarse en la tarea que tenían a la mano. Estos docentes a veces empleaban la asistencia guiada en su enseñanza para apoyar a los alumnos que se enfrentaban a las tareas. Es interesante señalar que también se observó que poco más de una mayoría de los docentes del grupo de comparación usaban algunas dimensiones de enseñanza efectiva.

Generalmente, las estrategias empleadas eran el uso ocasional de lenguaje explícito y práctica guiada. Sin embargo, a diferencia de los docentes CETT, casi un tercio del grupo de comparación no usaba en absoluto estrategias de enseñanza efectiva durante las clases observadas.

Tabla 4: Tendencias al emplear prácticas de enseñanza – CETT y no CETT

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio	Chi cuadrado
Artículos de Enseñanza Eficaz	CETT	3.4%	61.8%	33.7%	1.1%	19.226**
	No CETT	32.0%	52.0%	16.0%	0	
Enfoque diagnóstico	CETT	22.5%	67.4%	9.0%	1.1%	21.614**
	Non-CETT	72.0%	24.0%	4.0%	0	
Clima del aula	CETT	3.4%	42.7%	48.3%	5.6%	5.192
	No CETT	12.0%	52.0%	36.0%	0	
Enseñanza diferenciada	CETT	87.6%	12.4%	0	0	.226
	No CETT	84.0%	16.0%	0	0	

*significante a $x^2 \leq .05$; **significante a $x^2 \leq .01$

A continuación, la Figura 4 ilustra el uso de un número de estrategias de enseñanza efectiva en una escuela CETT guatemalteca.

Figura 4: Uso de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes CETT

Raúl, un docente con 23 de enseñanza, estaba impartiendo primer grado por primera vez. Él da clases en una escuela grande en un pueblo del oriente de Guatemala. Usando una historia acerca de un hada, Raúl implementó actividades para desarrollar la fluidez y el vocabulario, lenguaje oral, identificación de las palabras y escritura de enunciados. En cada caso incorporaba características de la enseñanza efectiva.

Raúl comenzó esta sección de la lección informando a los alumnos que escribirá un enunciado en el pizarrón: "En la noche veremos a los toros bailar", después les dice que van a hablar de la palabra "noche". Entonces pregunta: "¿qué significa la palabra 'noche' para ustedes?" Los niños responden diciendo lo que hacen o lo que sucede de noche. Algunos ejemplos de las respuestas son: "los grillos salen de noche", o "de noche vemos las estrellas". Raúl se acerca al pupitre de un alumno y le quita un juguete sin interrumpir la clase, y después continúa. Dibuja una red de palabras en el pizarrón y pide a los alumnos que la copien en sus cuadernos. Luego hace un modelo de cómo llenar la red de palabras, hace una pregunta a un alumno asociada con la noche; el alumno le contesta: "La noche es oscura". Raúl escribe "oscura" en una de las líneas que salen de la red. Luego explica la tarea: tienen que escribir 8 palabras que describan a la noche, una palabra por línea. Mientras los alumnos trabajan, Raúl camina entre ellos. Cuando todos han terminado, les pide que den un ejemplo de lo que hayan escrito. Una alumna da una respuesta que ya se había dado, y el docente le comenta que eso está correcto, pero ya está en el pizarrón. Cuando un alumno dice: "semana santa", Raúl le pide que explique lo que estaba pensando. El niño muestra dificultades, pero el docente le explica que lo que puede estar pensando es que en semana santa hay eventos durante la noche, especialmente el viernes.

Raúl prepara a los alumnos para la siguiente tarea dando una guía de organización por adelantado a la clase: "Ahora van a escribir enunciados, pero van a trabajar en grupos." Rápidamente forma grupos de cuatro integrantes pidiéndole a pares de alumnos que se volteen para quedar frente a frente con los compañeros que están detrás de ellos. Luego explica la tarea: "escriban tres enunciados acerca de la noche". Él les da un ejemplo: "yo voy al cine de noche". Luego les pide a los alumnos que den ejemplos; algunos de ellos describen la noche, mientras que otros describen lo que hacen de noche. Antes de comenzar a trabajar, les da instrucciones adicionales: "si alguien del grupo les da un ejemplo, y es bueno, escríbanla todos. Van a escribir tres enunciados. Por eso los puse en grupos de cuatro, para que puedan pensar en los enunciados". Mientras que los alumnos trabajan, Raúl camina entre ellos y ayuda a quien lo necesite. Cuando todos los grupos han terminado, el docente solicita a un representante de cada grupo que dicte el enunciado que les haya gustado más.

Discusión: La enseñanza efectiva desarrolla gradualmente el conocimiento y aptitudes de los alumnos. Las prácticas, como el uso de lenguaje explícito, uso de modelos, práctica guiada y práctica independiente, ayuda guiada y retroalimentación correctiva, dan a los docentes un marco de trabajo para impartir una enseñanza sistemática. El docente, en el ejemplo anterior, ha integrado el uso de muchas de estas prácticas a su propia enseñanza. Fue explícito en su clase; los alumnos sabían lo que se esperaba de ellos. Él modeló cada actividad y se aseguró de que entendieran qué hacer antes de darles trabajos independientes, solicitándoles que dieran ejemplos, y dio retroalimentación cuando fue necesario. Mientras los alumnos comenzaron a trabajar independientemente, él caminaba entre ellos para dar asistencia guiada a quien lo requiriera.

Igual que con la enseñanza efectiva, se observó que una vasta mayoría de los docentes CETT usaba estrategias que promovían un ambiente positivo de aprendizaje para sus alumnos. Se observó a más de la mitad de los docentes hablando amablemente con los niños y enfrentando los errores de una manera positiva pidiéndoles aclaraciones, dando un tiempo de espera adecuado y rephraseando la pregunta cuando fuera necesario. Se observó que los niños de estas aulas participan en las decisiones. Otros docentes CETT eran menos consistentes al crear un ambiente positivo. Era probable que el tratamiento que se daba a los niños incluyera actitudes sarcásticas con respecto a las respuestas de los niños y los errores a veces se trataban con indiferencia, en cuanto a que los docentes simplemente les decían que

estaban equivocados y no esperaban respuestas. Tampoco se observó que los alumnos de esos docentes tuvieran voz en las decisiones del aula.

Estos tipos de comportamientos también caracterizan a la mayoría de los docentes del grupo de comparación, aunque más de un tercio han creado ambientes de aula relativamente positivos. Es importante señalar que se encontraron muy pocos salones difíciles e indiferentes y que nunca vimos abuso físico. Esto consiste con las tendencias generales de educación en el hemisferio, para crear un ambiente de aprendizaje positivo para los niños de las escuelas primarias, especialmente aquellos en los primeros grados.

Más del 75 por ciento de los docentes CETT mencionaron un enfoque diagnóstico al determinar las estrategias de enseñanza que usan con sus alumnos. Por lo general, los docentes CETT usan instrumentos diagnósticos entregados por el CETT o el Ministerio de Educación, y crean grupos de capacidades fijas basándose en la información resultante. Hubo poca evidencia de esfuerzos por evaluar constantemente a los alumnos por parte de los docentes CETT, ya sea formal o informalmente, para después ajustar las experiencias de aprendizaje en los individuos durante el año.

La enseñanza diferenciada era un área donde se observó poco desarrollo profesional en términos de una mejora de la práctica entre los docentes CETT. A pesar de los esfuerzos en esta dimensión de la práctica de enseñanza en todos los programas CETT, los docentes tendían a enseñar el mismo material a todos los niños de la misma manera. Se observó que sólo un pequeño porcentaje de los docentes CETT dejan tareas diferentes a los niños que tienen necesidades diferentes. Esos ejemplos estaban igualmente distribuidos entre los docentes CETT y los docentes no CETT.

5. Manejo del Aula

El comportamiento de los alumnos en sus tareas durante la enseñanza es esencial para mejorar los resultados académicos. Las dimensiones de esta categoría se asocian con una mayor actividad de los alumnos durante sus tareas. Las técnicas de manejo efectivo del comportamiento crean un ambiente de respeto mutuo en el aula y expectativas compartidas, tanto conductuales como académicas. El uso de formatos de agrupación flexible es un método efectivo para enfocar y diferenciar la enseñanza, dando a los alumnos oportunidades múltiples de practicar nuevas aptitudes. De igual manera, el uso efectivo del tiempo y el espacio físico puede aumentar la participación del alumno y disminuir el comportamiento sin-actividad.

En un poco más del 60 por ciento de las observaciones, se encontró que los docentes CETT estaban usando estrategias de agrupación. Sin embargo, a menudo eran de naturaleza organizacional y los docentes todavía tendían a dar la clase al grupo completo durante las sesiones grupales. Durante las actividades de grupo generalmente se asignaba la misma tarea a los alumnos, pero cada uno desarrollaba su propio producto, como una historia escrita. En muchos casos se necesitaba un tiempo considerable para elegir o formar los grupos. Más de la mitad de los docentes de comparación y 39 por ciento de los docentes CETT únicamente usaban el formato de enseñanza al grupo entero.

De manera similar, más de la mitad de los docentes CETT y 76 por ciento de los del grupo de comparación usaban el tiempo de manera ineficaz. No había actividades de apertura que involucraran a los alumnos cuando llegan a clase, o cuando terminan una actividad, y las transiciones entre actividades involucran un tiempo considerable para reunir materiales, repartir libros o reagruparse. La

comparación entre los docentes CETT y los no CETT en estas dimensiones se muestra a continuación en la Tabla 5. Aquellos docentes que habían desarrollado estrategias para las transiciones, por lo general le permitían a los niños que terminaban sus tareas leer libros en las áreas de lectura fomentadas por el CETT.

Tabla 5: Tendencias en el manejo del aula – CETT y no CETT

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio	Chi cuadrado
Agrupación	CETT	39.2%	49.4%	12.4%	0	3.131
	No CETT	56.0%	40.0%	4.0%	0	
Manejo del comportamiento	CETT	5.6%	49.4%	34.8%	7.9%	14.236**
	No CETT	28.0%	56.0%	16.0%	0	
Espacio físico	CETT	7.9%	75.3%	15.7%	1.1%	26.783**
	No CETT	52.0%	44.0%	4.0%	0	
Uso del Tiempo	CETT	55.1%	31.5%	13.5%	0	5.170
	No CETT	76.0%	24.0%	0	0	

*significante a $\chi^2 \leq .05$; **significante a $\chi^2 \leq .01$

El manejo eficaz del comportamiento en el aula es importante para establecer un clima que ayude al aprendizaje del alumno. Más de 90 por ciento de los docentes CETT y más de la mitad de los docentes no CETT habían hecho reglas que eran declaradas de manera positiva. Sin embargo, en alrededor de la mitad de las aulas CETT y no CETT que tenían esas reglas, las consecuencias de no obedecerlas eran poco claras y se aplicaban de manera inconsistente. En el resto de las aulas que tenían reglas expresas, éstas eran colocadas en la pared y se les recordaban a los alumnos constantemente. La aplicación de esas reglas era consistente y las consecuencias eran adecuadas. La Figura 5 ilustra las técnicas de manejo del aula en los distintos CETT.

Figura 5: Uso de las técnicas de manejo del aula por parte de los docentes CETT

Los docentes CETT usaban una variedad de estrategias de manejo del comportamiento. En las aulas donde las reglas estaban colocadas en las paredes, el docente a menudo les recuerda a los alumnos las reglas al comienzo del día y durante la clase cuando era necesario. Algunos docentes usaban el refuerzo positivo para aumentar la actividad durante las tareas, como darle puntos a los grupos que siguieran las reglas y terminaran su trabajo. Otros docentes no colocaban las reglas en la pared, pero era obvio que los alumnos estaban concientes de lo que se esperaba de ellos. Cuando un alumno no seguía una regla, por ejemplo, si se hincaba en su silla, el docente les pedía a todos que repitieran la regla de sentarse en las sillas y todos los alumnos respondían.

Discusión: *La práctica de manejo de comportamiento en el aula era el uso de "dinámicas", actividades con canciones y movimiento con la intención de motivar, dirigir o calmar a los alumnos entre las actividades. Basándose en la premisa de que los alumnos no se quedan sentados por periodos largos de tiempo y que castigarlos es perjudicial, algunos docentes detenían la enseñanza cuando se exasperaban, o hacían ruido, se distraían o cantaban. Aunque los alumnos parecían disfrutar la actividad, no siempre era efectiva ya que los docentes a veces tenían que interrumpir la clase varias veces para involucrarlos; no siempre les indicaba por qué habían detenido la enseñanza. El uso de reglas claras y expresas, como en los ejemplos anteriores, era menos común, pero representa un enfoque más adecuado hacia el manejo del comportamiento en el aula, dejando a los alumnos en claro lo que se espera de ellos.*

Los docentes parecían entender la importancia de involucrar a los alumnos. Una docente declaró que ella a menudo les recuerda que tienen que escucharla cuando habla porque ellos sólo pueden aprender cuando ponen atención. Sin embargo, en los distintos CETT había una falta frecuente de un manejo efectivo del comportamiento, por lo tanto muchos estudiantes estaban constantemente fuera de sus tareas en vez de estar involucrados en actividades de aprendizaje. Muchos de ellos, que estaban fuera de sus tareas, tenían comportamientos distractores, como golpear los pupitres, hacer ruido innecesario, aventar papeles y otros objetos, pegarse entre ellos, quitarse cosas y a veces corrían por el salón; otros, estaban fuera de sus tareas, se sentaban en sus pupitres y se involucraban en otras actividades o se sentaban callados, pero no participaban. La mayoría de los docentes ignoraban estos comportamientos y seguían dando la clase o la interrumpían con una "dinámica" cuando estaban haciendo mucho ruido. Otro comportamiento de los docentes que contribuía a un manejo ineficaz, era el uso de amenazas acerca de consecuencias inadecuadas, como decirle a los alumnos que no les iba a dar dulces. Los docentes frecuentemente citaban reglas que después ignoraban. Por ejemplo, una práctica observada a menudo era que los docentes les dijeran a los alumnos que levantarán la mano si querían hablar, pero luego aceptaban respuestas de cualquiera que gritara.

Debe señalarse que el uso ineficaz del tiempo, frecuentemente estaba ligado a problemas de manejo del comportamiento, ya que muchos alumnos no tenían nada que hacer mientras que un solo alumno estaba en el pizarrón, o cuando habían terminado su trabajo y se quedaban sentados esperando que los otros terminaran. En tales situaciones, se involucraban en los tipos de comportamiento desordenado mencionado anteriormente.

Igual que con la creación de reglas para el manejo del comportamiento, se observó que más del 90 por ciento de los docentes CETT habían desarrollado estrategias para ocuparse del espacio físico disponible. En la mayoría de los casos, estas estrategias estaban relacionadas al uso flexible de la disposición de las sillas en un espacio limitado, a la creación de exposiciones del trabajo de los niños y de centros de interés (como las esquinas de lectura) donde los niños se podían integrar en actividades independientes; más del 71.9 por ciento de los docentes CETT creaban tales espacios. También, la mayoría de los docentes CETT habían hecho esfuerzos notables para dar un ambiente rico en textos en sus aulas, muchos usaban carteles provistos por el CETT así como tablas hechas por el docente; 78.8 por ciento de los docentes CETT declararon que ellos cambian estas tablas frecuentemente. Entre los límites principales para el uso del espacio físico, especialmente en los países andinos, estaba que las aulas se comparten entre sesiones matutinas y vespertinas (y muchas veces nocturna). Por lo tanto, se tenían que retirar los materiales al final de cada día escolar para que el siguiente grupo que entrara al aula tuviera acceso a sus propios materiales. En contraste con los docentes CETT, se observó que la mayoría de los docentes de escuelas de comparación impartían clases en aulas que no tenían centros de interés o exposiciones del trabajo de los alumnos.

6. Práctica Reflexiva

El cambio del docente es la base de la reforma pedagógica. Las dimensiones de esta categoría sirven como indicadores de que los docentes están modificando su práctica. Los que reflexionan acerca de sus prácticas de enseñanza, la autoevalúan y pueden discutir lo que están cambiando y cómo lo están haciendo; pueden tomar parte para identificar áreas en un crecimiento posterior. A medida de que los docentes van incrementando su conocimiento sobre la enseñanza de la lectura, pueden manejar los materiales de manera flexible para cumplir con las necesidades de los alumnos.

La mayoría de los docentes CETT expresó ideas y opiniones, indican que reflexionan acerca de su práctica pedagógica. Una mayoría de los docentes CETT había llegado a cuestionar las prácticas establecidas o la manera tradicional en la que ellos enseñaban anteriormente. Sin embargo, no estaban familiarizados con una amplia variedad de prácticas pedagógicas y, por lo general, estaban cómodos confiando en la guía del CETT para establecer una nueva práctica. Una cuarta parte de ellos, no obstante, estaba familiarizado con varias estrategias y podían enunciar cómo esas distintas estrategias servirían a las distintas necesidades de aprendizaje de los alumnos. A continuación, la Tabla 6 ilustra el grado al que los docentes CETT reflexionaban acerca de su práctica en comparación con los docentes de las escuelas no CETT.

Tabla 6: La práctica reflexiva en la enseñanza – CETT y no CETT

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio	Chi cuadrado
Reflexión	CETT	4.5%	68.5%	24.7%	2.2%	25.216**
	No CETT	40.0%	56.0%	4.0%	0	
Trabaja con otros	CETT	2.2%	89.9%	5.6%	2.2%	4.968
	No CETT	12.0%	84.0%	4.0%	0	
Uso de los materiales	CETT	49.4%	43.8%	6.7%	0	4.723
	No CETT	72.0%	28.0%	0	0	

*significante a $\chi^2 \leq .05$; **significante a $\chi^2 \leq .01$

Más de 40 por ciento del grupo de comparación estaba satisfecho dependiendo de las prácticas dadas por los Ministros de educación o los editores comerciales o institutos pedagógicos, mientras que los docentes CETT tendían a tener una comprensión más reflexiva de sus métodos y su propio aprendizaje. También mostraban, en algún grado, una comprensión de un uso más adepto y confiado de los materiales de lectura, incluyendo los complementarios. Mientras que se observó que la mayoría de los docentes de comparación sólo usaban el pizarrón y ocasionalmente algún texto de manera secuencial, página por página, con poca variación y sin materiales complementarios, más de la mitad de los docentes CETT sí presentaban materiales suplementarios, primordialmente por medio de centros de interés que complementaban el pizarrón y los textos existentes.

En la Figura 6 hay extractos de una entrevista que ejemplifican la forma en que un docente CETT de Honduras hablaba acerca de su práctica y los cambios que ha hecho como resultado de su participación en el proyecto.

Figura 6: Uso de la práctica reflexiva por parte de los docentes CETT

Mónica es una docente titulada en una escuela urbana de gran tamaño en Honduras. Ha estado en esta escuela por 19 años, 9 de ellos en primer grado. En su entrevista, Mónica reflexionó acerca de su práctica y el impacto que el proyecto ha tenido en su enseñanza.

Mónica identificó el integrar las aptitudes básicas de lectura y escritura, como su prioridad pedagógica, para desarrollar alumnos que leen, escriben y comprenden, son competentes en todos los aspectos, no por repetición, sino de una manera que les enseñará a pensar críticamente.

Cuando se le pidió que identificara el mejor método de enseñanza, ella nombró varios, como el analítico, sintético, fonético y de palabra completa, y explicó que como todos tienen fortalezas y debilidades, ella usa una mezcla: "Lo mejor es una mezcla, uno apoya al otro; tienes que relacionarlos entre sí. Yo uso todos." Ella prosiguió a explicar que los alumnos tienen necesidades distintas: "tienes que tomar en cuenta el número de alumnos y su edad, así como sus niveles de capacidad, es decir, que entre más métodos conozcas, tendrás más de dónde sacar".

Al describir la clase que se había observado, Mónica habló a menudo de cumplir con las necesidades de los alumnos. Declaró que se le tiene que prestar atención, aunque inicialmente las actividades manuales parecen repetitivas, ella se dio cuenta de que la repetición les da más oportunidades de aprender a los alumnos con dificultades. Al planear sus clases, explicó, ella buscaba actividades que apuntaran al objetivo y que también a las que ofrecieran a los alumnos la oportunidad de practicar en áreas donde aún tenían dificultades.

Por último, al discutir los cambios de su práctica, Mónica reconoció que no había enseñado de esta manera pero que quiere mejorar. cambiar del método tradicional. También quiere lo mejor para sus alumnos, y quiere menos reprobados. Ella cree que conseguirá esto aprovechando todas las técnicas disponibles, quiere mejorar su enseñanza usando prácticas más eficaces, tomándose el tiempo para entender en verdad los nuevos métodos.

***Discusión:** La reflexión sobre su propia práctica es un primer paso importante en el cambio del docente y es vital para un cambio sostenible. El cambio exige la autoevaluación crítica de la propia práctica, el conocimiento de los métodos pedagógicos, medios para evaluar el progreso de los alumnos para medir la eficacia de las nuevas prácticas, y también se requiere retroalimentación constructiva. Los docentes en las locaciones CETT han comenzado a involucrarse en este proceso, como se muestra en sus comentarios durante las entrevistas. Como Mónica, muchos hablaron de abandonar las prácticas tradicionales por los cambios que habían visto en sus alumnos. Aunque muchos admitían que no habían estado convencidos al principio de la eficacia de los nuevos métodos; pocos seguían escépticos al final del año. Otro factor importante, citado por los docentes, fue el apoyo constante que recibieron de los capacitadores y las oportunidades de compartir experiencias con otros colegas en los círculos de estudio.*

Otra parte de la metodología de capacitación CETT involucra el alentar a los docentes a comunicarse y compartir experiencias y pedir ayuda a los capacitadores, pero también entre ellos. Los docentes CETT y los que no participaron en el CETT fueron muy similares en sus estrategias al buscar ayuda de otros. Casi todos buscaron ayuda con la planificación o para resolver problemas a través de reuniones constantes de docentes del mismo grado en las escuelas grandes; en las más pequeñas, las reuniones involucraban a todo el personal docente. Fuera de la capacitación CETT los docentes habían tenido pocas oportunidades de observar a otros dando clases u obteniendo referencia de materiales de otras fuentes. Sin embargo, como parte de la capacitación CETT, los círculos de docentes (que se encontraron en todos los CETT con nombres y formatos un poco distintos) les ofrecían un foro profesional en la cual esta reflexión y la constante evaluación ocurría de manera activa. Los docentes no CETT reportaron que raras veces se involucraban en discusiones de ese tipo y, por lo general, con un propósito particular, como la planificación anual o los problemas de disciplina, no en términos de un desarrollo profesional constante.

7. Participación de los padres

Las estrategias para involucrar a los padres y la comunidad educativa local en las actividades de aprendizaje de los alumnos eran similares entre los docentes CETT y los docentes que no participaron

en el CETT. Las estrategias consistían principalmente en enviar notas a los padres acerca de las reuniones oficiales o el progreso de sus hijos. A continuación, en la Tabla 7 se muestran las leves diferencias entre las escuelas CETT y las escuelas que no participaron en el CETT.

Por lo general, los padres están concientes de los CETT; y la mayoría de los directores y docentes describieron las reacciones de los padres a los CETT como muy positivas. Muchos de ellos comentaron que habían tenido dificultades con los padres al principio porque la metodología era diferente de aquélla a la que estaban acostumbrados, pero que su actitud había cambiado durante el año. Los docentes acreditaban este cambio, en parte, a sus propios esfuerzos para informar a los padres sobre el nuevo programa y sus beneficios. Los docentes también acreditaban el éxito poco común que sus alumnos estaban teniendo: esos éxitos calmaron las preocupaciones iniciales de los padres. Asimismo se dijo que los padres que tuvieron algún hijo mayor que haya pasado por el mismo sistema escolar, comentaron acerca de las diferencias.

Pocos docentes reportaron alentar a los padres a visitar o ayudar en clase; afirman que la mayoría de los padres no ayudan con las tareas de casa. Esa falta de ayuda se atribuye, por lo general, al bajo nivel educativo de los padres. Sin embargo, se ha mostrado que involucrar a los padres con los asuntos de la escuela y la lectoescritura ayuda a impulsar el interés y confianza de los alumnos. Aun si los mismos padres no leen, hay esfuerzos que pueden llevar a cabo para ayudar a sus hijos a aprender, como hacer que los niños les lean a ellos o a los hermanos menores.

Tabla 7: Participación de los padres – CETT y no CETT

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio	Chi cuadrado
Relaciones con la comunidad	CETT	3.4%	80.9%	13.5%	2.2%	.639
	No CETT	4.0%	84.0%	12.0%	0	

*significante a $x^2 \leq .05$; **significante a $x^2 \leq .01$

8. Diferencias de género

Las tendencias en el desarrollo profesional de las mujeres docentes difirieron poco de las tendencias generales. Esto era de esperarse, ya que las mujeres componían 88 por ciento de la muestra del estudio. Por lo tanto, en términos de la enseñanza de lectura y escritura, las docentes CETT tuvieron un desarrollo significativamente mayor en la enseñanza, en las áreas de conciencia fonológica, lenguaje oral, escritura, entendimiento del lenguaje escrito, vocabulario, cuestionar y comprensión que las docentes que no habían participado en el CETT. De manera similar, las docentes CETT exhiben mayor desarrollo en las áreas de la enseñanza efectiva, la práctica de diagnóstico, manejo del comportamiento, uso del espacio físico y la reflexión acerca de la práctica de enseñanza. Los docentes CETT en general habían tenido una distribución similar a las docentes CETT. Sin embargo, dado el bajo número de docentes hombres, sólo se pudieron encontrar diferencias significativas con el grupo de comparación en cuanto a la comprensión del lenguaje escrito, el hacer preguntas, la comprensión, la enseñanza efectiva, el clima del aula y el uso del espacio físico. Es interesante señalar que el 70 por ciento de los docentes CETT no usaba las estrategias de la dimensión de conciencia fonológica; esto en comparación a tan sólo 24 por ciento de las docentes CETT a este nivel.

