



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARVULARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO AL TÉRMINO DE SU FORMACIÓN INICIAL

**Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la
Modernización**

MARÍA JOSÉ OPAZO PÉREZ
Profesor guía: MANUEL CANALES
Profesora tutora: MARCELA PARDO

Santiago, julio de 2015

Agradecimientos

A mi familia, por todo su apoyo entregado en este (y otros tantos) procesos en los cuales me he embarcado. Especialmente a mi mamá M. Angélica y mi papá Aníbal, mis hermanos Karla, Pablo, y Julio, y mi abuelita Julia. También, a Francisco, por todo su cariño y comprensión.

Al proyecto Fondecyt n° 1120658, de la P. Universidad Católica de Chile y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

A todas las estudiantes de la carrera de educación parvularia entrevistadas, cuyo tiempo y buena disposición hicieron posible el trabajo de campo.

A Marcela Pardo, le agradezco no sólo la rigurosidad con la cual guio mi trabajo, sino que también su generosidad y constante ayuda en este proceso. También, aprovecho la ocasión para agradecerle por todos estos años de trabajo, en los cuales más que una jefa ha sido una mentora para mí.

Al profesor Manuel Canales, por sus buenos consejos y puntos de vista en relación a este trabajo.

A todos mis amigos y compañeros del CIAE (especialmente Felipe, Fernanda, Tamara, Diego, Víctor, Paulina S., Natalia, Paulina R.), les agradezco muchísimo su apoyo y buenos deseos.

Al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), por darme las condiciones necesarias para el desarrollo de esta tesis. Agradezco también a Daniela Jadue y Macarena Silva, investigadoras del CIAE, por darme las facilidades para terminar este trabajo.

Muchas gracias a todos ellos.

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
2.1	La importancia de las educadoras de párvulos como profesionales y agentes educativos.....	5
2.2	El conocimiento de las educadoras de párvulos	7
2.3	La enseñanza del lenguaje oral y escrito: diversos enfoques.....	9
2.4	Tipos de conocimiento a lo largo de la carrera profesional de las educadoras de párvulos	12
2.5	El debate sobre el conocimiento de las educadoras de párvulos	14
2.6	Antecedentes internacionales y nacionales sobre formación de educadoras de párvulos	15
2.7	Problema de Investigación:	16
3.	OBJETIVOS.....	17
4.	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
5.	MARCO TEÓRICO: El concepto de conocimiento práctico aplicado a la educación parvularia.	19
5.1.	El conocimiento propio de los educadores.....	19
5.2.	El concepto de conocimiento práctico.....	22
6.	METODOLOGÍA	27
6.1.	Enfoque de la investigación	27
6.2.	Diseño de muestra	28
6.3.	Instrumentos de producción de la información.....	30
6.4.	Trabajo de campo	33
6.5.	Plan de Análisis	34
7.	RESULTADOS	36
7.1.	Resultados universidad “A”	39
7.2.	Dimensiones del conocimiento práctico.....	39
7.3.	Resultados universidad “B”.....	51
7.4.	Dimensiones del conocimiento práctico.....	51
7.5.	Resultados universidad “C”.....	63
7.6.	Dimensiones del conocimiento práctico.....	63
7.7.	Resultados universidad “D”	77
7.8.	Dimensiones del conocimiento práctico.....	77
7.9.	Comparación del conocimiento práctico:	93
7.10.	Comparación entre Universidad “A” y Universidad “B”	93
7.11.	Comparación entre Universidad “C” y Universidad “D”	96
8.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	111
8.1.	Pertinencia del concepto de conocimiento práctico y sus dimensiones:	111
8.2.	Sobre la tipología descrita por Meijer et al (1999)	114
8.3.	Pertinencia de la metodología:.....	114

8.4.	Evidencia de la existencia de un conocimiento específico de las educadoras de párvulos relativo a la enseñanza del lenguaje oral y escrito:	115
8.5.	Limitaciones del estudio:	115
9.	CONCLUSIONES	116
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	118
11.	ANEXOS	124
a.	Pauta de entrevista semi –estructurada	124
b.	Pauta de entrevista sobre recuerdo estimulado:.....	125
c.	Pauta de entrevista sobre mapa conceptual.....	126

1. INTRODUCCIÓN

La educación parvularia es un área de gran interés en las actuales políticas públicas educativas del país (Ministerio de Educación, 2015). Organismos internacionales como la UNESCO (2014) y la OECD (2012) han remarcado la importancia de este nivel educativo, y al día de hoy existe amplia evidencia de sus beneficios (Bowman, Donovan, & Burns, 2000; Heckman & Masterov, 2007; Mustard, 2006; O Saracho & Spodek, 2013), a corto y a largo plazo.

En este marco, la presente tesis¹ tiene como objetivo aportar antecedentes sobre el tipo de conocimiento particular de las educadoras de párvulos^{2,3}, específicamente en lo que refiere a la enseñanza del lenguaje oral y escrito a los niños pequeños. Enseñar el lenguaje oral y escrito a los niños es una cuestión relevante en la sociedad. Distintos organismos internacionales y diversas legislaciones (UNESCO, 2006) destacan la importancia de la alfabetización, e incluso sostienen que se trata de un derecho humano que al mismo tiempo es requisito para desempeñarse activamente en la sociedad. Sobre ello, existen antecedentes que dan cuenta no sólo de su relevancia, sino que también de las maneras más efectivas para enseñarles a los niños pequeños a leer y a escribir (Adger, Snow, & Christian, 2003; Burns, Griffin, & Snow, 1999; Snow, 2006). A través de la descripción del conocimiento que tienen sobre este tema estudiantes de último año de la carrera de educación parvularia se aportarán nuevos antecedentes a esta discusión, especialmente atingente al ámbito nacional chileno.

Tradicionalmente, se ha asociado a la educación parvularia con fines que no necesariamente se vinculan con la educación. Por ejemplo, en el caso tanto de países desarrollados como en vías de desarrollo, los programas de educación parvularia -en sus inicios- se enfocaron principalmente en atender a niños de bajo nivel socio económico, hijos de madres trabajadoras, como una forma de responder a las necesidades de un número cada vez mayor de mujeres que ingresaban al mundo laboral (Kammerman, 2006). Como se observa, la educación parvularia ha estado asociada históricamente a niños pobres

¹ La investigación se enmarca dentro del proyecto FONDECYT n° 1120658 (2012-2015), titulado “*Comparación de la formación inicial para la enseñanza del lenguaje oral y escrito y conocimiento práctico de las estudiantes de educación parvularia*”. Este es un trabajo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. En éste, trabajé como asistente de investigación durante la totalidad del proyecto, participando activamente en el trabajo de campo del mismo, el análisis de los datos y la síntesis de resultados.

² Internacionalmente existen diversas denominaciones para referirse a los profesionales de la educación de los niños pequeños (Oberhuemer et al., 2010); en esta tesis, se utilizará solo una de ellas, “educadoras de párvulos”, por ser la que se emplea en Chile.

³ En esta tesis se empleará siempre el género femenino para referirse a las educadoras de párvulos por ser ésta una profesión altamente feminizada. En el caso de Chile, menos de 1% son varones (Ministerio de Educación, 2013a). Y en Europa, esta cifra bordea el 10% (Cameron & Moss, 2012).

susceptibles de ser cuidados mientras sus madres trabajan. Cabe destacar, sin embargo, que la mirada asistencialista es sólo una entre varias; como se explicará más adelante, Moss (2006) identifica otras, como la imagen de la madre sustituta, la de una técnico que requiere sólo de una guía que le especifique qué hacer al interior de la sala y la idea de la educadora como investigadora. Por cierto, a cada una de estas imágenes o ideas se encuentra asociado un tipo particular de conocimiento; es decir, los conocimientos que requeriría, por ejemplo, una educadora tipo madre sustituta son distintos de una educadora investigadora. En ese sentido, las distintas imágenes conllevan también diferentes énfasis en los conocimientos y por ende, en la formación de la educadora. Al respecto, Melograno (2010), señala que los distintos énfasis en la formación ha sido una constante en la educación parvularia:

“La diversidad de los niveles de formación lleva aparejado un elemento subjetivo de evaluación de la carrera (...) Así, existe un criterio generalizado de que estudiar para ser educador de la primera infancia es algo fácil, pues ni siquiera está muy claramente definido el nivel en que esta profesión puede estudiarse, y por lo tanto, su contenido puede tener disímiles complejidades” (Melograno, 2010, pp. 98–99).

En ese contexto, se observa que proveedores, cuidadores, educadores y otros, consideran que su propia experiencia como padres, además de otras experiencias de vida tempranas, es suficiente preparación para trabajar en la educación parvularia. Esta convicción desvaloriza seriamente la importancia de la preparación y la formación académica formal, lo cual ha impedido su desarrollo e implementación en la práctica (Fukkink & Lont, 2007).

En la actualidad la educación parvularia ha adquirido una creciente relevancia en Chile; como fue mencionado anteriormente, esta relevancia se manifiesta en las recientes políticas públicas anunciadas (Educación 2020, 2015) . Esto se condice con lo que ocurre a nivel internacional, donde además existe evidencia de grandes expectativas en lo que respecta a los aprendizajes y logros de los niños pequeños. Pese a ello, tales expectativas no necesariamente se relaciona con lo que ocurre en esta materia acerca de la preparación y formación de los educadores de este nivel, las cuales suelen ser bastante cuestionadas (Bowman et al., 2000).

Adicionalmente, cabe destacar que la educación parvularia y el conocimiento de sus educadores es materia de debate. En parte, como se mencionó antes, por ser un nivel educativo del cual existe una menor cantidad de investigaciones –comparativamente en relación a otras áreas de la educación–, el que además ha sido tematizado académicamente sólo a partir de la década de los 70 (Bernard Spodek &

Saracho, 2012). Es decir, un campo de alrededor de 150 años que sólo cuenta con 40 años de conocimiento científico acumulado sobre el mismo.

En ese contexto, cabe señalar que existe evidencia no concluyente acerca del conjunto de conocimientos que una educadora de párvulos debiese tener. Esta tesis se centrará, en particular, en el conjunto de conocimientos de las educadoras relativos a la enseñanza del lenguaje oral y escrito a los niños pequeños.

Lo que sí está estudiado es que la educación parvularia es una profesión compleja, la cual requiere de una serie de conocimientos especializados tanto de base académica como pedagógica (Saracho & Spodek, 2013). Ahora bien, lo que está en cuestión, o en otras palabras, es materia de debate, es el contenido o cuáles son estos conocimientos especializados.

Aquello que sabe –o no sabe- un educador es relevante en tanto incide en el logro de los aprendizajes de los niños. En el caso de los docentes de los otros niveles educativos, el trabajo de Barber & Mourshed (2007) señala que la calidad del educador es el techo de los aprendizajes de los niños. En el caso de la educación parvularia, esto también ha sido relevado (Bowman et al., 2000; Fukkink & Lont, 2007): mientras más capacitado esté el educador, mejores serán los resultados en los aprendizajes de los niños pequeños.

Complementariamente, es preciso indicar que autores como Genishi et al (2001) señalan que, históricamente, la investigación respecto al campo de la educación parvularia se ha enfocado menos en las educadoras de párvulos, y mucho más en los niños. Los estudios existentes se han enfocado en sus prácticas de enseñanza o sus efectos, tanto a corto como a largo plazo. De hecho, indican que la educación formal de los niños pequeños es un fenómeno relativamente reciente cuya literatura ha estado relacionada, mayormente, con las distintas representaciones en torno a la infancia, pero no sobre las prácticas pedagógicas de los educadores.

Además, los mismos autores señalan que la investigación se ha enfocado menos en las educadoras de párvulos debido a los siguientes motivos: sólo durante los últimos años se ha empezado a reconocer que las educadoras de párvulos requieren, al igual que sus colegas docentes de enseñanza básica y media, de una base de conocimientos; la influencia de la psicología del desarrollo en la educación parvularia no ha permitido considerar otros aspectos de la misma igualmente relevantes y por último, no se han relevado los contenidos importantes para este nivel educativo pues éstos han sido relacionados con la prematura escolarización de la educación parvularia (Genishi et al., 2001).

Este trabajo está organizado en nueve capítulos: el capítulo uno consiste en la presente introducción; el capítulo dos, reseña los principales antecedentes que fundamentan la pregunta de investigación a ser respondida. Los siguientes capítulos, tres y cuatro, describirán los objetivos y la justificación, respectivamente.

A continuación, el capítulo cinco dará cuenta del marco teórico que fundamenta esta investigación. El capítulo seis indicará la metodología utilizada, la cual se caracteriza por ser cualitativa. Luego, en el capítulo siete se entregarán los principales resultados, indicados por universidad, para finalizar con la discusión de los mismos en el capítulo ocho y las conclusiones en el capítulo nueve. Por último, en las siguientes secciones, se citarán las referencias bibliográficas y a continuación, los anexos.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 La importancia de las educadoras de párvulos como profesionales y agentes educativos

Sobre la importancia de las educadoras de párvulos como agentes educativos cabe señalar que se trata de una materia de interés académico reciente. Si bien es cierto la educación parvularia tiene una tradición de cerca de 200 años, sólo desde 1980 se ha destacado el rol de éstas como agentes que suponen un beneficio en el aprendizaje de los niños (Melograno, 2010). Sobre esto, es decir, su relevancia en lo que compete a la educación de los niños, Fukking, Lont (2007) y Barnett (2004) indican que a mayor preparación y formación académica de los educadores, mejor es la calidad de la formación que se entrega a los niños pequeños.

Destacar el rol de agente educativo de las educadoras de párvulos no es menor en tanto se le suelen asociar otros roles. Sobre esto, Moss (2006) por ejemplo, describe cuál es la imagen asociada a la educadora de párvulos e identifica 3 ideas o imágenes. La primera de ellas, es la de la educadora de párvulos como un sustituto de la madre. Esto produce una imagen asociada al género femenino, y también, la idea de que se necesita poca o nada formación académica para llevar a cabo esta labor. También, se instala la visión de que se trata de un trabajo para el cual se requieren cualidades y competencias que son innatas a la condición de ser mujer (como por ejemplo el instinto maternal), o cualquiera que se adquiera a través de prácticas de índole doméstica. Otra imagen asociada a la educadora de párvulos es la de una técnico. En relación a las calificaciones y competencias, éstas pueden variar, pero aquello que las define es la aplicación de un set definido de tecnologías (o procedimientos) las cuales a través de procesos regulados producen resultados medibles y predefinidos. En la educación parvularia esto se aplica, por ejemplo, en el trabajo con guías prácticas para los niños –en las cuales el educador no ha intervenido-, con un currículum prescriptivo, el establecimiento de estándares, etc. Por último, la visión de la educadora de párvulos como un investigador. Esta visión sostiene que el educador es al mismo tiempo un investigador que es capaz de problematizar y generar un conocimiento profundo, especialmente de los niños pequeños y de sus procesos de aprendizaje. Moss (2006) señala que estas distintas visiones responden a su vez a diversos paradigmas, o dicho de otro modo, a las formas en las cuales las personas ven y organizan el mundo. Para el caso de esta tesis, tales imágenes refieren a los conocimientos que las educadoras tienen en función de las imágenes descritas anteriormente. Es decir, los conocimientos de una educadora con un perfil de sustituta de la madre son diferentes a los conocimientos de una educadora como agente educativo. Lo mismo ocurre para una educadora con una

imagen de técnico, la cual requiere de guías que le indiquen cómo y qué hacer con los niños en el centro educativo.

