

**La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile:
¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?**

Carmen Sotomayor, Giovanni Parodi, Carmen Julia Coloma, Romualdo Ibáñez, Paula Cavada

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)
Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

csotoma@dim.uchile.cl

gparodi@ucv.cl

1. INTRODUCCIÓN

Alcanzar una adecuada alfabetización en lectura y escritura constituye en la actualidad un asunto esencial para insertarse en el mundo laboral y participar de manera activa y responsable en la sociedad (Peronard, Gómez Macker, Parodi y Núñez, 1998; Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010; Parodi, 2010a). Las competencias comunicativas orales y escritas son requeridas -y en grados crecientes de complejidad- para procesar, acceder y construir conocimientos y desenvolverse así en la vida cotidiana de sociedades cada vez más letradas (Ministerio de Educación, 2004). Su desarrollo se inicia tempranamente durante la niñez en el ambiente familiar, pero debe ampliarse de manera decisiva en la escuela y continuar enriqueciéndose en situaciones académicas y profesionales que exigen el uso de estas habilidades (Infante, 2000; Bravo y Contreras, 2001). Existe consenso en la necesidad de que los niños tengan oportunidades de aprender la lectura, escritura y comunicación oral a través de una excelente instrucción o enseñanza en los primeros años de la escuela básica (Snow, Burns y Griffin, 1998), ya que la solidez de estos aprendizajes será la base de aprendizajes posteriores en cualquier ámbito o disciplina (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2005; Parodi, 2010a).

Es ya conocida la evidencia en cuanto a los logros demostrados en lectura y escritura tanto por escolares, como por adultos en Chile¹ que indica que existirían grandes dificultades tanto para la comprensión, como para la producción de diverso tipo de textos escritos (SIMCE, 2009; SIMCE, 2010; Ministerio de Educación, 2009; Bravo y Contreras, 2001). Si bien no podría atribuirse una causa única a esta problemática, en la que inciden también determinantes sociales y culturales, un factor importante apuntaría a la enseñanza del lenguaje en la escuela y a la capacidad de los profesores para hacerlo de manera efectiva (Snow, Burns y Griffin, 1998).

¹ En 1997 se realizó en Chile la prueba International Adult Literacy Survey (IALS), que midió la comprensión lectora de la población de 15 a 65 años.

Diversos estudios sugieren que la capacidad docente está ligada a la adquisición y dominio de diversos tipos de conocimientos (disciplinarios-pedagógicos, teóricos-prácticos) (Vries y Beijaard, 1999; Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001), que ocurre en la formación inicial, pero también durante su trayectoria profesional en la experiencia práctica de aula, en el contacto con sus colegas o a través de diversas modalidades de formación continua (Sotomayor y Walker, 2009).

Por la relevancia de esta competencia transversal, se decidió llevar a cabo una investigación cuyo objetivo es explorar las características de la formación inicial de profesores de Educación Básica en el área de Lenguaje y Comunicación². Para ello, se realizó una revisión y análisis de las mallas curriculares y de los programas de cursos de lenguaje que se identifican a partir de una muestra representativa de universidades e institutos formadores de profesores en Chile. Las preguntas orientadoras de este estudio son: ¿cuál es la proporción de los cursos de lenguaje que se dictan dentro de las mallas curriculares en los distintos centros formadores?, ¿qué tipo de cursos de lenguaje se imparten en los distintos centros formadores?, ¿cuál es la ubicación temporal de dichos cursos en las carreras de Educación Básica? ¿cuáles son los contenidos de lenguaje y comunicación que se abordan en estos cursos?