9. Asistencia de los alumnos

Como un indicador del efecto de las estrategias pedagógicas de los docentes CETT acerca del interés de los alumnos para asistir a clases, la asistencia del día de la observación se calculó por género. Se

contó y comparó el número de niños presentes durante la observación, al número general de niños inscritos a la clase. La Tabla 8 muestra el porcentaje diario de asistencia a las escuelas CETT y de comparación en todos los países. Como puede verse, la asistencia en las aulas CETT era consistentemente más alta que en las de comparación; la mayor diferencia era de 4 puntos porcentuales y estaba entre las alumnas CETT y no CETT. Sin embargo, dado el tamaño de la muestra, no se puede decir que las diferencias sean concluyentes.

Tabla 8: Asistencia promedio de un solo día de los alumnos CETT y no CETT

Grupo	Asistencia promedio
Niñas CETT	86.8%
Niñas no CETT	82.1%
Niños CETT	82.4%
Niños no CETT	80.1%
General CETT	83.7%
General no CETT	82.2%

B. Factores que contribuyen a la implementación de las prácticas exitosas

Se examinaron aspectos de la experiencia previa de los docentes, como la experiencia docente en general, la experiencia impartiendo primer grado y la experiencia académica en relación a su praxis. Además, se estudiaron las diferencias de la experiencia de los docentes CETT en términos de cantidad de la capacitación y el seguimiento que recibieron y su aceptación general o motivación para implementar el programa. Ya que la implementación a nivel de escuela se examina por separado (Sección IV. E, a continuación); las únicas variables a nivel de escuela usadas en relación al desarrollo profesional de los docentes, fueron la experiencia de los directores y el apoyo que los docentes mencionaban que éstos les daban individualmente.

1. Experiencia docente en general

La experiencia de los docentes se examinó en términos del número total en años de impartir en aulas, así como el número de años que llevarán impartiendo primer grado. Por lo general, la experiencia tenía muy poca relación a los niveles de desarrollo profesional alcanzados por los docentes CETT. En 19 de las 21 dimensiones estudiadas, la distribución de los docentes con más de diez años de experiencia era similar a la de los docentes con menos de cinco años, y de aquellos que tenían entre cinco y diez años de experiencia. Las excepciones fueron la instrucción diferenciada y el manejo del comportamiento. Acerca de la dimensión de la enseñanza diferenciada, todos los docentes mostraron un comportamiento que estaba en los dos primeros niveles del desarrollo profesional. Sin embargo, 41.8 por ciento de los que tenían menos de cinco años de experiencia estaban en el segundo nivel, que hemos llamado "forma sin sustancia". Esto es, en comparación, a que no había ningún docente en este nivel del grupo de entre cinco y diez años de experiencia y 8.6 por ciento de los docentes con la mayor experiencia. Sobre el manejo del comportamiento, cada uno de los tres grupos tenía más de 40 por ciento de los docentes en los niveles de dominio o casi dominio. No obstante, 25 por ciento de los docentes con menos años de experiencia estaban en el nivel de dominio, en comparación a 11.8 por ciento del grupo de entre cinco y diez años de experiencia y 3.4 por ciento del grupo de más de diez años de experiencia, lo cual da como resultado una diferencia significativa en la distribución de los tres grupos.

La experiencia previa de impartir primer grado no parecía facilitar el desarrollo profesional de los docentes CETT de ese grado. No hubo diferencias en la distribución de los docentes en cuanto a los

niveles de desarrollo profesional, ya fuera que un docente tuviera un año o menos de experiencia impartiendo primer grado, de dos a cinco años, de seis a diez o más de once años. Ya que muchos factores altamente subjetivos afectan a todos los grupos de edad, influyendo en la disposición y capacidad de los docentes de cambiar - entre ellos su capacitación, experiencia y actitud - se necesitan estudios más profundos para determinar las razones de estos variados niveles de éxito.

2. Cantidad de la capacitación

Dado que la cantidad de capacitación variaba de programa a programa, y por la capacidad de los docentes de asistir a todos los eventos, se les pidió que calcularan el número de días de capacitación CETT que habían recibido. Los días se convirtieron a semanas para darle consistencia al análisis. La cantidad de capacitación tenía una relación relativamente fuerte con el desarrollo profesional. Como puede verse en la Tabla 9, hubo una tendencia constante: los docentes con mayor capacitación CETT estuvieron en niveles más altos de desarrollo profesional. Aunque el cambio porcentual es pequeño, con cada semana de capacitación adicional, hay una pequeña caída porcentual en los dos primeros niveles de desarrollo profesional y un aumento en el porcentaje total combinado de los dos niveles más altos.

Cuando se analizaron elementos individuales del desarrollo profesional, se encontraron diferencias significativas que favorecían a niveles más altos de capacitación en Comprensión del Lenguaje Escrito y Desarrollo de Vocabulario. La Comprensión, Organización del Espacio Físico y el Enfoque Diagnóstico también tendían hacia el significativo ($\chi^2 \leq .1$), con resultados que favorecían a una mayor cantidad de capacitación. La excepción fue Relaciones con la Comunidad, donde 66.7 por ciento de los docentes que dijo que tuvieron sólo una semana de capacitación, estaban en el nivel de casi dominio, y 22 por ciento de los docentes con dos semanas de capacitación estaban al mismo nivel. Por eso, esta dimensión de práctica profesional fue altamente significativa en términos de la distribución de los docentes con menor capacitación. Esto parecería sugerir que hay factores que no exigen una capacitación extensa, que se relacionan con el desarrollo profesional exitoso en esta área.

Tabla 9: Tendencias generales en la cantidad de capacitación – docentes CETT

Cantidad de la capacitación	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio
Una semana	42.8%	50.7%	6.3%	0
Dos semanas	23.8%	56.2%	17.6%	2.2%
Tres semanas	19.5%	57.8%	21.3%	1.4%
Cuatro semanas o más	21.3%	55.2%	21.7%	1.2%

3. Seguimiento de la capacitación

Los docentes identificaron la frecuencia con la que habían recibido seguimiento a los eventos de capacitación, ya fuera en sus propias escuelas o con colegas de otras escuelas en el centro local. La frecuencia del seguimiento no ofreció tendencias consistentes en relación al desarrollo profesional de los docentes individualmente. Como se puede ver en la Tabla 10, aquellos que dijeron que habían tenido un seguimiento semanal, produjeron el porcentaje más bajo de desarrollo profesional general en los dos niveles más altos. Los tres otros grupos tenían porcentajes similares de docentes en esos niveles.

Tabla 10: Tendencias generales en la frecuencia del seguimiento – docentes CETT

Frecuencia del seguimiento	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio
Una semana	26.3%	58.9%	12.8%	1.4%
Dos semanas	20.1%	58.2%	20.56%	1.4%
Un mes	23.2%	55.9%	19.6%	1.2%
Dos meses	21.4%	56.3%	18.6%	3.9%

Se puede deducir que los capacitadores visitaban a los docentes que tenían dificultades para implementar el programa con más frecuencia. En efecto, muchos capacitadores y coordinadores declararon en sus entrevistas que pasaban más tiempo con los docentes que necesitaban más ayuda.

4. Opiniones de los docentes sobre la utilidad de la capacitación

La utilidad de la capacitación que recibieron los docentes se examinó de dos maneras. Primero, se preguntó directamente a los docentes cuál había sido el aspecto más útil de la capacitación para su enseñanza. La Tabla 11 muestra que hubo una variedad de respuestas. La respuesta dada por el porcentaje más alto de los docentes (20%) fue que toda la capacitación había sido útil. Posteriormente, estaba la conciencia fonológica y la producción de textos, citada por 13.5 y 11.2 por ciento de los docentes, respectivamente.

Al agrupar las respuestas por área del contenido, una variedad de éstas, relacionadas al clima del aula, manejo del comportamiento y la planificación, ocuparon 23.4 de las respuestas; seguidas de dimensiones de la enseñanza de escritura, incluyendo a la conciencia fonológica y la comprensión, con poco más del 20 por ciento. La enseñanza de escritura, identificada exclusivamente como producción de textos y el uso/disponibilidad de materiales pedagógicos, fueron mencionados por 11.2 por ciento de los docentes CETT. Otras respuestas no especificadas como "sí" o "integración" a la par de "sin respuesta" componían el porcentaje restante.

Tabla 11: Aspectos útiles de la capacitación – docentes CETT

Área Identificada	Porcentaje de respuestas
Lectura	20.2%
-Conciencia fonológica	13.5%
-Comprensión de la lectura	4.5%
-Fonética	2.2%
Clima/Manejo	23.4%
-Variedad de Actividades/Estrategias	10.1%
-Enseñar a los alumnos a ser activos	4.5%
-Ser gentil con los alumnos	2.2%
-Manejo del Aula	2.2%
-Preparación	2.2%
-Agrupación	1.1%
-Más tolerancia a los errores	1.1%
Escritura	11.2%
-Producción de textos	11.2%
Materiales	11.2%
- Materiales pedagógicos	7.8%
-Hacer materiales	3.4%

Todos	20.2%
Otros	13.8%

También se preguntó a los docentes qué habían cambiado de su práctica como resultado de la capacitación. En esta pregunta, fueron un poco más específicos al identificar las prácticas usadas en distintas áreas de enseñanza. La Tabla 12 muestra que la enseñanza de la lectura fue el área donde la mayoría de los docentes hizo cambios en su praxis. En general, 39.7 de los docentes mencionó cambios en la enseñanza de lectura. El cambio más significativo, por mucho, fue la enseñanza de conciencia fonológica, que fue mencionada por poco más de un tercio de los docentes CETT. También se mencionaron las modificaciones en las estrategias de clima y manejo del aula. Las respuestas en esta área componían el 36.1 por ciento del total. La escritura y el uso de materiales componían otro 16.9 por ciento de las respuestas.

Tabla 12: Cambios en la praxis como resultado de la capacitación – docentes CETT

Área Identificada	Porcentaje de respuestas
Lectura	39.7%
-Enseñar conciencia fonológica	33.7%
-Leer más/itinerario de lectura	3.6%
-Usar historias	1.2%
-Los alumnos hacen predicciones	1.2%
Clima/Manejo	36.1%
-Usar más actividades/estrategias	14.5%
-Enseñar a los alumnos a ser activos	10.8%
-Enfoque directo y cercano a los niños	4.8%
-Más receptivo	4.8%
-Manejar mejor el aula	1.2%
Escritura	12.0%
-Crear textos	8.4%
-Los alumnos copian menos	3.6%
Materiales	4.8%
-Usar más materiales	3.6%
-Hacer materiales	1.2%
Ningún cambio	2.4%
Otros	5.0%

5. Enfoques pedagógicos de los docentes

Para determinar cómo sentían los docentes que estaban aplicando los cambios que había causado la participación en el CETT, se les pidió que describieran su enfoque pedagógico. Como se puede ver en la Tabla 13, las respuestas reflejan a las respuestas dadas en términos de utilidad de la capacitación y cambios en la enseñanza. El mayor número de los docentes declaró que usaban una mezcla de los métodos que por lo general incluía al menos conciencia fonológica y fonética. La conciencia fonológica era el segundo enfoque más citado, seguido de métodos de enseñanza activa, empleo de ejemplos y vocabulario de la realidad de los niños, crear textos y usar historias. Todas estas técnicas forman parte del paquete de capacitación CETT en todos los países. El resto de los enfoques generalmente eran mencionados por un solo individuo o no pudieron ser interpretados claramente.

Tabla 13: Enfoques pedagógicos de los docentes CETT

Enfoque	Porcentaje de
----------------	----------------------

	respuestas
Combinación	30.6%
Conciencia fonológica	22.4%
Aprendizaje activo	11.8%
Realidad de los alumnos	9.4%
-Crear textos	7.1%
Historias	4.7%
General a específico	1.2%
Global	1.2%
Otros	11.6%

6. Motivación de los docentes

Durante mucho tiempo se ha asociado el compromiso con una innovación con su adopción exitosa y eventual dominio. Para medir el compromiso de los docentes a la implementación de la capacitación del programa CETT, se recibieron calificaciones elaboradas por los capacitadores en términos de motivación en la capacitación y actividades de seguimiento. Posteriormente se examinaron estas calificaciones en relación a las dimensiones del desarrollo profesional estudiado. La motivación de los docentes tuvo muy poco efecto sobre el desarrollo profesional. En 20 de las 21 dimensiones estudiadas no se encontraron diferencias entre los docentes con calificaciones de “excelente”, “medio” o “bajo”. La única excepción fue la dimensión de la escritura, donde los docentes calificados como “excelentes” tenían un 50 por ciento en los niveles de dominio y casi dominio, comparados a 19.2 por ciento del grupo “medio” y 5.6 por ciento del grupo “bajo”.

7. Experiencia y apoyo del director

El liderazgo dentro de una escuela se considera, por lo general, como un elemento importante de la aceptación y dominio de una innovación por parte de los docentes. Se examinaron dos aspectos del liderazgo: los años de experiencia del director como tal, y el apoyo que dan, de acuerdo a como lo identifican los docentes, en términos del desarrollo profesional de los docentes. La experiencia de los directores al conducir una escuela parece tener poca relación al desarrollo profesional de los docentes en CETT. En 19 de las 21 dimensiones estudiadas, no se encontraron diferencias entre los docentes cuyos directores tenían un año de experiencia o menos, aquellos con entre dos y cinco años de experiencia y los que tenían más de seis años.

Los docentes cuyos directores tenían menos experiencia estaban favorecidos en las dimensiones de técnicas de cuestionamiento y uso del tiempo. En cuanto al uso del tiempo, 72 por ciento de los docentes cuyos directores tenía menos experiencia estaban por encima del nivel de Iniciando, mientras que 61.5 y 62.5 por ciento de los docentes cuyos directores tenía más experiencia estaban en este nivel. Con respecto a las técnicas de cuestionamiento, 27.3 por ciento de los docentes, cuyos directores tenía menos experiencia, estaban en el nivel de Casi Dominio, en comparación de 0 y 3.1 por ciento de los otros dos grupos.

Se puede asumir que los directores que eran nuevos en su trabajo estarían muy motivados y por lo tanto motivarían a sus docentes, dando como resultado niveles más altos de desarrollo profesional. Sin embargo, cuando se comparó a los directores en términos de las calificaciones generales de la escuela dadas por los capacitadores CETT, no se encontraron diferencias entre los directores en términos de tiempo de servicio. De manera similar, no se encontraron diferencias en los niveles de desarrollo profesional de los docentes que dijeron que habían recibido apoyo primordialmente de su director,

cuando se comparaban esos docentes a los docentes que decían que habían recibido apoyo de supervisores y otras fuentes.

C. Obstáculos a la implementación de las prácticas exitosas

Los obstáculos a la implementación de una innovación incluyen variables contextuales, como el bienestar de los alumnos a los que se sirve, la condición física del centro de aprendizaje y el tipo de situación de aprendizaje. Las condiciones al nivel del sistema, como huelgas y falta de pago de los salarios, también pueden afectar la implementación. Dentro del aula, la falta de materiales, el absentismo y la falta de cooperación de los padres, pueden influenciar la implementación. En esta sección se examina al estatus socioeconómico del alumno, tamaño de la escuela, ubicación y tipo de situación de aprendizaje en relación al desarrollo profesional. También se detallan los principales obstáculos para la implementación, identificados por los docentes CETT y sus recomendaciones para mejorar el programa CETT.

1. Estatus socioeconómico de los alumnos

Los docentes identificaron el estatus socioeconómico de sus alumnos. La mayoría de los alumnos CETT (62%) fueron clasificados como “clase trabajadora” definida por los docentes como trabajadores agrícolas, obreros o trabajo como empleados domésticos. Aquellos clasificados como “pobres” componían el siguiente porcentaje más alto (34%). El resto de los docentes (4%) clasificaron a sus alumnos como “clase media baja” o “media.” No se encontraron diferencias significativas en términos de estatus socioeconómico cuando se comparó el desarrollo profesional de los docentes en el CETT.

2. Tamaño de la escuela

El tamaño de la escuela parece no tener relación al desarrollo profesional de los docentes CETT individualmente. No se encontraron diferencias en ninguna de las 21 dimensiones estudiadas, ya fuera que solo hubiera un docente de primer grado en la escuela o tuviera un colega de primer grado o más.

3. Ubicación de la escuela

También se comparó la ubicación de las escuelas en un centro urbano o área rural. La ubicación por lo general tuvo muy poco efecto sobre el desarrollo profesional de los docentes. En 20 de las 21 dimensiones de buena praxis, no se encontraron diferencias entre los docentes de escuelas urbanas o rurales. La excepción fue conciencia fonológica, donde 61.1 por ciento de los docentes rurales estaban en el nivel de casi dominio, comparados a 39.4 por ciento de los docentes urbanos. También, sólo 5.6 por ciento de los docentes CETT rurales estaban en el nivel más bajo de desarrollo profesional en cuanto a conciencia fonológica, comparados a 35.2 por ciento de los docentes urbanos. Los evaluadores no pudieron identificar las razones posibles para esta anomalía; sin embargo, al remarcársela a los CETT, el equipo de estudio espera que el personal del CETT pueda reconocer alguna razón para esa diferencia.

4. Tipo de la escuela

También se examinaron las diferencias en cuanto a la disposición de las aulas, esto es, si una escuela estaba organizada en grados únicos o si tenía aulas multi-grado en primer grado. No se encontraron diferencias entre los docentes en aulas multigrado y aquellos de aulas graduadas en términos de sus niveles de desarrollo profesional.

5. Dificultades en la implementación identificadas por los docentes

Se pidió a los docentes que identificaran obstáculos para la implementación exitosa de la capacitación que recibieron del CETT. Se identificaron dos tipos de dificultades: elementos del programa de capacitación que eran de difícil implementación y obstáculos contextuales. La Tabla 14 resume los obstáculos pedagógicos a la implementación de la capacitación CETT. Como se puede ver, un porcentaje relativamente alto de docentes (21.6%) declaró no haber tenido dificultades al implementar su capacitación CETT. Un porcentaje similar identificó algún aspecto de la lectura como difícil de implementar. El manejo del aula y las capacidades generales del docente, desde la falta de participación de los padres a la incapacidad de dibujar de los docentes, componían otro 16.9 por ciento de las respuestas. Escribir, especialmente el enseñar a los alumnos a producir y editar textos fue identificado por 14.7 por ciento de los que respondieron. Porcentajes similares de los docentes identificaron la falta de materiales y falta de comprensión de la evaluación como dificultades.

Un número pequeño de los docentes CETT mencionó problemas contextuales, además de los pedagógicos que se muestran en la Tabla 14. Éstos incluyen: falta de espacio o problemas por compartir el espacio (3.4%); falta de materiales (2.2%), y capacitación en fines de semana (1.1%).

Tabla 14: Obstáculos a la implementación identificados por los docentes

Área de dificultad	Porcentaje de respuestas
Ningún problema	21.6%
Lectura	21.5%
-Fonemas	10.2%
-Alumno leyendo libro	3.2%
-Uso de preguntas	3.2%
-Alumno leyendo	1.1%
-Uso de gestos	1.1%
Clima/Manejo	16.9%
-Falta de participación de los padres	5.7%
-Planificación	3.4%
-Necesita más tiempo	2.3%
-Centros de aprendizaje	1.1%
-Canciones	1.1%
Competencias	1.1%
Dibujo	1.1%
Atención individual	1.1%
Escritura	14.7%
-Escritura de los alumnos-carpetas	5.7%
-Integración de temas	4.5%
-Expresión escrita	3.4%
-Edición del alumno	1.1%
Evaluación	7.9%
- Técnicas de evaluación	6.8%
-Grupo de exámenes	1.1%
Materiales	7.8%
-Falta de material didáctico	3.4%
-Falta de textos de los alumnos	2.2%
-No entiende el manual	1.1%
-Necesita conocimiento informático	1.1%
Ninguna respuesta	9.1%

6. Necesidades de capacitación identificadas por los docentes

Se les preguntó a los docentes acerca de las áreas en las que creían que podrían necesitar más capacitación. La Tabla 15 resume el 74 por ciento de las respuestas donde había más de una opción. Como se puede ver, varios docentes reconocieron que no han dominado las dimensiones de la enseñanza, como la conciencia fonológica y la escritura, ya que más del 10 por ciento de la muestra identificó cada una de estas áreas. De manera similar, la necesidad de diferenciar la enseñanza fue reconocida por aquellos docentes que creían que se necesitaba más capacitación sobre las dificultades de aprendizaje y la evaluación de los niños. Muchos docentes también identificaron una integración de las materias y las matemáticas. Un porcentaje relativamente alto de los docentes (12.5%) pidió más capacitación del mismo tipo de la que el CETT proveyó el año anterior. Sólo 4.5 por ciento pensó que ya no necesita más capacitación.

Tabla 15: Áreas de capacitación adicional identificadas por los docentes

Áreas de capacitación adicional	Porcentaje de respuestas
Conciencia fonológica	13.6%
Escritura	10.2%
Evaluación	8.0%
Dificultades de aprendizaje de los niños	8.0%
Comprensión	6.8%
Matemáticas	5.7%
Integración con otras materias	4.5%
Más de lo mismo	12.5%
No más capacitación	4.5%

7. Sugerencias de los docentes para mejorar el CETT

Las sugerencias de los docentes para mejorar el CETT, delineadas a continuación en la Tabla 16, se relacionan primordialmente con la capacitación en sí misma y con los materiales usados en ella. Casi 30 por ciento de los docentes sugirió que la capacitación debe continuar más allá del año inicial. Una cuarta parte de los docentes tenía sugerencias en cuanto a los materiales. Estas sugerencias se ocupaban principalmente de la necesidad de materiales de capacitación adicionales o una presentación más oportuna de los materiales disponibles. 12 por ciento de los que respondieron abordó el contexto de la capacitación, y la mayoría se enfocó en la necesidad de más demostraciones, especialmente en las aulas. Algunos de los que respondieron sentían que la estructura de capacitación se debería alterar para que incluyera todos los grados de la primaria, y unos cuantos querían cambios en el itinerario de capacitación. Alrededor de 14 por ciento de las respuestas pedían ayuda financiera para los docentes o una mejor comunicación acerca del itinerario de capacitación. 8 por ciento de los docentes sentían que no se necesitan mejoras al programa CETT.

Tabla 16: Sugerencias de los docentes para mejorar el CETT

Sugerencia	Porcentaje de respuestas
Duración de la capacitación	28.4%
-Continuar otro año	20.4%
-Más capacitación	8.0%
Materiales de capacitación	22.6%
-Dar más materiales	11.4%
-Dar los materiales antes	5.7%
-Dar textos	2.3%

-Más materiales de lectura	1.1%
-Audio para los fonemas	1.1%
Contexto de la capacitación	12.4%
-Más demostraciones	9.1%
-Incluir matemáticas	1.1%
-Enseñanza individualizada	1.1%
-Visitar otros países	1.1%
Estructura de la capacitación	8.9%
-Darla a toda la primaria	4.5%
-Capacitar durante el día	2.3%
-Capacitar durante las vacaciones	1.1%
Ninguna sugerencia	8.0%
Otros	6.1%
Ninguna respuesta	13.6%

D. Variaciones subregionales en la implementación de las prácticas exitosas

Para identificar la implementación de las prácticas exitosas por subregión, se definieron como prácticas subregionales exitosas aquellas en las cuales al menos 25 por ciento de los docentes CETT y menos del 25 por ciento de los docentes que no son del CETT estaban en el nivel de casi dominio o dominio, y en las que hubo diferencias significativas entre los docentes CETT y los que no lo eran. Los docentes que están en el nivel de casi dominio mostraron una forma y sustancia mejoradas en la implementación o nuevas o mejoradas prácticas y desarrollaron un entendimiento más sofisticado de la enseñanza de la lectoescritura. Los docentes en esta etapa pueden servir de entrenadores para sus colegas. Los docentes al nivel de dominio han vuelto sus prácticas como algo interno y la implementan consistentemente. Su capacidad como mentores es muy alta y pueden convertirse en líderes en ese campo. Esta sección resalta las áreas en las que los docentes CETT de una subregión han alcanzado este criterio de inclusión, o sea, al menos una cuarta parte de ellos están en el nivel de dominio o casi dominio, y no más de una cuarta parte de los docentes no CETT están en esos niveles. Esa información se puede usar para nutrir el intercambio posterior y el aprendizaje mutuo entre los CETT.

1. Prácticas exitosas en el CETT andino

Los docentes en el CETT andino tuvieron de manera consistente porcentajes más altos en los niveles más elevados del desarrollo profesional, que los grupos de comparación en todas las dimensiones del estudio. En 10 de las 21 dimensiones, la diferencia era significativa estadísticamente. Y en cinco de esas dimensiones los docentes CETT cumplían con el criterio de dominio/casi dominio que se describe anteriormente (mostrado a continuación en la Tabla 17): dos dimensiones de la enseñanza de lectura y tres dimensiones de la práctica pedagógica. Más de 40 por ciento de los docentes implementaban bien la conciencia fonológica y enseñanza del lenguaje oral. Los docentes que estaban a este nivel impartían la conciencia fonológica explícitamente y en el contexto de otra enseñanza. Enseñaban y usaban el sonido de las letras en vez de su nombre en la enseñanza. Alentaban a los estudiantes a usar su conocimiento de los sonidos de las letras para deletrear y articular palabras, y se observó a los estudiantes usando esta estrategia independientemente y al ayudar a los otros. Por ejemplo, durante una clase un alumno deletreó mal “*toalla*” como “*tualla*”. Algunos alumnos se dieron cuenta de que estaba mal. El docente aprovechó la oportunidad para decirles que, aunque a menudo se pronuncia la palabra como “*tualla*,” la palabra se escribe “*toalla*”. Después fue guiando a los alumnos al corregir la palabra.