Contraria a las visiones de la educadora de párvulos como sustituto de la madre, o como un mero técnico, la postura de la educadora como agente educativo remarca que la labor de éstas es altamente significativa en los aprendizajes de los niños. A medida que se conoce aún más sobre la importancia de los primeros años en la vida de los niños, el desafío de preparar a las educadoras de párvulos cobra mayor relevancia (Horm-Wingerd Ed. & Hyson Ed., 2000). Esto implica que sí importa lo que los educadores de este nivel saben, o en otras palabras, los conocimientos que tenga.

Como se ha visto, la literatura relativa a las educadoras de párvulos destaca la importancia de la formación terciaria en el nivel inicial entregando antecedentes que respaldan que aquello que los educadores realizan en la sala repercute en los aprendizajes de los niños, y para lo cual se requiere de una formación especializada. Por ejemplo, en relación a aquello que las educadoras hacen en la sala, cabe mencionar que éstas deben -además de potenciar aprendizajes en los niños- ser acogedoras con ellos, prestarles la debida atención, entre otros. En síntesis, sus prácticas pedagógicas implican una serie de factores (relativos al desarrollo socioemocional de los niños, su capacidad de lenguaje, entre otros) y que requieren de una comprensión acabada de los niños con quienes están trabajando, de tal manera de potenciar adecuadamente los aprendizajes que en ellos se quiere desarrollar. Por tales motivos, la educación parvularia se reconoce como una profesión compleja, que requiere de conocimientos especializados y propios a ella (Saracho & Spodek, 2013).

En ese contexto, la formación inicial importa y bastante. Una revisión de estudios publicados entre 1980 y 2005 (Fukkink & Lont, 2007) muestra un efecto positivo significativo de la formación especializada en las competencias de los educadores de los centros infantiles.

Ahora bien, ¿qué se entiende por una buena formación académica? Al respecto, cabe señalar que una buena formación se caracteriza por ser altamente especializada, impartida por una institución universitaria de educación superior, de un mínimo de al menos 4 años (Barnett, 2004). Es decir, un profesional de otras disciplinas -como por ejemplo, un psicólogo infantil o un pediatra- no necesariamente cumplirá el rol de una educadora en tanto no cuentan con la formación especializada que les permite trabajar como agente educativo propiamente tal.

2.2 El conocimiento de las educadoras de párvulos

En primer lugar, cabe señalar que las educadoras de párvulos se caracterizan, fundamentalmente, por su formación de tipo generalista. Es decir, deben conocer y saber respecto de un conjunto de temas: psicología del desarrollo infantil, lenguaje, matemáticas, vinculación con el medio social y natural, música, artes, TIC's (Bowman et al., 2000). En ese sentido, se podría argumentar que la educadora de párvulos es de tipo generalista, en tanto maneja un conjunto de temas que, precisamente, rescatan el carácter holístico de este nivel educativo.

Existe debate en relación a la amplitud y profundidad de estos conocimientos: ¿La educadora de párvulos debe ser una experta en lingüística para aproximar a los niños al lenguaje? ¿Debe saber álgebra lineal para potenciar el pensamiento abstracto en los niños? ¿Debe contar con conocimientos avanzados sobre biología? Cabe señalar que estas preguntas no han sido del todo tematizadas, y sólo a contar de las últimas décadas estas cuestiones han sido estudiadas, destacándose que no existe un acuerdo en la academia acerca de cuáles son, específicamente, las competencias asociadas a ello que las educadoras deben tener. A modo de ejemplo, en la Tabla 1 se señalan las distintas competencias que, de acuerdo a los autores indicados, las educadoras de párvulos debiesen tener y por ende, ser preparadas para ello:

Tabla 1: Ejemplos de competencias según autores:

Bowman et al. (2000)	Bellm (2008)	Urban et al. (2011)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo los niños aprenden basado en comprensión desarrollo infantil y conocimiento contenido de materias. ▪ Cómo individualizar experiencia educativa según temperamento, responsividad, estilo de aprendizaje, habilidad y cultura familiar. ▪ Cómo establecer relaciones efectivas con niños y familias. ▪ Cómo trabajar en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo y crecimiento infantil, ▪ Observación y evaluación de los niños, ▪ Ambientes de aprendizaje y currículum, ▪ Interacciones positivas y orientación, ▪ Familia y comunidad, ▪ Salud, seguridad y nutrición. ▪ Profesionalismo, desarrollo profesional y liderazgo. ▪ Administración y gerenciamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sus competencias dependerán del sistema en el cual esté inserto. ▪ Involucra la capacidad y habilidad para construir un cuerpo de conocimientos profesionales y prácticos, y para desarrollar y demostrar valores profesionales. ▪ Competencias de reflexión.

Como se observa en la tabla anterior, los autores destacan unas competencias por sobre otras, enfatizando distintos aspectos. Es decir, refuerza la idea del debate existente en relación al conocimiento que tienen las educadoras de párvulos, y cuál es el mejor enfoque para la formación inicial. En ese sentido, habrá tantos enfoques como autores a citar.

En ese contexto, vale la pena mencionar algunos ejemplos para clarificar de qué manera se suelen trabajar tales contenidos en este nivel educativo, en términos de aquello que sugiere la investigación. En el caso de la enseñanza de matemáticas a los niños pequeños, Spodek y Saracho (2008) sostienen que para fomentar el pensamiento matemático de éstos se requiere que las educadoras de párvulos manejen un conjunto de conceptos matemáticos, al mismo tiempo que nociones respecto a cómo se desarrollan las nociones matemáticas –de índole más abstractas- durante la infancia. De manera complementaria, Sophian (2013) indica que las educadoras de párvulos debiesen proveer a los niños experiencias pedagógicas relativas a, por ejemplo, comparaciones cuantitativas que tengan como base la enseñanza de los números, pues de esta forma se establecen las bases para el posterior aprendizaje de la matemática en los niveles educativos posteriores.

Similarmente, en el caso de la enseñanza de las ciencias en educación parvularia, French y Woodring (2013) entregan antecedentes que permiten relevar aún más el enfoque de integralidad mencionado anteriormente. En primer lugar, las autoras sostienen que en la actualidad, no se considera válido el enfoque más piagetiano que señalaba que no era factible enseñar ciencias a los niños pequeños pues éstos, por su corta edad, tenían limitaciones cognitivas que no lo hacían posible. A contar de la década de 1970 la investigación ha mostrado que esto no es así, y que los niños son cognitivamente capaces de interesarse (y mostrar curiosidad) por el mundo que les rodea. En ese contexto, las educadoras de párvulos pueden utilizar la enseñanza de las ciencias para potenciar en los niños aprendizajes complementarios, como matemáticas y lenguaje. Como ejemplo de éste último, las autoras señalan que en experiencias pedagógicas de jardinería –entre otras-, se potencia al mismo tiempo el desarrollo de un mayor vocabulario, cuestión fundamental en, por ejemplo, el desarrollo de la comprensión de lectura. Los niños tienen, de manera intuitiva, una curiosidad natural del mundo que les rodea, y el desafío para las educadoras de párvulos es transformar esta curiosidad infantil en aprendizaje efectivo de las ciencias. Esto podría llevarse a cabo por medio de la organización de encuentros relativos a fenómenos naturales, entregando a los niños apoyo para que éstos puedan aprender a observar, describir, predecir, planificar y explicar (ya sea por medio de dibujos o de manera oral).

Otro aspecto relevante que es potenciado por las educadoras de párvulos en los niños pequeños tiene que ver con el desarrollo de competencias sociales (Bowman et al., 2000), las cuales forman parte también del currículum que trabajan en este nivel. Tales competencias se potencian no en momentos específicos diseñados especialmente para ello, sino que en distintos momentos a lo largo de la jornada. En la misma línea, los autores destacan también la relevancia del conocimiento sobre el desarrollo infantil, entendiendo la labor de la educadora de párvulos como una tarea en la cual se debe apoyar el crecimiento físico, social, emocional y cognitivo de los niños con los cuales estén trabajando (Bowman et al., 2000, p. 184).

Por último, en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito, Powell y Diamond (2012) describen la efectividad de distintas estrategias de las educadoras de párvulos que promueven de mejor manera la adquisición del lenguaje oral y escrito en los niños pequeños, relevando los llamados precursores de la lectoescritura. Adicionalmente, Bowman y Donovan (2000) sostienen que en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje oral y escrito el papel de las educadoras de párvulos (en conjunto con las familias) es clave. En la misma línea, y a modo de ejemplo, cabe destacar que la labor de la educadora de párvulos en relación al lenguaje no se limita exclusivamente a la enseñanza del lenguaje oral y escrito, sino que también a la adquisición de éste: un niño de 6 meses debe ser potenciado para que tenga las mayores oportunidades de desarrollar su lenguaje, es decir, que aprenda a hablar y a comunicarse.

Puesto que esta tesis se enfocará, principalmente, en el conocimiento de las educadoras de párvulos acerca de la enseñanza del lenguaje oral y escrito, es pertinente describir –brevemente– los distintos enfoques que dan cuenta del debate existente en relación a este tema, los cuales serán descritos en la siguiente sección. Cabe señalar que es pertinente dar cuenta de estos enfoques pues existen discrepancias acerca de la enseñanza del lenguaje oral y escrito no sólo en la definición de éste, sino que también, en la pedagogía misma.

2.3 La enseñanza del lenguaje oral y escrito: diversos enfoques

Acerca de la enseñanza del lenguaje oral y escrito a niños pequeños existen una variedad de enfoques teóricos, así como también controversias. Esto es un punto importante a destacar, puesto que la manera en la cual se define la enseñanza del lenguaje oral y escrito de los niños pequeños incide tanto en la forma de enseñarla como también de evaluarla. Así, los distintos enfoques que serán presentados a continuación darán cuenta precisamente de esto, en el entendido de que la forma en la cual se aproxime a la enseñanza del lenguaje oral y escrito no es ni casual ni arbitraria, sino que muy por el contrario, tiene detrás de sí un conjunto de premisas que vale la pena destacar (Snow, 2006).

- **"Enfoque de componentes" versus "enfoque holístico":**

La alfabetización de los niños pequeños puede ser vista por una parte, como el producto de un **conjunto de habilidades (o de componentes)**, las cuales son necesarias para el logro posterior en lo que respecta a la lectoescritura. Como ejemplo de esto, el énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica, el reconocimiento de las letras del abecedario, el vocabulario, entre otros, pueden ser identificados como componentes claves en las habilidades de la lectura y escritura. De hecho, la literatura reconoce tales capacidades como fundamentales en el logro posterior de los niños (Connor, Morrison, & Slominski, 2006; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Por otro lado, quienes adhieren en mayor medida a un **enfoque más holístico** para aproximarse a la lectoescritura, destacan que lo central en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en la creación y comprensión de significado; en ese sentido, la lectoescritura es una capacidad única e integrada, y por tal motivo, en ocasiones dejan de lado o no le prestan la atención suficiente a componentes aislados durante la enseñanza y evaluación del lenguaje oral y escrito. De esta postura destacan los trabajos de Street, Gee y otros (Gee, 1996; Street, 1984).

- **"Enfoque Individual" versus "enfoque social"**

La alfabetización puede ser vista como un logro cognitivo **individual**, esto es, aquello que ocurre cuando una persona está leyendo un libro, o de manera alternativa, como una actividad esencialmente **interactiva y colaborativa**, en estrecha relación con propósitos sociales, aun cuando el acto de leer para uno mismo sea principalmente solitario. Quienes adhieren a una visión más individual, destacan que la lectura y escritura consiste fundamentalmente en un proceso psicolingüístico que involucra el desarrollo de nuevas conexiones y organizaciones neuronales, los cuales pueden fallar debido a cuestiones de índole biológica. Por su parte, quienes definen la alfabetización en términos más sociales, sostienen que existe además una dimensión política, pues las habilidades de lectoescritura entregan acceso al poder y al conocimiento, y las fallas en ello pueden ser, eventualmente, producto del poco acceso que permiten aquellos que detentan el poder (Snow, 2006).

- **"Enfoque de instrucción" versus "enfoque natural"**

La alfabetización puede ser vista como dependiente de la **instrucción**, con el consiguiente axioma de que la clave está en la instrucción de calidad. Esta postura enfatiza el desarrollo natural de la alfabetización, en donde el niño pasa por una serie de etapas de alfabetización, en las cuales tanto la lectura como la escritura van cambiando conforme a ello y donde cambia también el rol del profesor o instructor. De forma alternativa, la alfabetización puede ser vista como un **producto natural** de crecer en una sociedad

alfabetizada, fácil de adquirir sin una instrucción directa si las oportunidades y la motivación para la práctica están disponibles. Quienes adhieren a esta postura minimizan su atención a los cambios en el desarrollo entregándole igual valor a formas distintas de participación en la alfabetización (Snow, 2006).

- **"Enfoque funcional/técnico" versus "enfoque transformación/cultural"**

La alfabetización puede ser vista como un **logro técnico y funcional** que simplifica ciertas tareas, como la participación en el mundo laboral, el acceso a la información, o circular por un lugar no familiar. Esta visión tiende a enfocarse más en aspectos de la alfabetización como el conocimiento de lo impreso, lo cual se manifiesta en estrategias como llenar formularios y descifrar símbolos. De manera alternativa, la alfabetización puede ser vista como un **factor importante en la identidad social y personal** de la gente; como una fuerza de transformación de las prácticas, reglas, y todo aquello que constituye la cultura. Este enfoque enfatiza, principalmente, las consecuencias de la alfabetización en las distintas maneras de pensar y de hablar (Snow, 2006).

- **"Enfoque singular" versus "enfoque múltiple"**

La definición respecto a qué significa leer puede ser, para algunos, **simple**: por ejemplo, lo que una persona hace con un libro o con el diario, mientras que para otros es importante enfatizar los **contrastes**, por ejemplo, cuando una persona lee un texto religioso que ha sido memorizado y es, precisamente, significativo por lo que dice de manera literal; o la lectura de un poema con un énfasis interpretativo (Snow, 2006).

- **"Enfoque con énfasis en la escuela" versus "enfoque con énfasis en la comunidad"**

Las tareas relativas a la alfabetización de los niños pueden ser vistas como el prototipo de aquello que se hace fundamentalmente en la **escuela**, o por el contrario, enfatizando el potencial que tiene aprender a leer y escribir fuera de ésta, en el **hogar y la comunidad**. Por ejemplo, en el contexto de participación de los niños en ceremonias religiosas, tareas cotidianas –como ir de compras con un algún familiar, etc.- (Snow, 2006).