2. MARCO DE REFERENCIA

A nivel internacional, los currículum escolares del área de lenguaje están orientados a fortalecer las habilidades lingüísticas tanto orales como escritas de sus estudiantes, atendiendo a la necesidad de responder a las exigencias de alfabetización de la sociedad actual, caracterizada por un desarrollo tecnológico acelerado, el acceso a una multiplicidad de información y una producción vertiginosa de nuevos conocimientos. Las habilidades lingüísticas son esenciales y básicas, no sólo porque sobre ellas se fundan otras tan importantes como las habilidades matemáticas o científicas, sino también porque el pensamiento sólo puede realizarse y desarrollarse mediante el lenguaje. Tal es el enfoque del currículum escolar nacional, que se propone enriquecer las capacidades comunicativas de los alumnos, de modo que puedan desempeñarse en la sociedad como personas y ciudadanos lingüísticamente competentes. El conocimiento de la lengua como tal -de su estructura y forma- así como el estudio de aspectos teóricos de la literatura, anteriormente presentes en los programas de estudio, pasan a subordinarse a los denominados ejes de comunicación oral, lectura y escritura (Ministerio de Educación, 2002). Asimismo, las políticas educativas relevan este subsector curricular,

² Se refiere al estudio: *La formación inicial de docentes de educación general básica en el área de lenguaje y comunicación en Chile: hacia un perfil de su formación disciplinar*, financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación y realizado conjuntamente entre la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

especialmente en la educación básica, que representa cerca de un 20% del tiempo de la enseñanza en este nivel y el cual es evaluado periódicamente a través de mediciones nacionales e internacionales. Pese a su importancia, poco se sabe acerca de las características que tienen los procesos de formación inicial docente en este subsector para enseñarlo de manera efectiva. Una referencia importante, pero en el área de matemática, es el estudio internacional TEDS-M³ en el que Chile participó recientemente. Sin embargo, existen propuestas teóricas respecto de los conocimientos generales que debieran manejar los docentes en su profesión, pero nada precisan respecto de áreas disciplinarias específicas. Así por ejemplo, Shulman (1987) identifica tres tipos de conocimiento: el *conocimiento del contenido*, que alude a los supuestos, definiciones, conceptos y procedimientos que deben ser enseñados; el *conocimiento pedagógico del contenido*, que refiere a las diferentes formas de presentación de ideas, analogías, ejemplos y explicaciones sobre un tema, así como a las concepciones y experiencias de los alumnos al aprender un contenido específico; y el *conocimiento del currículum*, que incluye cómo los temas curriculares se desarrollan en la experiencia escolar. También Ávalos (2006) se refiere al conocimiento profesional que deben manejar los docentes: sólidos conocimientos *disciplinarios* que subyacen al currículum escolar, conocimiento de los *procesos psicológicos y sociales* de los niños y jóvenes, *formas de enseñar y evaluar*, y conocimiento del *contexto social y cultural* de sus alumnos. Por otra parte, en cuanto a la formación inicial docente, Stuart y Tatto (2000) advierten una tensión entre el *qué* debe enseñarse (énfasis en los contenidos) y el *cómo* enseñar (énfasis en las habilidades). Por su parte, autores que han analizado las políticas de acreditación y estándares educativos de los últimos años, advierten que países tales como Gran Bretaña, Alemania y Nueva Zelanda han enfatizado en la formación disciplinar y el conocimiento del currículum escolar (Norman, 1995; Twiselton, 2000; Burgess, 2000; Poulson, 2001; Clark, 2005).

3. METODOLOGÍA

Se estableció una muestra estadísticamente representativa constituida por 20 centros formadores de profesores de Educación General Básica del país de modalidad regular y diurna, y que tuvieran estudiantes en el último año de carrera. Utilizando un procedimiento de muestreo estratificado y considerando como criterios su pertenencia al Consejo de Rectores y condición de universidad o instituto, se distinguieron tres tipos de centros: a) universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH); b) universidades no pertenecientes a dicho Consejo (No CRUCH); y c) institutos de formación profesional. Se asumió un error muestral de 0.05 y un nivel de confianza del 90%.

³ Teacher Education and Development Study in Mathematics (International Association For the Evaluation of Education Achievement, Michigan State University).

Tipo de Institución	Población	Muestra
Universidades CRUCH	17	7
Universidades No CRUCH	25	11
Institutos	4	2
Total	46	20

Tabla 1. Muestra seleccionada para el estudio.