Los docentes en las aulas CETT ofrecían múltiples oportunidades de usar lenguaje oral en formatos estructurados y no estructurados. Los alumnos participaban en discusiones para desarrollar conceptos y

vocabulario, escuchaban y discutían textos, leían en voz alta y se aprendían canciones y poemas. Los alumnos eran participantes activos, respondiendo y haciendo preguntas, dando opiniones e iniciando discusiones. En cuanto a la dimensión de la enseñanza efectiva, los docentes que usaban estas técnicas consistentemente usaban el lenguaje explícito y el manejo de modelos para presentar nuevos conceptos y aptitudes. También ayudaban con el aprendizaje de los alumnos al darles retroalimentación correctiva y específica.

Tabla 17: Prácticas exitosas en el CETT andino

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio
Conciencia fonológica	CETT	29.2%	27.0%	43.8%	0
	No CETT	56.0%	36.0%	8.0%	0
Lenguaje oral	CETT	5.6%	51.7	36.0%	6.7%
	No CETT	32.0%	56.0%	12.0%	0
Artículos de enseñanza eficaz	CETT	3.4%	61.8%	33.7%	1.1%
	No CETT	72.0%	24.0%	4.0%	0
Manejo del comportamiento	CETT	5.6%	49.4%	34.8%	7.9%
	No CETT	28.0%	56.0%	16.0%	0
Reflexión	CETT	4.5%	68.5%	24.7%	2.2%
	No CETT	40.0%	56.0%	4.0%	0

Los docentes en los niveles de casi dominio y dominio empleaban prácticas de manejo conductual, como el uso de reglas colocadas en la pared, revisión constante de las mismas, un conjunto compartido de expectativas conductuales y consecuencias explícitas y apropiadas para la mala conducta. Los alumnos de estas aulas tendían a involucrarse más en la enseñanza y se observó tiempo sin tareas menos frecuentemente.

Los docentes en el CETT andino identificaron varios enfoques a la enseñanza de la lectura y mostraron tener conciencia de las fortalezas de cada uno. También hablaron de la eficacia relativa de tener enfoques variados para alumnos diferentes. Esto ilustra una base de conocimiento creciente y una mayor reflexión por parte de estos docentes.

2. Prácticas exitosas en el CETT caribeño

Dado que el Estudio Reflexivo del Caribe era un estudio piloto, y ya que el tamaño de la muestra era muy pequeño (11 docentes de 7 escuelas), fue más difícil para el equipo de estudio identificar dimensiones en las que los docentes del CETT caribeño fueran significativamente mejores que sus contrapartes de la comparación. Simplemente por el tamaño de la muestra, fue más difícil sustanciar la importancia estadística de las diferencias; sin embargo, hay hallazgos positivos que es importante detallar aquí.

Los docentes en el CETT caribeño tuvieron de manera consistente porcentajes más altos en los niveles más elevados del desarrollo profesional que los grupos de comparación en 14 de 21 de las dimensiones del estudio. En una de éstas, la diferencia era significativa estadísticamente. Los docentes del CETT caribeño cumplieron con el criterio de inclusión del nivel de Dominio, citado anteriormente en dos dimensiones, comprensión del lenguaje escrito y reflexión. Implementaron prácticas que ayudaban a los estudiantes a entender las formas y funciones de los libros. Los docentes leen para los alumnos usando libros grandes y fomentan las discusiones acerca de los mismos. También ofrecieron centros de lectura en sus aulas donde los alumnos leen independientemente. Los docentes en el Caribe fueron

capaces de identificar una filosofía educativa y discutir por qué usaban varias estrategias de enseñanza. También pueden enunciar los objetivos de su crecimiento continuo. La Tabla 18 presenta las prácticas exitosas en el CETT caribeño.

Tabla 18: Prácticas exitosas en el CETT caribeño

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio
Entendimiento del lenguaje escrito	CETT	0	75.0%	25.0%	0
	No CETT	66.7%	33.3%	0	0
Reflexión	CETT	0	75.0%	25.0%	0
	No CETT	66.7%	33.3%	0	0

Para muchos docentes del CETT, la idea de leer en voz alta de manera constante a los niños es un concepto nuevo. Leer en voz alta no sólo ayuda a los niños a disfrutar libros y motivarse para leer, sino que la discusión de palabras en las historias desarrolla vocabulario y el uso de predicciones y discusión acerca de la historia ayuda a desarrollar expresión y comprensión oral. La Figura 7 ofrece una muestra de una clase de lectura en voz alta.

Figura 7: Docente CETT desarrollando una comprensión de los propósitos del lenguaje escrito

Natasha es docente en una escuela grande en un pueblo de una provincia de Jamaica. Ella ha dado clases durante 22 años, más que nada a 1, 2 y 3 grado. Su aula es rica en textos, tiene carteles de tablas de palabras, historias, una “tienda de abarrotes” con paquetes de alimentos con nombres, una esquina de lectura y muchas exhibiciones de trabajo de los niños.

Hay un libro grande sobre manzanas listo sobre un caballete. La docente levanta varias manzanas reales, preguntándoles a los niños cómo se llaman, dónde han visto manzanas antes, de dónde pueden haber venido estas manzanas. Los alumnos sugieren: “Estados Unidos”, y ella concuerda. Levanta manzanas distintas y pregunta de dónde podrán ser. Alumnos: “Jamaica.” La docente discute con los alumnos cómo es que saben esto y cómo se llaman esas manzanas. Alumno: “Manzanas jamaíquinas.” “Sí, éstas son nuestras manzanas jamaíquinas. ¿Por qué las llamamos jamaíquinas?” Un alumno grita: “porque crecen en un árbol”. Docente: “Pero esas otras también crecen en un árbol.” Alumno: “De Jamaica.” Docente: “Sí, las llamamos jamaíquinas porque crecen en Jamaica.” Discuten las características de las distintas manzanas. Ella dice: “les voy a leer una historia, pero primero platiquemos de algunas palabras”. Les pregunta si han visto un manzano. Los alumnos responden con entusiasmo, y hablan de los manzanos. Ella levanta una rama real de manzano que tiene hojas, un retoño y un capullo. Discuten el retoño, la flor, la manzana. Les muestra un retoño real. “¿Alguien quiere deletrear esto?” Alumno: “O-T-O-Ñ-O.” Docente: “Muy bien”, escribe “retoño” en el pizarrón. “Esta vez con R y E.” “Un retoño se convierte en una flor. ¿Cómo le llaman a esto?” (levanta un capullo de manzana). Ella misma les da la palabra: “Esto es una capullo.” Escribe “capullo” en el pizarrón. Señala con el dedo las partes del capullo. “¿Cómo le llaman a esto?” Alumno: “hojas”. “Muy bien. La hojas son los pétalos.”

Docente: “Ahora, para nuestra historia.” Levanta el libro grande preguntando: “¿Alguien puede decirme de qué se va a tratar la historia?” Hace una red en el pizarrón usando sus respuestas: “manzanas”, “niñita” y “manzano”. Ella dice: “vamos a leer y averiguar al final de la historia de qué se trata”. Menciona el título, autor y a “la persona que hizo los dibujos”. Lee y muestra un dibujo. “Soy un retoño rojo.” El dibujo muestra a un ave roja en una rama con un retoño rojo. “¿Qué es un retoño?” Alumno: “Una florecita.” Docente: “Bien, el retoño es la parte que se va a convertir en flor.” Le pide al niño que se acerque y le muestre el retoño. Se acerca y señala el ave. Docente: “Sí, a ese pájaro también se le llama retoño” (bud, en el original, en inglés). “¿Quién me puede decir cómo escribimos esto?” Les dice: “a-v-e” (“b-i-r-d” en el original, en inglés). “Lo llamamos retoño (bud), pero ¿cuál es su nombre correcto?” “AVE (BIRD) (remarcando el sonido de la /ir/).” Les dice a todos que lo repitan. Al ir leyendo la historia se detiene y hace preguntas. Vuelve de nuevo a la rama, retoño y capullos reales. Le pide a algunos niños que se acerquen y señalen los artículos reales y luego los dibujos de esos artículos en la historia.

Discusión: Los niños que vienen de ambientes en los que los adultos leen y escriben poco o nada, y donde puede no haber libros, necesitan ayuda especial para desarrollar conceptos acerca de lo que es el lenguaje escrito y para qué se usa. La docente está ayudando a los niños a desarrollar su comprensión de los usos del lenguaje escrito, ofreciendo un aula rica en texto y experiencias que les ayuden a conectar su propio mundo con el mundo impreso. Los niños ven sus propias palabras escritas, pueden sentir la manzana y aprender que una manzana puede aparecer dibujada o escrita en un libro. Los niños del Caribe no sólo se enfrentan a la complejidad de las vocales del inglés, muchos de ellos aprenden inglés estándar como segunda lengua, en casa hablan creole. Esta docente les está ayudando a conectar su lengua con la que se usa en escuelas y libros.

3. Prácticas exitosas en el CETT de América Central y República Dominicana

Los docentes en el CETT de América Central y República Dominicana (CETT CA-RD) tuvieron de manera consistente porcentajes más altos en los niveles más elevados del desarrollo profesional que los grupos de comparación en 20 de las 21 dimensiones del estudio. Las calificaciones de los docentes CETT eran más altas, hasta un grado estadísticamente significativo en 12 de las 21 dimensiones. Los docentes del CETT CA-RD cumplieron con el criterio de dominio en tres dimensiones: dos de lectura y una pedagógica. Éstas se muestran a continuación en la Tabla 19. Los docentes que estaban en el nivel de casi dominio y dominio enseñaban tanto los nombres como los sonidos de las letras y usaban de manera consistente sus sonidos en las clases. Se observó el uso, por parte de los alumnos, de la conciencia fonética al participar en actividades de creación de palabras y actividades de dictado y escritura y lectura.

Los docentes mostraron una implementación fuerte y consistente de las prácticas que ayudan a los alumnos a desarrollar aptitudes de lenguaje oral. Los docentes CETT integraban discusiones y actividades para desarrollar conceptos y vocabulario en una variedad de contextos y para una variedad de propósitos a lo largo de la lección de artes del lenguaje y de lectura. Por ejemplo, los docentes dirigían las discusiones con toda clase de libros o textos; leían, enseñaban a los alumnos canciones y poemas y formaban pequeños grupos heterogéneos de discusión de una variedad de temas. El estilo más común de discurso fue la descripción, pero algunos docentes también les enseñaban a los alumnos otros estilos de discurso, como la persuasión y la comparación y contraste.

Los docentes que participaron en el proyecto fueron capaces de identificar varios enfoques educativos y discutir por qué sus prácticas beneficiaban a los alumnos.

Tabla 19: Prácticas exitosas en el CETT CA-RD

Dimensiones	Programa	Iniciando	Forma sin sustancia	Casi dominado	Dominio
Conciencia fonológica	CETT	18.4%	31.6%	50.0%	0
	No CETT	27.6%	63.6%	9.1%	0
Lenguaje oral	CETT	2.6%	60.5%	26.3%	10.5%
	No CETT	36.4%	54.5%	9.1%	0
Reflexión	CETT	0	63.2%	36.8%	0
	No CETT	36.4%	54.5%	9.1%	0

E. Factores a nivel escuela

Para obtener información a nivel de escuela, se llevaron a cabo 65 entrevistas con directores de escuela; 49 en escuelas CETT y 16 en escuelas que no participaron en el CETT.⁴ Esta sección presenta los hallazgos de esas entrevistas. La presentación de los hallazgos a nivel de escuela sigue el mismo marco que la que se usó para la información de los docentes. Primero se presentan comparación entre los CETT y los no CETT. A continuación, hay factores que contribuyen a la implementación de prácticas exitosas y sus obstáculos. Se notaron pocas diferencias subregionales, así que la discusión de esas diferencias se incorporó a las secciones relevantes.

1. Tendencias generales CETT versus No CETT

Se preguntó a los directores acerca de sus prioridades generales para sus escuelas, sus objetivos de lectoescritura, su satisfacción con el programa de lectoescritura, su filosofía de la enseñanza de lectoescritura y su papel y prácticas de supervisión en relación al programa de lectoescritura. Sus respuestas revelaron muchas similitudes entre los directores CETT y los directores que no participaban en el CETT; sin embargo, se señalaron diferencias en varias áreas clave. Más directores CETT vieron a la lectoescritura como su objetivo más alto, más de ellos mencionaron a la comprensión como un objetivo específico de la lectoescritura, y más de ellos expresaron satisfacción con sus programas de lectoescritura. También, 30.1 por ciento de los directores CETT mencionaron específicamente a las metodologías CETT como su enfoque preferido con respecto a la lectura y pudieron describirlas,

⁴ Hubo 51 escuelas CETT visitadas en el estudio, pero dos directores CETT no estuvieron disponibles para entrevistas. Uno fue entrevistado dos veces, ya que era director de una escuela CETT y una que no participó en el CETT. Por lo tanto, hay 65 entrevistas, pero sólo 64 individuos.

mientras que muchos otros directores CETT describieron metodologías compatibles con los objetivos CETT. En términos de supervisión, los directores CETT y directores que no participaron en el CETT reportaron que hacen un número similar de visitas a las aulas, pero los directores CETT tenían enfoques más flexibles en cuanto a la supervisión, declarando que se enfocaban más en los docentes que necesitan más ayuda. Además, se señaló un poco de diseminación de las ideas CETT en comentarios favorables que hicieron los directores que no participaron en el CETT acerca del programa CETT.

En la Tabla 20 se presenta un resumen de los hallazgos relacionados a las similitudes y diferencias entre escuelas CETT y no CETT.

Tabla 20: CETT versus No CETT: Resumen de las respuestas de los directores

Área Identificada	Porcentaje de respuestas- CETT	Porcentaje de respuestas- No CETT
Lectoescritura como prioridad individual más alta	24.5%	12.5%
Declarar a la comprensión como un objetivo de la lectoescritura	30.6%	18.8%
Satisfacción con el programa de lectoescritura		
-No calificado sí	32.6%	25.0%
-Sí, pero necesita mejorar	42.9%	37.5%
-No satisfecho	0	25.0%
Enfoque de lectoescritura que prefiere		
-Tradicional	0	6.3%
-Enfoque al sonido-símbolo	2.0%	6.3%
-Ningún método/mezcla	12.2%	25.0%
-Metodología CETT	30.1%	6.3%
-Otra	44.9%	56.3%
Concepción de su papel en relación al programa de lectura		
-Primordialmente administrativo	34.7%	37.5%
-Primordialmente pedagógico	65.3%	62.5%
Sistema de supervisión		
-Usa sistema establecido	53.1%	81.3%
-Usa sistema flexible	30.6%	18.7%
Frecuencia de visita al aula		
-Menos de una vez a la semana	34.7%	37.5%
-Una vez a la semana o más	18.4%	25%
Apoyo del sector privado	22.4%	31.3%

a. Prioridades y satisfacción con el programa de lectoescritura

24.5 por ciento de los directores CETT, en comparación con sólo 12.5 por ciento de los directores no CETT, identificaron la lectoescritura como su única prioridad. De igual manera, 30.6 por ciento de los directores CETT mencionó la importancia de la comprensión y el pensamiento crítico como objetivos clave, en comparación con 18.8 por ciento de los directores no CETT. Otras respuestas variaban considerablemente, muchos simplemente declaraban que su objetivo era que los niños leyeran y escribieran bien. Unos cuantos destacaron la necesidad de dedicar más tiempo a la lectura. Para algunos, el objetivo era que todos los alumnos pasaran el año o cierto examen, o que leyeran a cierta

altura del año. Por último, ningún director CETT dijo estar insatisfecho con su programa de lectura, mientras que 38 por ciento de los directores que no participaron en el CETT lo estaban.

Los comentarios de los directores acerca de otras prioridades eran un recordatorio útil del contexto general en el que se encontraban las escuelas. La pobreza y falta de recursos eran temas prevalecientes, ya que los directores mencionaron muchas cosas básicas para el éxito de los programas de lectoescritura, como estar preocupados por niños hambrientos, la necesidad de más docentes o una contratación constante de docentes, la necesidad de más aulas y reparaciones a la infraestructura y la dificultad que muchos experimentaban para involucrar a padres pobres y a menudo analfabetas en los programas de lectoescritura de la escuela.

b. Filosofía o enfoque preferido para la lectura

Como se indica en la Tabla 20, 30.1 por ciento de los directores CETT mencionaron a las metodologías CETT como su enfoque preferido con respecto a la enseñanza de lectoescritura. A menudo pasaron a describir esta metodología como una combinación del énfasis en las relaciones de los sonidos-símbolos con la comprensión, así como el basar el aprendizaje en las experiencias del niño y fomentar una participación más activa. Algunos también señalaron que los docentes deben elegir lo que funciona mejor para su grupo y las necesidades de sus alumnos en particular. Un director que no participó en el CETT dijo que el mejor método era el que CETT usaba. Muchas respuestas no describían en realidad un enfoque a la escritura, sino que mencionaban la importancia de otros aspectos de la enseñanza exitosa, tales como garantizar la participación de los alumnos, motivar a los niños y basar las clases en la experiencia de los niños.

2. Factores que contribuyen a la implementación de las prácticas exitosas

Las respuestas de los directores durante sus entrevistas ofrecían reflexiones acerca de su propia experiencia en el proyecto (como sus comentarios acerca de si la capacitación los preparó para hacer su trabajo más eficientemente), y sus percepciones de la experiencia de otros dentro de la comunidad escolar. Por lo tanto, la visión general a nivel escuela de las impresiones de un director en cuanto a las reacciones de los docentes a su capacitación y de los cambios a la práctica pedagógica ofreció una perspectiva útil acerca de la información recibida de los docentes. Esta sección resumirá ambos tipos de información, enfocándose primordialmente en los factores que contribuían a la implementación de las prácticas exitosas. Primero se presentan los comentarios de los directores acerca de su capacitación y los cambios que percibían en su papel, seguidos de sus comentarios acerca de la capacitación de los docentes y declaraciones sobre las reacciones de los alumnos y los padres al CETT.

a. Capacitación y cambios en el papel de los directores

Capacitación

Aunque el estudio se enfoca en la capacitación a los docentes, los directores CETT también han recibido una amplia variedad de tipos y frecuencia de capacitación, con el objetivo de ayudarles a apoyar a los docentes al implementar su capacitación. Cerca de una tercera parte de ellos asistieron a sesiones de orientación especial para directores. Algunos directores asistieron a sesiones mensuales acerca de temas de interés pedagógico general, mientras que otros asistieron a toda o parte de la capacitación de los docentes y algunos asistieron tanto a capacitación para docentes como a la de los directores. También, 67.4 por ciento de los directores CETT reportó haber recibido otro tipo de

capacitación en los últimos tres años, sobre una variedad de temas. Muchos de éstos tenían una relación considerable con la capacitación CETT.

Se les pidió a los directores que identificaran los aspectos más útiles de su capacitación CETT. Las áreas más útiles identificadas por 37.8 por ciento de los directores eran aprender qué era lo que debían esperar que estuvieran haciendo los docentes y detalles específicos de cómo impartir componentes de lectoescritura diferentes, mientras que 26.7 por ciento de los directores declaró que toda la capacitación fue útil. Los directores que habían asistido a la capacitación de los docentes tendían a estar muy satisfechos de haber aprendido los detalles específicos de lo que estaban aprendiendo los docentes y también expresaron orgullo de haber participado con sus colegas en la capacitación. La Tabla 21 presenta la información de los aspectos más útiles de la capacitación de los directores.

Tabla 21: Aspectos más útiles de la capacitación de los directores identificados por ellos

Aspectos más útiles	Porcentaje de respuestas
Aprender cómo impartir lectoescritura usando estrategias específicas incluyendo la planificación	37.8%
Toda la capacitación fue útil	26.7%
Estilo de capacitación (participativa, usando modelos de estrategias)	8.9%
Uso de materiales, cómo ligarlos a los estándares del Ministerio	2.2%
Cambio en la actitud	2.2%
Ninguna respuesta	22.2%

Cambios en el papel

Los directores identificaron dos cambios importantes que atribuían a su participación en el proyecto CETT. Primero, reportaron que estaban ofreciendo supervisión y apoyo mejorados, más dinámicos, a los docentes, y, segundo, reportaron que el clima mejorado en la escuela llevó a una comunicación más frecuente y abierta con los docentes acerca del programa de lectoescritura. Aunque muchos directores mencionaron varios cambios, cuando sólo se considera la primera respuesta, estos dos artículos fueron mencionados, cada uno por 32.7 por ciento de los directores CETT. Otros cambios mencionados eran estar inspirado para aprender más y hacer arreglos administrativos para ayudar a los docentes con las actividades o recursos necesarios para el CETT. La Figura 9 presenta citas ilustrativas acerca de los dos cambios mencionados con más frecuencia.

Figura 8: Comentarios de los directores acerca de los cambios en su papel

Mejor supervisión y apoyo:

- Yo principalmente evalué a través de observaciones en el aula. Voy a ver a un docente y entender su forma de impartir y también la manera en que les habla a los niños. Tengo una nueva visión de cómo hacerlo. Sí, ha cambiado, ya que ahora hablan de lo que están haciendo y lo que han hecho.
- Yo participo más en la pedagogía de lo que lo hacía antes, monitoreando lo que los docentes están haciendo.
- Antes pensaba que mi papel era más de administrador, pero ahora voy a las aulas mucho más de lo que lo hacía antes.

Mejor clima:

- Me dicen más cosas, confían más en mí. Conozco su trabajo y ellos entienden que los conozco mejor.
- Todos éramos egoístas; solíamos, todos nosotros, trabajar totalmente por nuestra cuenta. Ahora trabajamos juntos, nos ayudamos entre nosotros. La interrelación entre los docentes es lo que yo considero que es fundamental para los inicios de la enseñanza de lectura.
- Mi papel ha cambiado de una manera excelente. Veo cambios tan positivos. Como docente, yo diría que el mayor cambio están en mis colegas; lo mejor es que ellos pueden ver los cambios. Ya no pienso en mí como su capitán, sino como su colega.

***Discusión:** Los comentarios acerca de los cambios en los estilos de supervisión son representativos de los que hicieron muchos directores que hablaron, de un cambio a partir de un estilo más administrativo, hacia un enfoque más pedagógico. El desarrollo de una comunidad de aprendizaje y un clima positivo en la escuela que ayuden al aprendizaje y la innovación es esencial para un cambio duradero en los docentes. Pocos docentes pueden sostener sus cambios con éxito si van en contra de la cultura escolar. Estos hallazgos muestran que el CETT está haciendo una diferencia positiva en el clima de trabajo general en muchas escuelas.*

El seguimiento a la capacitación de los directores en algunos países, también incluía reuniones regulares de los directores CETT. Sólo 30.6 por ciento de los directores reportaron asistir a esas reuniones; muchos declararon que les hubiera sido útil tener esas oportunidades de reunirse con otros directores para discutir el CETT.

b. Opiniones de los directores sobre la capacitación de los docentes

Aspectos de mayor éxito

Se les preguntó a los directores cómo se sienten sus docentes con respecto a su participación en el proyecto. La respuesta fue muy positiva: 92.9 por ciento de los que respondieron declararon que sus docentes estaban felices, motivados, orgullosos, interesados y dispuestos a probar nuevas cosas. Sólo 7 por ciento mencionaron algunas reacciones negativas, diciendo que algunos profesores aún se resistían al cambio.

Los directores declararon que el aspecto más útil de la capacitación de los docentes era el enfoque y metodología en general, lo cual fue mencionado por 18.4 por ciento, mientras que la mejora en la lectura y el alcanzar objetivos de lectura fueron mencionados por 16.4 por ciento de los directores. Muchos mencionaron componentes específicos de la lectoescritura, como la expresión oral, aspectos fonéticos, comprensión y escritura; al juntarlos, éstos componen 22.4 por ciento de las respuestas. La mejora en las actitudes y las relaciones con los niños y el aumento de su participación sumaban 20.4 por ciento de las respuestas. La Tabla 22 presenta estos hallazgos.

Tabla 22: Aspectos con más éxito de la capacitación de los docentes identificados por los directores

Aspectos de mayor éxito de la capacitación	Porcentaje de respuestas
Enfoque general, metodología, estrategias	18.4%
Los niños leen mejor; se cumplen los objetivos	16.4%

Componentes específicos de la lectoescritura	22.4%
-Conciencia del fonema y fonética	8.2%
-Comprensión	8.2%
-Escritura	4.1%
-Expresión oral	2.0%
Cambios en la relación docente-alumno	20.4%
-Niños más participativos, trabajo de grupo	12.2%
-Niño como protagonista de su propio aprendizaje	6.1%
-Los docentes pueden ayudar a los alumnos más lentos	2.0%
Otros	14.3%
-Los docentes aprenden mucho	4.1%
-Los docentes trabajan juntos más que antes	4.1%
-Mejor planificación	2.0%
-Uso de los materiales	2.0%
-Capacitadores bien preparados	2.0%
Ninguna respuesta	8.2%

La importancia del seguimiento

Los directores ven el seguimiento que dan los capacitadores CETT como un aspecto muy importante de la capacitación para producir y sostener un cambio. La frecuencia de las visitas de seguimiento varía bastante de país a país, aunque 100 por ciento de los directores del Caribe reportaron visitas dos veces al mes o más. En general, 26.5 por ciento de los directores CETT reportaron que recibían visitas con esa frecuencia; muchos de ese grupo reportaron visitas de una vez a la semana hasta varias veces en el mismo período. Aproximadamente 14.2 por ciento reportaron visitas una vez al mes y otro 28.6 por ciento reportó que recibe visitas de seguimiento de una a cuatro veces al año. Los que recibían menos visitas comentaron a menudo que sería útil recibir más.