Los diferentes enfoques descritos anteriormente no necesariamente indican posiciones polarizadas; más bien, refieren a continuos en donde tanto los educadores como el resto de la comunidad educativa transitan en relación a lo que consideran y definen como alfabetización emergente. Con todo, es posible establecer que quienes poseen un enfoque más holístico sobre esta materia tienden también a enfatizar enfoques de tipo social, natural, de transformación cultural, múltiple y con foco en la comunidad. Cabe

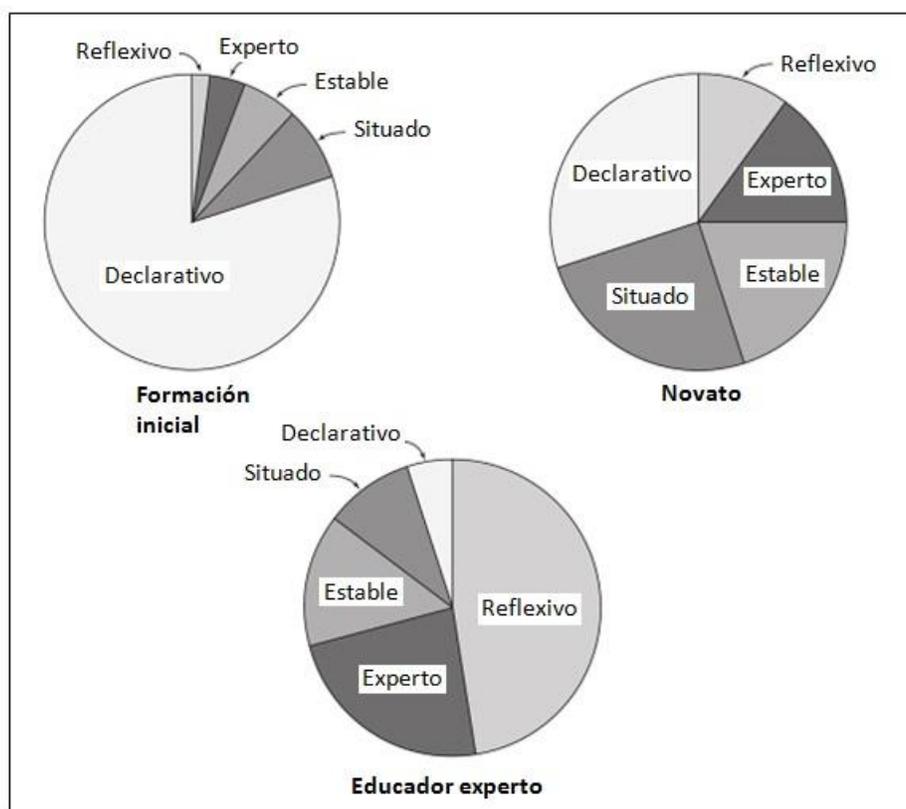
destacar que ello no necesariamente quiere decir que dejen de lado, por ejemplo, la importancia de la instrucción en la escuela.

2.4 Tipos de conocimiento a lo largo de la carrera profesional de las educadoras de párvulos

El conocimiento de las educadoras de párvulos, según lo muestran Snow y sus colegas (2005) va evolucionando a medida que se cuenta con más experiencia. En ese sentido, el conocimiento de las educadoras es tan amplio que la formación inicial por sí sola no es suficiente, siguiendo una trayectoria que va desde el conocimiento más novato al más experto, en función de cuán experimentada sea la educadora en cuestión.

Este conocimiento posee distintos componentes: más declarativos, con énfasis procedimental situado, estable, experto y reflexivo. Como lo muestra la Figura 1, dependiendo de la trayectoria profesional, los tipos de conocimiento mencionados anteriormente serán enfatizados de distinta manera. Por ejemplo, cuando las educadoras están finalizando su formación universitaria el conocimiento que más enfatizan es el declarativo; cuando están iniciando su carrera profesional, todos los componentes se encuentran presentes, y por último, cuando ya cuentan con una vasta experiencia, predomina la reflexividad, siendo menos enfatizado el componente de índole más declarativo.

Figura 1: Conocimiento de las educadoras de párvulos según su trayectoria profesional



Fuente: Snow, Griffin y Burns (2005)

Lo interesante de la descripción de estos componentes, es que éstos no se encuentran separados unos de otros, sino que más bien aluden a distintos énfasis durante la carrera profesional. En ese contexto, se pone de manifiesto que el conocimiento de una educadora va cambiando a lo largo de su trayectoria.

Durante su formación inicial, las educadoras de párvulos enfatizan más el conocimiento de tipo **declarativo**. Su fuente primordial son los libros que leyó en su formación académica, los cuales se centraron en la psicología del desarrollo infantil, enfoques institucionales, entre otros. Se le considera declarativo pues en esta etapa de sus carreras las educadoras de párvulos son capaces de responder preguntas sobre qué se debería hacer en distintos tipos de situaciones. Además, es durante esta etapa cuando se establece claramente el conocimiento más disciplinar del contenido a enseñar.

Ahora bien, según los autores, el conocimiento declarativo por sí solo no es una buena base para una práctica pedagógica apropiada. Por ejemplo, haber estudiado en detalle la progresión típica de un niño desde que comienza a aproximarse a la lectura, hasta que se transforma en un lector avezado, no necesariamente asegura que la educadora sea capaz de identificar claramente en qué etapa se

encuentra el niño y el conjunto de éstos, o de qué manera lograr la mejor estrategia pedagógica en función de las respuestas de los niños. Es decir, es necesario situar este conocimiento más declarativo. A medida que se avanza en la carrera, las educadoras tienen más herramientas para trabajar bajo circunstancias típicas, estabilizando su conocimiento, aunque es probable que la educadora de párvulos requiera de ayuda extra, de por ejemplo otras educadoras más experimentadas, especialmente cuando trabajan con niños cuyas culturas son diferentes –entre otros factores-. A continuación, y a medida que la educadora cuenta con más experiencia, enfatizará mayormente el componente experto y reflexivo, esto es, podrá desempeñarse como mentora (por ejemplo) para finalmente ser capaz de analizar lo que ha aprendido leyendo en los libros, en los cursos que ha realizado o aquello que ha escuchado en conferencias sobre educación, evaluando en qué medida todo lo anterior le es útil o no.

2.5 El debate sobre el conocimiento de las educadoras de párvulos

Independiente del tipo de conocimiento de las educadoras (sección 2.4), o de las formas en las cuales se trabajan los distintos contenidos en la educación parvularia (sección 2.2), es preciso relevar para efectos de esta tesis el debate entre las posturas que enfatizan los aspectos más formalizados del conocimiento (por ejemplo, lo que se destaca en la formación inicial en relación a los contenidos propiamente tales) y aquellos de índole más práctica o intuitiva.

Sobre esto, en la revisión realizada por Adlerstein y sus colegas (n.d.), las posturas que se basan más en las dimensiones racionalistas del conocimiento han sido, durante los últimos años, discutidas por otras visiones que destacan la naturaleza intuitiva del conocimiento de los educadores. En esa línea, el trabajo de Peralta y Hernández (2012) plantea que los conocimientos más disciplinares son necesarios, pero que siempre hay que considerarlos en función de propósitos más generales u holísticos, los cuales son finalmente constitutivos de la educación parvularia en sí. Esto es, la pretensión de integralidad y abordaje holístico que este nivel educativo tiene, en el entendido que los niños no tienen asignaturas como en los otros niveles educativos (como las materias de matemáticas, o ciencias naturales, por ejemplo, presentes en la enseñanza básica y media), sino que más bien, a través de experiencias pedagógicas holísticas en donde se potencian y se desarrollan los aprendizajes de los niños.

Pese a lo anterior, en general el conocimiento de las educadoras de párvulos es fuente de debate en tanto existen posturas más disciplinares –que enfatizan los contenidos o materias-, las cuales se contraponen a otras de índole más pedagógicas. En ese contexto, los saberes pedagógicos descritos anteriormente aluden precisamente al diálogo entre esta base más disciplinar y todo lo que pasa en el contexto del trabajo diario con los niños, en donde los educadores deben tomar decisiones tanto

pedagógicas como no pedagógicas. En términos de los temas que competen a esta tesis, el saber pedagógico de una educadora podría basarse, fundamentalmente, en el conocimiento que tenga sobre el lenguaje oral y escrito como tal y en cómo enseñar estos contenidos a los niños pequeños. El punto es qué tan amplio y profundo es el conocimiento sobre el lenguaje oral y escrito.

2.6 Antecedentes internacionales y nacionales sobre formación de educadoras de párvulos

Esta sección describirá brevemente las principales características de la formación de las educadoras de párvulos, tanto a nivel internacional como nacional. Cabe señalar que este tema ha sido muy poco explorado internacionalmente en términos de los contenidos y los principales énfasis que se enseñan (Hyson, Horn, & Winton, 2013). Este vacío se observa tanto en Chile como en el resto del mundo.

Respecto a los antecedentes internacionales sobre la formación, cabe señalar que la formación de las educadoras de párvulos en el mundo es bastante heterogénea, en lo que respecta a los contenidos y énfasis que se imparten en los programas de formación inicial (además, en términos de la estructura del programa y su duración). Esto implica, entre otros, que en las mallas de estudio de las carreras a nivel internacional existen pocos elementos comunes entre ellas (Spodek & Saracho, 2003).

Para el caso de Europa, Oberhuemer (2010) señala que en relación a la formación, existen algunas convergencias, entre ellas, que en la mayoría de los países del continente la carrera de educación parvularia se imparte en instituciones de educación superior que otorgan título profesional. Sin embargo, el trabajo de la autora antes citada da cuenta de enormes divergencias no sólo en los perfiles profesionales de las egresadas de los distintos países que estudia, sino también en la orientación disciplinar de las carreras. En lo respecta en particular a la enseñanza del lenguaje oral y escrito, Adlerstein et al (n.d.) estudiaron doce programas de educación parvularia en el mundo –de prestigio internacional- y encontraron que éstos son muy heterogéneos en relación al porcentaje de cursos destinados a la formación del lenguaje oral y escrito, el cual fluctúa entre 0% y 33%.

¿Qué ocurre en Chile? ¿Cómo es la formación de las educadoras de párvulos? En primer lugar, cabe señalar que la formación inicial de educadoras de párvulos se concentra tanto en universidades como institutos profesionales (Ministerio de Educación, 2014a), y en la actualidad, no es posible ejercer la profesión sin contar con un título de educación superior (Secretaría General Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981). De acuerdo a información oficial publicada por el Ministerio de Educación, existen 114 carreras y programas en universidades asociados a educación parvularia, estando sólo el 76% acreditado (Ministerio de Educación, 2013b, p. 108).

Respecto a las características de la formación en el país, el trabajo de García-Huidobro (2006), en su estudio sobre las mallas curriculares de los programas de formación de educadoras de párvulos, encuentra que existe una gran diversidad de instituciones que imparten la carrera, al mismo tiempo que heterogeneidad entre las mallas de estudios: éstas tienen pocas asignaturas en común (uno de los pocos ramos en común es psicología del desarrollo). Además, señala que existen algunas instituciones que no han considerado la reforma curricular de la educación parvularia en sus planes de estudio y que prevalece un tipo de formación tradicional, más centrada en la transmisión de conocimientos que en el logro de las competencias. A ello se añade que quienes dictan las asignaturas no siempre son especialistas; que el trabajo con la familia es un aspecto disminuido en la formación y por último, que existe un déficit en la formación de los niños entre 0 y 3 años.

La evidencia existente para Chile no es concluyente respecto a cómo se forma a las educadoras de párvulos para la enseñanza del lenguaje oral y escrito; el estudio de Adlerstein et al (n.d.) encontró, en un estudio de caso de diez universidades del país, que lo relativo a la enseñanza del lenguaje oral y escrito sí está presente en las mallas de estudio, siendo en algunas de ellas estructurante del sello de la carrera.

2.7 Problema de Investigación:

La pregunta de investigación que guía esta tesis pretende expandir lo expuesto en los antecedentes, comparando, en particular, el conocimiento práctico (Elbaz, 1983) de educadoras de párvulos al término de su formación universitaria, respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

La idea de comparar a estudiantes de distintas universidades es debido a que, como se explicó en la sección anterior, la formación de educadoras de párvulos –no sólo en el país, sino que también en el resto del mundo- es muy heterogénea.

¿Es diferente el conocimiento práctico de estudiantes de último año de programas de formación inicial de educación parvularia de distintas universidades en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito?

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Describir el conocimiento práctico de estudiantes de la carrera de educación parvularia al término de su formación inicial, de diferentes universidades de Santiago, respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Objetivos específicos

- Identificar las principales dimensiones del conocimiento práctico que evidencian estudiantes de la carrera de educación parvularia al término de su formación inicial, de diferentes universidades de Santiago, respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.
- Comparar el conocimiento práctico de estudiantes de la carrera de educación parvularia al término de su formación inicial, de diferentes universidades de Santiago, respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis es relevante en tanto permite expandir el conocimiento relativo a las estudiantes de la carrera de educación parvularia, el cual ha tenido un desarrollo más bien incipiente en el país. Como ejemplo de ello, cabe señalar que tomando como referencia las investigaciones financiadas por el Estado de Chile a través de CONICYT (entre los años 1982 y 2012), se tiene que para el concurso FONDEF los proyectos relativos a educación parvularia representan el 4.2% del total de proyectos adjudicados; en el concurso FONDECYT, sólo un 0.2% (CONICYT, 2012, 2014). En el caso de los fondos entregados por el Ministerio de Educación por medio de su concurso FONIDE, hasta el año 2012 sólo un 6% fueron investigaciones relacionadas a esta área (Centro de Estudios MINEDUC, 2012, 2014). Cabe destacar que desde el año 2000 a la fecha, el Ministerio de Educación ha encargado además un total de 45 estudios (Ministerio de Educación, 2014b). En ese contexto, estudiar el conocimiento práctico de las estudiantes de la carrera de educación parvularia, al término de su formación universitaria es relevante, dado el poco énfasis que este nivel educativo ha tenido en el país en términos de su producción académica.

Adicionalmente, esta tesis es útil pues implica la aplicación de un concepto (el concepto de conocimiento práctico) al campo de la educación parvularia. El desarrollo más teórico relativo al tipo de conocimiento que tienen los docentes ha estado enfocado, principalmente, en docentes de los niveles educativos de enseñanza básica y media, no así en educación parvularia.

Finalmente, es un estudio relevante pues entrega antecedentes respecto a un tema igualmente importante y de gran alcance en nuestra sociedad actual, como es la enseñanza del lenguaje oral y escrito en educación parvularia.

5. MARCO TEÓRICO: El concepto de conocimiento práctico aplicado a la educación parvularia.

Para responder la pregunta de investigación, es preciso entregar algunas elaboraciones sobre el concepto de conocimiento práctico. Como se verá en esta sección, este concepto forma parte de un conjunto de nociones que han buscado explorar el conocimiento particular de los educadores que buscan discutir las visiones que se centran exclusivamente en el conocimiento formal de los profesionales (Adlerstein et al., n.d.). El concepto de conocimiento práctico y otros afines han sido escasamente desarrollados para las educadoras de párvulos por lo que se revisarán también en este capítulo aquellos trabajos que se han centrado en los docentes.

Como se mencionó, este tema sí ha sido más trabajado académicamente para los docentes de educación básica y de educación media (esto es, existen investigaciones al respecto). Por estos motivos, esta tesis se fundamentará, principalmente, en las investigaciones acerca del conocimiento específico de los docentes de esos niveles educativos. Lo anterior no es una aplicación directa de las conclusiones de los trabajos de los docentes de educación básica y media a la educación parvularia: ello no es posible en tanto existen diferencias y especificidades de cada uno. Sólo por mencionar un ejemplo sobre tales especificidades, cabe señalar que el ámbito de los docentes de educación básica y media ha existido un mayor énfasis en los contenidos a enseñar, mientras que en la educación parvularia tales énfasis suelen estar puestos en, entre otros, los niños y la metodología del juego.