Se construyó un corpus de estudio constituido por 84 programas correspondientes a los cursos del área de lenguaje y comunicación, cursados por estudiantes que, al año 2009, se encontraban en su último año de la carrera de Educación General Básica⁴.

El procedimiento de análisis se inspiró -en parte- en el propuesto por el estudio internacional TEDS-M. Así, primero se identificó la ubicación temporal de los cursos según el año en que se impartió en la malla. Luego, se codificó el propósito declarado en cada programa a partir de la revisión de sus objetivos y contenidos. Para esto se elaboró una “tipología de cursos” construida a partir de la revisión de los objetivos y contenidos en un pre-corpus, y de las categorías propuestas por Shulman (1986, 1987 y 2004). Se establecieron seis “tipos de cursos” de los cuales tres refieren al aprendizaje exclusivo de contenidos teóricos, estrategias de enseñanza o desarrollo de habilidades lingüísticas por parte de los futuros profesores. Los otros tres tipos, responden a la combinación de los anteriores. Por último, mediante un marco de análisis de contenido anidado y un procedimiento de baja inferencia⁵, se analizaron los contenidos del área de lenguaje y comunicación abordados en la descripción, objetivos, contenidos y referencias bibliográficas de cada programa de curso. En este marco se identifican tres grandes áreas de conocimiento: *contenidos disciplinares de lenguaje, enseñanza de la lengua y habilidades lingüísticas propias*. A su vez, cada una de estas áreas contiene diversos conocimientos específicos. Para el análisis de resultados, se consideró la presencia, al menos una vez, de los tópicos y/o sub tópicos del marco de análisis, en alguna de las partes analizadas de los programas (descripción, objetivos, contenidos y/o referencias bibliográficas). Luego de un pilotaje y ajuste del protocolo, se codificó la totalidad de los programas de cursos con un equipo de tres codificadores, quienes fueron capacitados y calibrados para tal propósito. Para asegurar la confiabilidad del análisis, un 75% de los programas (N=63) fueron codificados por dos correctores, obteniéndose para todos los tópicos evaluados un acuerdo mayor al 70%.

⁴ No se consideraron cursos de especialidad ni asignaturas optativas.

⁵ Refiere a tareas, juicios y decisiones que requieren de un bajo grado de subjetividad de parte del codificador.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

Proporción de cursos de lenguaje

Los resultados de esta investigación indican que los cursos de lenguaje representan un 8,2% del total de las asignaturas que conforman las mallas curriculares de formación inicial docente en Educación General Básica. Dentro de los centros formadores, existe una diferencia entre las universidades y los institutos profesionales, alcanzando estos últimos sólo un 5,1 % en promedio (Tabla 2).

Tipo de institución			Total sin considerar tipo de institución
CRUCH	No CRUCH	Institutos	
8,3%	8,8%	5,1%	8,2% (% respecto del total de cursos de las mallas)

Tabla 2. Porcentaje promedio de cursos de lenguaje en las mallas curriculares de Educación General Básica según tipo de centro de formación

Tipos de cursos de lenguaje

En la mayoría de los cursos de lenguaje aparece como foco la enseñanza de contenidos disciplinarios, pero que sólo en un 14,3% de éstos son abordados de manera exclusiva. En cambio, en un 40,5% y un 25% de los cursos, los propósitos de enseñar contenidos disciplinarios se combinan con estrategias de enseñanza del lenguaje y con el desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores, respectivamente (Tabla 3).

Tipo de curso						Total cursos de Lenguaje
1. Contenidos disciplinarios del lenguaje	2. Estrategias de enseñanza del lenguaje	3. Desarrollo de habilidades lingüísticas propias	4. Contenidos disciplinarios y estrategias de enseñanza del lenguaje	5. Contenidos disciplinarios y desarrollo de habilidades lingüísticas propias	6. Contenidos disciplinarios, estrategias de enseñanza y desarrollo de habilidades lingüísticas	
14,3%	7,1%	2,4%	40,5%	25%	10,7%	100,0%

Tabla 3. Porcentaje de tipos de cursos del área de lenguaje respecto del total de cursos del área

Distribución temporal de los cursos de lenguaje

En la Tabla 4 se observa que los cursos que abordan el lenguaje se distribuyen de manera más o menos equivalente durante los tres primeros años, disminuyendo a partir del tercero.