Los directores dieron dos razones principales para la importancia de las visitas de seguimiento. Primero, comentaron que el seguimiento era muy importante para ayudar a cambiar la actitud de los docentes que inicialmente se resistían al cambio. Segundo, declararon que el seguimiento era importante para ayudar a los docentes a implementar estrategias más difíciles, especialmente a través de demostraciones de esas estrategias frente al grupo, porque sin ese apoyo de seguimiento es probable que los docentes encontraran las estrategias muy difíciles y las abandonarían. Algunos declararon que el seguimiento era lo que distinguía al CETT de otros proyectos menos exitosos.

Cambios a la práctica de los docentes

Los directores identificaron varios cambios positivos en la práctica pedagógica como resultado de la capacitación y seguimiento CETT. Éstos incluyen: los docentes aplican con éxito lo que aprendieron en la capacitación, 24.5 por ciento; los niños están motivados y participan de manera activa, 22.4 por ciento; docentes felices, motivados, más dinámicos y creativos, 20.4 por ciento; y mejoras en el ambiente de clase, las cuales un 8.2 por ciento de los directores comentaron que era más ricas en textos y exhibían más trabajos de los alumnos.

c. Materiales

Los materiales CETT eran claramente un factor importante en la implementación exitosa del proyecto. Todos los directores reportaron haber recibido materiales del CETT y muchos expresaron gratitud por ellos. Éstos incluían materiales de capacitación para los docentes y textos y materiales de enseñanza

para uso en el aula. La mayoría de los que estaban tratando de reproducir el programa usaban materiales CETT que habían recibido en la capacitación.

d. Cambios en los alumnos

Aunque los cambios en los alumnos son el resultado que se desea del proyecto, evidentemente también sirvieron como un factor para promover la continuación de la implementación exitosa. Muchos directores mencionaron que los cambios observados en las actitudes y aprendizaje de los alumnos eran motivación positiva para que los docentes siguieran trabajando duro en el proyecto, así como para su propio apoyo al CETT y también el de los padres. Los directores reportaron muchos cambios en sus alumnos como resultado del CETT; 24.5 por ciento de ellos dijo que los alumnos estaban más entusiasmados con la lectura; otro 24 por ciento dijo que los alumnos participaban más, y 22.4 por ciento mencionó que los alumnos leían y escribían mejor.

e. Relaciones con los Padres y la Comunidad

Las escuelas CETT están, por definición, en áreas pobres y en desventaja, y los comentarios de los directores acerca de la participación de los padres reflejan este hecho. La participación de los padres fue vista como problemática por 49 por ciento de los directores, siendo factores como la pobreza, los horarios de trabajo y el analfabetismo de los padres los que obstaculizan su apoyo; 32.7 por ciento del total de los directores dijo que un número significativo de sus padres eran analfabetos. Por el otro lado, 40.8 por ciento describieron la participación de los padres en términos positivos, diciendo que los que podían ayudar lo hacían. Muchos directores mencionaron el apoyo dado por los padres de manera física, como el construir mobiliario, reparar un techo, ayudar con la preparación de alimentos o la limpieza de las aulas. Aunque muchos reportaron que los padres vienen a las aulas a ayudar con eventos especiales. Ninguno declaró que los padres vinieran a las clases específicamente a ayudar a los niños con el programa de enseñanza.

Los padres están concientes del CETT, y 53.1 por ciento de los directores describió sus reacciones al CETT como muy positivas. Muchos de ellos comentaron que habían tenido dificultades con los padres al principio porque la metodología era diferente de aquella a la que estaban acostumbrados, pero que su actitud había cambiado durante el año. Otro 18.4 por ciento simplemente declaró que sus padres sabían del CETT, mientras que 6.1 por ciento mencionó algunos problemas continuos relacionados al cambio de la metodología.

Las escuelas en varios países llevaron a cabo eventos de lectoescritura como una forma de acercamiento tanto a los padres como a las comunidades. Se señalaron diferencias subregionales con respecto a esos eventos: sólo 20 por ciento de los directores del Caribe reportó tener ese tipo de eventos. Ninguno en América Central y República Dominicana. Mientras que 43.5 por ciento de los directores andinos reportaron tenerlos. En la mayoría de los casos, los capacitadores CETT participaron en la organización de los eventos, que a veces involucraban a más de una escuela, como la agrupación de escuelas de un capacitador. Los eventos a menudo tomaron la forma de ferias pedagógicas, en las cuales se exhibe el trabajo de los estudiantes, y los docentes mostraron las estrategias de lectura o expusieron su escritura y discutieron el proceso de escritura.

Otro tipo de evento reportado fue una "caminata de lectura" o desfile, en el cual los niños marcharon a lo largo del pueblo cargando carteles acerca de los libros y la lectoescritura y algunas veces usando disfraces de personajes de los libros. En algunas de estas caminatas, los niños entrevistaban a los

transeúntes acerca de sus actitudes con respecto a la lectoescritura y si creían que la lectura era importante. Este tipo de evento es importante para aumentar el orgullo de los padres con respecto a la escuela y su interés en apoyar el programa de lectoescritura, y puede ser útil para la creación de una red más amplia de apoyo para las escuelas en sus comunidades. Muchos de los eventos involucraban el apoyo de la comunidad local y algunos recibieron la atención de sectores más amplios en la comunidad, incluyendo cobertura en la prensa local.

3. Obstáculos a la implementación de las prácticas exitosas

Los directores mencionaron muchos obstáculos a la implementación de las prácticas exitosas. Esta sección presenta, primero, resúmenes de aspectos específicos de la capacitación que ellos consideraron difíciles de implementar y solicitudes de mayor capacitación para los directores. Después presenta información relacionada a la necesidad de más materiales, preocupaciones acerca de la participación de los padres y otros obstáculos. Esta sección concluye con sugerencias de los directores para mejorar el proyecto.

a. Solicitudes de los directores de capacitación adicional

Un 36.7 por ciento de los directores declaró que quería aprender más acerca de lo que los docentes habían aprendido para poder ayudarlos mejor; 10.2 por ciento solicitó capacitación que los ayudara en su papel de directores, otros hicieron solicitudes de capacitación en áreas específicas como la escritura o evaluación. Las solicitudes de los directores de más capacitación variaban de acuerdo al tipo de capacitación que hubieran recibido. En contraste con aquellos que asistieron a la capacitación para docentes o la capacitación para ayudarlos a ser líderes pedagógicos, los directores que no habían asistido a capacitación, o sólo a orientaciones breves o charlas mensuales sobre temas educativos en general, dijeron más a menudo que necesitaban saber lo que los docentes estaban aprendiendo y cómo ofrecer un liderazgo pedagógico efectivo para los programas de lectoescritura.

Algunas dificultades contadas por los directores implicaban hacer que los docentes se involucraran y ayudar a cambiar sus actitudes; y, áreas específicas como evaluación y la enseñanza de la escritura. Los directores también señalaron que las transferencias de docentes – ya sea que los docentes con capacitación CETT se fueran o llegaran docentes sin capacitar – habían sido problemáticas para ellos. También mencionaron las dificultades presentadas por compartir el espacio. Dado que muchas escuelas de la región tienen dos o hasta tres sesiones por día, con diferentes docentes e incluso diferentes directores y nombres de las escuelas, no se ofrece protección a los materiales de clase o las bibliotecas escolares y éstos tienen que ser encerrados en una oficina u otra área. Con los materiales deseables, como los libros de trabajo y las bibliotecas de lectura CETT, esto implicaba trabajo extra para los docentes y directores y traía como resultado el que los alumnos no tuvieran mucho acceso a los materiales provistos.

b. Necesidad de más materiales

Más de 41 por ciento de los que respondieron citaron una necesidad de más libros para los niños. También se mencionó que las provisiones escolares básicas eran escasas. Otro 13.9 por ciento pidió equipo como computadoras, proyectores o grabadoras de audio; 11.1 por ciento pidió más textos; 8.3 por ciento mencionó la necesidad de pizarrones funcionales, y 5.6 por ciento mencionó otros artículos, como la necesidad de recibir las provisiones del CETT de nuevo el año siguiente. Algunos directores que estaban tratando de reproducir el proyecto en sus escuelas mencionaron que necesitaban más materiales CETT para que se usaran en sus sesiones de capacitación dentro de la escuela. Algunos

mencionaron preocupación de cómo podrían ellos seguir ofreciendo los materiales necesarios para continuar las estrategias CETT después de que acabara el proyecto.

c. Necesidad de estrategias para involucrar a los padres

Los directores transmitieron un mensaje un poco mezclado acerca de sus relaciones con los padres. Como se menciona en la sección previa, 49 por ciento de los directores señalaron los obstáculos para la participación de los padres, tales como la analfabetismo, horarios largos de empleo, hogares desintegrados, y el que los padres tuvieran que vivir separados de sus hijos por el trabajo, o sus expectativas de métodos de enseñanza tradicionales. Muchos directores declararon que necesitaban apoyo en forma de estrategias para involucrar más a los padres para que apoyaran sus programas de lectoescritura.

d. Sugerencias de los directores para mejorar el proyecto

Se les pidió a los directores que hicieran sugerencias para mejorar el proyecto. El grupo más grande de sugerencias que los directores hicieron se relacionaba a la capacitación, con un 38.8 por ciento que recomendaba más capacitación. La continuación del proyecto recibió 16.3 por ciento de las sugerencias. Mientras que 10.2 por ciento de los directores recomendó un seguimiento continuo, y un número igual hizo sugerencias sobre los materiales. Éstas se presentan en la Tabla 23.

Tabla 23: Sugerencias de los directores para el proyecto CETT

Sugerencias	Porcentaje de respuestas
Más capacitación	38.8%
-Más para los docentes ya capacitados	14.3%
-Extenderla a grados superiores (4 grado en adelante)	10.2%
-Extenderla a 2 y 3 grado	6.1%
-Capacitación para los directores	6.1%
-Capacitación para los docentes transferidos a los grados CETT	2.0%
Continuar el proyecto	16.3%
Mayor seguimiento	10.2%
Materiales	10.2%
Comunicación y trabajo conjunto entre docentes y directores	8.2%
Temas de capacitación específicos	4.1%
-Evaluación	2.0%
-Hacer recopilaciones de planes de enseñanza exitosos	2.0%
Otros	4.1%
-Que el CETT anime a los docentes a permanecer en el grado	2.0%
-Ser paciente; las cosas toman tiempo	2.0%
Ninguna Sugerencia	4.1%
Ninguna respuesta	4.1%

Conclusiones

- ◆ *Los programas CETT en los Andes, Caribe y América Central tuvieron éxito, todos, en capacitar a los docentes para mejorar la enseñanza de la lectoescritura.* En cada subregión, los docentes CETT alcanzaron niveles de desarrollo profesional más alto en la mayoría de las dimensiones estudiadas, que los docentes similares que no participaron en el CETT.

- ◆ *Uno de los hallazgos más prometedores del estudio es que los docentes CETT cada vez reflexionan más acerca de su práctica, y son más capaces de examinar analíticamente sus ideas preconcebidas acerca de qué tipo de enseñanza funciona mejor. Los docentes que reflexionan acerca de sus prácticas de enseñanza, la autoevalúan y discuten lo que están cambiando y cuándo lo hacen, pueden tomar parte en la identificación de áreas para un crecimiento posterior.*
- ◆ *El aspecto más importante de la capacitación CETT al facilitar la implementación de la capacitación, por parte de los docentes CETT, ha sido el impartir conciencia fonológica. Más de un tercio de los docentes CETT mencionaron esta dimensión como el cambio más significativo que han hecho en su enseñanza, y estaba entre las dimensiones en las que el mayor porcentaje de docentes había alcanzado el nivel de casi dominio.*
- ◆ *Los docentes CETT también ofrecían más oportunidades a sus alumnos de practicar expresión oral y escrita. Más de 80 por ciento de los docentes CETT implementaron tales prácticas.*
- ◆ *La mayoría de los docentes CETT usaron prácticas que promovían el desarrollo de la comprensión y aptitudes de desarrollo de vocabulario, alentando a los alumnos a hacer deducciones al responder las preguntas.*
- ◆ *En aulas con docentes CETT, los observadores señalaron un uso más frecuente y adpto de las aptitudes efectivas de enseñanza, de maneras en las que se ha visto que mejoran los resultados de los alumnos.*
- ◆ *Los evaluadores mencionaron una necesidad de mayor capacitación para el desarrollo profesional en el área de la escritura. Aunque los docentes CETT recibieron calificaciones más altas en esta dimensión que los docentes de comparación, pocos alcanzaron el nivel de dominio.*
- ◆ *En todas las subregiones, se puede decir que pocos docentes CETT están en el nivel de dominio, tal y como se define en el estudio. El equipo de evaluación consideró que esto es algo comprensible, dada la extensión de la capacitación. Sin embargo, los docentes CETT habían hecho un progreso genuino tanto en conocimiento como en la aplicación.*
- ◆ *Otra área donde se necesita desarrollo profesional adicional en la enseñanza diferenciada. Siendo una de las aptitudes de enseñanza más difíciles de dominar, rara vez se vio esta dimensión durante el estudio.*
- ◆ *Los evaluadores señalaron la necesidad de una mayor capacitación para los docentes en cuanto al manejo del comportamiento en el aula, que afecta al mismo tiempo otra dimensión: el tiempo de los alumnos. Al tiempo que los docentes están aprendiendo a emplear toda una nueva gama de aptitudes, su capacidad de involucrar a los alumnos en todo momento varía. Sin embargo, se vio una diferencia positiva entre los docentes CETT y los docentes que no participaron en el CETT.*
- ◆ *Un año no es suficiente para que los docentes dominen la “buena práctica” en la enseñanza de lectura y otras aptitudes pedagógicas. A pesar de los cambios significativos en su desarrollo profesional, los docentes no están implementando la buena práctica de manera consistente. En 20 de las 21 dimensiones, menos del 50 por ciento de los docentes CETT alcanzaron niveles de*

desarrollo profesional de casi dominio o dominio. Esto no es motivo de alarma, sino más bien un reconocimiento de la amplitud y profundidad del programa de estudio CETT y los cambios que se piden a los docentes participantes.

- ◆ *Los docentes necesitan capacitación adicional en todas las áreas de desarrollo profesional, aun aquellas en las que el programa CETT ha tenido mayor éxito.* Por ejemplo, aumentar la variedad y disponibilidad de texto en el aula se ocupará de varias de esas áreas. Los alumnos necesitan más oportunidades de leer textos independientemente para desarrollar la fluidez y practicar las aptitudes recientes de decodificación, aumentar el conocimiento conceptual y de vocabulario y desarrollar y aplicar estrategias de comprensión y cuestionamiento. De igual manera, una mayor capacitación en cuanto al uso de un enfoque diagnóstico en su enseñanza, ayudará a los docentes a volverse más adeptos en usar información de evaluaciones para nutrir su enseñanza, agrupar alumnos y seleccionar los materiales adecuados para ellos en distintos niveles. Esos cambios llevarán a que los alumnos trabajen en el nivel apropiado y a una mayor participación de los alumnos, de esa manera contribuyendo a un uso más efectivo del tiempo de enseñanza. Lo que queda claro de estos hallazgos es que la capacitación necesita cambiar del enfoque únicamente en la instrucción con elementos a una capacitación más abarcadora que los atraviese.
- ◆ *Entre las variables estudiadas, ha habido algunos obstáculos para la implementación del programa CETT por medio de la región.* Los docentes han llegado a los mismos niveles de desarrollo profesional sin importar el tamaño o la ubicación de la escuela, o el tipo de programa que se esté implementando. Aunque los docentes y directores sí identificaron una variedad de impedimentos para la implementación de la capacitación CETT, se relacionan a la necesidad de mayor capacitación en ciertos elementos de la enseñanza.
- ◆ *El apoyo al CETT a nivel de escuela es alto.* Los directores por lo general favorecían que sus escuelas participaran en el programa CETT, y declararon que la lectoescritura era una prioridad alta para sus escuelas. No obstante, muchos sentían que su capacidad de apoyo a la implementación del programa, por parte de los docentes, podría mejorar con una capacitación dirigida a un enfoque más pedagógico para los directores. Adicionalmente, una capacitación más explícita, en cuanto a las estrategias para fomentar la participación de los padres, aumentaría la capacidad de los directores de contribuir a sostener el programa.

Recomendaciones

Aunque los docentes CETT claramente están más avanzados que los docentes que no participaron en el CETT en casi todas las dimensiones de enseñanza examinadas en el estudio, el hecho de que pocos alcanzaron el nivel de casi dominio muestra una necesidad marcada de mayor intervención. *Después de examinar los hallazgos principales de la investigación, la recomendación clave transregional del equipo de estudio es que todos los docentes CETT necesitan capacitación adicional en la mayoría de las áreas de desarrollo profesional.* Mejorar la capacitación para las iteraciones posteriores, junto con una mirada hacia el refuerzo de ciertos componentes, también tendrá un impacto positivo grande. Pero el peligro de dejar a los docentes con este desarrollo parcial es que no podrán sostener los beneficios o avanzar para mejorarlos.

Más aún, basándonos en observaciones cualitativas, el equipo de estudio concluyó que *los docentes que terminan su capacitación a un nivel de dominio o casi dominio tienen más probabilidad de compartir ese conocimiento con otra generación de docentes.* Los docentes con un conocimiento, práctica y nivel de confianza más profundos también son más capaces de fungir como mentores o de asumir roles de liderazgo en sus escuelas y en círculos de desarrollo de docentes. La capacidad de los CETT de hacer un impacto duradero a largo plazo será aumentada al continuar la capacitación de estos docentes, para llevarlos a un nivel más elevado de desarrollo. Los hallazgos del estudio apoyan la profundización de la capacitación de los docentes que ya están en el programa, en vez de solamente añadir más.

Una mayor capacitación en cuanto al uso de un enfoque diagnóstico en su enseñanza ayudará a los docentes a volverse más adeptos en usar información de evaluaciones para nutrir su enseñanza, en la agrupación de alumnos y a seleccionar los materiales adecuados para los alumnos que están en distintos niveles. Esas modificaciones llevarán a que los alumnos trabajen en el nivel apropiado y a una mayor participación de los alumnos, de esa manera contribuyendo a un uso más efectivo del tiempo de enseñanza. *Lo que queda claro de estos hallazgos es que la capacitación necesita cambiar del enfoque únicamente en la instrucción con elementos a una capacitación más abarcadora que atraviese los elementos.* Será necesario que esa capacitación involucre un aprendizaje adulto altamente participativo que combine la teoría y la práctica. Los docentes están ansiosos, dispuestos y son capaces de aprender más y, a medida que su conocimiento aumenta, las relaciones entre los elementos se volverán más fáciles de superar.

Aunque las implicaciones de estos hallazgos se discuten por área, muchas de las dimensiones están interrelacionadas. Por ejemplo, aumentar la variedad y disponibilidad de texto en el aula se ocupará de varias de esas áreas. Los alumnos necesitan más oportunidades de leer textos independientemente para desarrollar la fluidez y practicar las aptitudes recientes de decodificación y aumentar el conocimiento conceptual y de vocabulario y desarrollar y aplicar estrategias de comprensión y cuestionamiento a su nivel. De igual forma, los docentes que usan un enfoque diagnóstico en su enseñanza serán más adeptos a usar información de evaluaciones para nutrir su enseñanza, agrupar alumnos y seleccionar los materiales adecuados para los alumnos que están en distintos niveles. Los alumnos que trabajan al nivel adecuado se involucran más y se puede usar el tiempo de enseñanza de manera más efectiva.

A continuación se delinearán recomendaciones específicas para mejorar la capacitación en áreas específicas.

- ◆ **Aptitudes básicas de lectura.** La implementación de actividades de conciencia fonética ha sido consistente, pero los docentes no pueden evaluar con precisión el progreso de los estudiantes.
 - Enfocar la capacitación adicional en el uso del monitoreo del progreso para determinar qué estudiantes necesitan enseñanza adicional de conciencia fonética.
 - Capacitar a los docentes para ofrecer a los alumnos más oportunidades de leer independientemente y de aplicar las aptitudes de decodificación (fonética) que están aprendiendo en una variedad de textos, y ofrecer a los alumnos múltiples oportunidades de desarrollar la fluidez.
 - El programa de capacitación también necesita desarrollar u ofrecer textos de distintos niveles con propósitos diferentes: texto en los niveles independientes de los alumnos para desarrollar fluidez, texto en el nivel de enseñanza para practicar la decodificación y texto para desarrollar el vocabulario y la comprensión.

- ◆ **Entender el texto.** Los docentes han comenzado a enseñar comprensión y vocabulario y a usar las preguntas para mejorar la enseñanza, pero la mayoría no ha avanzado en enseñar a los alumnos estrategias que pueden usar ellos mismos al leer para entender el vocabulario nuevo.
 - Seguir la capacitación en esas dimensiones con un enfoque en la enseñanza de estrategias de comprensión, desarrollo de vocabulario y hacer preguntas.
 - Capacitar a los docentes para ofrecer a los alumnos más oportunidades de leer ampliamente y de aplicar la comprensión del vocabulario y la lectura independientemente.

- ◆ **Expresión oral y escrita.** Los docentes están comenzando a ofrecer varias actividades diferentes para enseñar a los alumnos a usar la expresión oral y escrita con una variedad de propósitos.

Enfocar la capacitación en estrategias de conducción de "lecturas en voz alta", el proceso de la escritura, prácticas efectivas de escritura, tales como el uso de hojas de planeación y organizadores gráficos, y actividades de lenguaje oral en una variedad de formatos y con una variedad de funciones.

- ◆ **Prácticas de enseñanza.** Los docentes han mejorado su práctica de enseñanza, en particular el uso de lenguaje explícito y la asistencia con modelos fueron implementados consistentemente. El uso de la práctica guiada antes de cambiar a la práctica independiente se usó menos frecuentemente, así como el uso efectivo de la retroalimentación correctiva y la asistencia.
 - Enfocarse en capacitar a los docentes en cuanto a cómo usar la asistencia con modelos y la retroalimentación correctiva para implementar un enfoque diagnóstico de manera más efectiva, y enfocarse en el uso e interpretación del monitoreo del progreso y medidas diagnósticas para nutrir la enseñanza.
 - Dar mayor capacitación acerca de la enseñanza diferenciada, especialmente en actividades de corrección adecuada.
 - Hacer demostraciones de las Mejores Prácticas en las aulas durante las visitas de seguimiento. Si los capacitadores pueden darle a los docentes un ejemplo sólido de cómo se ve el uso de una aptitud en práctica, éstos tendrán más confianza para probarla por sí mismos y adaptarla a sus necesidades.

- ◆ **Manejo del Aula.** Los docentes han hecho cambios en sus técnicas de manejo conductual, pero se observó consistentemente el tiempo sin actividades en las distintas locaciones.
 - Dar capacitación adicional sobre el uso de variados formatos de agrupación y en el uso de la información de evaluación para agrupar a los alumnos para distintos propósitos pedagógicos.
 - La capacitación también debe dar prácticas efectivas de manejo conductual positivo, y un enfoque más fuerte en el uso efectivo del tiempo. Estas dimensiones, abordadas en conjunto, dan a los docentes modos de establecer un formato que sea conductivo hacia el manejo del alumno individual, de maneras que tienden a reducir el comportamiento desordenado.

- ◆ **Prácticas Reflexivas.** Aunque muchos docentes pueden enunciar una filosofía educativa y pueden identificar una variedad de enfoques de enseñanza, este conocimiento no siempre se traduce a la práctica. Esto refleja la dificultad de un cambio profundo en la práctica docente: una vez que han entendido la teoría, deben tener el tiempo para probar y adoptar las nuevas metodologías por sí solos.
 - Enfocar la capacitación en la profundización del conocimiento de varias metodologías de enseñanza por parte de los docentes, y el uso apropiado de cada una.
 - También ofrecer capacitación en el uso de materiales diferenciados para apuntar a las necesidades de los alumnos.
 - Las visitas de los capacitadores a las aulas también deben incluir una retroalimentación cándida acerca de la manera en que el desempeño de los docentes cumple con los objetivos teóricos de los métodos practicados.

- ◆ **Factores a nivel escuela.** Se debe ofrecer una capacitación a los directores que les permita reforzar sus estrategias de apoyo a la enseñanza.
 - Muchos directores mostraron una necesidad de recibir más capacitación que los familiarice con los detalles específicos de las nuevas estrategias que sus docentes están aprendiendo para que ellos puedan ofrecer un apoyo más efectivo a la enseñanza. Esto será importante para que el proyecto sea sostenible a largo plazo.
 - Los directores también señalaron muchas preocupaciones acerca de la relación con los padres y la capacidad de los padres para ayudar con el programa.
 - La capacitación para los directores también debe incluir estrategias para involucrar a los padres en el programa de lectoescritura.