Lo que se hará es considerar las investigaciones citadas, las cuales aportarán conceptos y datos a las premisas de la presente tesis, como una forma de expandir el conocimiento en torno al área específica de las educadoras de párvulos en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

5.1. El conocimiento propio de los educadores

Ahora bien, con el fin de profundizar en el tipo de conocimiento que es peculiar de los educadores, se han propuesto un conjunto de conceptos, habiendo sido mayormente explorados con docentes de educación básica y media, con muy pocos estudios centrados en las educadoras de párvulos. Así, el trabajo de Shulman (1986) y su concepto del conocimiento pedagógico del contenido justamente intenta aproximar dos posturas (lo disciplinar y lo pedagógico) para el campo de los docentes de niveles educativos distintos al área de la educación parvularia, pero que requiere ser de todas formas citado en esta tesis en tanto permite reflexionar para este campo en específico. De acuerdo al autor, el

conocimiento pedagógico del contenido es un tipo de conocimiento único de los docentes, basado en la manera en la cual éstos relacionan su conocimiento pedagógico –es decir, lo que saben acerca de la enseñanza- y el conocimiento de la materia –lo que ellos saben respecto a lo que enseñarán-. Es esta síntesis la que finalmente compone el conocimiento de los docentes.

Como ejemplo de lo anterior, se puede tomar el caso de los docentes de ciencias: éstos son, antes que científicos, profesores de ciencias: ambos difieren no en el sentido de la calidad o cantidad del conocimiento del contenido propiamente tal, sino que en la manera en la cual este conocimiento es organizado y usado (Cochran, 1997). De acuerdo a la autora antes citada, un experimentado docente de ciencias tiene un conocimiento acerca de las ciencias organizado desde una perspectiva de la enseñanza de la misma, siendo usado como una base para que los estudiantes entiendan conceptos científicos. Por otro lado, el conocimiento de un científico es organizado desde una perspectiva de la investigación, siendo usado como una base para generar nuevo conocimiento en el área.

En la misma línea, el desarrollo de otros trabajos complementan estas posturas. Para efectos de esta tesis, se ahondará principalmente en el concepto de conocimiento práctico (el cual será descrito en mayor profundidad en las secciones posteriores). Este concepto, también fue desarrollado no en específico para las educadoras de párvulos, pero que sin embargo es muy útil para la discusión de esta tesis. Sobre el concepto de conocimiento práctico, Eraut (1994) sostiene que el conocimiento personal, y el conocimiento profesional en particular puede definirse como aquello que la gente trae a las situaciones prácticas, que le permiten actuar y pensar. Esto ocurre no sólo en el área de la educación, sino que en las profesiones en general: su trabajo ha consistido, precisamente, en estudiar cómo los profesionales aprenden en sus lugares de trabajo, lo cual implica reconocer que la mayor parte del aprendizaje de éstos se produce de manera informal durante la práctica.

Este conocimiento no sólo se obtiene por medio del aprendizaje propio y los procesos de aculturación, sino que también se construye de la experiencia personal y la reflexión que surge de las interacciones sociales (Eraut, 1994). Además, este conocimiento es consciente e inconsciente. Por ejemplo, y aplicado al área de la educación, un educador posee un repertorio de maneras de comunicar áreas o aspectos de las materias a los estudiantes. Este repertorio comienza cuando el docente estudió él mismo la materia; luego, adquiere un nuevo significado cuando empieza a trabajar como docente y en cierta forma evoluciona gracias a la experiencia que va teniendo, al mismo tiempo que va agregando sus propios puntos de vista a aquello que está enseñando. Tales puntos de vista provienen de nuevos libros que ha leído o de la conversación con sus colegas. Así, la selección del repertorio antes mencionado dependerá

también del conocimiento que tenga de una clase de alumnos en particular y la experiencia acumulada que tenga hasta el momento. Lo anterior puede basarse, en parte, en la información obtenida de forma consciente y/o en procesos de evaluación de los estudiantes, pero gran parte de esta comprensión de los estudiantes y de las clases se basará en una serie acumulada de episodios y encuentros; los cuales son ricas fuentes de información, que se van procesando de forma selectiva y semi-consciente.

Las visiones de los autores antes citados son complementarias y finalmente aluden a lo mismo: al conocimiento propio y particular de los docentes, el cual es de distinta naturaleza, y refiere no sólo al contenido que se quiera enseñar. Es decir, y aplicado a esta tesis, el conocimiento que tengan las educadoras de párvulos es mucho más complejo y abarcador que sólo lo relativo a la materia o el contenido del lenguaje oral y escrito.

Cabe señalar que el conocimiento de los educadores no es del todo formalizado, esto es, que responde a un conjunto de teorías y criterios claramente explícitos, sino que más bien, es un conocimiento de tipo intuitivo. Ello se condice con lo expuesto por Eraut (1994), quien sostiene que es una característica de las profesiones en general el que el conocimiento tienda a ser, al menos al inicio de la carrera profesional, de índole más intuitiva.

Un conjunto de autores ha trabajado estos temas; Brown y McIntyre (1992) hablan del conocimiento artesanal (*craft knowledge*), y en su investigación de 1992 estudiaron a un conjunto de docentes de cuarto grado, a quienes observaron durante el desarrollo de una unidad de trabajo con sus respectivos alumnos. Luego de cada clase, los docentes fueron invitados a compartir sus pensamientos e ideas acerca de aquellos aspectos de su enseñanza en donde hayan sentido que les fue y lo hicieron bien, o se hayan sentido satisfechos. A través del estudio, los investigadores desarrollaron una visión más elaborada del conocimiento espontáneo (o artesanal) de los docentes, por medio del uso de variadas rutinas. Lo interesante de este punto, es que los investigadores encontraron que los docentes, por lo general, no fueron capaces de explicar los procesos que subyacían a la elección de determinadas rutinas, viniendo esto a confirmar que el pensamiento de los docentes no siempre es deliberadamente consciente. En relación al campo específico de la educación parvularia, se buscó literatura sobre el concepto antes descrito y su aplicación a este campo, no encontrándose ningún trabajo en particular⁴.

Complementariamente, Clandinin y sus colegas (2013) señala que los docentes desarrollan y usan un tipo especial de conocimiento, denominado conocimiento práctico personal el cual no es ni teórico –en el sentido de teorías del aprendizaje, de la enseñanza, del currículum, etc.- ni tampoco práctico, en el

⁴ Búsqueda en <http://eric.ed.gov/> y <https://scholar.google.cl/>

entendido de conocer a los niños con los cuales se trabaja. Los autores indican que si el conocimiento de los docentes fuese de ese modo, entonces sería muy fácil ver lo que hacen tanto los teóricos de la educación, así como los padres y otros con el conocimiento del día a día con los niños. El conocimiento de los docentes, según el autor, se compone de ambos tipos de conocimientos, el cual además es influido por los antecedentes personales y las características del profesor, expresadas en situaciones particulares.

En la misma línea, Shulman (2005) trabaja también con esta idea, desarrollando el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, mencionado anteriormente en la sección de antecedentes. Para esta sección, cabe destacar que según el autor, este concepto se define como el conocimiento que los docentes tienen sobre el contenido; la didáctica en general; el currículum; la didáctica del contenido; los alumnos y los contextos educativos.

Adicionalmente, este conocimiento base proviene también de los materiales con los que disponga y del contexto en el cual se ubique; la investigación educacional; lo aprendido en la práctica misma y la formación académica. Para el caso de la educación parvularia, la búsqueda de literatura al respecto arrojó sólo un trabajo: una investigación del año 2010 que exploró el conocimiento pedagógico del contenido relativo a las matemáticas de educadoras de párvulos en el nivel de kindergarten (Lee, 2010). Esta investigación mostró que las educadoras poseían un mayor conocimiento acerca de los números, mientras que por el contrario, lo relativo al sentido de espacialidad fue lo menos reportado.

Los autores antes mencionados refieren, fundamentalmente, a que el conocimiento tanto de los docentes como las educadoras de párvulos excede al conocimiento disciplinar que se tenga sobre los contenidos a enseñar.

5.2. El concepto de conocimiento práctico

Para efectos de esta tesis, se ha decidido enfatizar el concepto de **conocimiento práctico** de los educadores, pues, como se verá más adelante, resulta ser bastante pertinente para el campo profesional de la educación parvularia. Elbaz (1983) entrega una definición de este concepto. Para la autora, el conocimiento práctico alude no sólo al saber-cómo (el *know-how*) o la habilidad para actuar en diversas situaciones; constituye también un cuerpo de conocimientos relativo a varios aspectos de la experiencia de cada docente. En ese sentido, este tipo de conocimiento engloba la experiencia de primera fuente de los estilos de aprendizaje de los estudiantes; los intereses, necesidades, fortalezas y dificultades; además de un repertorio de técnicas instruccionales y de capacidad de manejo de la sala de clases. El docente

conoce la estructura social de la escuela y lo que se requiere, tanto el docente como el estudiante, para conseguir lo que se necesita; conoce además a la comunidad en la cual la escuela está inserta, teniendo un sentido de aquello que se acepta y lo que no.

Ahora bien, el concepto de conocimiento práctico ha sido operacionalizado por un conjunto de académicos holandeses (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Beijaard, 1995; Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999, 2001, 2002), quienes, a través de investigaciones realizadas desde fines de la década de los noventa han profundizado en el concepto.

A través de sus trabajos, han llegado a una definición general de conocimiento práctico (Beijaard & Verloop, 1996), el cual se relaciona con todos aquellos contenidos particulares y los tipos de conocimientos de los docentes. Básicamente, este concepto refiere al conocimiento que los docentes tienen sobre las situaciones de las salas de clases y los dilemas prácticos que deben enfrentar para llevar adelante sus acciones en dichos contextos, construyéndose este conocimiento en base a la experiencia personal y profesional. Adicionalmente, el conocimiento práctico lo definen como un set integrado de conocimientos que toma lugar a través de conceptos y experiencias, desarrollándose gracias a la relación cíclica entre la persona y el contexto en el cual realiza su labor docente. Luego de varios años de experiencia este conocimiento tiende a estabilizarse, dando como resultado que los docentes sean menos abiertos a los cambios e innovaciones.

Las principales características del conocimiento práctico, descritas en el trabajo de los autores antes mencionados, son las siguientes:

- Es personal, pues el conocimiento práctico que tenga cada docente es, en cierta forma, singular.
- Es contextual, pues se define y se adapta a la situación particular de la sala de clases.
- Está basado en la reflexión sobre la propia experiencia.
- Es tácito, dando como resultado que los docentes no sean capaces, eventualmente, de articular verbalmente su conocimiento.
- Guía la práctica pedagógica de los docentes, en ese sentido, se destaca que el conocimiento no sólo proviene de la práctica, también la guía.
- Está relacionado con la materia que se enseña.

En síntesis, el concepto de conocimiento práctico se define como el conocimiento utilizado y reflexionado por los docentes, el cual es altamente contextualizado a la sala de clases y que dice relación con las habilidades y conocimientos que éstos deben tener sobre (Meijer et al., 2001):

- Conocimiento de la materia o contenido
- Conocimiento de los estudiantes
- Conocimiento del aprendizaje y comprensión de los estudiantes
- Conocimiento de los propósitos
- Conocimiento del currículum
- Conocimiento de las estrategias pedagógicas

Básicamente, lo anterior responde a la operacionalización del concepto de conocimiento práctico, o en otras palabras, a sus dimensiones. Como se aprecia en la Tabla 2, a cada dimensión le corresponde su definición:

Tabla 2: Definición de las categorías de conocimiento práctico:

Dimensión	Definición
Materia	Conocimiento de la comprensión de lectura en lo relativo a lenguaje/sujeto, no relacionado a la enseñanza específicamente.
Estudiantes	Conocimiento sobre los estudiantes de 16 a 18 años en general, no directamente relacionado al área de la comprensión de lectura.
Aprendizaje Y Comprensión Del Estudiante	Conocimiento del aprendizaje y comprensión de los estudiantes de 16 a 18 años con respecto a la comprensión de lectura.
Propósitos	Importancia de las metas para la enseñanza de la comprensión de lectura.
Currículum	Textos y materiales usados en las lecciones de comprensión de lectura.
Técnicas Pedagógicas	Diseño, preparación y estructura de las lecciones en la comprensión de lectura.

Fuente: Meijer (2002)

Cabe señalar que tales dimensiones no deben pensarse de maneras independientes o separadas entre sí. Por el contrario, las dimensiones constantemente se superponen y refieren unas con otras.

Los autores, al investigar el conocimiento práctico de 16 docentes en relación a la comprensión lectora de sus estudiantes de enseñanza media, arribaron a una tipología, identificando que los docentes tenían tres tipos de conocimiento práctico:

- a) Tipo I: Conocimiento práctico enfocado en la materia a enseñar
- b) Tipo II: Conocimiento práctico enfocado en el estudiante
- c) Tipo III: Conocimiento práctico enfocado en el aprendizaje y comprensión del estudiante

La siguiente tabla muestra los distintos tipos y su relación con cada una de las dimensiones del conocimiento práctico:

Tabla 3: Tipos de conocimiento práctico, según Meijer et al (1999):

Conocimiento Práctico sobre (Categorías):	Tipo I Foco en el conocimiento de la materia	Tipo II Foco en el conocimiento del estudiante	Tipo III Foco en el conocimiento del aprendizaje y comprensión del estudiante
Materia	Habilidades requeridas para los exámenes finales	Las materias no tienen mucha importancia	Conocimiento explícito sobre habilidades relativas a la comprensión lectora
Estudiantes	Actitudes negativas hacia los estudiantes	Preocupación fundamental por los alumnos	Conocimiento explícito sobre características de los estudiantes
Aprendizaje y comprensión del estudiante	Entrenamiento de habilidades	Motivación a los alumnos	Conocimiento tanto de los alumnos como de las materias
Propósitos	Exámenes finales	Permitir a los alumnos lidiar en la sociedad	Comprensión de lectura vista como la base para aprender las demás materias
Currículo	Preparar a los alumnos para los exámenes, se usan los textos del colegio	Se usan los textos del profesor y los alumnos deciden	Se seleccionan los textos en función de las metas que se quieran alcanzar
Estrategias pedagógicas	Estudiantes trabajan por su cuenta, o por medio de lecturas. Las lecciones no se preparan si el profesor conoce el texto.	No se preparan las lecciones: éstas se diseñan en función de las reacciones de los alumnos	Lecciones se preparan y diseñan de acuerdo a las metas
* Variables de Contexto	Sin formación educacional de servicio, intentos por mejorar y tampoco hay deliberación con colegas	Formación educacional en consejería o psicología infantil	Educación de servicio directamente relacionada con la enseñanza

¿Por qué usar este concepto como categoría teórica para guiar esta tesis? Como se observa, hay un conjunto de autores que ha trabajado el tema del conocimiento de los docentes y cómo éstos responden a los debates mencionados en secciones anteriores. En ese sentido, podrían usarse, también, los conceptos de conocimiento artesanal o del conocimiento pedagógico del contenido; sin embargo, se ha decidido usar el concepto de conocimiento práctico pues éste alude, aun cuando ello no es explícito, a la integralidad de la educación parvularia. Las educadoras de párvulos se caracterizan, como se mencionó en la sección 2.2, por ser educadoras de índole generalista por tener que promover la formación integral de los niños, esto es, que ellas conocen y manejan un conjunto de temas los cuales rescatan el carácter holístico de este nivel educativo.