	Año de carrera				Total
	1	2	3	4	
% del Total de cursos Lenguaje	34,5%	29,8%	25,0%	10,7%	100,0%

Tabla 4. Distribución temporal de cursos del área de lenguaje durante la carrera de Educación General Básica

Durante el primer año (Tabla 5), se observa la presencia de todos los tipos de cursos, pero aparece un mayor porcentaje que combinan el aprendizaje de contenidos disciplinarios y habilidades lingüísticas (41,4%) y que abordan sólo contenidos disciplinarios (27,6%). Sin embargo, desde el segundo año estos cursos van decreciendo en proporción, aumentando la presencia de aquellos orientados al aprendizaje simultáneo de contenidos disciplinarios y estrategias de enseñanza (48%). En el cuarto año aumenta la proporción de cursos que integran contenidos, estrategias y habilidades lingüísticas (22,2%).

Año	Tipo de Curso						Total
	1. Contenidos disciplinarios del lenguaje	2. Estrategias de enseñanza del lenguaje	3. Desarrollo de habilidades lingüísticas propias	4. Contenidos disciplinarios y estrategias de enseñanza del lenguaje	5. Contenidos disciplinarios y desarrollo de habilidades lingüísticas propias	6. Contenidos disciplinarios, estrategias de enseñanza y desarrollo de habilidades lingüísticas	
1	27,6%	6,9%	6,9%	10,3%	41,4%	6,9%	100,0%
2	8,0%	8,0%	0,0%	48,0%	24,0%	12,0%	100,0%
3	9,5%	9,5%	0,0%	61,9%	9,5%	9,5%	100,0%
4	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	11,1%	22,2%	100,0%

Tabla 5. Ubicación de los tipos de cursos del área de lenguaje durante la carrera de Educación General Básica

Principales contenidos abordados en los programas de cursos de lenguaje

Todos los programas analizados abordan contenidos disciplinares y un 60% de ellos forma en habilidades lingüísticas a los futuros profesores. Un 86% de los programas aluden a la formación en Estrategias de Enseñanza de la Lengua, siendo las más frecuentes las Estrategias Disciplinarias (83% de los programas) (Tabla 6).

Tópicos abordados	N	%
1. Contenidos disciplinares ¿en qué contenidos se forma al futuro profesor?	84	100%
2. Enseñanza de la Lengua ¿en qué estrategias de enseñanza se forma al futuro profesor?	72	86%
2.1 Estrategias disciplinares para la enseñanza de la Lengua	70	83%
2.2 Estrategias complementarias para la enseñanza de la lengua	49	58%
2.3 Estrategias para la evaluación de la Lengua	49	58%
3. Habilidades lingüísticas propias ¿En qué habilidades lingüísticas se forma al futuro profesor?	50	60%

Tabla 6. Tópicos: cantidad de cursos en los que se aborda y proporción

En relación a los Contenidos Disciplinarios de la Lengua, aproximadamente la mitad de los programas estudiados (55%) abordan contenidos de *Comunicación Oral* y una menor proporción de ellos indica que tratará teorías o modelos sobre comprensión y producción. Un 79% de los programas señala abordar el contenido de *Comunicación Escrita* y, en una proporción similar, los programas especifican

abordar contenidos de Lectura y Escritura. No obstante ello, se aprecia que es menor la referencia a la adquisición (aprendizaje de la lectura y escritura) que a la comprensión (lectura) o producción (escritura). Un 70% de los programas propone el abordaje de *Manejo de la Lengua*, predominando la alusión a conocimiento metalingüístico por sobre la valoración de este contenido. En menor proporción (48% de los programas) se observan referencias a la inclusión de *Literatura*, predominando el ámbito del conocimiento (42%) por sobre su valoración (21%).