Comentarios finales

Este estudio encontró que los docentes en el programa CETT han tenido mucho éxito al mejorar sus aptitudes en la enseñanza de lectura y escritura y han alcanzado un nivel más elevado de competencia en las distintas dimensiones de la enseñanza de lectoescritura estudiada que los docentes de las escuelas de comparación que no participaron en la capacitación CETT. Aunque estos resultados son esperanzadores y prometedores, el equipo de estudio también ofrece en este reporte una lista de recomendaciones que reforzarían y mejorarían los resultados de los docentes y los alumnos. Usar esas recomendaciones ayudaría a garantizar que los docentes, en los que ya se ha invertido tanto, sean capacitados no sólo para usar estas nuevas técnicas, sino para analizar y valorar los cambios en sus aulas, intervenir en sus propios procesos más efectivamente y desatar un desarrollo profesional

continuo a través de su propia capacidad de fungir como mentores de otros. Reforzar y extender los efectos del CETT mediante estas recomendaciones promete sostener las capacidades producidas recientemente y causar un efecto multiplicador a lo largo de estos sistemas escolares y países.

- ANEXOS -
ESTUDIO REFLEXIVO DE LOS PROGRAMAS CETT
CENTROS DE EXCELENCIA EN LA CAPACITACION DE MAESTROS
- AMERICA LATINA Y EL CARIBE -

Anexo A: Mejores Prácticas en la Enseñanza de Lectoescritura

Anexo B: Glosario

Anexo C: Etapas de Desarrollo hacia una Enseñanza de Lectoescritura Ejemplar

Anexo D: Instrumentos

ANEXO A

MEJORES PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA

PARTE UNO: AL NIVEL DEL AULA – LA PRÁCTICA DIDÁCTICA

I. Práctica Reflexiva (Entrevistas)

A. Reflexión Personal Acerca de la Práctica de la Enseñanza

El docente es reflexivo en cuanto a la práctica, capaz de elaborar filosofía o lectura y explicar por qué el/ella escoge diferentes enfoques en distintos momentos y para niños distintos.

Nivel 1: El docente no es reflexivo, no cuestiona la práctica tradicional ni demuestra interés en probar nuevas estrategias basadas en la investigación.

Nivel 2: El docente cuestiona la práctica tradicional y está interesado en probar nuevas estrategias basadas en la investigación actualizada, pero muestra que el/ella no está cómodo escogiendo estrategias, y prefiere confiar en la guía de otros.

Nivel 3: El docente demuestra familiaridad con varias estrategias y enfoques y se siente cómodo eligiendo estrategias apropiadas para las necesidades de alumnos individuales. El docente articula una filosofía, mantiene un diario o notas acerca de la enseñanza.

Nivel 4: El docente confía en sus propias habilidades, y continuamente busca maneras de mejorar. Da razones para escoger de una amplia variedad de estrategias y lecciones para ser usadas con diferentes individuos o grupos de niños. Articula filosofía basada en investigación/capacitación actual. Mantiene un diario, mantiene notas o escribe para una publicación.

B. Trabajar con Otros para Mejorar la Práctica

Los docentes trabajan unos con otros, discutiendo las lecciones, problemas, estrategias y maneras de mejorar su práctica. Se pueden involucrar en observaciones de colegas.

Nivel 1: El docente no discute temas o problemas de la enseñanza con otros. El docente expresa el sentimiento de que él/ella es el único que tiene dificultades. Está incómodo con el capacitador o asesor en el aula.

Nivel 2: El docente está cómodo con apoyo o seguimiento, está dispuesto a discutir problemas con otros, asiste o puede buscar consejo o expresa interés en asistir a un grupo de estudio de docentes.

Nivel 3: El docente busca activamente oportunidades de involucrarse en sesiones para resolver problemas con otros. Participa en situaciones de co-enseñanza, grupos de estudio, observaciones de colegas, investigación de acción.

Nivel 4: El docente toma la iniciativa para planear reuniones con otros, solicita observaciones de colegas. Participa en y sirve de líder de un grupo de estudio o proyectos de investigación de acción. El docente en este nivel puede servir de mentor o capacitador de otros.

II. Enfoque Diagnóstico con Evaluación Formativa Recurrente

(Observaciones y entrevistas)

El docente basa la planificación, enseñanza y agrupación didáctica a las necesidades de los alumnos. La percepción de las necesidades se basa en el uso tanto de evaluaciones diagnósticas formales como informales o en la observación informal de los alumnos, el docente toma notas mientras los alumnos leen, etc. Los errores de los alumnos se entienden como “ventanas a su manera de pensar” y se usan para diagnosticar. El docente puede ubicar a los alumnos en un proceso de desarrollo e identificar fuerzas y dificultades de alumnos individuales.

Nivel 1: El docente enseña a la clase completa siguiendo las secuencias dadas por las autoridades o el libro de texto. La evaluación es sólo con el propósito de calificar alumnos.

Nivel 2: El docente usa o expresa interés en usar instrumentos diagnósticos dados por otros, y trata de variar las tareas a algunos alumnos basándose en esa información. Los grupos tienden a ser fijos.

Nivel 3: El docente lleva registros formales e informales y la planificación se delinea por ésta información. Los grupos se forman con propósitos didácticos específicos. Pueden aun sentir incomodidad con la sofisticada planificación recurrente que se necesita.

Nivel 4: La planificación del docente está basada en registros formales e informales y la observación diaria de los alumnos. Los errores de los alumnos se usan para diagnosticar. La agrupación es fluida y el docente puede enseñar “mini lecciones” en pequeños grupos cuando surja la necesidad. Declara que se siente cómodo con la planeación recurrente.

III. Uso de Prácticas de Enseñanza Eficaz (Observaciones y entrevistas)

El docente incorpora prácticas de enseñanza eficaz durante la enseñanza de lectoescritura. Para ayudar a los alumnos a construir una base fuerte en la lectoescritura, los docentes introducen conceptos sistemáticamente y explícitamente desarrollando a partir de conceptos enseñados anteriormente. Para asegurar que los alumnos entiendan las tareas que se les pide hacer, el docente usa lenguaje explícito para introducir nuevos conceptos y modela el uso de habilidades clave (tales como identificar una nueva palabra, cómo identificar la idea principal, y aspectos principales del proceso de escritura). Para asegurar que los estudiantes practiquen y aprendan los nuevos conceptos o habilidades, los docentes dan a los alumnos práctica guiada en la cual tienen múltiples oportunidades de practicar las habilidades recientemente adquiridas en aislamiento y en contexto, mientras se les da retroalimentación correctiva positiva y apoyo constructivo cuando sea necesario por parte de los alumnos. Para ayudar a los estudiantes a generalizar el uso de conceptos o habilidades, los docentes dan a los alumnos práctica independiente que incluye oportunidades de practicar habilidades emergentes de lectura y escritura independientemente de acuerdo con sus experiencias e intereses así como oportunidades de hablar acerca de lo que están aprendiendo.

Nivel 1: El Docente usa un ciclo de lección que rara vez, si acaso, incluye lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente. El docente rara vez da retroalimentación ni apoya constructivamente al aprendizaje del alumno.

Nivel 2: El docente comienza a incorporar en el ciclo de lección uno o dos de los siguientes: lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente, pero el docente no es muy diestro en su uso. El docente da retroalimentación no específica.

Nivel 3: El docente usa un ciclo de lección que cotidianamente incorpora dos o cuatro de los siguientes: lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente, usando las estrategias con destreza. El docente da retroalimentación correctiva pero el apoyo constructivo no siempre es apropiado.

Nivel 4: El Docente usa cotidianamente un ciclo de lección que incluye lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente. El docente da a los alumnos retroalimentación correctiva y apoyo constructivo cuando sea necesario. El docente puede servir como modelo de uso de estas estrategias.

IV. Inclusión de Componentes Clave de la Enseñanza de Lectoescritura

(Observaciones y entrevistas)

La enseñanza de lectoescritura incluye todas las prácticas esenciales en una manera apropiada para la edad con materiales apropiados para la edad. Los docentes muestran el uso del enfoque diagnóstico y prácticas eficaces de enseñanza (Artículos II y III arriba) mientras enseñan este contenido. Los docentes integran los elementos clave, a menudo en un enfoque temático ligado la lectura y escritura a temas en otras materias (salud, estudios sociales, etc.) La enseñanza y las actividades se ligan a la propia experiencia del niño, y consideran distintos antecedentes lingüísticos y étnicos. El docente da instrucción sistemática de habilidades clave, pero también se aprovecha de “momentos oportunos para aprendizaje” para reforzar las habilidades y la comprensión.

El programa de lectoescritura incluye:

- Lenguaje Oral: Los alumnos están involucrados en actividades de escritura durante el día y con distintos propósitos
 - Motivación y entendimiento de los propósitos del lenguaje escrito
 - Leer en voz alta diariamente a los niños, por parte del docente, los padres o alumnos mayores
 - Muchas oportunidades diarias para que los niños vean y lean libros y otro material impreso a su nivel, de acuerdo con su experiencia e intereses
- Actividades de conciencia del fonema, dadas de una manera lúdica, como los niños lo requieren:
 - Enseñanza sistemática en actividades de conciencia del fonema inicialmente con una disminución cuando los alumnos se vuelvan diestros
 - Enfoque en habilidades de conciencia del fonema que tienen el mayor impacto: sonidos iniciales al principio, la mezcla y segmentación de palabras al nivel del fonema
 - Integración de habilidades de conciencia del fonema en otras áreas como la escritura
- Fonética:
 - Enseñanza sistemática de desciframiento y habilidades de reconocimiento de palabras ligadas a un texto con mucho sentido, basados en las necesidades identificadas del niño.
 - Oportunidades de practicar las habilidades emergentes en texto controlado y de generalizar las habilidades a otro texto
- Desarrollo de Vocabulario y Conceptos:
 - Los docentes dan actividades para aumentar el vocabulario y el desarrollo de conceptos del alumno
 - Se enseñan estrategias a los alumnos para desarrollo independiente de vocabulario y conceptos
- Apoyo para los alumnos que no tienen fluidez en el lenguaje de enseñanza, en todas las áreas clave de lectoescritura
- Comprensión:

Enseñanza sistemática en las habilidades de comprensión, investigación y estudio en contexto

Enseñanza en estrategias de comprensión oral para ser usadas antes, durante y después de leer texto

Desarrollo de habilidades de comprensión al escuchar

Atención a habilidades de niveles más altos de comprensión, solución de problemas, hacer preguntas

- Fluidez:

Uso de habilidades que construyan la fluidez, tales como bancos de palabras, lecturas repetidas, etc.

- Escritura:

Los alumnos están involucrados en actividades de escritura durante el día y con una variedad de propósitos

Escritos propios diarios por parte de los niños- p.ej. diarios, experiencias personales (Se permite la ortografía fonética en el primer grado para fomentar el desarrollo de la conciencia del fonema.)

Los alumnos reciben enseñanza sistemática en la mecánica de la escritura

- Enlaces apropiados con áreas de contenido.

Nivel 1: Las habilidades se enseñan en aislamiento, y no todos los niños tienen oportunidad cada día de discutir, escuchar, leer y escribir composiciones originales. Algunas habilidades se enfatizan a costa de otras (p.ej. énfasis solo en fonética sin atención al significado o la comprensión.)
Prácticamente todas las preguntas están a un nivel literal (hechos) y pueden requerir solo memoria por repetición. La escritura involucra principalmente copiar.

Nivel 2: Las habilidades se enseñan en contextos llenos de sentido y los niños comúnmente tienen oportunidad de hablar, escuchar, leer y escribir cada día. Las actividades se enfocan en los niveles más bajos, aunque algunas preguntas requieren que los alumnos hagan algunas inferencias acerca de información que no se da en el texto. El lenguaje escrito sólo está asociado a tareas del aula. Está diseñado y limitado a respuestas cerradas (incluyendo copia y dictado).

Nivel 3: El lenguaje oral, la lectura y la escritura se integran cuando aplique y la transferencia de habilidades a otras áreas temáticas puede ser fomentada a través de unidades temáticas. Algunas actividades de comprensión involucran solución de problemas, inferencias y un nivel más elevado de preguntas (hacer inferencias, sacar conclusiones, resolver problemas). Los niños hacen algo de escritura original y tienen oportunidades de editar su trabajo. En primer grado, se permite la ortografía fonética para los diarios y la escritura personal no publicada.

Nivel 4: Las oportunidades de hablar, escuchar, leer y escribir parecen estar naturalmente integradas a las unidades temáticas. Las preguntas y tareas requieren que los alumnos apliquen la información aprendida en situaciones nuevas u otras ocasiones. Puede ser que los alumnos formulen sus propias preguntas de un nivel alto. Aunque se provee la enseñanza sistemática de habilidades clave, el docente también se aprovecha de momentos oportunos para aprendizaje para reforzar las habilidades que necesitan los alumnos. Los alumnos tienen amplias oportunidades de involucrarse en actividades informales de escritura y en todas las etapas de taller de escritores. Se permite la ortografía fonética en primer grado y los docentes pueden “publicar” los libros redactados de los niños para que se incluyan en la biblioteca de aula.

V. Manejo Eficaz y Suave del Aula⁵ (Principalmente observación, tal vez con un poco de información útil de entrevistas)

A. Estrategias de Organización

1. Agrupación. Los alumnos han sido instruidos para trabajar independientemente, solos, con compañeros o en pequeños grupos. La enseñanza varía entre trabajo con la clase completa, grupos pequeños o individual; el docente puede trabajar con un alumno o un grupo pequeño mientras otros trabajan independientemente. Los grupos pueden variar diariamente mientras el docente reúne los que necesiten trabajar en una cierta tarea o habilidad.

Nivel 1: El docente usa un solo patrón de organización: siempre da clase a todo el grupo o a grupos fijos de estudiantes.

Nivel 2: El docente alterna entre clase entera y actividades de grupo. Puede tomar un tiempo considerable eligiendo o formando los grupos.

Nivel 3: La agrupación varía y el docente puede trabajar con un grupo mientras los otros trabajan independientemente. La mayoría de los alumnos conocen su papel en los grupos y son más participativos.

Nivel 4: El docente utiliza diferentes tipos de agrupación para maximizar el aprendizaje de los alumnos; la clase fluye suavemente de un trabajo con la clase entera a un grupo pequeño, con algunos trabajando independientemente o con compañeros para cumplir los objetivos de enseñanza.

2. Enseñanza Diferenciada Los niños trabajan en tareas en niveles de dificultad diferentes, de acuerdo con sus necesidades y habilidades individuales. El docente trabaja por separado con algunos grupos o individuos como sea apropiado.

Nivel 1: Todos los niños están haciendo la misma tarea al mismo tiempo.

Nivel 2: Los niños trabajan en diferentes tareas pero las tareas no están apuntadas a sus necesidades (p.ej. las tareas no están en niveles de dificultad diferentes).

Nivel 3: Los niños trabajan en tareas en niveles de dificultad diferentes. Las tareas están apuntadas a sus necesidades.

Nivel 4: Los niños trabajan en tareas en niveles de dificultad diferentes. Las tareas están apuntadas a sus necesidades. El docente trabaja por separado con algunos grupos o individuos.

B. Uso de Recursos El docente usa eficazmente una variedad de recursos de alto interés para los niños. Se dispone de material impreso para varios niveles de lectura. Se diseñan los materiales para el docente y los alumnos de acuerdo a intereses y necesidades especiales.

Nivel 1: El docente usa textos página por página, con poca variación. Los niños tienen pocas oportunidades, si es que tienen, de usar materiales complementarios.

Nivel 2: La mayoría de los niños usan los mismos textos y materiales complementarios, aunque algunos tal vez usen diferentes libros y otros materiales en otro nivel.

⁵ La disponibilidad de materiales no siempre está bajo el control del docente o la escuela, y los salones sobrepoblados dificultan la agrupación de niños o el dar centros de interés. Aun así, debería ser útil anotar tales factores, no sólo porque son importantes para el éxito de la lectura, sino porque algunos docentes inventan maneras muy creativas de usar recursos locales y hacer el mejor uso de espacio limitado.

Nivel 3: Los textos y materiales complementarios se usan apropiadamente para enseñar habilidades necesarias y en los varios niveles de los alumnos y para ajustarse a temas de interés. El docente provee centros de interés para extender la enseñanza.

Nivel 4: Una variedad de textos y materiales complementarios se usan apropiadamente para enseñar habilidades de las unidades temáticas. Estos se complementan con materiales hechos por los alumnos y los docentes. El docente provee centros de interés para extender la enseñanza.

C. Uso del Tiempo de los Alumnos: El tiempo se usa eficazmente para maximizar las oportunidades de aprendizaje: Cuando los alumnos acaben de entrar o cuando terminen tareas tienen otras actividades abiertas, como centros de interés, libros que leer, diarios para escribir, juegos, etc. Las transiciones entre actividades son suaves y toman poco tiempo.

Nivel 1: Cuando los alumnos llegan a la clase, o cuando han terminado una actividad, no se les dan tareas. Algunos alumnos en grupos no hacen nada, mientras que otros hacen todo el trabajo. Se puede observar a muchos niños en el aula sin hacer nada por 10 o 20 minutos a la vez. Las transiciones entre actividades pueden tomar un tiempo considerable para reunir los materiales, pasar los libros, re-agruparse, etc.

Nivel 2: Los alumnos tienen actividades estándar que pueden hacer antes de que la escuela comience o cuando el trabajo se termine, tales como leer un libro o escribir en un diario. Algunos alumnos en grupos no hacen nada, mientras que otros trabajan. Las transiciones entre actividades pueden tomar un tiempo considerable para reunir los materiales, pasar los libros, re-agruparse, etc.

Nivel 3: Los alumnos tienen actividades útiles que pueden hacer al comenzar la escuela o cuando terminen una actividad individualmente o en pequeño grupo. Casi todos los alumnos están involucrados en trabajo escolar durante la observación. Las transiciones son eficientes; los procedimientos para recoger y distribuir materiales son evidentes.

Nivel 4: Las actividades se hacen a la medida de los niveles y necesidades de los alumnos, para que el uso del tiempo de cada alumno se maximice. Los alumnos pueden estar trabajando individualmente, en pares o en grupos. Todos los alumnos están involucrados en trabajo escolar durante la observación. Las transiciones ocurren tan suavemente que casi no se notan.

D. Organización del Espacio Físico: El espacio físico en el aula está bien organizado y es atractivo, con centros de interés, muestras de trabajo de los niños, materiales necesarios disponibles para usarse, muchos otros libros y materiales de lectura disponibles.

Nivel 1: El aula se ordena con todos los pupitres viendo hacia delante. Hay pocas exhibiciones, ningún centro de interés. Pocos trabajos de niños se muestran, si acaso. Puede ser que no haya nada en las paredes.

Nivel 2: El docente usa un orden flexible para sentar a los niños. Las exhibiciones son casi todas hechas por el docente. Las exhibiciones de trabajo de los niños son generalmente papeles del “mejor”. Puede ser que existan algunos centros de interés, pero contienen objetos para que los niños miren, más que actividades para niños. Puede haber algunos libros disponibles en una pequeña biblioteca del aula.

Nivel 3: El docente usa un orden flexible para sentar a los niños. Se muestra una variedad de trabajos de los niños. Uno o dos centros de interés ofrecen actividades para que los niños las utilicen independientemente, pero sólo algunos niños las usan. El aula tiene un centro de lectura donde los niños pueden leer independientemente.

Nivel 4: El docente usa un orden flexible para sentar a los niños. La mayoría de las exhibiciones son actuales y propias de los niños, ordenadas temáticamente. Se puede notar ortografía fonética. Hay varios centros de interés que contienen actividades relacionadas con los intereses o necesidades de los niños. El aula tiene un centro de lectura donde los niños pueden leer independientemente.

VI. Clima Positivo en el Salón (Observación)

El clima es positivo, con elogios al buen desempeño y una sensación cálida y amistosa. Los docentes responden de manera positiva a los errores de los alumnos. A los alumnos se les motiva a ayudarse, y tienen voz en las decisiones del aula.

Nivel 1: El clima puede ser indiferente o duro. Puede ser que los docentes les griten a los niños. Puede ser que el docente se ría de los errores de los niños o los critique en frente de los otros. Los niños no tienen voz en las decisiones del aula.

Nivel 2: El clima es indiferente. Los docentes no gritan a los niños. El tratamiento del error es inconsistente, a veces negativo. (El docente indica que la respuesta esta incorrecta o se va con otro alumno si el niño no responde.) Los niños no tienen voz en las decisiones del aula.

Nivel 3: El clima es positivo. Los docentes les hablan amablemente a los niños. Los docentes usan un enfoque positivo al tratar los errores (pidiendo que aclaren, animando a los alumnos a tomar su tiempo, explicar qué pregunta contestó el alumno, etc.) Los niños tienen algo de voz en las decisiones del aula.

Nivel 4: El clima es cálido y respetuoso. Las interacciones del docente con los niños son positivas y educativas. Los docentes usan un enfoque positivo al tratar los errores (pidiendo que aclaren, animando a los alumnos a tomar su tiempo, explicar qué pregunta contestó el alumno, etc.) Los niños se ayudan entre sí. Como equivocarse no es un peligro, se atreven a arriesgarse. En este nivel las cosas marchan tan suavemente que es difícil ver todas las cosas que el docente está haciendo “correctamente”. Los niños tienen voz en las decisiones del aula.

VII. Manejo Eficaz del Comportamiento en el Aula (Observaciones y entrevistas)

Los niños participan en la formulación de reglas para el comportamiento en el aula. Las reglas se declaran en términos positivos para que los alumnos entiendan el comportamiento que se desea. El docente recuerda a los alumnos de las reglas cuando sea necesario, las hace cumplir consistentemente y las consecuencias se entienden y son apropiadas.

Nivel 1: Las reglas de la clase no son aclaradas por parte del docente ni están publicadas. El docente usa castigos corporales y la disciplina es rígida.

Nivel 2: Las reglas son por lo general claras pero se hacen cumplir de manera inconsistente por parte del docente. Las consecuencias para el comportamiento inaceptable no siempre son apropiadas (escribir oraciones múltiples veces, pararse en una esquina, limpiar.)

Nivel 3: Los niños participan en la formulación de reglas para el aula. Las reglas y expectativas son claras, declaradas positivamente y se publican. El docente hace cumplir las reglas consistentemente. Las consecuencias son apropiadas.

Nivel 4: Los niños participan en la formulación de reglas para el aula. Las reglas y expectativas son claras, declaradas positivamente y se publican. El docente recuerda las reglas a los alumnos cuando sea necesario. Las reglas se hacen cumplir consistentemente. Las consecuencias son apropiadas.

VIII. Relaciones Positivas con los Padres y la Comunidad (Entrevistas)

Se motiva a los padres y/o tutores a visitar y ayudar en el aula. Saben del trabajo escolar de sus niños y ayudan con tareas de lectura en casa.

Nivel 1: Hay poca o ninguna participación por parte de los padres. Los padres no saben lo que sus hijos están haciendo y no se sienten bienvenidos en la escuela.

Nivel 2: Hay contactos formales entre padre y docente. Los padres no visitan ni ayudan en el aula. A menudo ayudan con las tareas.

Nivel 3: Los padres se sienten bienvenidos al visitar clases o hablar con el docente acerca del progreso de su niño. Puede ser que algunos ayuden con algún proyecto de clase ocasionalmente. Puede ser que la clase esté involucrada en proyectos de la comunidad.

Nivel 4: Los padres visitan la escuela frecuentemente y algunos ayudan de manera regular en la clase leyéndole a los niños, ayudando en los centros de actividad o con trabajos manuales. Saben del trabajo escolar de sus niños y ayudan con tareas en casa. Los niños tienen proyectos e interacción con la comunidad.

PARTE DOS: A NIVEL DE ESCUELA Y DISTRITO

NOTA: Se dan los niveles como indicadores de crecimiento mientras los docentes se esfuerzan en cambiar su práctica didáctica. No se dan niveles en los rubros de Toda-la-Escuela o el Distrito.

I. El Papel del Director (Entrevistas)

El director es un líder pedagógico eficaz, que sabe acerca del proceso de lectura. El/ella ve su papel como proveedor de apoyo a los docentes, así como alguien que permite y estimula la interacción entre docentes. El director trabaja con la comunidad y el sistema educativo para conseguir los recursos necesarios para un programa de lectura eficaz.

II. El Papel de los Capacitadores (Entrevistas)

Los capacitadores visitan las aulas y son vistos como recursos y capacitadores. Los docentes acuden a ellos por ayuda y por recursos necesarios. Ayudan a los docentes a formar redes y alianzas.

III. El Papel de los Especialistas en Lectura y/o el Personal de Apoyo del Distrito (Entrevistas)

Los especialistas en lectura y supervisores saben acerca del proceso de lectoescritura y son adeptos tanto a asesorar docentes y a llevar pequeños talleres, como requieren los docentes. Ayudan en la comunicación entre escuelas, pueden ayudar a llevar a cabo observaciones de colegas, etc. Sus servicios son buscados por directores y docentes.

PARTE TRES: INSTRUCCIÓN DE LECTOESCRITURA EN PROGRAMAS BILINGÜES; MULTICULTURALES

Todos los puntos anteriores se aplican a los programas especiales bilingües, multiculturales. De cualquier modo, se deben añadir puntos adicionales, cuando sea apropiado para los programas, para los aspectos específicos de la enseñanza bilingüe, incluyendo la enseñanza de un segundo lenguaje al niño como se especifica en el país y programa dados.

ANEXO B

GLOSARIO

Actividades de lenguaje oral (Artículo 2.a.) son actividades diseñadas para animar al niño a producir o iniciar lenguaje.

“Oportunidades de lenguaje oral inauténticas” (Artículo 2.a.) no son conversación natural o intercambio de información o ideas.

Ejemplo: el docente da un patrón de una oración tal como, “Me gusta _____,” y los alumnos repiten la oración completando lo que falta.

Apoyo constructivo (Artículo 1) significa ajustar y extender la enseñanza (lenguaje del docente, tareas, materiales, tamaño de grupo, etc.) para que el alumno sea desafiado y aprenda nuevas habilidades.