En ese contexto, las dimensiones del conocimiento práctico aluden, precisamente, al conjunto de temas que las educadoras de párvulos en tanto agentes educativos y profesionales deben manejar: la materia o contenido a enseñar, el desarrollo y aprendizaje de los niños, el currículum, los niños que tienen a su cargo, los propósitos de aquello que enseñan, y las estrategias pedagógicas que diseñan. Se desprende entonces que el concepto, al ser multidimensional, es susceptible de ser aplicado a la educación parvularia, por ser éste un nivel educativo que se caracteriza por su pretensión holística y abarcadora del fenómeno educacional.

6. METODOLOGÍA

6.1. Enfoque de la investigación

La tesis fue realizada utilizando el paradigma cualitativo, fundamentalmente porque la pregunta de investigación que se quiere responder alude a la descripción, caracterización y comparación del conocimiento práctico de las estudiantes de la carrera de educación parvularia al término de su formación inicial, respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito a los niños pequeños. En ese contexto, lo que interesa es aproximarse a aquello que los sujetos refieren como el conocimiento que tienen para llevar a cabo su labor pedagógica con los niños.

En lo que respecta al ámbito educativo propiamente tal, Creswell (2005) señala que la investigación cualitativa le permite al investigador basarse en los puntos de vista de los participantes del estudio a través de preguntas amplias y generales, produciendo los datos por medio de las palabras de los sujetos, describiendo y analizándolas según ciertos temas. Además, cabe señalar que este enfoque tiene como premisa la producción de datos derivados de la subjetividad; es decir, son objeto de estudio las palabras de los sujetos investigados. Detrás de ello, se busca comprender, analizar e interpretar el sentido de lo social. Para lograrlo, el investigador debe considerar que el mundo social es relativo, y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

Cabe destacar que esta investigación, por ser cualitativa, en ningún caso pretende generar conclusiones susceptibles de ser generalizables a todas las estudiantes de educación parvularia del país. Sus pretensiones son, más bien, describir en profundidad el conocimiento práctico de estudiantes de último año de educación parvularia en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito, y a partir de ello, expandir el conocimiento de este tema en particular. Al mismo tiempo, identificar posibles diferencias entre alumnas de distintas universidades.

Las estudiantes fueron entrevistadas por medio de distintos instrumentos (éstos se describirán más adelante). Al respecto, cabe señalar que en cierto sentido “*el habla*” de cada una de ellas es al mismo tiempo un “*habla grupal*”:

“Cuando alguien habla –por ejemplo, de la vida, como en la investigación social- o actúa, lo hace en la palabra grupal. Aquella es el sentido común, en su acepción normativa –que define, prescribiendo o dictando, lo bueno y lo malo- y en su

acepción cognitiva –que define lo real y lo describe-: ser parte del grupo es conocer ese pre-conocimiento o fondo compartido de distinciones y suposiciones, junto con sus valoraciones, con que cabe entender o saber –esto es, sentir-la vida” (Canales, 2014, p. 184).

En la misma línea, cabe destacar que esta investigación es de nivel descriptivo, pues busca caracterizar el conocimiento práctico de las estudiantes, señalando sus principales atributos en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje oral y escrito a los niños pequeños. Los estudios descriptivos permiten lo anterior, puesto que se caracterizan por retratar perfiles de personas, eventos o situaciones (Robson, 2002, p. 59).

Básicamente, lo que se busca es describir este conocimiento e indagar en las decisiones tanto pedagógicas como no pedagógicas al momento de trabajar con los niños en los centros educacionales.

6.2. Diseño de muestra

Teniendo en cuenta la referida heterogeneidad de los programas de formación de educadoras de párvulos en Chile, para este estudio ha parecido relevante explorar a estudiantes de distintas universidades con el fin de poder discernir si es que el conocimiento con el que cuentan las estudiantes de último año se ajusta a un patrón común o difiere según la casa de estudio.

Por tales motivos, la muestra de universidades fue de tipo intencionada. Cabe señalar que las muestras intencionadas cualitativas permiten trabajar con números reducidos de casos (Tashakkori & Teddle, 2003) en tanto éstos permitan acceder a información en profundidad relativa al fenómeno de estudio. Dentro de las ventajas de este tipo de muestreo cabe señalar que permitió escoger un número reducido de casos, los que a su vez contenían la mayor cantidad de información posible respecto al conocimiento práctico relativo a la enseñanza del lenguaje oral y escrito- (Tashakkori & Teddle, 2003, pp. 179–180). De todos modos, hay que considerar que el proyecto Fondecyt N° 1120658 que alojó esta tesis estudió sólo a universidades que se encontraban localizadas en la Región Metropolitana de Santiago, obteniendo una muestra de ellas.

La selección de la muestra fue realizada a través del método Delphi, el cual consiste en la consulta a expertos sobre un tema complejo para el que no existe un consenso acabado (Sahakian, 1997). En ese sentido, el método permitió seleccionar a las universidades participantes, pues la selección de las mismas es un tema complejo en tanto no existen criterios para ello; por ejemplo, tomar como referencia

los resultados de la prueba Inicia han sido cuestionados (Domínguez, Bascopé, Meckes, & San Martín, 2012), al igual que considerar los años de acreditación de las universidades. Puesto que se trata de un tema sobre el cual no hay consenso, en el proyecto Fondecyt N° 1120658 se decidió consultarles a expertos en educación superior y educación parvularia, con el fin de obtener un juicio experto sobre el tema. Así, el método Delphi consistió en la consulta a once expertos nacionales (expertos en educación superior y educación parvularia), quienes fueron consultados sobre criterios y ejemplos de los mejores programas de formación. Los expertos sugirieron un conjunto de diez universidades, de las cuales, para esta tesis, se escogieron finalmente cuatro.

Los criterios de selección más específicos de la muestra fue la pertenencia al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH): como casos de estudio, para esta tesis es importante contar con estudiantes de educación parvularia de universidades que pertenecen al CRUCH en tanto representan a las más importantes e influyentes del país, desde su creación en el año 1954 (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2015). Del mismo modo, se consideraron también universidades que no pertenecen al CRUCH, puesto que las carreras de educación parvularia se imparten mayoritariamente en universidades de este tipo (Ministerio de Educación, 2014a). Los expertos consultados a través del método Delphi mencionaron universidades de ambos grupos. Cabe señalar que una de las diferencias más relevantes de la pertenencia al CRUCH tiene que ver con los criterios de admisión de las universidades, siendo éstas últimas más exigentes.

Dentro de las universidades seleccionadas, se escogió a los sujetos participantes. Atendiendo al problema de investigación, se seleccionó a **ocho estudiantes de último año de la carrera de educación parvularia** (2 por cada universidad). Se intencionó una muestra de estudiantes que permitiera una descripción susceptible de ser comparada, para de este modo enriquecer el conocimiento existente relacionado al conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito a niños pequeños.

La siguiente tabla da cuenta de la muestra seleccionada:

Tabla 4: Muestra de universidades y de casos de estudio:

Clasificación Universidad	Universidad	Establecimiento educacional de práctica ⁵ y comuna	N° de Casos	Dependencia centro de prácticas
Pertenece al CRUCH	A	Jardín Infantil “Marcela Paz” (comuna de Puente Alto).	2	Pública
	B	Escuela “Baldomero Lillo” (comuna de El Bosque).	2	Pública
No pertenece al CRUCH	C	Jardín Infantil “El mago de Oz” (comuna de Lo Barnechea).	2	Pública
	D	Jardín infantil “Alicia en el país de las maravillas” (comuna de Santiago).	1	Pública
		Jardín infantil “La oruga” (comuna de Santiago).	1	Pública
Total de casos			8	

6.3. Instrumentos de producción de la información

Siguiendo los estudios realizados por Meijer y sus colegas (Meijer et al., 2002), se ha decidido replicar la misma metodología utilizada por ellos, adaptándola, eso sí, al contexto de la educación parvularia. El estudio citado tuvo como objetivo estudiar el conocimiento práctico de profesores de enseñanza media, respecto a la enseñanza de la comprensión lectora de sus alumnos. De este modo, los instrumentos de producción de la información utilizados por Meijer y sus colegas (2002) son los mismos, pero adecuándolos al contexto de la educación parvularia. Esta operacionalización se muestra en la Tabla 5:

⁵ Para resguardar el anonimato, se crearon nombres ficticios de los centros educacionales.

Tabla 5: Definición de las categorías de conocimiento práctico para esta investigación:

Dimensión	Definición
Materia	Conocimiento sobre el conjunto de aspectos referidos al lenguaje oral y escrito.
Desarrollo y Aprendizaje	Conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños de cero a seis a años de edad.
Currículum	Conocimiento sobre los aspectos curriculares que guían las experiencias pedagógicas que llevan a cabo con los niños, específicamente en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.
Niños	Conocimiento sobre los niños que tienen a su cargo y con quienes trabajan la enseñanza del lenguaje oral y escrito.
Propósitos	Conocimiento sobre el para qué de la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el nivel de educación parvularia.
Estrategias Pedagógicas	Diseño, preparación y estructura de las estrategias pedagógicas que utilizan en la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Fuente: Elaboración equipo Fondecyt n° 1120658, en base a Meijer (2002).

Cabe señalar que los instrumentos fueron contruidos en torno a las dimensiones del conocimiento práctico mencionados previamente, es decir, las preguntas de cada instrumento utilizado fueron elaboradas en función de cada una de las seis dimensiones (materia, desarrollo y aprendizaje, currículum, niño, propósitos y estrategias pedagógicas). Los instrumentos, cuyas pautas y protocolos se encuentran disponibles en la sección de ANEXOS, fueron los siguientes:

- Entrevista semi-estructurada sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito a los niños pequeños.
- Entrevista de recuerdo estimulado, con el uso de una videogración.
- Entrevista sobre un mapa conceptual previamente realizado por las entrevistadas.

Estos tres instrumentos, en su conjunto, permitieron acceder al concepto de conocimiento práctico de mejor manera que cada uno por separado. Esto pues el concepto de conocimiento práctico es multidimensional, de tal manera que, por ejemplo, sólo utilizando una entrevista no era posible acceder de manera holística al mismo. En ese sentido, los tres instrumentos se trabajaron de manera conjunta, esto es, los resultados serán presentados de manera integral, no separadamente.

Como puede observarse, los instrumentos se basaron fundamentalmente en entrevistas, aunque dos de éstas fueron diferentes, ya que estuvieron elicitadas por medio de distintos elementos (videogración y

mapa conceptual). En ese sentido, es factible afirmar que se usaron tres instrumentos distintos dentro de la misma investigación. Al respecto, Yin (2006) señala que estos distintos componentes –como las preguntas de investigación, o los tres instrumentos- responden, en conjunto, a una estructura en común, en el caso de esta tesis, las dimensiones del concepto de conocimiento práctico. En ese contexto, y siguiendo al autor citado, toda la producción de datos y el posterior análisis de los mismos ha sido en torno a las dimensiones del conocimiento práctico, de tal manera que aun cuando se tengan datos de distintas fuentes, éstos responden a una única investigación (y no a investigaciones paralelas según, por ejemplo, el instrumento).

Dado que el concepto de conocimiento práctico es multidimensional, es pertinente aproximarse a éste a través de distintos instrumentos que vayan más allá de la entrevista semi estructurada (que por cierto, también es importante y por eso se utiliza), aportando de esta forma a la comprensión del constructo de forma más holística y comprensiva.

A continuación se describirán los tres instrumentos, y se explicará, de acuerdo a Meijer et al (2002) el objetivo que cada uno de ellos tuvieron en el contexto de la investigación que servirá de réplica para este estudio:

- **Entrevista semi-estructurada:** Por medio de este instrumento, se buscó elicitación de las ideas de los docentes acerca de los aspectos relativos a la comprensión de lectura.
- **Entrevista de recuerdo estimulado:** donde se esperaba que los docentes explicaran en qué estaban pensando al observarse en una videograbación de una clase que ellos mismos dieron.
- **Tarea de mapa conceptual:** en donde los docentes identificaron conceptos que ellos consideraban importantes en la enseñanza de la comprensión de lectura, organizándolos en un esquema que era posteriormente explicado.

La entrevista semi estructurada y la tarea del mapa conceptual sirvieron para capturar tanto el conocimiento como las creencias de los docentes; la entrevista de recuerdo estimulado sirvió para examinar las cogniciones de los mismos. Juntos, estos tres instrumentos proveyeron de una imagen comprensiva del conocimiento práctico de los docentes entrevistados la cual no hubiese sido posible al considerar cada uno de estos instrumentos en forma separada (Meijer et al., 2002, p. 150).

6.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado íntegramente por mí, llevándose a cabo durante el segundo semestre del año 2013. Las ocho estudiantes participantes fueron contactadas directamente, a quienes invité a participar al visitar sus respectivas casas de estudio. Al acceder, firmaron consentimientos informados en donde se les aseguró que sus nombres y el de sus centros educacionales donde realizaron sus prácticas profesionales finales no aparecerían en ningún reporte.

Filmé ocho actividades de lectura compartida, las cuales en promedio, duraron aproximadamente 20 minutos. Por medio de la gestión de la investigadora responsable del Fondecyt y mía, se solicitó a los padres de los niños consentimientos para poder filmar dicha actividad.

Los instrumentos descritos anteriormente de la investigación de Meijer y sus colegas (2002) fueron adaptados para esta investigación, lo cual se describe como sigue:

- **La entrevista semiestructurada:** Se realizó una entrevista sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito a niños pequeños. Las entrevistas semiestructuradas son muy útiles de usar en tanto proveen de valiosa información que el investigador no puede observar directamente (Creswell, 2005), además de entregar información personal en detalle. Las preguntas realizadas respondieron a las dimensiones del conocimiento práctico.
- **Entrevista de recuerdo estimulado:** Se filmó a las estudiantes realizando una actividad de lectura compartida⁶ con el grupo de niños que estaba a su cargo. El procedimiento consistió en filmar a la estudiante mientras realizaba una actividad de lectura compartida (previo consentimiento de ella y de los apoderados de los niños), y luego se le entrevistó respecto a la experiencia. La idea detrás de ello fue indagar en los fundamentos –pedagógicos y no pedagógicos- que sustentan las decisiones tomadas antes, durante y después de la experiencia. La entrevista se realizó observando la videograbación, deteniéndola en los momentos en los cuales se le quisiera preguntar algo a la estudiante entrevistada, o cuando ella misma quisiera aportar alguna información que le pareciera relevante. Si bien es cierto se trató más de una

⁶ La experiencia pedagógica de lectura compartida consiste, básicamente, en que la educadora les lee un texto narrativo al grupo de niños. Se les pidió que hicieran esta actividad pues la literatura indica que ésta es una de las experiencias pedagógicas que más promueve el desarrollo de la comprensión lectora, además de una mejora sustantiva en el lenguaje oral de los niños (International Reading Association - National Association for the Education of Young Children, 1998). Además, es una de las actividades más frecuentemente realizadas en la educación parvularia en Chile (Adlerstein et al., n.d.), lo que garantizaba la plausibilidad de su observación.

conversación semi estructurada, en general las preguntas estuvieron vinculadas a las dimensiones del conocimiento práctico descritas previamente.