En cuanto a las Estrategias Disciplinarias para la Enseñanza de la Lengua, un 55% de los programas menciona abordar *Comunicación Oral*, aunque es mayor el tratamiento de la producción oral que el de la comprensión. Un 69% de los cursos dice abordar la *Comunicación Escrita*, siendo la Lectura y la Escritura abordada en una proporción similar. Sin embargo, la didáctica de la adquisición (aprendizaje de la lectura y escritura) está menos enunciada que la de la comprensión y producción de textos escritos. Un 43% de los programas menciona *Manejo de la Lengua* (principalmente, didáctica de la ortografía) y un 38% *Literatura* (principalmente, didáctica de géneros líricos y narrativos).

En las Estrategias Complementarias para la enseñanza de la Lengua, el subtópico que más aparece es *Planificación de la Enseñanza de Lenguaje* (en 42% de los programas), seguido de *Elaboración, Estudio y/o Selección de Material Escolar de Lenguaje* (38%). Una menor proporción de cursos alude a la *Utilización de Recursos* (20%), siendo particularmente bajo el uso de TICS, y el *Trabajo con Alumnos de Diversas Características* (12%).

Para el caso de Estrategias para la Evaluación de la Lengua, el tópico más frecuente es *Comunicación Escrita* (en 40% de los programas), especialmente *Lectura*. Muy pocos programas mencionan los tópicos de *Comunicación Oral* y *Manejo de la Lengua* (ambos aparecen en un 8% de los programas).

En el tópico de *Habilidades Lingüísticas Propias*, un 52% de los programas especifica abordar la *Comunicación Escrita* y un 39% la *Comunicación Oral*, siendo en ambas habilidades la producción un poco más alta que la comprensión.

CONCLUSIONES

La proporción de cursos de lenguaje (8,2%) en relación a la totalidad de los cursos de las mallas de formación de profesores de Educación General Básica (EGB) en la muestra en estudio sugiere que la preparación en esta área sería insuficiente si se tiene en cuenta que el tiempo prescrito en el currículum

escolar para este subsector es de aproximadamente un 20%. Lo anterior podría tener relación con la gran amplitud curricular que la formación inicial de profesores básicos debe abordar, situación que llevaría a los centros formadores a tener que cubrir muchas áreas de manera superficial en un período relativamente corto de formación.

La mayoría de los cursos ofrecidos por las universidades tiene como propósito el aprendizaje de contenidos disciplinarios por parte de los futuros profesores. Esta tendencia parecería estar acorde con lo planteado por la literatura revisada en relación a la importancia de reforzar la instrucción disciplinaria durante la formación inicial docente. Sin embargo, considerando que la enseñanza de estos contenidos disciplinarios se imparte simultáneamente con estrategias de enseñanza y/o habilidades lingüísticas, y el bajo número de cursos dispuestos en la malla para este fin, cabe preguntarse acerca de la profundidad con que estos contenidos son abordados.

Llama la atención el alto número de cursos que tienen por propósito el desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores, especialmente en combinación con la enseñanza de contenidos y estrategias de enseñanza del lenguaje. Esto podría estar revelando la necesidad de dar respuesta a las debilidades en el manejo lingüístico de los estudiantes egresados del sistema secundario que ingresan a estudiar Educación Básica y que como se sabe son, en su mayoría, la primera generación que accede a la educación superior.

La distribución temporal de los tipos de curso en las mallas curriculares muestra una tendencia a introducir en los primeros años cursos más orientados a la enseñanza de contenidos para terminar en los últimos años con cursos más orientados a la práctica. Sin embargo, los resultados indican que la mayoría de estos cursos no son “puros”, es decir, predominan en el primer año los que combinan la enseñanza de contenidos disciplinarios y de habilidades lingüísticas, aumentando a partir del segundo año la presencia de los que abordan simultáneamente contenidos disciplinarios y estrategias de enseñanza; estos últimos alcanzan su máxima presencia en el tercer y cuarto año.