Ejemplo: Cuando un alumno aprende por primera vez una habilidad, el docente le dará más ejemplos, más práctica guiada, puede trabajar individualmente o en grupos pequeños con estudiantes que necesiten más ayuda. Mientras el alumno se vuelve más diestro, el/ella necesitará menos apoyo constructivo y por lo tanto trabajará más independientemente.

Comprensión incluye entendimiento tanto del lenguaje oral como escrito. La comprensión del lenguaje oral a menudo es llamada comprensión oral. Las actividades para mejorar la comprensión pueden involucrar el entender obras de teatro, programas de TV, videocintas, etc. La enseñanza en comprensión lectora, oral o visual significa enseñar activamente a los alumnos el uso de estrategias de comprensión, no sólo hacer preguntas.

Ejemplos de estrategias de comprensión incluyen hacer o verificar predicciones, uso de gráficas, entender la idea principal, resumen, aprender a usar la estructura narrativa o texto de exposición para ayudar al entendimiento, etc.

Conciencia del fonema (Artículo 2.c.) es la habilidad más compleja dentro de la *conciencia fonológica* (ver abajo) e incluye la combinación, manipulación y segmentación de palabras al nivel del fonema.

Ejemplo: Las actividades pueden incluir, “Diga los sonidos en pato. ¿Qué palabras forman los siguientes sonidos /p/ /a/ /t/ /o/? ¿Qué palabra obtenemos si le quitamos la /p/ a pato? ¿Qué palabra obtenemos si añadimos /s/ al final de pato?”

Conciencia fonológica es el reconocimiento de los sonidos del lenguaje hablado y cómo pueden ser combinados, manipulados y separados. Esto es diferente y separado del reconocimiento de la relación entre sonido y símbolo. En términos de segmentación de palabras, hay una serie de dificultad en la cual las sílabas son más fáciles sigue la separación en la consonante inicial y la sílaba que sigue, y finalmente fonemas.

Desarrollo de vocabulario explícito es enseñanza directa de significado de palabras, práctica con el uso de palabras en oraciones.

Oportunidades indirectas de desarrollar vocabulario (Artículo 2.c.) significa dar a los alumnos experiencias que les den oportunidades de aprender nuevas palabras y conceptos. Ejemplos: Los alumnos aprenden vocabulario nuevo de la lectura amplia. Entre más leen; más oportunidad de aprender vocabulario nuevo. Otras maneras de desarrollar vocabulario indirectamente pueden incluir participación en actividades especiales tales como viajes de campo o proyectos comunitarios en los cuales se aprendan nuevas palabras o conceptos, escuchar a los padres contar acerca de su trabajo, y discutir historias que se cuenten o lean, etc.

Enseñanza se refiere a enseñar activamente a los alumnos una habilidad o concepto.

Escritura significa la construcción de significado en forma impresa, no trabajar en caligrafía, copiar palabras individuales o completar las frases con unas pocas letras.

Mecánica de escritura se refiere a la gramática (sintaxis, completar enunciados, puntuación) y ortografía y es un aspecto de la enseñanza de escritura.

Ortografía fonética es un término usado para referirse a las primeras etapas de la escritura en las cuales los niños tratan de deletrear las palabras como suenan. (p.ej, los niveles silábico y silábico-alfabético). La investigación muestra que la conciencia del fonema de los niños se desarrolla si se les permite usar la ortografía fonética en esas etapas de la escritura, para escritos personales tales como diarios o primeros borradores. (Se recomienda que todo escrito para “publicación” sea redactado.)

Etapas (niveles) de escritura temprana

Los primeros niveles frecuentemente observados son:

1. presilábico--trazos que diferencian dibujo de escritura
2. silábico--ej: *eao* para pescado; *meia* para “mantequilla”
3. silábico-alfabético--ej: *pkdo* para “pescado”
4. alfabético--con correspondencia entre la grafía y su sonido, ej: *mi gato toma leche*

Proceso de escritura incluye los siguientes pasos: pre-escritura (generar ideas y organizar ideas), borrador (primero, enfocarse en contenido), revisión (revisar borradores después de consultar con el docente o compañero, enfocarse en el contenido, estructura de la oración y organización), editar (enfocarse en ortografía, mayúsculas), y copia final.

Taller de escritores es un proceso en el cual se da a los alumnos retroalimentación a cada paso ya sea por parte del docente o los compañeros.

Fluidez (Artículo 2.g) es una combinación de calificación de lectura y exactitud cuando se lee el texto oralmente. Las técnicas para mejorar la fluidez incluyen dar a los niños bancos de cartas para practicar la lectura, juegos (p.ej. lotería) para fomentar la identificación rápida de palabras, lecturas repetidas del mismo texto, y actividades tales como “Teatro del Lector” en la cual se da a los niños papeles en una historia y la leen en voz alta a los demás.

Fonema es la unidad de sonido más pequeña que se distingue entre palabras en un lenguaje dado.

Fonética (Artículo 2.d.) es enseñanza en la cual los sonidos en el lenguaje hablado se representan con letras y deletreos. La enseñanza fonética incluye una serie de habilidades: reconocimiento de letras, principio alfabético, decodificación y unión de fonemas para formar palabras y ortografía. La enseñanza será en aislamiento y en contexto.

Lenguaje explícito, modelaje, práctica independiente (Artículo 1) – El docente usa un lenguaje claro en secuencias apropiadas, da prácticas con suficientes ejemplos al nivel de los alumnos, da tiempo, ejemplos apropiados y guía durante la práctica independiente.

Ejemplo: docente “no diestro” en el uso de lenguaje explícito, práctica guiada y práctica independiente: el lenguaje no está claro o no está bien secuenciado, el docente no da suficientes ejemplos, los ejemplos no están relacionados directamente a la tarea, no se dan suficientes oportunidades de practicar con guía del docente.

Retroalimentación correctiva (Artículo 1) es retroalimentación inmediata y apropiada a las respuestas incorrectas, tales como preguntas, pistas, clarificación, y estímulo para ayudar a los alumnos a enfocarse en la tarea

Ejemplo: El docente ayuda a los alumnos a determinar si una palabra comienza con un sonido dado tal como /m/. Si los alumnos contestan de manera incorrecta el docente dará una pista. “Estamos identificando palabras que comiencen con /m/. Digan /m/.” Después preguntar “¿pato comienza con /m/?”

Retroalimentación, no específica (Artículo 1) indica que la respuesta está errada pero no da información que ayude al alumno a mejorar su entendimiento, profundizar su pensamiento o formular la respuesta deseada.

Ejemplos: ‘eso está mal,’ ‘trate de nuevo,’ ‘tu lo sabes,’ o preguntar a otro niño cuando el alumno no responda o de una respuesta incorrecta

Rima involucra que correspondan los sonidos finales de las palabras.

Texto controlado (Artículo 2.d.) se selecciona cuidadosamente para que sea texto que el alumno sea capaz de decodificar, y puede incluir palabras familiares de historias que se hayan leído u otras actividades, o palabras de escritos de los alumnos que se ajusten a los tipos deseados.

ANEXO C

ETAPAS DE DESARROLLO HACIA UNA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA EJEMPLAR

El objetivo del CETT es ayudar a los docentes a convertirse en docentes de alfabetización ejemplares. Para hacer esto, se pedirá a muchos docentes que cambien su comportamiento. Esta no es una tarea sencilla; los docentes enseñan como se les enseñó a ellos, y cambiar el comportamiento es difícil, a menudo toma años. El cambio que se busca requiere más que simplemente dar un par de actividades o materiales nuevos a los docentes; más bien requiere cambios en creencias profundas y hábitos muy arraigados. Los observadores en muchos proyectos de mejora de escuelas alrededor del mundo han señalado que existe un proceso de cambio que se puede notar en los docentes esforzándose en cambiar de sus prácticas tradicionales a enfoques en los que los niños participan activamente en su propio aprendizaje. Al seguir se presentan cuatro etapas de progreso hacia una enseñanza de lectoescritura ejemplar.⁶

PRIMERA ETAPA: Sin Forma y Sin Sustancia.

- ***Casi han memorizado la lección.***
- ***Yo lo enseñé pero ellos no lo aprendieron. Estos niños simplemente no saben aprender.***⁷
- ***No pierdas tu tiempo con él [un alumno de primer grado]. No sabe nada.***
- ***Me toma cerca de cinco semanas enseñar a leer. [Un docente de primer grado]***

Los docentes en esta etapa enseñan como se les enseñó a ellos, generalmente con el uso de repetición hasta memorizar y el cantar de respuestas en grupo. Puede ser que el tomar dictado del docente o copiar del pizarrón negro o blanco caracterice como se pasa el tiempo tanto del docente como del alumno. La enseñanza de lectura se puede equiparar a descifrar y en muchos países de habla hispana puede tomar la forma de memorizar sílabas sin sentido (*ma me mi mo mu*). En países de habla inglesa puede ser que los niños solo memoricen palabras de golpe. Cualquiera que sea el método, los docentes lo utilizan sin cuestionarlo. La enseñanza se le da a la clase completa, con todos haciendo lo mismo. Cualquier pregunta que se les haga a los niños está al nivel de hechos simples. Escribir se equipara a copiar y la buena caligrafía y ortografía son más importantes que el contenido. La evaluación, si existe, es con el propósito de dar calificaciones. De hecho, un sello de este nivel es la ausencia de evaluación recurrente, formativa. No hay diversificación de la enseñanza para distintos niveles o necesidades distintas de los niños. Los docentes en esta etapa, si se les pide que cambien, expresan una combinación de miedo y resentimiento. Algunos sienten que “saben” cómo enseñar, mientras que otros, interesados en el cambio, tienen miedo de probar nuevos métodos que son desconocidos y que consuman tiempo. Algunas veces

⁶ Adaptado de, "Evolution in the Application of Active Learning", en Ammar, Maha; Gilboy, Andrew; Hunt, Barbara; Kraft, Richard; El Said, Maha. 2003. Evaluación de mitad de año, Programa de Escuelas Nuevas Reporte preparado para USAID/Egipto bajo el Proyecto Global de Evaluación y Monitoreo, Orden de Tarea #807.

Aguirre International: Washington, D.C., p. 18-20.

⁷ Las citas marcadas con un asterisco son citas escuchadas de docentes en EE.UU. y América Latina. Las otras son comentarios típicos de aquellos que se escuchan en el nivel dado.

temen la reacción de los padres a las nuevas maneras de enseñar por eso el informar a los padres y la comunidad de las razones del cambio son particularmente importantes en esta etapa.

SEGUNDA ETAPA: Forma Sin Sustancia

- *Ahora los siento en grupos para el dictado y para copiar cada tema*
- *No sé si sabes que ahora tenemos un nuevo enfoque educativo (un enfoque nuevo) - ahora usamos grandes papelógrafos.*

En esta etapa muchos docentes empiezan a hablar con la nueva jerga, y pueden empezar a probar algunas de las nuevas ideas. Los docentes aprenden los comportamientos básicos de la nueva forma de enseñar, pero tienen dificultad en ir más allá de lo que han sido entrenados. Los alumnos pueden estar sentados en grupos, pero no hacen mucho trabajo de grupo real, y el docente aún domina el aula. En lectoescritura, los docentes ahora pueden probar añadir nuevos componentes que aprendieron en la capacitación, pero generalmente los enseñan por separado, sin integración, y todos los docentes llevan a cabo las mismas actividades con poca o ninguna variación. La evaluación y examinación son irregulares, y a menudo solo ocurren al final del año. Puede ser que el docente aplique un examen de diagnóstico, pero archive los resultados y generalmente no tiene el hábito de la evaluación recurrente, informal. Hay poca o ninguna diversificación de la enseñanza para distintos grupos o individuos. Los docentes en esta etapa, quienes están tratando de cambiar, necesitan un apoyo amplio tanto en clase como de sus colegas, directores y supervisores. Sin mucho apoyo, tal vez solo prueben los nuevos métodos, los encuentren complicados y los abandonen.

TERCERA ETAPA: Forma y Sustancia Mejoradas.

Mis grupos de alumnos están trabajando en distintos aspectos de una unidad integrada acerca de los animales.

Los docentes en este nivel tienen un entendimiento más sofisticado del desarrollo de los niños hacia la lectoescritura. Se incluyen todos los componentes importantes de la enseñanza de lectoescritura, y esos componentes comúnmente están bien integrados, a menudo en unidades temáticas ligadas a áreas del contenido. Los docentes comienzan a crear sus propios materiales de aprendizaje y trabajar con sus colegas para desarrollar nuevos enfoques a los conceptos que se enseñan. El docente por lo regular evalúa a los individuos y grupos mientras progresan y enseña sobre necesidades específicas de los alumnos. La formación de grupos de alumnos es flexible; algunos pueden estar trabajando en pequeños grupos, con compañeros o individualmente. Los docentes en esta etapa están “en camino” y pueden comenzar a servir de entrenadores para sus colegas, ayudando a reforzar el cambio en una escuela o grupo de escuelas.

CUARTA ETAPA: Forma y Sustancia.

Nosotros como docentes no estamos satisfechos con el aprendizaje en nuestras clases. Mis alumnos y yo estamos estudiando y trabajando hacia la eliminación de la contaminación en nuestra comunidad.

Los docentes en esta etapa nunca están satisfechos con el aprendizaje en sus clases; y a menudo trabajan cooperativamente con sus colegas para mejorarlo. Los alumnos tienen un papel principal en la enseñanza y el aprendizaje, y la lectoescritura se integra con las materias para confrontar problemas de la “vida real.” El aprendizaje ocurre no solo en el aula sino también afuera en la comunidad. Este es el máximo objetivo de cualquier programa de capacitación de preparación de docentes o de docentes en servicio y estos docentes se pueden caracterizar como “Practicantes Reflexivos” que no solo saben lo que hacen sino que además continuamente están preguntando Por qué y Cómo pueden mejorar el aprendizaje de sus niños. Tienen un conocimiento profundo de la lectoescritura y de cómo aprenden sus niños. Constantemente están buscando nuevas maneras de ayudar a los niños que tienen dificultad en dominar algún concepto. Observar a un docente maestro verdadero es observar a un artista trabajar, la clase es como una red sin costuras en la que a penas parece que el docente esté enseñando.

<p style="text-align: center;">ANEXO D</p> <p style="text-align: center;">INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO</p>
--

ESTUDIO REFLEXIVO

**Paquete de Documentos e Instrumentos, Fichas de Observación
Preparado por Aguirre International**

Este paquete incluye los siguientes instrumentos para ser usados en el Estudio Reflexivo:

- 1. Forma de Observación del Aula**
- 2. Fichas de Clasificación de Entrevistas de Docentes**
- 3. Forma Narrativa de Observación del Aula**
- 4. Lista de Lenguaje**
- 5. Formas de Entrevista:**
 - Docentes CETT**
 - Docentes que no sean CETT**
 - Directores CETT**
 - Directores que no sean CETT**
 - Capacitadores CETT**
 - Coordinador/a de la Capacitación CETT**
 - Administradores CETT**

FORMA DE OBSERVACIÓN DEL AULA
Aguirre International
Estudio Reflexivo de los Programas CETT

País: _____ Depto. _____ Pueblo _____

Escuela _____ Grado: _____ ¿Programa Bilingüe? _____
CETT? Si No

Docente : _____ M ___ F ___ Lenguaje de Enseñanza _____

Observador: _____ Fecha de la Observación _____

Duración de la Observación _____ Número de Alumnos M ___ F ___

Instrucciones

Este instrumento está diseñado para calificar la calidad de la enseñanza de la lectoescritura en aulas de educación primaria. Usted observará aulas individuales y calificará basándose en la evidencia presente. Aunque la mayoría de las calificaciones se harán basadas en su observación de una lección de lectura, deberá incluir la totalidad de su tiempo en el aula al juzgar. Si el recolector de información no ve la evidencia de un artículo durante la observación el/ella deberá asegurarse de, en la entrevista con el profesor posterior a la observación, hacer preguntas para obtener la información acerca de ese artículo.

Cada declaración en negritas en la página es el criterio que será calificado. Los criterios están seguidos por descripciones de indicadores que deben ser considerados en la calificación. Encierre en un círculo el número debajo de los indicadores que caracterice mejor a su observación de la clase.

Sugerencias:

1. Lea el instrumento de observación completo antes de empezar a calificar el aula.
2. Los artículos no se tienen que llenar en orden. Algunos criterios se califican más fácilmente que otros y esos se pueden llenar primero. Comience con los criterios que se observan más fácilmente, tales como artículos de Organización del Espacio Físico.
3. Base su calificación en su observación completa del aula, y en la entrevista después de la observación.
4. No se sienta presionado a calificar un criterio demasiado rápido. Relájese, observe y obtenga una idea de qué está ocurriendo. Haga su calificación sobre su observación completa de un aula.

1. ELEMENTOS DE ENSEÑANZA EFICAZ

El Docente usa un ciclo de lección que no incluye lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente. El docente rara vez da retroalimentación ni apoyo constructivo al aprendizaje del alumno.	El docente incorpora en el ciclo de lección uno o dos de los siguientes: lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente, pero el docente no es muy diestro en su uso. El docente da retroalimentación no específica.	El docente usa un ciclo de lección que constantemente incorpora tres o cuatro de los siguientes: lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente, usando las estrategias con destreza. El docente da retroalimentación adecuada pero el apoyo constructivo no siempre se usa apropiadamente.	El docente usa constantemente un ciclo de lección que incorpora lenguaje explícito, modelaje, práctica guiada y práctica independiente, usando las estrategias con destreza. El docente da a los alumnos retroalimentación correctiva y apoyo constructivo cuando es necesario. El docente puede servir como modelo de uso de estas estrategias.
1	2	3	4

Comentarios _____

2. COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA

2.a. Desarrollo del Lenguaje Oral

El docente no da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades de lenguaje oral que los ayuden a desarrollar nuevo vocabulario y patrones de interacción.	El docente da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades de lenguaje oral en momentos específicos y ellas están diseñadas como y limitadas a respuestas cerradas (repetición, respuestas de una o dos palabras).	El docente da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades de lenguaje oral pero los propósitos están limitados (p. ej. sólo en conjunto con una historia o un libro).	El docente da a los alumnos múltiples oportunidades de involucrarse en actividades abiertas y cerradas de lenguaje oral que desarrollan vocabulario y formatos conversacionales para distintos propósitos.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.b. Motivación y Desarrollo del Entendimiento del Lenguaje Escrito

El docente no les lee a los alumnos. El uso del lenguaje escrito no está modelado para los alumnos.	El docente les lee a los alumnos, pero no fomenta la discusión de la historia ni incorpora preguntas. Las preguntas que se hacen están generalmente al nivel de detalles. Los usos del lenguaje escrito están modelados únicamente en conexión con las tareas de clase.	El docente les lee a los niños diariamente, mostrando las ilustraciones, sacando predicciones, haciendo preguntas abiertas. El docente modela algunos usos del lenguaje escrito (notas, cartas, búsqueda de información, etc.)	El docente les lee a los niños diariamente, fomentando la discusión de ilustraciones, sacando predicciones, fomentando a los niños a desarrollar finales alternativos. El docente modela y fomenta un amplio rango de usos del lenguaje escrito.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.c. Conciencia Fonológica

El docente no desarrolla la conciencia fonológica.	El docente da enseñanza de conciencia fonológica pero se enfoca en habilidades que no causan impacto en el desarrollo de la lectoescritura tales como sonidos ambientales o la rima. Puede confundir la conciencia fonológica con la fonética.	El docente da enseñanza en las habilidades que tienen el mayor impacto para el nivel escolar. El docente da enseñanza interactiva. El docente integra la enseñanza a otras áreas tales como la escritura y la lectura.	El docente da enseñanza en las habilidades que tienen el mayor impacto para el nivel escolar diferenciados de acuerdo a las necesidades de los alumnos. El docente da enseñanza que es interactiva y que integra otras áreas tales como la escritura y la lectura.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.d. Fonética

El docente da enseñanza sistemática de decodificación y reconocimiento de palabras. El docente no da a los alumnos oportunidades para aplicar estas habilidades en el texto.	El docente da enseñanza de decodificación y reconocimiento de palabras. El docente da a los alumnos oportunidades para aplicar las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras en texto controlado.	El docente da enseñanza sistemática en las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras que tienen el mayor impacto para el nivel escolar. El docente da a los alumnos oportunidades de aplicar las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras en texto controlado y da oportunidades de generalizar el uso de las habilidades en varios tipos de textos.	El docente da enseñanza sistemática de decodificación y reconocimiento de palabras, diferenciados de acuerdo a las necesidades de los alumnos. El docente da a los alumnos oportunidades de aplicar las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras en texto controlado y de generalizar el uso de las habilidades en varios tipos de textos y otras áreas temáticas.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.e. Desarrollo de Vocabulario y Conceptos

El docente no da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades que desarrollen vocabulario y conceptos.	El docente da a los alumnos oportunidades de participar en actividades que aumenten su desarrollo de vocabulario y conceptos. El docente da enseñanza sólo en desarrollo de vocabulario explícito.	El docente da a los alumnos oportunidades tanto directas como indirectas (oportunidades de involucrarse en lectura amplia) de participar en actividades que aumenten su desarrollo de vocabulario y conceptos. El docente enseña a los alumnos algunas estrategias para el desarrollo del vocabulario.	El docente desarrolla actividades de vocabulario tanto explícitas (con exposiciones múltiples) como indirectas (oportunidades de involucrarse en lectura amplia). El docente constantemente da a los alumnos enseñanza en el uso de las estrategias para el desarrollo de vocabulario.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.f. Comprensión

El docente no da enseñanza que desarrolle las habilidades de comprensión oral y lectora, en relación a las historias que se leen o escuchan.	El docente da enseñanza en el uso de estrategias de comprensión oral y/o lectora para ser usadas antes, durante y después de leer texto. El docente se enfoca en preguntas literales y de nivel básico (saber, aplicar).	El docente da: 1) enseñanza en el uso de estrategias de comprensión oral y/o de lectura (dependiendo del nivel del alumno) para ser usadas antes, durante y después de leer texto. 2) oportunidades de desarrollar habilidades de comprensión, solución de problemas, y hacer preguntas que requieren análisis, síntesis y evaluación.	El docente da: 1) enseñanza en el uso de estrategias de comprensión oral y/o de lectura (dependiendo del nivel del alumno) para ser usadas antes, durante y después de leer texto. 2) oportunidades de desarrollar habilidades de comprensión, solución de problemas, y hacer preguntas que requieren análisis, síntesis y evaluación 3) enseñanza sistemática en las habilidades de comprensión, investigación y estudio en contexto.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.g. Fluidez

El docente no da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades que desarrollan la fluidez.	El docente da a los alumnos algunas oportunidades de involucrarse en actividades que desarrollan la fluidez pero el texto no es del nivel apropiado.	El docente da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades que desarrollan la fluidez en texto al nivel de lectura del estudiante pero los alumnos rara vez tienen oportunidad de releer el texto.	El docente da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades que desarrollan la fluidez al nivel independiente de lectura del alumno. Las actividades de fluidez incluyen modelaje, auto monitoreo y oportunidades constantes de releer el texto.
1	2	3	4

Comentarios _____

2.h. Escritura

El docente no da a los alumnos oportunidades de involucrarse en otras actividades que copiar o respuestas de una o dos palabras.	El docente da a los alumnos oportunidades de involucrarse en actividades de escritura en momentos específicos pero el lenguaje escrito sólo está asociado a tareas del aula. Está diseñado y limitado a respuestas cerradas (incluyendo dictado).	El docente da: 1) oportunidades de involucrarse en actividades de escritura en temas que les interesen a ellos. 2) enseñanza sistemática en la mecánica de la escritura. 3) oportunidades de editar el trabajo.	El docente da: 1) oportunidades de involucrarse en actividades de escritura durante el día y con distintos propósitos. 2) enseñanza sistemática en la mecánica de la escritura. 3) oportunidades de involucrarse en actividades informales de escritura y todas las etapas de taller de escritores. La enseñanza de escritura se integra a otras áreas.
1	2	3	4

Comentarios _____

3. TÉCNICAS DE PREGUNTA

El docente hace preguntas literales (hechos) y que requieren sólo memoria por repetición.	El docente hace preguntas que requieren que los alumnos hagan algunas inferencias acerca de información que no se da en el texto.	El docente hace preguntas que requieren que los alumnos hagan inferencias, saquen conclusiones, y resuelvan problemas.	El docente hace preguntas y asigna tareas que requieren que los alumnos apliquen la información aprendida en situaciones nuevas o en otra ocasión. Los alumnos formulan sus propias preguntas de un nivel más alto.
1	2	3	4

Comentarios _____

4. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN

4.a. Agrupación

Los docentes usan un solo patrón de organización: siempre dar clase a todo el grupo o a grupos fijos de estudiantes.	El docente alterna entre clase entera y actividades de grupo. Toma un tiempo considerable en elegir o formar grupos. A los alumnos sentados en grupos no siempre se les asigna trabajo grupal (p.ej. a veces se les dan actividades de clase entera aunque estén sentados en grupos.)	La agrupación varía y el docente puede trabajar con un grupo mientras los otros trabajan independientemente. La selección y formación de grupos se hace eficientemente.	El docente utiliza diferentes tipos de agrupación para maximizar el aprendizaje de los alumnos; la clase fluye de un trabajo con la clase entera a trabajo con un grupo pequeño, con algunos trabajando independientemente o con compañeros para cumplir los objetivos de la enseñanza.
1	2	3	4