- **Entrevista sobre mapa conceptual:** Esta entrevista consistió en que se le pidió a la estudiante que identificara los conceptos que ella considera los más importantes para enseñar lenguaje oral y escrito a los niños pequeños, para luego organizarlos en un esquema o mapa conceptual (Meijer et al., 2002), el cual a continuación fue explicado por ella en una entrevista.

Las entrevistas (sobre la enseñanza del lenguaje escrito y de recuerdo estimulado) tuvieron una duración aproximada de 1:30 minutos, las cuales fueron transcritas. La actividad del mapa conceptual tuvo una duración aproximada de 15 minutos, la cual también fue registrada en audio. Se entrevistó a cada estudiante por separado.

Las entrevistas fueron realizadas en el lugar y hora acordadas previamente con las participantes, las cuales se realizaron –la mayoría de ellas- en la universidad.

6.5. Plan de Análisis

Para el análisis de la información, se realizó análisis de contenido, con el apoyo del software Atlas ti. Este software permitió segmentar los datos en unidades de significado por medio de la codificación. Es importante destacar que las reglas de codificación fueron establecidas previamente; estas reglas fueron, principalmente, analizar las entrevistas por medio del programa, las cuales se interpretaron en función de las categorías descritas en el apartado de marco teórico (las dimensiones del concepto de conocimiento práctico).

Se definieron un conjunto de categorías apriorísticas con las cuales iniciar la codificación (correspondientes a las dimensiones del concepto de conocimiento práctico), y luego, al ir avanzando, emergieron otras categorías a partir de los datos recolectados.

Tales categorías fueron las siguientes:

Categorías Apriorísticas, según Tabla 5:

- Conocimiento de la materia (CM)
- Conocimiento del desarrollo y del aprendizaje (CDyA)
- Conocimiento del currículum (CC)
- Conocimiento del niño (CÑ)
- Conocimiento de los propósitos (CPr)

- Conocimiento de las estrategias pedagógicas (CEP)

A continuación, se compararon continuidades y discontinuidades entre estudiantes de las universidades A y B (1er grupo, universidades CRUCH), y luego entre las universidades C y D⁷ (2do grupo, universidades No CRUCH).

Los métodos se integraron por medio de la triangulación de los resultados encontrados (Robson, 2002). Esto es, se analizó cada entrevista por separado, y luego se realizó una síntesis, para cada dimensión del concepto de conocimiento práctico, de acuerdo en lo encontrado en los tres instrumentos de recolección de la información (la entrevista semi-estructurada, el mapa conceptual y la entrevista de recuerdo estimulado). Como se mencionó anteriormente, el concepto de conocimiento práctico es multidimensional, de tal manera que la mejor forma de aproximarse a éste es por medio de los tres instrumentos de manera integrada.

Por tales motivos, se presentarán los resultados por universidad, integrando los tres instrumentos antes descritos. Teniendo presente que el concepto de conocimiento práctico es de naturaleza holística, cuyas dimensiones no deben observarse de manera independiente y desconectada, los datos producidos a partir de los instrumentos no tienen validez por separado. Por tanto la presentación de resultados integrará, como se verá en la siguiente sección, los tres instrumentos, es decir, la entrevista sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito, la entrevista de recuerdo estimulado y la entrevista sobre el mapa conceptual.

Se presentará:

- Análisis del conocimiento práctico según universidad para cada dimensión del concepto de conocimiento práctico.
- Comparación del conocimiento práctico de las estudiantes entre universidades, para cada dimensión [universidades A y B (1er grupo) y universidades C y D (2do grupo)].

⁷ Ver Tabla 4.

7. RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados, de los tres instrumentos integradamente, para cada una de las cuatro universidades seleccionadas, las cuales, como una forma de resguardar sus nombres, se denominarán con las letras del alfabeto (A, B, C, D).

Cabe destacar que, como se mencionó anteriormente, los análisis arrojaron un conjunto de categorías emergentes, las cuales se muestran a continuación:

Categorías Emergentes:

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO	CATEGORÍA EMERGENTE DENTRO DE CADA DIMENSIÓN
MATERIA (CM)	CM: alfabetización inicial
	CM: campos lingüísticos
	CM: conciencia fonológica
	CM: nociones lenguaje
DESARROLLO Y APRENDIZAJE (CDyA)	CDyA: aprendizaje en la 1ra infancia
	CDyA: autores
	CDyA: desarrollo loe
	CDyA: diferentes etapas de desarrollo
	CDyA: diferentes ritmos de aprendizaje
	CDyA: foco en conocimientos previos
	CDyA: teorías
CURRÍCULUM (CC)	CC: adecuaciones curriculares
	CC: bcep: análisis critico
	CC: bcep: aprendizajes esperados
	CC: bcep: como referente
	CC: bcep: evaluación
	CC: bcep: orientaciones pedagógicas

	CC: mapas de progreso y programas pedagógicos: como referente
	CC: otras modalidades curriculares
NIÑO (CÑ)	CÑ: diversidad
	CÑ: énfasis en contextos familiares
	CÑ: énfasis en heterogeneidad
	CÑ: intereses
PROPÓSITOS (CPr)	CPR: base para ed. básica
	CPR: base para otros aprendizajes
	CPR: comprensión de lectura
	CPR: comunicación
	CPR: conocimiento del mundo
	CPR: desarrollo de habilidades prelingüísticas
	CPR: gusto por lectoescritura
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS (CEP)	CEP: ambientación de la sala
	CEP: conocimiento de lo impreso
	CEP: diagnóstico
	CEP: educadora como mediadora de aprendizajes
	CEP: educadora como modelo lenguaje oral y escrito
	CEP: escritura emergente
	CEP: estrategia: lo absurdo
	CEP: estrategias: de diálogo con el niño
	CEP: estructura del cuento
	CEP: evaluación
	CEP: foco en participación del niño
	CEP: incorporar a la familia
	CEP: lectura en voz alta: foco en vocabulario

	CEP: lectura en voz alta: mostrar imágenes
	CEP: manejo de grupo
	CEP: organización grupo de niños
	CEP: planificación
	CEP: principios orientadores EP
	CEP: trabajar lenguaje transversalmente
	CEP: trabajo con distintos tipos de textos
	CEP: uso de recursos pedagógicos

Los resultados que a continuación se presentarán se describirán en función de las dimensiones del conocimiento práctico, tomando como referencia las categorías emergentes antes citadas.

Se hará una descripción de lo encontrado en cada dimensión, las cuales serán ejemplificadas por medio de citas. En cada una de éstas, se especificará al final a qué universidad corresponde (U-A, U-B, U-C y U-D), si se trata de la entrevistada 1 o 2, y por último, el instrumento al cual alude (e: entrevista; m: mapa; v: filmación).

7.1. Resultados universidad “A”

7.2. Dimensiones del conocimiento práctico

▪ Conocimiento de la materia

El conocimiento sobre el contenido mismo del lenguaje, esto es, la materia, es descrito por las estudiantes de manera general. Las estudiantes entrevistadas mencionan **la alfabetización inicial** o iniciación a la lectura, como una cuestión relevante que debe ser intencionada en los niños pequeños, aunque no se profundiza mayormente en ello. En la misma línea, se mencionan **los campos lingüísticos** pero no se entregan distinciones, sino que más bien son referencias generales:

“¿Qué aspectos del lenguaje? La conciencia fonológica; lo semántico; lo morfosintáctico. Tiene que saber de todas las áreas, porque debe integrar al niño en todos los ámbitos, no sólo conciencia fonológica, que es lo que se suele hacer un poco más; sino que también, desde el ámbito de lo morfosintáctico; lo sintáctico; cómo es la estructuración de los textos. Eso” (U-A, E1e).

En la cita anterior se observan también referencias a la **conciencia fonológica**. Es importante mencionar que ambas estudiantes la mencionan bastante, como un tema muy importante a considerar. Sin embargo, no la definen y se refieren a ella mediante las estrategias pedagógicas que utilizan para intencionarla:

“Bueno, la conciencia fonológica entendida como la base, el piso necesario para que un niño después lea bien, sí, para que un niño lea bien; la necesidad por ejemplo, de mostrar los sonidos de las letras, es la... “la ‘S’ suena ‘sss” (Emite el sonido) “¿cómo suena la S? Sss” hacer que los niños también desarrollen esa parte” (U-A, E2e).

Cabe destacar, en esta dimensión, que las estudiantes utilizan de manera implícita el marco curricular nacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia⁸ (en adelante, BCEP), para referirse al lenguaje. Por ejemplo, a propósito del núcleo de la comunicación⁹, señalan que es relevante trabajar en los niños aspectos relativos a la adquisición de **vocabulario**, o la importancia de la comprensión lectora. Similarmente, refieren también al desarrollo del **lenguaje expresivo y comprensivo**, de manera general.

⁸ Elaboradas por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2001), este documento sienta las principales definiciones en lo que respecta al currículum de la educación parvularia en Chile.

⁹ El núcleo de la comunicación es un componente de las BCEP

Esto es interesante en tanto si bien es cierto las BCEP no se mencionan directamente, sí es posible advertir cómo estas, en cierta forma, permean el discurso de las estudiantes entrevistadas. El cómo se trabaja con las BCEP se explicará más adelante, en la dimensión conocimiento del currículum.

- **Conocimiento del desarrollo y el aprendizaje**

En general, las participantes refieren a la importancia de conocer las **etapas de desarrollo** en la cual se encuentran los niños, y cómo éstas deben ser consideradas al momento de diseñar las estrategias pedagógicas. Mencionan, de forma general, el desarrollo social, afectivo y cognitivo, como aspecto a considerar en, por ejemplo, la elección del cuento que les leen a los niños.

Además, refieren a una suerte de continuo, en donde en un extremo están los niños de sala cuna cuyo desarrollo es más **sensorio motor**, y luego, **a lo más representativo** presente en niños más grandes:

“La sala cuna, en general, es más sensorio-motor. Después, en los niveles medios, es un poco más la representación, pero los niños necesitan un poco más de material que actúe como medio entre lo sensorio-motor y lo imaginar (...) y después, más allá es la representación. O sea, todo lo mágico; rayan con lo mágico y lo imaginar, “hagamos esto”: puedes poner una caja, y la caja va a ser el auto que sirve para buscar el tesoro” (U-A, E1e).

De manera complementaria, señalan que **los niños aprenden “moviéndose”** (U-A, E1e), de acuerdo a sus intereses, y en actividades en las cuales ellos tengan que *“hacer con las manos”* (U-A, E2e). Por ese motivo, indican que es importante que las actividades sean desafiantes, y que motiven a los niños. Ahora bien, reconocen que no todos los niños son iguales y que existen distintos **ritmos de aprendizaje**. Ello implica aterrizar las expectativas del grupo en general, y adecuarlas a lo que cada niño es capaz de hacer dado su desarrollo:

“O sea, yo no puedo pretender que a los treintaicinco se sepan la primera inicial de su nombre al tiro, y por ende yo no puedo... si yo veo que en esa actividad el objetivo no está bien logrado, yo creo que es mi responsabilidad diseñar estrategias de aprendizaje que potencien que ese objetivo lo logren los niños que por ejemplo no... (...) tengo que tener claro que no todos lo van a cumplir al tiro, y eso tiene que ver con saber que los ritmos y niveles de los niños son distintos” (U-A, E2e)

Por último, ellas dicen considerar los **conocimientos previos** de los niños al momento de trabajar, de tal manera de llevar a cabo de mejor manera la experiencia pedagógica que quieren realizar.

- **Conocimiento del currículum**

En términos generales, todo lo relativo al currículum aparece reportado por las estudiantes entrevistadas de esta Universidad en relación a las BCEP. Ahora bien, si bien es cierto se reconoce la existencia de un currículum nacional que en cierta forma guía su práctica pedagógica, hay pocos matices al respecto y se tiende a hablar de ello de forma más bien genérica.

Las **BCEP**, son un referente para las estudiantes entrevistadas. En primer lugar, cabe destacar que ambas estudiantes las conocen y trabajan con ellas, y las definen como una guía que especifica aquello que se espera que aprendan los niños.

“Es como importante, porque es lo que a nivel nacional quieren lograr en los niños. También, es coherente con lo que se propone, en cuanto a nivel de desarrollo” (U-A, E1m).

Sobre este punto, dan ejemplos concretos: señalan que en las BCEP se espera que los niños sean capaces de comunicar sus emociones, que comprendan el texto que se les lee y que puedan iniciar una conversación a partir de algún material, entre otros. Además, cuando se les pregunta por ejemplo, por las estrategias pedagógicas que utilizan, o por el contenido del lenguaje, las estudiantes refieren a los ámbitos y los núcleos (referidos a la comunicación) de las BCEP.

Ahora bien, si bien es cierto las BCEP son referidas por las alumnas entrevistadas de manera bastante genérica, dando cuenta de su uso, enfatizan mucho más los **aprendizajes esperados** de este documento, y no otros aspectos, como podría ser, por ejemplo, todo lo otro referido a las orientaciones pedagógicas, entre otras. Sin embargo, pese a que relevan los aprendizajes esperados, tienen una perspectiva crítica de éstos pues consideran que son un poco amplios, y requieren que la educadora que trabaje con este marco curricular tenga conocimientos previos sobre la materia. De lo contrario, según una de las estudiantes, lo que se haga con las BCEP puede derivar no necesariamente en experiencias apropiadas con los niños.

“Es que el Marco Curricular, en este caso las Bases Curriculares, apuntan a lo que te he dicho, a grandes rasgos, es lo que nosotras hemos estudiado y nombran diferentes autores del mundo, que dicen cómo se enseña, o cómo se trabaja el aprendizaje de la lectura, de la escritura, y del lenguaje oral. Entonces,

generalmente, uno ve un aprendizaje medio loco, gigante, tedioso; pero, si uno lo va desmenuzando, propone conciencia fonológica, propone que los niños estén en diferentes textos, realicen experiencias con diferentes textos; que ellos se puedan iniciar en la lectura y la escritura. El problema, es que uno tiene que tener un marco de referencia, saber cómo hacer eso.” (U-A, E1e).

Cabe destacar que se mencionan otros referentes, como los **Mapas de Progreso**, pero de manera muy genérica y sin profundizar mayormente en ello.

▪ **Conocimiento del niño**

Respecto al conocimiento del niño, las estudiantes entrevistadas lo destacan bastante. Para ellas, es relevante estar al tanto de qué ocurre con los niños en sus casas, y principalmente con sus familias. En ese sentido, consideran que es indispensable que ellas conozcan a los papás de los niños y saber también por las situaciones que éstos atraviesan durante el periodo en el cual están con ellos. Sobre este punto, cabe destacar que las menciones a las familias y contextos de los niños suelen ser negativas, relevándose el contexto vulnerable en el cual deben trabajar y las dificultades que tienen los niños. Por otro lado, también relevan el estar al tanto de los **intereses** del niño, así como también de la **heterogeneidad** de los mismos, todo ello en el contexto de la elaboración de experiencias pedagógicas que les permitan a los niños desarrollar el lenguaje oral y escrito.