Cuando se analizan los tópicos presentes en la descripción, objetivos, contenidos y bibliografía de los programas estudiados, llama la atención que la totalidad de ellos menciona abordar contenidos disciplinares del lenguaje y luego estrategias de enseñanza, principalmente referidas a la enseñanza disciplinar; las estrategias de enseñanza de la evaluación y las estrategias complementarias (planificación, utilización de recursos, etc.) aparecen menos mencionadas. Esto coincide con resultados

de evaluación docente que señalan que los profesores se encuentran menos preparados en evaluación. En relación a estrategias específicas de evaluación, sólo aparece la evaluación de la lectura y algo de evaluación de la escritura; la evaluación de la comunicación oral así como del manejo de la lengua es prácticamente inexistente.

El contenido disciplinar más abordado en los programas estudiados es el de la *Comunicación Escrita*, en donde lectura y escritura aparecen en una proporción similar. Lo mismo ocurre con las Estrategias de enseñanza disciplinar en que también la comunicación escrita aparece como preponderante. Sin embargo, llama la atención que dentro de éstas, las estrategias de adquisición tanto de la lectura como de la escritura tienen una baja presencia, lo que sugiere una falencia formativa importante en relación a este crucial aspecto. El currículum nacional de lenguaje es mencionado en poco más de la mitad de los programas, pero cabe destacar, dentro de éste, la baja mención a los programas de estudio, herramienta indispensable para los futuros profesores.

Por último, aparecen mencionadas algunas estrategias complementarias para la enseñanza del lenguaje, tales como la planificación. No obstante, estrategias importantes para la formación de los futuros profesores tales como el uso de recursos (TICS, material didáctico, manuales, guías) así como el trabajo con la diversidad lingüística de los estudiantes aparece en un escaso número de los programas estudiados.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bravo, D. y Contreras, D. (2001). *Competencias y destrezas básicas de la población adulta*, Chile. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Burgess, H. (2000). What future for initial teacher education? New curriculum and new direction. *The curriculum Journal*. 11, 3, pp.405-417.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clarke, J. (2005). Curriculum studies in initial teacher education: the importance of holism and project 2061. *The Curriculum Journal*. 16, 4, pp.509-521.
- De Vries, I. y Beijaard, D. (1999). Teachers' Conceptions of Education: a Practical Knowledge Perspective on 'Good' Teaching. *Interchange*. 30, 4, pp. 371-397.
- Infante, M. I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América latina*. Santiago: UNESCO.
- Ministerio de Educación (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica*. Actualización 2002. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2004). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2009). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Santiago: Unidad de de Currículum y Evaluación/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Norman, N. (1995). Initial teacher education in France, Germany and England and Wales: a comparative perspective. *Journal of Comparative Education*. 25, 3, pp.211-224.
- Peronard, M., Gómez Macker, L., Parodi, G. y Núñez, L. (1998). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Parodi, G. (Ed.) (2010^a). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Planeta.

- Poulson, L. (2001). Paradigm lost? Subject knowledge, primary teacher and education policy. *British Journal of Educational Studies*. 49, 1, pp.40-55.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L.S. y Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2, pp. 257-271.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas, en: Carmen Sotomayor y Horacio Walker (editores). *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar? Experiencias, propuestas*. Santiago: Editorial Universitaria.
- SIMCE (2009). *Informe de Resultados de Escritura*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- SIMCE (2010). *Principales resultados nacionales SIMCE 2009*. www.simce.cl.
- Snow, C., Burns, S. y Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. *Committee on the Prevention of reading Difficulties in Young Children*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Twiselton, S. (2000). Seeing the woods for the trees: the national literacy strategy and initial teacher education; pedagogical content knowledge and the structure of subjects. *Cambridge Journal of Education*. 30, 3, pp.391-403.
- Van Driel, J. Beijaard, D. y Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: the Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 38, 10, pp.127-158.