Comentarios _____

4.b. Enseñanza Diferenciada

Todos los niños están haciendo la misma tarea al mismo tiempo.	Los niños trabajan en diferentes tareas pero las tareas no están apuntadas a sus necesidades (p.ej. las tareas no están en niveles diferentes).	Los niños trabajan en tareas en niveles de dificultad diferentes. Las tareas están apuntadas a sus necesidades.	Los niños trabajan en tareas en niveles de dificultad diferentes. Las tareas están apuntadas a sus necesidades. El docente trabaja por separado con algunos grupos o individuos.
1	2	3	4

Comentarios _____

5. USO DE RECURSOS

El docente usa textos página por página con poca variación. Los niños tienen pocas oportunidades, si es que tienen, de usar materiales complementarios.	La mayoría de los niños usan los mismos textos y materiales complementarios, aunque algunos tal vez usen diferentes libros y otros materiales en otros niveles.	Los textos y materiales complementarios se usan apropiadamente para enseñar habilidades necesarias en los varios niveles de los alumnos y para corresponder a temas de interés. El docente provee centros de interés para extender la enseñanza.	Los textos y una variedad de materiales complementarios se usan apropiadamente para enseñar habilidades de las unidades temáticas en varios niveles. Estos se complementan con materiales hechos por los alumnos y los docentes. El docente provee centros de interés para extender la enseñanza.
1	2	3	4

Comentarios _____

6. USO DEL TIEMPO DE LOS ALUMNOS

Cuando los alumnos llegan a la clase, o cuando han terminado una actividad, no se les dan tareas. Algunos alumnos en grupos no se involucran en las tareas que se les asignan, mientras que otros hacen todo el trabajo. La transición entre actividades puede tomar un tiempo considerable para reunir los materiales, pasar los libros, re-agruparse, etc.	Los alumnos tienen actividades estándar que pueden hacer antes de que la escuela comience o cuando el trabajo se termine, tales como leer un libro o escribir en un diario. Algunos alumnos en grupos no se involucran en las tareas que se les asignan, mientras que otros hacen todo el trabajo. La transición entre actividades puede tomar un tiempo considerable para reunir los materiales, pasar los libros, re-agruparse, etc.	Los alumnos tienen actividades individuales o en pequeño grupo útiles que pueden hacer al comenzar la escuela o cuando terminen una actividad. Casi todos los alumnos están involucrados en trabajo escolar durante la observación. Las transiciones son eficientes; los procedimientos de reunión y distribuir materiales son evidentes.	Los alumnos están involucrados en actividades hechas a la medida de sus niveles y necesidades. Todos los alumnos están involucrados en trabajo escolar durante la observación. Las transiciones ocurren tan suavemente que casi no se notan.
1	2	3	4

Comentarios _____

7. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO

El aula se ordena con todos los pupitres viendo hacia delante, hay pocas o ningunas exhibiciones, no hay centros de interés, el trabajo de los niños no se exhibe. Puede ser que no haya nada en las paredes.	Todos los pupitres están viendo hacia delante o el docente utiliza un orden flexible para sentar a los niños. Las exhibiciones son casi todas hechas por el docente. Las exhibiciones de trabajo de los niños son generalmente papeles del “mejor”. Puede ser que existan algunos centros de interés, pero contienen objetos para que los niños miren, más que actividades para niños. Puede haber algunos libros disponibles en una pequeña biblioteca del aula.	El docente usa un orden flexible para sentar a los niños. Se muestra una variedad de trabajos de los niños. Uno o dos centros de interés ofrecen actividades para que los niños las utilicen independientemente, pero sólo algunos niños las usan. El aula tiene un centro de lectura donde los niños pueden leer independientemente.	El docente usa un orden flexible para sentar a los niños. La mayoría de las exhibiciones son actuales y propias de los niños, ordenado temáticamente. Hay varios centros de interés que contienen actividades relacionadas con los intereses o necesidades de los niños. El aula tiene un centro de lectura donde los niños pueden leer independientemente.
1	2	3	4

Comentarios _____

8. CLIMA DEL AULA

El clima puede ser indiferente o duro. Comportamientos típicos a este nivel pueden incluir que se grite a los niños, que el docente se ría de los errores de los niños o los critique en frente de los otros. Los niños no tienen voz en las decisiones del aula.	El clima es indiferente. Los docentes no les gritan a los niños. El tratamiento del error es inconsistente, a veces negativo. (El docente indica que la respuesta esta incorrecta o se va con otro alumno si el niño no responde.) Los niños no tienen voz en las decisiones del aula.	El clima es positivo. Los docentes les hablan amablemente a los niños. Los docentes usan un enfoque positivo al tratar los errores (pidiendo que aclaren, animando a los alumnos a tomar su tiempo, explicar qué pregunta contestó el alumno, etc.) Los niños tienen algo de voz en las decisiones del aula.	El clima es cálido y respetuoso. Las interacciones del docente con los niños son positivas y educativas. Los docentes usan un enfoque positivo al tratar los errores (pidiendo que aclaren, animando a los alumnos a tomar su tiempo, explicar qué pregunta contestó el alumno, etc.) Los niños tienen voz en las decisiones del aula.
1	2	3	4

Comentarios _____

9. MANEJO DEL COMPORTAMIENTO EN EL AULA

Las reglas de la clase no son aclaradas por parte del docente ni están publicadas. Comportamientos típicos a este nivel pueden incluir castigo físico. La disciplina es rígida o inexistente.	Las reglas son por lo general claras pero se hacen cumplir de manera inconsistente por parte del docente. Las consecuencias para el comportamiento inaceptable no siempre son apropiadas (escribir enunciados múltiples veces, pararse en una esquina, etc.)	Las reglas y expectativas son claras, declaradas positivamente y se publican, las reglas se hacen cumplir de manera consistente. Las consecuencias son apropiadas.	Las reglas y expectativas son claras, declaradas positivamente y se publican, el docente recuerda las reglas a los alumnos cuando se necesita, las reglas se hacen cumplir de manera consistente. Las consecuencias son apropiadas.
1	2	3	4

Comentarios _____

FICHAS DE CLASIFICACIÓN DE ENTREVISTAS DE DOCENTES
para ser usadas con docentes CETT y docentes que no son CETT

Docente _____ Observador _____

Los siguientes artículos se deben llenar después de terminar tanto la observación del aula como la entrevista. La información de tanto las observaciones como las entrevistas se deberá combinar al hacer juicios en estos artículos.

1. EL DOCENTE ES REFLEXIVO ACERCA DE LA PRÁCTICA

1.A. Reflexión Personal Acerca de la Práctica de Enseñanza

El docente no es reflexivo y no cuestiona la práctica establecida ni demuestra interés en probar nuevas estrategias basadas en la investigación.	El docente cuestiona la práctica establecida y está interesado en probar nuevas estrategias basadas en la investigación actualizada, pero muestra que el/ella no está cómodo escogiendo estrategias, y prefiere confiar en la guía de otros.	El docente demuestra familiaridad con varias estrategias y enfoques (menciona 2 o 3) y se siente cómodo eligiendo estrategias apropiadas para las necesidades de alumnos individuales. El docente articula una filosofía, mantiene un diario o apuntes acerca de la enseñanza.	El docente confía en sus propias habilidades y continuamente busca maneras de mejorar (p.ej. usa al investigador como fuente de información). Da razones para escoger de una amplia variedad de estrategias y lecciones para ser usadas con diferentes individuos o grupos de niños. Articula filosofía basada en investigación/capacitación actual. Mantiene un diario, mantiene apuntes o escribe para una publicación.
1	2	3	4

Comentario _____

1.B. Trabajar con Otros para Mejorar la Práctica

El docente no discute temas o problemas de los asuntos de la enseñanza con otros. El docente expresa el sentimiento de que él/ella es el único que tiene dificultades. Está incómodo con el capacitador o asesor en el aula.	El docente está cómodo con la asesoría, está dispuesto a discutir problemas con otros, asiste o está interesado en asistir a un grupo de estudio de docentes.	El docente busca activamente oportunidades de involucrarse en sesiones de solución de problemas con otros. Participa en situaciones de co-enseñanza, grupos de estudio, observaciones de colegas, investigación de acción.	El docente toma la iniciativa para planear reuniones con otros, solicita observaciones de colegas. Participa en y sirve de líder de un grupo de estudio o proyectos de investigación de acción. Sirve o expresa interés en servir como mentor o asesor para otros.
1	2	3	4

Comentario _____

2. USO DEL ENFOQUE DIAGNÓSTICO CON EVALUACIÓN FORMATIVA RECURRENTE

El docente enseña a la clase completa basado en secuencias dadas por las autoridades o el libro de texto. La evaluación es sólo con el propósito de calificar alumnos.	El docente usa o expresa interés en usar instrumentos diagnósticos dados por otros, y trata de variar las tareas a algunos alumnos basándose en esa información. Los grupos tienden a ser fijos.	El docente lleva registros formales e informales y la planeación se delinea por ésta información. Los grupos se hacen con propósitos didácticos específicos. Declara que (a veces) se siente incómodo con la planeación recurrente que se requiere.	La planeación del docente está basada en registros formales e informales y la observación diaria de los alumnos. Los errores de los alumnos se usan para diagnosticar. La agrupación es fluida y el docente puede enseñar "mini lecciones" en pequeños grupos cuando surja la necesidad. Declara que se siente cómodo con la planeación recurrente.
1	2	3	4

Comentario _____

3. RELACIONES POSITIVAS CON LOS PADRES Y LA COMUNIDAD

El docente anima a los padres o tutores a visitar y ayudar en el aula, a enterarse del trabajo escolar de sus niños y ayudar con tareas de lectura en casa. El docente se comunica con la comunidad, no sólo buscando apoyo para las actividades del aula, pero para animar a los niños a participar en actividades o proyectos al servicio de la comunidad.

El docente no hace esfuerzos para involucrar a los padres o miembros de la comunidad y considera su participación indeseable. El docente reporta que los padres no están concientes del progreso de sus niños y que rara vez vienen a la escuela.	El docente mantiene contactos formales con los padres, tales como reuniones oficiales, pero no anima a los padres a visitar o ayudar en la clase. El docente reporta que algunos padres sí ayudan con las tareas. El docente tiene pocos contactos con los miembros de la comunidad.	El docente tiene algunos padres que frecuentemente visitan la clase o vienen a hablar con el docente acerca del progreso de su niño. Algunos padres ayudan con proyectos de la clase. La clase está involucrada en proyectos comunitarios o el docente expresa interés en organizar proyectos comunitarios para la clase.	El docente involucra a varios padres, quienes visitan la clase o ayudan constantemente en el programa de lectoescritura. El docente mantiene una comunicación cercana con los padres acerca del progreso de sus niños y los padres ayudan con tareas en casa. Los niños tienen proyectos e interacción con la comunidad.
1	2	3	4

Comentario _____

FORMA NARRATIVA DE OBSERVACIÓN DEL AULA

Docente _____ M__ F__ Grado _____ Fecha _____

Escuela: _____ CETT- No CETT

Observador: _____

Código

NOTAS

Destacar para Seguimiento

Página _____ de _____

Aguirre International

11 de marzo de 2005

LISTA DE LENGUAJE
para ser usadas con docentes CETT y docentes que no son CETT

Docente _____ Observador _____

Por favor use esto como una lista durante o inmediatamente después de la observación del aula, comentando acerca de lo siguiente sólo si aplica. Esta lista aplica sólo en el caso en el cual estén presentes alumnos que hablan dialectos o lenguajes distintos al lenguaje de enseñanza en aulas normales (no bilingües).

Apoyo para los Alumnos que No Tienen Fluidez en Español.

El docente está conciente de las características del dialecto o del otro idioma y de puntos clave de confusión, dando apoyo sistemático en todas las áreas clave de lectoescritura. La posesión de otro idioma se ve como una ventaja que es aceptada y respetada y aspectos de él y la cultura que se asocia con él se incorporan a las lecciones.

Al trabajar con alumnos que no tengan fluidez en español:

- ___ 1. El docente lee en voz alta a los alumnos regularmente para familiarizarlos con español.
- ___ 2. El docente da modelaje directo en español.
- ___ 3. El docente refrase a oraciones en español para ayudarles a los alumnos con la comprensión.
- ___ 4. El docente da traducciones de palabras desconocidas.
- ___ 5. El docente ayuda al alumno con los sonidos desconocidos en actividades conciencia del fonema.
- ___ 6. El docente ayuda al alumno con las palabras desconocidas en lecciones de fonética.
- ___ 7. El docente da oportunidades extra para la enseñanza directa del vocabulario a los alumnos.
- ___ 8. El docente da oportunidades extra a los alumnos para que desarrollen la fluidez dando bancos de palabras, juegos de palabras y oportunidades para practicar la relectura de texto.
- ___ 9. El docente da enseñanza directa para ayudar al alumno en la comprensión.
- ___ 10. El docente ayuda al alumno con la escritura, dando enseñanza directa en puntos de la gramática u ortografía que puedan causar confusión particular.
- ___ 11. El docente establece alianzas o trabajo en pequeños grupos en el cual los alumnos que tengan fluidez en la lengua de la enseñanza ayuden a los que no la tengan.
- ___ 12. El docente transmite la actitud de que el otro idioma o dialecto hablado es una ventaja (ejemplo: puede enseñar algunas palabras del otro idioma o dialecto a los otros en clase, integrar actividades relacionadas a la cultura de los alumnos que hablen otros idiomas o dialectos)

Comentario _____

AGUIRRE INTERNATIONAL

Estudio Reflexivo, Programas CETT
Preguntas de Entrevista:
Para Docentes en escuelas CETT

Las siguientes preguntas se deben hacer en la entrevista con un docente cuya lección de lectoescritura haya sido observada. El entrevistador es la persona que observó la lección. El entrevistador debe comenzar agradeciendo al docente por permitir la observación y por dar tiempo a esta entrevista. Explique que no estamos evaluando docentes o escuelas y que los resultados de la observación y la entrevista son confidenciales. El propósito del estudio es ayudar a mejorar el proyecto.

Si en sus comentarios anteriores un docente ya ha contestado una pregunta, no hay necesidad de hacer esa pregunta durante la entrevista.

En algunas instancias, se dan frases alternativas. El entrevistador necesitará seleccionar de entre estos como sea apropiado, para mantener la entrevista de una duración razonable.

(Si aplica:) Sabemos que tan sólo empezó a estar dentro del CETT este año, y algunas de estas preguntas pueden tratarse de áreas en las que aún no ha trabajado. Por favor no se preocupe por eso.

Cuénteme un poco acerca de usted, como cuánto tiempo ha sido docente, cuánto tiempo ha estado en esta escuela, que grados ha enseñado, cuántos años ha enseñado en este grado, si vive en la comunidad, etc.

Por favor también dígame un poco acerca los niños en su clase:

- ¿Dónde viven los niños? ¿Qué tan lejos vienen?
- ¿En que trabaja la mayoría de los padres?
- ¿Cuál es el idioma de casa de los alumnos de su clase?

Me puede confirmar el número de alumnos en su clase:

Presente hoy día: M ___ F ___ Número ausente hoy día: M ___ F ___

Total en su registro: M ___ F ___

1. ¿Cómo describiría sus prioridades para su enseñanza? (Si leer/escribir no son mencionados, indague - ¿Qué lugar tienen leer y escribir en esas prioridades?)
2. Basándose en lo que usted dijo acerca de la lectura, me gustaría enfocarme en su programa de lectoescritura:
 - a. ¿Usted piensa que leer y escribir son prioridades en esta escuela?
 - b. ¿Cómo describiría su filosofía de la enseñanza de lectura? (fraseo alternativo: ¿Cuál cree que sea el mejor método para enseñar a leer y escribir?)
 - c. ¿Cuáles son sus metas de lectura y escritura para los niños en su clase?
 - d. ¿Está satisfecho con el progreso de sus alumnos en la lectura y escritura?

3. Ahora me gustaría hablar con usted un poco acerca de la lección que observé:
 - a. ¿Cuáles eran los objetivos de la lección?
 - b. ¿Cómo se sintió con respecto a la lección? (¿Salió como usted quería?)
 - c. ¿Cómo eligió las actividades que usó hoy?
 - d. ¿Fue esta lección diferente de su lección normal de lectoescritura? ¿De qué manera?
 - e. ¿Hay otras actividades que usted haga a menudo que yo no haya visto hoy? (Si sí, dé seguimiento —Ejemplo, si no se observó escritura, “¿Me puede contar acerca de su programa de escritura?”)
 - f. ¿Hay otros comentarios que le gustaría hacer acerca de la lección de hoy?

4. Dígame acerca de los materiales que usó hoy en la clase.
 - a. ¿Por qué los escogió?
 - b. ¿Siempre los usa de esta manera?
 - c. ¿Qué otros materiales serían útiles en una lección con este objetivo?
 - d. ¿Le dio los materiales el proyecto CETT? si no, ¿Quién se los dio?

5. Ahora hablemos de la capacitación CETT que ha recibido en el año pasado.
 - a. ¿Cuánta capacitación ha recibido hasta ahora en el programa CETT? ¿Número de días, contenido?
 - b. Por favor describa esa capacitación (verifique la duración, ubicación, contenido, cara a cara o a distancia, etc.)
 - c. ¿Cuáles aspectos de la capacitación CETT ha encontrado más útil? ¿Por qué?
 - d. ¿Cuáles aspectos de la capacitación CETT han sido más difíciles de implementar? ¿Por qué?
 - e. ¿En qué temas le gustaría recibir más capacitación?

6. ¿Dígame acerca de cualquier apoyo de seguimiento que ha recibido de personal del CETT? ¿Alguien del CETT lo visita regularmente para darle ayuda? ¿Quién? ¿Qué tan seguido?
 - a. (Si sí) ¿Son útiles esas visitas?
 - b. ¿A quién acude usted usualmente cuando necesita guía con temas didácticos? ¿Por qué?
 - c. ¿Alguna vez se reúne y discute su programa de lectoescritura con otros docentes?
 - ¿En esta escuela?
 - ¿En otras escuelas?
 - ¿Alguna vez ha visitado la clase de lectoescritura de otro docente o participado en observaciones de colegas?
 - ¿Tiene experiencia con un grupo de estudio de docentes establecido por el CETT (en el Caribe, una Facultad de Lectoescritura)? Por favor dígame acerca de ello:
 - d. ¿Ha usado el sitio web del CETT regional o cualquier otro sitio web para obtener información acerca de su programa de lectoescritura?

7. ¿Ha hecho cambios en la manera en que enseña lectoescritura desde que empezó a implementar el programa CETT?
 - a. Si sí, ¿cuáles son los cambios?
 - b. Si sí, ¿cuáles son los factores que lo influenciaron para hacer esos cambios?
 - c. Si no ¿por qué no?

- d. ¿Qué factores considera usted cuando planea la enseñanza?
8. Ahora en términos de organización:
- ¿Siempre agrupa a los alumnos como los vi hoy? (Si no) ¿Cómo decide cómo agrupar a los niños para la enseñanza? ¿Qué tan seguido cambia los grupos? (Indague posibles bases para agrupamiento: por habilidad, niveles de lectura, información de exámenes diagnósticos, asuntos de disciplina o personalidad, género, edad, etnicidad)
 - (Si hay centros que contengan libros, juegos, actividades para niños) ¿Podría explicar cómo y cuándo usan los niños los centros en su aula?
 - (Si no hay centros) ¿Tiene usted planes para tratar de establecer centros de aprendizaje en su aula? ¿Por qué o por qué no?
 - (Si el docente no ha mencionado esto en relación a la agrupación) ¿Están sus escritorios siempre ordenados como estaban hoy? ¿Cómo decide cómo usar el espacio en su aula?
 - (Comentario sobre las exhibiciones) ¿Qué tan seguido cambia las exhibiciones? ¿Cómo decide lo que se pone en exhibición?
9. Dígame acerca de (otros) materiales que usted ha recibido del proyecto CETT y cómo los ha usado.
- ¿Materiales profesionales para su propio uso?
 - ¿Materiales profesionales para la escuela?
 - ¿Resultados de la investigación?
 - ¿Libros o materiales para uso de los niños (además de los que yo vi hoy?)
 - ¿Hay otros materiales que necesite o le gustaría solicitar?
10. ¿Cómo maneja la disciplina en el aula?
- ¿Cuáles son sus metas para la conducta de los niños?
 - ¿Hay un sistema común en uso en la escuela?
 - ¿Está satisfecho con la conducta de los niños? ¿En la escuela? ¿En su aula?
 - ¿Cuál considera que sean sus estrategias de disciplina más efectivas? ¿Sus problemas más difíciles?
11. Muchos docentes se preocupan acerca de qué decirle a los niños cuando se equivocan. ¿Qué hace usted? ¿Por qué?
12. (Si aplica) Usted mencionó que usted tiene niños en su clase que no hablan español, o que no lo hablan bien. ¿Cómo maneja eso?
- ¿Cómo apoya el aprendizaje de los niños de español?
 - Si le responden en su idioma de casa, ¿qué hace usted?
13. Ahora me gustaría hacerle unas preguntas acerca de como mantiene registros del aprendizaje de los niños.
- ¿Cómo monitorea el progreso de los alumnos? (Pregunte esto primero y después use las preguntas debajo como indagaciones de si los docentes no usan todos los tipos de evaluación.)
 - ¿Qué clases de evaluación diaria informal, además de exámenes, usa usted para llevar un registro del aprendizaje de los alumnos?
 - ¿Qué clases de registros usa usted? (¿Puedo ver ese registro?)

- d. ¿Usa usted algún examen diagnóstico para ayudar a identificar las necesidades de los alumnos? (Si sí) Por favor dígame acerca de ello: ¿Qué tan a menudo lo administra, cómo usa los resultados? (Si no) ¿Usted siente que un examen así sería útil? ¿Qué hace usted para identificar las necesidades de los niños?
 - e. ¿Qué (otros) exámenes se usan rutinariamente en esta escuela?
14. ¿Ha recibido alguna otra capacitación en los últimos tres años?
- a. ¿De quién? (Ministerio de educación, un proyecto, etc.)
 - b. ¿En qué temas?
 - c. ¿Tuvo alguna relación con la capacitación que ha recibido del CETT?
15. Dígame acerca de otro apoyo que reciba cotidianamente:
- a. ¿Recibe visitas de otros (director, especialistas o supervisores del ministerio, etc.)? (Si sí) ¿Le ayudan con su programa de lectoescritura?
 - b. ¿Los consejos que le dan son consistentes con lo que ha aprendido en la capacitación CETT?
16. Dígame acerca del papel de los padres en su escuela y en esta aula:
- a. ¿Piensa que están enterados del programa CETT? Si sí, ¿cuál es su reacción a él?
 - b. ¿Cómo mantiene contacto con ellos y les reporta el progreso de sus niños?
 - c. En su experiencia, ¿están enterados del progreso de sus niños en la lectura?
 - d. ¿Los padres ayudan a sus hijos a aprender a leer?
 - e. ¿Siente usted que ellos apoyen sus esfuerzos?
 - f. ¿Vienen a eventos de la escuela? ¿Qué eventos, por ejemplo?
 - g. ¿Visitan el aula? ¿Con qué propósito?
 - h. ¿Está usted satisfecho con su papel y participación?
17. ¿Han cambiado las relaciones con los padres y la comunidad como resultado del proyecto CETT?
- a. Si sí, ¿De qué manera?
 - b. ¿Ha participado usted en eventos de promoción de la lectoescritura o actividades con miembros de la comunidad y padres?
18. ¿Ha participado en alguna investigación relacionado a su trabajo del aula?
- a. ¿Relacionado al CETT? (Por favor describa)
 - b. ¿Otros? (Por favor describa)
19. ¿Cuáles son sus metas a largo plazo como docente de lectoescritura?
- a. ¿Qué cosas hace o ha planeado para ayudarse a alcanzar esas metas?
 - b. ¿Cuáles son las áreas en las que se siente más fuerte?
 - c. ¿Las áreas en las que más le gustaría recibir ayuda?
20. ¿Hay algo que le gustaría decirme acerca de su participación en este proyecto?
21. ¿Tiene alguna otra sugerencia para mejorar el proyecto?

AGUIRRE INTERNATIONAL
Estudio Reflexivo, Programas CETT
Preguntas de Entrevista:
Para Docentes en escuelas que no sean CETT

Las siguientes preguntas se deben hacer en la entrevista con un docente cuya lección de lectoescritura haya sido observada. El entrevistador es la persona que observó la lección. El entrevistador debe comenzar agradeciendo al docente por permitir la observación y por dar tiempo a esta entrevista. Explique que no estamos evaluando docentes o escuelas y que los resultados de la observación y la entrevista son confidenciales. El propósito de nuestra visita es ayudarnos a entender mejor la enseñanza en este país.

Si en sus comentarios anteriores un docente ya ha contestado una pregunta, no hay necesidad de hacer esa pregunta durante la entrevista.

En algunas instancias, se dan frases alternativas. El entrevistador necesitará seleccionar de entre estos como sea apropiado, para mantener la entrevista de una duración razonable.

Cuénteme un poco acerca de usted, como cuánto tiempo ha sido docente, cuánto tiempo ha estado en esta escuela, que grados ha enseñado, cuántos años ha enseñado en este grado, si vive en la comunidad, etc.

Por favor también dígame un poco acerca los niños en su clase:

- ¿Dónde viven los niños? ¿Qué tan lejos vienen?
- ¿En que trabaja la mayoría de los padres?
- ¿Cuál es el idioma nativo de los alumnos de su clase?