Las estudiantes señalan que es fundamental conocer el **contexto familiar** en los cuales se desenvuelven los niños, pues lo vinculan con el desarrollo de éstos, tanto afectivo como cognitivo. Plantean que es necesario estar al tanto de aquello que ocurre en sus casas, aunque lo asocian más a factores negativos que positivos. Por ejemplo, señalan que si un niño presenta alguna dificultad o un menor desarrollo del lenguaje, esto, probablemente, se deba al *“habitus de la casa”* (U-A, E1e). Sin embargo, destacan también que la educadora, en ese contexto, puede revertir el déficit lingüístico que presenten los niños:

“...saber... para un aprendizaje del lenguaje oral y escrito, si tienen un contexto socioeconómico más vulnerable, donde se ven hartos problemas del lenguaje”. (U-A, E1e).

“Los factores socioculturales influyen de u otra manera, porque desde el habitus de la casa, a veces, vienen con menos desarrollo del lenguaje o habilidades comunicativas. Pero, sin embargo, los desafíos más grandes son... (...) Los factores más grandes, más que el nivel sociocultural y la familia; que si vienen de familias

con un bajo nivel de lenguaje, son, netamente, si el profesor o educador sabe hacer bien la pega. Yo leí hartito, en el curso de didáctica, que en realidad, claro, los factores socioculturales: la familia, el contexto, influye; pero, el pedagogo que hace bien su pega, puede disminuir mucho esa brecha". (U-A, E1e).

Otro aspecto mencionado tiene que ver con la influencia que ejerce la familia en las competencias lingüísticas de los niños. Como ejemplo de esto, una de las alumnas entrevistadas indica que una de las niñas de su grupo no hablaba nada y tenía muchos problemas de comportamiento. Frente a esta situación, la alumna comenzó a indagar al respecto, dándose cuenta que la niña tenía algunos problemas al interior de su hogar. De manera complementaria, se menciona que hay ocasiones en las cuales los niños se expresan de forma poco apropiada, y ello se debe fundamentalmente a la influencia de los padres:

"Mira, yo me he dado cuenta... mis niñitos hablan así "oye gánate acá" y yo les he preguntado "¿por qué ustedes dicen 'gánate acá'?", "es que mi mamá lo dice"" (U-A, E2e).

Cabe señalar además que las alumnas entrevistadas mencionan que los niños que tienen a su cargo son **diferentes** entre ellos: describen que algunos niños son más *intensos* (U-A, E2e) que otros; que hay algunos niños con características especiales, por ejemplo, que les gusta comerse la ténpera y por lo mismo, deben realizar adecuaciones con ellos (que trabajen con otros materiales).

"Por ahí, estaba otro que necesita mucho moverse, no puede estar tranquilo (...) hay otros niños, que también, son muy buenos para hablar; como que siempre tienen que comentar algo. Entonces, son cinco o seis niños que son muy intensos; que son los que necesitan más apoyo". (U-A, E1v).

Básicamente, al parecer las estudiantes individualizan a los niños con quienes trabajan, caracterizándolos fundamentalmente en términos del comportamiento de éstos en el contexto de la sala de clases.

Respecto a los **intereses** de los niños, cuestión que también fue mencionada, las estudiantes enfatizan bastante que es muy importante tomar en cuenta los intereses de los niños a la hora de llevar a cabo las distintas experiencias pedagógicas que realizan con ellos, ligándolo además con el desarrollo de los mismos.

"Porque, si veo a los niños según sus intereses y según su nivel de desarrollo, yo puedo después saber qué es lo que puedo trabajar con ellos. A lo mejor, no va a ser

los que propone el currículo nacional, van a ser cosas más avanzadas, cosas más inferiores. Para mí, lo más importante es como el nivel de desarrollo de los niños y los intereses” (U-A, E1m).

De manera complementaria, sostienen que si bien es cierto es importante mostrarles a los niños “otros mundos”, también lo es enseñarles contenidos que tengan con ver con su contexto más inmediato, por ejemplo, aprovechar de contarles historias que tengan que ver con los trabajos de los papás es una buena idea en tanto a los niños les resulta familiar.

- **Conocimiento de los propósitos**

Las estudiantes mencionan diversos propósitos acerca del porqué es importante que los niños aprendan sobre lenguaje oral y escrito en esta etapa. En primer lugar, una de ellas considera que es una **base** importante para la **educación básica**, en particular aquello que refiere al desarrollo de habilidades de lenguaje y de comunicación escrita, con el fin de que no lleguen con dificultades a las exigencias propias de los niveles superiores. Su compañera, de manera complementaria, manifiesta que la enseñanza del lenguaje oral y escrito es relevante pues es la **base de todos los otros aprendizajes**:

“Yo creo que el lenguaje es la base fundamental de todo... Mira, yo oía, yo tengo un sobrino que tiene muchos problemas en matemáticas, sobre todo en resolución de problemas, él no tiene comprensión de lectura (...) Si no entiende el problema, ¿cómo va a resolverlo? Él tiene dislalia y tiene muchos problemas también para comunicarse, es un niño que le costó mucho hablar (...) entonces sus falencias en lenguaje después se vio en todos los otros ramos, en historia, ciencias, matemáticas” (U-A, E2e).

Además, mencionan otro propósito referido a la **comunicación**, vinculándola con el desarrollo más integral de los niños: poder comunicarse implica, entre otros, que los niños sean capaces de explicar sus emociones. Por otro lado, una de las estudiantes señala que para ella, el lenguaje es la base, al mismo tiempo que le sirve a ella misma como educadora estar al tanto de aquello que el niño quiere, destacando también la relevancia del lenguaje gestual de los niños:

“El lenguaje es comunicación, si yo no me sé comunicar, no me van a entender y a la vez me va a ser más difícil poder saber qué quiere el niño, es por eso que yo tengo que incentivar que el niño se comunique y se comunique ¡ojo! Que no con el lenguaje tan solo... que hable, que me diga qué es lo que quiere (...) no es tan solo

lenguaje oral, también es el lenguaje gestual de que haga con las manos, porque no vamos a esperar que a los dos años, a los tres, que a los dos años verbalice “yo junté el agua con...” entonces a partir de eso la importancia también de comunicarse con el lenguaje gestual, no tan solo el oral y el escrito” (U-A, E1e).

Finalmente, una de las estudiantes refiere, brevemente, a que uno de los objetivos que ella tiene es desarrollar futuros lectores, pues el leer tiene además un conjunto de connotaciones que van más allá del leer por leer:

“...que estos futuros lectores, ojalá sean futuros lectores, no hagan tan solo el leer por leer, si también el leer tiene otras connotaciones más a parte” (U-A, E2v).

▪ **Conocimiento de las estrategias pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas son una parte muy relevante en el discurso de las estudiantes entrevistadas, siendo la dimensión más reportada por las mismas, fundamentalmente porque en la entrevista sobre su experiencia práctica se conversa de manera específica sobre una estrategia en particular, esta es, la lectura compartida. A partir de esta experiencia, ellas dan cuenta de la actividad misma, y de todas las otras decisiones que se deben tomar para potenciar en los niños la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Una de estas decisiones tiene que ver con la **ambientación de la sala**. Ambas entrevistadas coinciden en que si bien es cierto las salas letradas¹⁰ son algo positivo, éstas no deben estar recargadas con letras, trabajos, etc., y que siempre deben ser significativas para los niños, ojalá con materiales y trabajos que hayan sido elaborados por ellos mismos.

“Como que se haga un trabajo con ello. Pero, que sea pedagógicamente pensado para ser significativo para ellos; porque si está por estar. Si lo construimos juntos, es bueno que esté pegado”. (U-A, E1e).

En la misma línea, una de las estudiantes señala que dado que las salas están bastante alfabetizadas, es decir, etiquetadas con los nombres de las diversos implementos que hay en ellas –la puerta tiene una etiqueta que dice “puerta”, y así sucesivamente–, esto podría ser mejor aprovechado para potenciar el desarrollo del lenguaje escrito en los niños:

“Pero falta algo súper importante, las sillas no están definidas con el nombre del niño, entonces por ejemplo eso yo lo propuse en mi portafolio, que sea más

¹⁰ Las salas letradas consisten en ambientar las salas con letras y etiquetas con palabras escritas, además de pegar el abecedario en las paredes.

significativo para el niño escribir su nombre y después pegarlo, entonces él va a saber dónde se tiene que sentar y a la vez va a ser algo hecho por él (...) se podría aprovechar eso, si está todo tan alfabetizado (...) En ese sentido es una fortaleza, que se podría aprovechar, que se podría aprovechar mucho, quizás junto con eso hacer los trabajos que tengan que ver en relación con las letras, para que el niño los pueda pegar y los pueda ver". (U-A, E2e).

Relacionado con lo anterior, para las entrevistadas la **escritura emergente** es una estrategia que debe ser desarrollada en los niños pequeños, en experiencias como las ya descritas. Por ejemplo, una de ellas enfatiza que la idea es que sean los mismos niños quienes escriban su nombre en los trabajos que elaboren:

"Como trabajamos en grupos chicos, me ha pasado que mi grupo sólo coloca el nombre, entonces el grupo que trabaja con las otras profesoras, yo veo que el nombre se lo colocan ellas (...) me he dado cuenta que los niños, mira, a veces escriben puros palos, pero tú les preguntas qué dice y es su nombre, y cuando yo lo pego en la pared, ellos saben que eso es de él, porque es su palito, entonces bajo ese punto yo creo que ese desarrollo se ha visto potenciado, a los niños les parece un significado pero tremendo de esos trabajos con el nombre" (U-A, E2e).

Adicionalmente, refieren también al desarrollo de la motricidad fina, al mismo tiempo que reconocen que actividades como la caligrafía son menos recomendables. La idea, es que los niños se aproximen a la escritura por medio de experiencias como las relatadas en la cita anterior.

Otros temas importantes son aquellos relativos al **diagnóstico, planificación y evaluación**, aunque es necesario decir que estos temas se mencionan de manera general pero no se desarrollan mayormente. En primer lugar, respecto al diagnóstico, solo una estudiante se refiere a esto pero de manera más bien tangencial, diciendo que *"es importante tener un diagnóstico, como de saber lo que hacen los niños"* (U-A, E1e), siendo ésta la única referencia al respecto. En segundo lugar, la planificación aparece mencionada, también de manera escueta, y una de las alumnas la relaciona con los aprendizajes esperados de las BCEP: *"A mí me dan el aprendizaje para planificar"* (U-A, E2e). En tercer lugar, respecto a la evaluación una de las estudiantes dice que en su centro de prácticas evalúan a los niños con una escala de apreciación, la cual ella critica pues considera que se deberían agregar más indicadores, para orientar a la educadora *"para saber si el niño realmente hizo lo que nosotros esperábamos que hiciera"* (U-A, E2e).

Respecto al **uso de recursos pedagógicos**, las estudiantes dicen que éste debe ser adecuado al contexto y a los intereses de los niños. Los materiales que se tengan dependerán del grupo de niños y de cómo sean éstos. El material debe ser concreto, atractivo y suficiente, de tal manera que todo el grupo tenga la oportunidad de manipularlo, y respecto a los textos, las alumnas indican que la idea es contar en la sala con distintos tipos de textos, como diarios, revistas, recetas, etc., pues los niños aprenden lenguaje no sólo a través de cuentos:

“A veces, hay material que es genial, pero si no me sirve para trabajar nada, lo cambiamos por otro. Eso, ver a los niños; saber con qué se interesan. Ver sus habilidades; que no sea frustrante; que le facilite el aprendizaje, y que también le genere el sentir logros, que lo pueda hacer. Entonces, va a depender del grupo de niños, no puedo tener un material fijo para todos mis pre kínder, o para todas mis salas cunas-menor. Va a depender mucho del desarrollo y los intereses de los niños”
(U-A, E1e).

Acerca del **manejo de grupo**, las estudiantes recurren a distintas estrategias. Una de ellas es utilizar recursos (una varita mágica que les indica las reglas, o un conejo dormilón al que no hay que despertar). Una de las entrevistadas indica que en su centro de prácticas se tiende a coartar bastante la creatividad y curiosidad de los niños, utilizando estrategias como cantar la canción del *“cierre en la boquita, o la lechuza hace shhh”* (U-A, E2v). La estudiante señala no estar de acuerdo con estas prácticas, pero debe hacerlas por indicación del centro de prácticas. Sobre estos temas, ambas señalan que lo ideal para manejar mejor al grupo de niños es contar con más adultos en la sala.

Por último, ambas estudiantes sostienen que el **trabajo con la familia** es muy importante, y que lo ideal sería que ellos en la casa incentivarán a los niños, dentro de sus propias posibilidades, a trabajar el lenguaje oral y escrito (por ejemplo, identificando letras en los objetos de sus casas). Sin embargo, sostienen que ello no siempre sucede y en algunos casos los papás no apoyan las tareas de los niños. Una de las estudiantes señala que ella, si pudiera, haría reuniones mensuales con los papás *“más conversadas, que sea algo más “¿Y qué cambios has visto tú?”* (U-A, E2e), con el fin de involucrar a los padres en la educación de los niños.

Acerca de la **experiencia de lectura compartida**¹¹ propiamente tal, las entrevistadas relevan una serie de aspectos y decisiones que ellas tomaron para llevar a cabo esta experiencia en particular. En primer lugar, ambas estudiantes coinciden en que es una buena instancia para desarrollar en los niños el

¹¹ La cual fue filmada.

conocimiento de lo impreso. Una manera de hacerlo es, por ejemplo, mostrarles a los niños el título del cuento que será leído, o indicar con el dedo las palabras de éste.

“Para que ellos puedan ver o reconocer la palabra, o la imagen, y ellos mismos se puedan dar cuenta; no sé, reconocer la letra “O” de “Olivia”, o “dice algo más”, “¿Qué dirá?”. Alguno, podrá ir reconociendo esas palabras, esa imagen de palabra, como “banda”, lo podrán reconocer después en otro lugar”. (U-A, E1v).

Adicionalmente, esta instancia la usan para **potenciar el vocabulario** en los niños, trabajando con aquellas palabras que pueden ser complicadas para éstos, según el grado de abstracción que tengan. Así, una estudiante señala que ella siempre trata de contar con sinónimos para explicarles a los niños las palabras que ellos no entiendan. Complementariamente, señala que si hay alguna palabra más difícil, ella prefiere cambiarla por otra:

“Porque uno tiene que leer el libro, la entonación, hartas veces, no es llegar y contarlo y se puede buscar el sinónimo de las palabras que son muy complicadas, tanto de pronunciar, tanto de escuchar en el niño o tanto que el niño no entienda, que sean muy abstractas, porque los niños son súper concretos, entonces les cuesta mucho entender”. (U-A, E2v).