Me puede confirmar el número de alumnos en su clase:

Presente hoy día: M ___ F ___ Número ausente hoy día: M ___ F ___

Total en su registro: M ___ F ___

1. ¿Cómo describiría sus prioridades para su enseñanza? (Si leer/escribir no son mencionados, indague - ¿Qué lugar tienen leer y escribir en esas prioridades?)
2. Basándose en lo que usted dijo acerca de la lectura, me gustaría enfocarme en su programa de lectoescritura:
 - a. ¿Usted piensa que leer y escribir son prioridades en esta escuela?
 - b. ¿Cómo describiría su filosofía de la enseñanza de lectura? (fraseo alternativo: ¿Cuál cree que sea el mejor método para enseñar a leer y escribir?)
 - c. ¿Cuáles son sus metas de lectura y escritura para los niños en su clase?
 - d. ¿Está satisfecho con el progreso de sus alumnos en la lectura y escritura?
3. Ahora me gustaría hablar con usted un poco acerca de la lección que observé:
 - a. ¿Cuáles eran los objetivos de la lección?

- b. ¿Cómo se sintió con respecto a la lección? (¿Salió como usted quería?)
 - c. ¿Cómo eligió las actividades que usó hoy?
 - d. ¿Fue esta lección diferente de su lección normal de lectoescritura? ¿De qué manera?
 - e. ¿Hay otras actividades que usted haga a menudo que yo no haya visto hoy? (Si sí, dé seguimiento —Ejemplo, si no se observó escritura, “¿Me puede contar acerca de su programa de escritura?”)
 - f. ¿Hay otros comentarios que le gustaría hacer acerca de la lección de hoy?
4. Ahora en términos de organización:
- a. ¿Siempre agrupa a los alumnos como los vi hoy? (Si no) ¿Cómo decide cómo agrupar a los niños para la enseñanza? ¿Qué tan seguido cambia los grupos? (Indague posibles bases para agrupamiento: por habilidad, niveles de lectura, información de exámenes diagnósticos, asuntos de disciplina o personalidad, género, edad, etnicidad)
 - b. (Si hay centros que contengan libros, juegos, actividades para niños) ¿Podría explicar cómo y cuándo usan los niños los centros en su aula?
 - c. (Si no hay centros) ¿Tiene usted planes para tratar de establecer centros de aprendizaje en su aula? ¿Por qué o por qué no?
 - d. ¿Los escritorios están siempre ordenados como estaban hoy? ¿Cómo decide cómo usar el espacio en su aula?
 - e. (Comentario sobre las exhibiciones) ¿Qué tan seguido cambia las exhibiciones? ¿Cómo decide lo que se pone en exhibición?
5. Dígame acerca de los materiales que usó hoy en la clase.
- a. ¿Por qué los escogió?
 - b. ¿Siempre los usa de esta manera?
 - c. ¿Qué otros materiales serían útiles en una lección con este objetivo?
 - d. ¿De dónde venían estos materiales?
6. Dígame acerca de (otros) materiales que estén disponibles para usted y cómo usan.
- a. ¿Materiales profesionales para su propio uso?
 - b. ¿Materiales profesionales para la escuela?
 - c. ¿Resultados de la investigación?
 - d. ¿Libros o materiales para uso de los niños (además de los que yo vi hoy?)
 - e. ¿Hay otros materiales que necesite o le gustaría solicitar?
7. ¿Cómo maneja la disciplina en el aula?
- a. ¿Cuáles son sus metas para la conducta de los niños?
 - b. ¿Hay un sistema común en uso en la escuela?
 - c. ¿Está satisfecho con la conducta de los niños? ¿En la escuela? ¿En su aula?
 - d. ¿Cuál considera que sean sus estrategias de disciplina más efectivas? ¿Sus problemas más difíciles?
8. Muchos docentes se preocupan acerca de qué decirle a los niños cuando se equivocan. ¿Qué hace usted? ¿Por qué?

9. (Si aplica) Usted mencionó que usted tiene niños en su clase que no hablan español, o que no lo hablan bien. ¿Cómo maneja eso?
- ¿Cómo apoya el aprendizaje de los niños de español?
 - Si le responden en su idioma de casa, ¿qué hace usted?
10. Ahora me gustaría hacerle unas preguntas acerca de como mantiene registros del aprendizaje de los niños.
- ¿Cómo monitorea el progreso de los alumnos? (Pregunte esto primero y después use las otras indagaciones si los docentes no usan todos los tipos de evaluación)
 - ¿Qué clases de evaluación diaria informal, además de exámenes, usa usted para llevar un registro del aprendizaje de los alumnos?
 - ¿Qué clases de registros usa usted? (¿Puedo ver ese registro?)
 - ¿Usa usted algún examen diagnóstico para ayudar a identificar las necesidades de los alumnos? (Si sí) Por favor dígame acerca de ello: ¿Qué tan a menudo lo administra, cómo usa los resultados? (Si no) ¿Usted siente que un examen así sería útil? ¿Qué hace usted para identificar las necesidades de los niños?
 - ¿Qué (otros) exámenes se usan rutinariamente en esta escuela?
11. Me gustaría hacerle unas preguntas acerca de cualquier capacitación reciente que haya recibido.
- ¿Qué capacitación ha recibido en los últimos tres años?
 - ¿Le fue útil?
 - ¿Ha participado en aprendizaje a distancia?
 - ¿Qué capacitación adicional siente que le sería útil?
12. Dígame algo acerca del apoyo que recibe cotidianamente:
- Recibe visitas cotidianas de: ¿director, especialistas o supervisores del ministerio, etc.? (Si sí) ¿Le ayudan con su programa de lectoescritura?
 - ¿Alguna vez se reúne y discute sus problemas con otros docentes?
 - ¿En esta escuela?
 - ¿En otras escuelas?
 - ¿Alguna vez ha visitado la clase de lectoescritura de otro docente o participado en observaciones de colegas?
 - ¿Alguna vez ha participado en un grupo de estudio de docentes o “círculo de calidad”? Por favor dígame acerca de ello:
 - ¿Ha usado algún sitio web para obtener información acerca de su programa de lectoescritura?
13. ¿Ha hecho cambios en la manera en que enseña lectoescritura en años recientes?
- Si sí, ¿cuáles son los cambios?
 - Si sí, ¿cuáles son los factores que lo influenciaron para hacer esos cambios?
 - Si no ¿por qué no?
 - ¿Qué factores considera usted cuando planea la enseñanza?
14. Dígame acerca del papel de los padres en su escuela y en esta aula:
- ¿Cómo mantiene contacto con ellos y les reporta el progreso de sus niños?

- b. En su experiencia, ¿están enterados del progreso de sus niños en la lectura?
- c. ¿Los padres ayudan a sus hijos a aprender a leer?
- d. ¿Siente usted que ellos apoyen sus esfuerzos?
- e. ¿Vienen a eventos de la escuela? ¿Qué eventos, por ejemplo?
- f. ¿Visitan el aula? ¿Con qué propósito?
- g. ¿Está usted satisfecho con su papel y participación?

15. ¿Tiene contacto con miembros de la comunidad que no sean padres? Por favor describa.

16. ¿Ha participado en alguna investigación relacionada a su trabajo del aula? Por favor descríbala.

17. ¿Cuáles son sus metas a largo plazo cómo docente de lectoescritura?

- a. ¿Qué cosas hace o ha planeado para ayudarse a alcanzar esas metas?
- b. ¿Cuáles son las áreas en las que se siente más fuerte?
- c. ¿Las áreas en las que más le gustaría recibir ayuda?

18. ¿Hay algo más que le gustaría decirme?

AGUIRRE INTERNATIONAL
Estudio Reflexivo, Programas CETT
Preguntas de Entrevista:
Para Directores en escuelas CETT

Por favor cuéntame un poco acerca de usted, como cuánto tiempo ha sido director/a, cuánto tiempo ha estado en esta escuela, su experiencia previa como docente, en que grados enseñó, donde estudió, si vive en la comunidad, etc.

Por favor dígame un poco acerca de la escuela:

- ¿Cuántos estudiantes hay en la escuela? ¿En que grados?
- ¿Dónde viven los niños? ¿Desde que tan lejos vienen?
- ¿En qué trabaja la mayoría de los padres?
- ¿Hay muchos niños de edad escolar que no estén inscritos en la escuela?
- ¿Cuáles son los idiomas de casa de los alumnos de su escuela?
- (Posiblemente haga un recorrido de la escuela)

1. ¿Cómo describiría sus prioridades para la escuela? (Si leer/escribir no son mencionados, indague - ¿Qué lugar tienen leer y escribir en esas prioridades?)
2. Basándose en lo que usted dijo acerca de la lectura, me gustaría hacerle unas preguntas acerca del programa de lectoescritura en su escuela:
 - a. ¿Podría por favor describir su filosofía o enfoque para la enseñanza de lectoescritura básica?
 - b. ¿Cómo ve su papel en relación al programa de lectura de la escuela?
 - c. ¿Ha cambiado eso desde la participación de su escuela en el CETT?
 - d. ¿Cuáles son sus metas en lectura y escritura para un niño en esta escuela?
 - e. ¿Está satisfecho con el progreso de sus alumnos en la lectura y escritura?
 - f. ¿Cómo se sienten sus docentes con respecto a su participación en el programa CETT?
3. Me gustaría hacerle unas preguntas acerca de cualquier capacitación CETT que haya recibido:
 - a. Dígame acerca de la capacitación que ha recibido en el programa CETT (duración, ubicación, contenido, cara a cara o a distancia).
 - b. ¿Qué aspectos encontró más útiles?
 - c. ¿Cuáles aspectos encontró más difíciles de implementar?
 - d. ¿Recibe usted personalmente algún apoyo recurrente de personal CETT? Por favor describa.
 - e. ¿Ha hecho cambios en su papel como resultado del proyecto CETT? Por favor describa.
 - f. ¿Qué capacitación adicional cree que le sería útil?
4. ¿Ha recibido alguna otra capacitación en los últimos tres años?
 - a. ¿De quién?
 - b. ¿En qué temas?
 - c. ¿Tuvo alguna relación con la capacitación que ha recibido del CETT?

5. Dígame acerca de su percepción de la capacitación CETT que sus docentes han recibido.
 - a. ¿Qué cambios han notado desde que recibieron capacitación?
 - b. ¿En cuáles aspectos de su capacitación piensa usted que han tenido más éxito al implementar? ¿Por qué?
 - c. ¿Cuáles aspectos de su capacitación piensa usted que han encontrado más difíciles de implementar? ¿Por qué?
 - d. ¿Qué capacitación adicional cree usted que necesitan?

6. Dígame acerca de cualquier seguimiento de personal del CETT a usted o sus docentes.
 - a. ¿Algún personal CETT visita su escuela regularmente? ¿Qué tan seguido? ¿Qué hacen en la escuela?
 - b. ¿Le ha sido útil su apoyo a usted? ¿Por qué o por qué no?
 - c. ¿Cree usted que su apoyo es útil para los docentes?
 - d. ¿Sus docentes trabajan unos con otros?
 - e. ¿Planean juntos?
 - f. ¿Visitan el aula de otros docentes?
 - g. ¿Han participado en grupos de estudio de docentes?
 - h. ¿Tiene oportunidades de reunirse con otros directores para discutir temas de la enseñanza y el liderazgo? (¿relacionados al CETT? ¿Otros?)
 - i. ¿Ha usado el sitio web del CETT regional o cualquier otro sitio web para obtener información acerca de su programa de lectoescritura?

7. Dígame acerca de otro apoyo que usted o sus docentes reciban regularmente:
 - a. ¿Recibe usted y/o sus docentes visitas de especialistas o supervisores del ministerio?
 - b. ¿Los consejos que le dan son consistentes con lo que ha aprendido en la capacitación CETT?

8. ¿Podría por favor comentar acerca de los materiales provistos por el CETT y cómo se usan?
 - a. ¿Materiales profesionales para su propio uso?
 - b. ¿Materiales profesionales para la escuela?
 - c. ¿Le han dado resultados de investigación relevante?
 - d. ¿Libros o materiales para ser usados por los niños?
 - e. ¿Hay otros materiales que necesite o le gustaría solicitar?

9. Me gustaría hacerle unas preguntas acerca de cómo es evaluado el aprendizaje de los niños en esta escuela.
 - a. ¿Tiene algún examen diagnóstico o serie de exámenes que sean usados regularmente en su escuela para evaluar las necesidades de los niños en la enseñanza de lectura? Si sí, ¿quién los administra? ¿Qué tan seguido? ¿Cómo se usan los resultados? Si no, ¿Usted siente que una medida así sería útil?
 - b. ¿Qué otros exámenes se administran rutinariamente en esta escuela?
 - c. ¿Qué otros métodos de evaluación formal o informal se usan cotidianamente por parte de los docentes en su escuela?
 - d. ¿Qué registros llevan típicamente del desempeño de los alumnos?

10. ¿Puede explicar su sistema para supervisar y evaluar a los docentes?
 - a. ¿Ha cambiado este sistema desde que su escuela entró en el programa CETT?
 - b. ¿Qué tan seguido puede usted visitar clases?
 - c. ¿Cómo trata usted de ayudar a los docentes CETT?
 - d. ¿Ha cambiado su relación con los docentes desde que entró al programa CETT?
11. Dígame cómo han reaccionado sus alumnos al programa.
12. Dígame acerca de sus relaciones con los padres y los miembros de la comunidad:
 - a. ¿Sus padres apoyan su programa de lectoescritura?
 - b. ¿Piensa que están enterados del programa CETT? Si sí, ¿cuál es su reacción a él?
 - c. ¿Los padres ayudan a sus hijos a aprender a leer?
 - d. ¿Qué porcentaje de padres generalmente asiste a los eventos de la escuela?
 - e. ¿Algunos padres vienen y ayudan en las aulas?
 - f. ¿Recibe usted algún apoyo de los líderes comunitarios locales? (dinero, materiales, horas de voluntario, publicidad, etc.)
 - g. ¿Ha tenido eventos especiales relacionados a lectoescritura?
 - h. ¿Los padres o miembros de la comunidad usan su escuela para otros propósitos? ¿Qué?
13. Quisiéramos saber con que apoyo la escuela pueda contar del sector privado en su comunidad.
 - a. ¿Hay donativos de empresas locales o de otras partes que apoyen a su escuela y/o distrito? (“Donativos” quiere decir algo en forma monetaria, o de otras formas como en materiales, horas de voluntario, publicidad, etc.)
 - b. ¿Quién solicita donativos del sector privado? ¿Qué necesitaría Ud. para poder solicitar donativos en su comunidad?
 - c. ¿Ud. cree que el sector privado tenga interés en apoyar a su escuela?
 - d. Si hay participación y/o apoyo del sector privado en su escuela, ¿proviene de la existencia del programa CETT, o es algo que el sector privado ha proveído independientemente de la llegada del programa? ¿Qué arreglos se tiene que hacer para recibir y gastar donativos? ¿Tiene que involucrarse el distrito o el ministerio de educación, o se puede recibirlos directamente aquí?
14. ¿Tiene sugerencias para mejorar este proyecto?
15. ¿Hay algo más que le gustaría decirme, que yo no le haya preguntado?

AGUIRRE INTERNATIONAL
Estudio Reflexivo, Programas CETT
Preguntas de Entrevista:
Para Directores en escuelas que no sean CETT

Por favor cuéntame un poco acerca de usted, como cuánto tiempo ha sido director/a, cuánto tiempo ha estado en esta escuela, su experiencia previa como docente, en que grados enseñó, donde estudió, si vive en la comunidad, etc.

Por favor dígame un poco acerca de la escuela:

- ¿Cuántos estudiantes hay en la escuela? ¿En que grados?
 - ¿Dónde viven los niños? ¿Desde que tan lejos vienen?
 - ¿En qué trabaja la mayoría de los padres?
 - ¿Hay muchos niños de edad escolar que no estén inscritos en la escuela?
 - ¿Cuáles son los idiomas de casa de los alumnos de su escuela?
 - (Posiblemente haga un recorrido de la escuela)
1. ¿Cómo describiría sus prioridades para su escuela? (Si leer/escribir no son mencionados, indague - ¿Qué lugar tienen el leer y escribir en esas prioridades?)
 2. Basándose en lo que usted dijo acerca de la lectura, me gustaría hacerle unas preguntas acerca del programa de lectoescritura en su escuela:
 - a. ¿Podría por favor describir su filosofía o enfoque para la enseñanza de lectoescritura básica?
 - b. ¿Cómo ve su papel en relación al programa de lectura de la escuela?
 - c. ¿Cuáles son sus metas en lectura y escritura para un niño en esta escuela?
 - d. ¿Está satisfecho con el progreso de sus alumnos en la lectura y escritura?
 - e. Dígame maneras en las que usted trata de ayudarlos con la enseñanza de lectura y escritura.
 3. Me gustaría hacerle unas preguntas acerca de la capacitación que haya recibido:
 - a. ¿Qué capacitación ha recibido en los tres años anteriores?
 - b. ¿Le fue útil?
 - c. ¿Ha participado en aprendizaje a distancia?
 - d. ¿Qué capacitación adicional cree que le sería útil?
 4. Dígame acerca de la capacitación que sus docentes han recibido en los últimos tres años:
 - a. ¿Qué cambios han notado desde que recibieron capacitación?
 - b. ¿En cuáles aspectos de su capacitación piensa usted que han tenido más éxito al implementar? ¿Por qué?
 - c. ¿Cuáles aspectos de su capacitación piensa usted que han encontrado más difíciles de implementar? ¿Por qué?
 - d. ¿Han participado algunos de sus docentes en aprendizaje de larga distancia?

- e. ¿Qué capacitación adicional cree usted que necesitan?
5. Dígame acerca de seguimiento dado a usted o sus docentes:
- ¿Algún personal del ministerio visita regularmente su escuela? ¿Qué tan seguido? ¿Qué hacen en la escuela?
 - ¿Cree usted que su apoyo es útil para usted? ¿Para los docentes? ¿Qué otro apoyo le gustaría que recibieran sus docentes?
 - ¿Sus docentes trabajan unos con otros?
 - ¿Planean juntos?
 - ¿Visitan el aula de otros docentes?
 - ¿Han participado en grupos de estudio de docentes?
 - ¿Tiene Ud. oportunidades de reunirse con otros directores para discutir sus problemas? (¿relacionados al CETT? ¿Otros?)
 - ¿Ha usado algún sitio web para obtener información acerca de su programa de lectoescritura?
6. ¿Podría por favor comentar acerca de los materiales disponibles en su escuela?
- ¿Materiales profesionales para su propio uso?
 - ¿Materiales profesionales para la escuela?
 - ¿Libros o materiales para ser usados por los niños?
 - ¿Hay otros materiales que necesite o le gustaría solicitar?
7. Me gustaría hacerle unas preguntas acerca de cómo es evaluado el aprendizaje de los niños en esta escuela.
- ¿Tiene algún examen diagnóstico o serie de exámenes que sean usados regularmente en su escuela para evaluar las necesidades de los niños en la enseñanza de lectura? Si sí, ¿quién los administra? ¿Qué tan seguido? ¿Cómo se usan los resultados? Si no, ¿Usted siente que una medida así sería útil?
 - ¿Qué otros exámenes se administran rutinariamente en su escuela?
 - ¿Qué otros métodos de evaluación formal o informal se usan regularmente por parte de los docentes en su escuela?
 - ¿Qué registros llevan típicamente del desempeño de los alumnos?
8. ¿Puede explicar su sistema para supervisar y evaluar a los docentes?
- ¿Qué tan seguido puede usted visitar clases?
 - ¿Cómo trata de ayudar a sus docentes?
9. Dígame acerca de sus relaciones con los padres y los miembros de la comunidad:
- ¿Sus padres apoyan su programa de lectura?
 - ¿Los padres ayudan a sus hijos a aprender a leer?
 - ¿Qué porcentaje de padres generalmente asiste a los eventos de la escuela?
 - ¿Algunos padres vienen y ayudan en las aulas?
 - ¿Recibe usted algún apoyo de los líderes comunitarios locales? (dinero, materiales, horas de voluntario, publicidad, etc.)
 - ¿Ha tenido eventos especiales relacionados a lectoescritura?
 - ¿Los padres o miembros de la comunidad usan su escuela para otros propósitos? ¿Qué?

10. Quisiéramos saber con que apoyo la escuela pueda contar del sector privado en su comunidad.
- a. ¿Hay donativos de empresas locales o de otras partes que apoyen a su escuela y/o distrito? (“Donativos” quiere decir algo en forma monetaria, o de otras formas como en materiales, horas de voluntario, publicidad, etc.)
 - b. ¿Quién solicita donativos del sector privado? ¿Qué necesitaría Ud. para poder solicitar donativos en su comunidad?
 - c. ¿Ud. cree que el sector privado tenga interés en apoyar a su escuela?
 - d. ¿Qué arreglos se tiene que hacer para recibir y gastar donativos? ¿Tiene que involucrarse el distrito o el ministerio de educación, o se puede recibirlos directamente aquí?
11. ¿Hay algo más que le gustaría decirme, que yo no le haya preguntado?

AGUIRRE INTERNATIONAL
Estudio Reflexivo, Programas CETT
Para Capacitador CETT o Especialista de Lectura,
personal que dé capacitación directa y/o seguimiento en las aulas

1. ¿Podría por favor describir su papel y sus obligaciones?
2. ¿Qué capacitación ha recibido diseñada específicamente para ayudarle a llevar a cabo este papel?
3. ¿Puede explicar algo sobre las estrategias que usa con los maestros?
4. ¿Usa la misma estrategia con todos?
5. Lo que vimos fue.....¿Es esto típico? ¿Que otras cosas veríamos en otras aulas?
6. (Opcional) ¿Puede comentar en el tratamiento que ha dado en los siguientes temas?:
 1. Elementos de Enseñanza Eficaz
 2. Componentes de la Enseñanza de Lectoescritura
 - 2a. Desarrollo del Lenguaje Oral
 - 2b. Motivación de desarrollo del Entendimiento del Lenguaje Escrito
 - 2c. Conciencia Fonológica
 - 2d. Fonética
 - 2e. Desarrollo de Vocabulario y Conceptos
 - 2f. Comprensión
 - 2g. Fluidez
 - 2h. Escritura
 3. Técnicas de Pregunta
 4. Estrategias de Organización
 - 4.a. Agrupación
 - 4.b. Enseñanza Diferenciada (Enfoque diagnóstico)
 5. Uso de Recursos
 6. Uso del Tiempo de los Alumnos
 7. Organización del Espacio Físico
 8. Clima del Aula
 9. Manejo del Comportamiento en el Aula
 10. Reflexión Personal acerca de la Práctica
 - 10a. Reflexión Personal acerca de la Práctica de Enseñanza
 - 10b. Trabajo con Otros para Mejorar la Práctica
 11. Uso del Enfoque Diagnóstico con Evaluación Formativa Recurrente
 12. Relaciones Positivas con los Padres y la Comunidad
7. ¿Cuales son los factores que contribuyen a la implementación de las nuevas practicas?
8. ¿Cuales son los factores que dificultan la implementación de las prácticas nuevas?
9. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar el programa CETT?

AGUIRRE INTERNATIONAL
Estudio Reflexivo, Programas CETT
Preguntas de Entrevista:
Para Coordinador/a de la Capacitación del CETT

1. ¿Podría por favor describir su papel y sus obligaciones?
2. ¿Como describiría la filosofía de la enseñanza de lectoescritura en este CETT?
3. Por favor, describa el modelo de capacitación que usaron.
4. ¿Cuales son los temas que se dieron en la capacitación?
5. ¿Cuales fueron los objetivos de la capacitación?
6. ¿Cuales objetivos se lograron?
7. En su opinión, ¿cuáles factores contribuyeron a la implementación del proyecto?
8. ¿Cuales fueron los obstáculos?

AGUIRRE INTERNATIONAL
Estudio Reflexivo, Programas CETT
Preguntas de Entrevista:
Administradores, Coordinadores, etc.

1. ¿Podría por favor describir su papel y sus obligaciones?
2. ¿Cómo describiría la filosofía de la enseñanza de lectoescritura en este CETT?
3. Por favor comente acerca de la capacitación CETT que se ha dado en este país (Pida información y artículos que no se hayan recibido previamente, tales como itinerarios, programas de estudio, materiales)
¿Cuáles aspectos de la capacitación cree usted que han sido más útiles para los docentes?
¿Cuáles aspectos de la capacitación han encontrado más difíciles de llevar a cabo los docentes? ¿Por qué?
Por favor describa las medidas para el seguimiento.
¿Han causado sus propias evaluaciones del programa algún cambio en el programa?
¿Tiene planes para cambios en el futuro?
4. ¿Qué medidas ha tomado para evaluar el trabajo de capacitadores y/o personas que den seguimiento en las aulas?
5. Por favor describa los materiales que se les ha dado a los participantes (capacitadores, directores, docentes, libros infantiles):
¿Han recibido los docentes un instrumento de diagnóstico para su propio uso en las aulas? (Si sí: ¿está en uso, por lo general?) (Si no) ¿Tiene planes de dar un instrumento así?
¿Tiene planes para cambiar o mejorar los materiales o para dar materiales adicionales?
¿Tiene sugerencias para mejorar este componente del CETT?
6. Por favor comente acerca de las relaciones entre el CETT y
Oficiales ministeriales en varios niveles
Miembros de la comunidad y padres
Sector privado
7. Dígame acerca de las medidas que usted toma para el uso de tecnología.
¿Tiene actualmente algún programa de educación a distancia?
¿Planea desarrollar programas así en el futuro?
¿Este CETT tiene un sitio web? (Si no, ¿qué planes hay para desarrollarlo?) (Si sí, por favor comente acerca de su uso por parte del personal, capacitadores, docentes.)
8. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar el programa CETT, ya sea en su país, su región o en general?
9. ¿Hay alguna otra cosa que le gustaría mencionar que yo no le haya preguntado?