Otra acción que realizan es **mostrarles las imágenes** del cuento a los niños. Una de las alumnas entrevistadas señala que es importante hacerlo, pues a ella se lo enseñaron en una capacitación, ya que la lectura se apoya en la imagen. De manera complementaria, la otra estudiante afirma que *“las imágenes también dicen algo” (U-A, E1v)*. En la misma línea, para ambas estudiantes esta experiencia sirve para que los niños conozcan la **estructura del cuento**. Para ello, les muestran, además de las imágenes, el título, la portada, el autor y la contratapa. Consideran que esto es relevante en tanto es bueno que los niños sepan que el cuento lo escribió alguien; también, mostrándoles la portada y el título, intencionan que los niños infieran sobre la historia. Complementario a esto, aprovechan esta instancia para mostrarles a los niños algunas convenciones, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha, y de arriba abajo, o que los libros hay que tratarlos con cuidado. Ahora bien, ¿con qué **criterio eligen los cuentos**? Una de las alumnas señala que eligió el cuento, principalmente, procurando que la historia *“atrape a los niños (...) que sea una historia cotidiana, cercana” (U-A, E1v)*, y lo más importante, que a los niños les guste. Su compañera, eligió un cuento que tuviera relación con la unidad que estaban trabajando, en su caso, los planetas, además de relacionarlo al contexto de los niños:

“...y era una historia acerca de cómo un osito tenía una pena, que en verdad era una nube, era la metáfora de una nube y al final salía el sol (...) entonces estos niños tienen la pena y ven la pena de una manera como muy, cómo te puedo explicar, la sienten demasiado, entonces yo elijo libros que los representen a ellos en ese sentido, o sea que entiendan que la pena es una nubecita un malestar y después salía el sol, porque eso es lo que nosotros tratamos siempre de incentivar, de hecho es una sala como muy alegre” (U-A, E2v).

Respecto a la **disposición de los niños** en la sala, ambas coinciden en que lo más adecuado es en semi-círculo, pues así todos pueden ver el cuento y hay una mayor cercanía, y que lo ideal sería trabajar con grupos chicos y no con la totalidad del curso, especialmente si se quiere realizar otro tipo de experiencias más complejas (como análisis de texto por ejemplo). Además, aquellos niños con menor control motriz son ubicados estratégicamente cerca de algún adulto que los contenga.

Se trabajan también **estrategias de diálogo con el niño**. Es decir, se intenciona que los niños se expresen durante la lectura; para esto, se cantan canciones (por ejemplo, al inicio de la actividad). También, y no sólo durante esta actividad, se trabaja con juegos de palabras, rimas y trabalenguas. Otro aspecto a destacar son las preguntas que las estudiantes les hacen a los niños durante la lectura: preguntas de predicción, en donde se les consulta a los niños qué creen ellos que pasará en la historia y preguntas al cierre, para evaluar si comprendieron o no de qué se trató el cuento. La idea es que estas preguntas sean abiertas y orientadoras:

“No olvidar que las preguntas tienen que fomentar el que el niño haga el click, no le puedo preguntar “¿cuál es este color?” me va a decir “rojo” ¿y si no es rojo? “no” y yo al tiro le dije no, entonces, “¿a cuál otro se parecerá este color?, ¿qué color crees tú que será este?, ¡sí, se parece!” darle la posibilidad al niño para que las preguntas que se planifican, sean orientadoras, claves, obviamente, pero que a la vez incentiven el que el niño imagine más cosas” (U-A, E2e).

Se critica que muchas veces se suele preguntarles a los niños si les gustó o no el cuento, cuestión que les parece inadecuada pues no gatilla en el niño creatividad alguna, pues siempre responden que sí, y nada más. En ese contexto, para las estudiantes es importante también la **participación de los niños**. Sostienen que en el centro educativo en el cual tienen que hacer su práctica suele ocurrir que son las educadoras quienes hacen todo; por el contrario, se busca que el niño sea protagonista de su propio

conocimiento, y se fomenta por medio de la expresividad, que el niño tengan la oportunidad de expresar aquello que siente:

“Es que el niño no es protagonista ni centro, todo lo hace el adulto, <<¡mírenme cómo bailo!, ¡mírenme cómo canto!>> entonces lo que yo estoy planteando es un niño protagonista, ¿y cómo planteo que este niño sea protagonista?, que este niño me converse, me hable qué siente, qué cree, qué opina, qué vio, qué no vio, cómo se siente, y a partir de eso, si bien yo no estoy haciendo enseñanza del lenguaje propiamente tal, yo te dije que el lenguaje era transversal, y a partir de eso, yo lo estoy viendo reflejado en que sea el mismo niño el que me exprese lo que quiere, y a partir de eso yo poder seguir potenciando” (U-A, E2m).

En ese contexto, ellas argumentan que la **educadora es mediadora de los aprendizajes y un modelo de lenguaje oral y escrito**. Tiene un rol mediador pues *“facilita la enseñanza”*, y es un modelo en tanto marcan un referente respecto al lenguaje: *“cómo, lo que yo digo, en la sala misma, marca a los niños (...) los niños repiten todo, hay que cuidar absolutamente todo” (U-A, E2e)*. Además, según las entrevistadas, el lenguaje se puede trabajar transversalmente, en ciencias o matemáticas, de ahí la importancia de ser mediadora y un modelo en todo momento.

7.3. Resultados universidad “B”

7.4. Dimensiones del conocimiento práctico

- **Conocimiento de la materia**

Las estudiantes entrevistadas entregan pocas definiciones en lo que respecta al conocimiento disciplinar del lenguaje oral y escrito. En las entrevistas, hacen mención a la **conciencia fonológica**, pero de forma genérica y sin expliarse mayormente en ésta. Complementariamente, refieren a **nociones generales** del lenguaje, observándose una fuerte influencia de las BCEP, tal como se aprecia en la siguiente cita:

“Partí por la comunicación centrada en el lenguaje verbal, porque también está dividido en lenguaje artístico y dentro del lenguaje verbal se... Bueno, partí diciendo que son dos procesos que se desarrollan en distintos tiempos” (U-B, E2m).

Otro aspecto importante es que para una de las estudiantes, **no es posible hablar de lectoescritura** propiamente tal, pues se trata de dos procesos que se desarrollan en tiempos diferentes. En ese contexto, sostiene que primero debe trabajarse la lectura y luego la escritura, o viceversa:

“Que no podemos hablar de la lectoescritura, porque son procesos indistintos, o sea, que se dan en diferentes periodos, no...o, sea, no podemos pensar que la lectura se va a dar junto con la escritura. No es como una regla. Y que son aprendizajes transversales. Por eso, antes de dividirlo en lenguaje oral y escrito, puse aprendizajes transversales porque se dan dentro de todos los ámbitos de aprendizaje”. (U-B, E2m).

En la cita anterior además queda de manifiesto la referencia a los ámbitos de aprendizaje y los aprendizajes transversales, presentes en las BCEP. De manera adicional, la otra estudiante entrevistada señala, al consultarse sobre estas materias, que en la universidad lo que a ella le enseñaron se **enfocó más en las estrategias pedagógicas** que en los conocimientos disciplinares y que finalmente los niños, su aprendizaje, se irá desarrollando en función a las metodologías propias de la educación parvularia:

“Yo creo que partiendo de eso, lo que es el código que igual lo tienen que conocer los niños, lo que es conocer las letras, conocer la A, conocer, aprender a escribirlas y todo se va a ir dando de una forma no tan brusca. Igual hay que hacerlo, pero no es lo primordial” (U-B, E1e).

- **Conocimiento del desarrollo y el aprendizaje**

Esta dimensión es descrita con bastantes distinciones por parte de las estudiantes entrevistadas. En primer lugar, deslizan una **crítica al enfoque de decodificación**, lo cual se contrapone con la forma en la cual los niños pequeños aprenden:

“Todavía tenemos en la escuela métodos, no sé, donde se decodifica primero. La letra se ve. Ya primero la A, primero, después la vocal “a”, “e”, “i”, y lo vemos de forma segmentada y que las copias y que el Método Matte y que yo me he dado cuenta que no, necesariamente, los niños aprenden así. Además que también pierden el gusto por eso, porque ya se ve como una obligación” (U-B, E1e).

Para las estudiantes, los niños pequeños aprenden fomentándoles la imaginación, con el trabajo de materiales concretos, entre otros. Sostienen que es importante que se les enseñe a los niños con **metodologías lúdicas**, contextualizadas a su realidad, y que les llamen la atención. Frente a esto, reconocen algunos desafíos, principalmente vinculados con las exigencias que el Ministerio de Educación realiza en los niveles de transición menor y mayor. Otro punto a destacar es el desafío que sienten en el trabajo con niños más pequeños, específicamente en el nivel de sala cuna.

“Siempre hay que estar innovando y uno a veces se acostumbra de estar aquí en los cursos más grandes, que ellos tienen una rutina y están más acostumbrados a trabajar y a trabajar en cosas que para ellos quizás sean más fomes, porque uno tiene que cumplir con los libros y con lo que te pide el Ministerio” (U-B, E2e).

De manera complementaria, refieren a las **diferentes etapas de desarrollo** en las cuales se encuentran los niños, enfatizando que esto lo han aprendido más con la experiencia práctica que con su formación académica:

“Mira yo no sé si tendrá que ver con mi universidad, pero realmente lo que uno va aprendiendo es con la experiencia. Son muchas las cosas que no son realmente, son más prácticas que teóricas. O sea, a mí no me enseñaron “el niño a esta edad está capacitado para...”, no (...) No podría decirte “Un niño a esta edad debería saberse las vocales o ya debería comunicarse de cierta forma”. Uno se va dando cuenta a través de la práctica qué, más o menos, el nivel que tu curso debiera estar” (U-B, E2e).

En ese contexto, señala que realizan un **diagnóstico**, para ir conociendo en qué etapa se encuentran los niños, y cuáles aprendizajes han adquirido hasta ese momento. Cabe destacar además que para ellas es importante considerar los *“tiempos de cada niño”* (U-B, E2m), esto pues existen **distintos ritmos de aprendizaje** que es necesario tomar en cuenta. Ahí, es clave el **rol mediador** de ellas como educadoras, en donde destacan que es preciso considerar los **conocimientos previos de los niños**, al mismo tiempo que contextualizar las experiencias pedagógicas a aquello que ellos conocen.

Por último, hay que señalar que las estudiantes refieren también a un **enfoque constructivista** del aprendizaje, lo cual se caracteriza por considerar que el niño es un sujeto activo que participa de su propio aprendizaje. Esto queda de manifiesto en las siguientes citas de la misma estudiante, quien destaca este enfoque tanto en su entrevista como en su mapa conceptual:

“El enfoque que se nos enseña ahora es un enfoque constructivista, que significa que tienes que tomar al niño como un sujeto activo, que él es el que construye los significados de los textos” (U-B, E1e)

“Lo primero que se tiene que considerar para la enseñanza del lenguaje oral y escrito es ver al niño como un sujeto activo que construye los significados de los distintos tipos de textos, que construyen significado desde el mundo que lo rodea desde su nacimiento. Es un niño que nace con la necesidad de comunicar y de recibir información del mundo que lo rodea” (U-B, E1m).

▪ **Conocimiento del currículum**

En relación al conocimiento sobre el currículum, las alumnas entrevistadas mencionan bastante las **BCEP**, como referente general, entregando al mismo tiempo una **postura crítica** sobre éstas, en particular, en lo que respecta a las distintas adecuaciones que deben hacerse en función del contexto de los niños:

“Siempre los estamos viendo, igual con una mirada crítica porque son cosas que claro están estipuladas desde el Ministerio, pero no tienen por qué ser, uno las tiene que ir adecuando al contexto de niños que uno tiene, a la situación y todo, pero como base sí te dan unos lineamientos que se pueden ir siguiendo” (U-B, E1e).

Otro aspecto a destacar es que una de las estudiantes menciona los **principios pedagógicos de las BCEP**, aunque sin señalar su nombre de manera explícita:

“Hay una parte de las bases curriculares que, no me acuerdo bien cómo se llama, así exacto, pero habla de lo que uno debiera considerar en todas las experiencias de aprendizaje, independiente del aprendizaje que sea, como algo bien transversal. Que habla, por ejemplo, del bienestar del niño, de la singularidad, de lo lúdico que debiera ser la experiencia de aprendizaje. Eso para mí es como fundamental” (U-B, E2e).

Lo anterior implica que las BCEP son, efectivamente, una guía que las estudiantes utilizan en su trabajo cotidiano en los centros de práctica, enfatizando en particular el uso de los **aprendizajes esperados**. Sostienen que deben conocerlos, pero al mismo tiempo, hacer una lectura de éstos pues no entregan todo explícito.

- **Conocimiento del niño**

Respecto al conocimiento que las entrevistadas tienen sobre los niños a su cargo, es bastante recurrente que hagan muchas referencias al **contexto familiar** de éstos, pero en términos más bien negativos. Señalan que los niños provienen de contextos vulnerables, *“que tú sabes que son complicados” (U-B, E1e)*, fundamentalmente porque el colegio se encuentra emplazado en un sector donde hay problemas de drogadicción.

“Por ejemplo, uno dice “oh, este niño es súper violento” y a veces puede tener prejuicio de esos, pero al final uno tiene que tener ojo, qué está pasando en la casa. El niño no es así porque es así, sino que es así porque hay factores familiares que son súper difíciles, súper complejos. Y a veces uno también tiende a prejuiciar, en ese sentido, a la familia también. Y no se trata de eso tampoco sino que se trata de tratar de acoger toda esa diversidad y respetarla, que ese es el tema, que a veces no respetan mucho, pero yo trato por lo menos de atender siempre a todos los niños” (U-B, E1e).

La cita anterior da cuenta de que, pese a esta visión negativa de la familia, de todos modos se intenta atender a la totalidad de los niños que las estudiantes tienen a su cargo (aproximadamente 35 niños). Sin embargo, persiste la crítica negativa a las familias a lo largo de las entrevistas. Como ejemplo de ello, una de las entrevistadas cuenta la siguiente anécdota: al inicio del año, por iniciativa propia, les entregó a los padres y apoderados una encuesta, con el fin de conocer mejor a las familias. Lamentablemente, los

apoderados no fueron lo suficientemente participativos y ello generó bastante frustración en la estudiante:

“Te doy un ejemplo claro. Cuando yo empecé la práctica a ellos les hice una encuesta. Mira la encuesta costó un mundo que la hicieran porque son flojos para escribir, les daba lata hasta escribir. Entonces, imagínate, si les da flojera hasta escribir eso, responder una encuesta súper simple de poner si no un par de cosas, que. ¿Cómo van a estar incentivando a sus niños en ese aspecto? Si ellos mismos tienen problemas, ellos mismos no les gusta escribir una simple encuesta” (U-B, E2e).

Otro punto mencionado se relaciona con los **intereses** de los niños y la **heterogeneidad** de los mismos. Relevan la importancia de considerar lo anterior durante las experiencias de aprendizaje. Como ejemplo, indican que en el caso de la ambientación de las salas, es importante que ésta sea con materiales significativos para los niños; similarmente, en lo que respecta a la narración del cuento, señalan que la idea es que éste sea interesante para el niño, pues de lo contrario se pueden distraer fácilmente. Indican además que a los niños que ellas tienen a su cargo les gustan mucho los cuentos y las películas. Cabe señalar que en relación a la heterogeneidad, ambas entrevistadas se remiten a decir que los niños que tienen a su cargo son distintos, lo cual es ejemplificado con las anécdotas de las familias y de las situaciones complicadas que a los niños les toca enfrentar dado el contexto de vulnerabilidad en el cual se encuentran.

▪ **Conocimiento de los propósitos**

¿Cuáles son los propósitos que las estudiantes tienen detrás de la enseñanza del lenguaje oral y escrito que ellas llevan a cabo? En el caso de estas entrevistadas, se señalan varios. En primer lugar, sostienen que aprender lenguaje oral y escrito es importante para **comprender el mundo**:

“Entonces, como pretender enseñarlo después, ya sea en la enseñanza básica es como tonto porque antes igual los niños tienen contacto con todo el mundo que es escrito y es oral (...) Entonces, de acuerdo a eso, el niño tiene su mundo y construye significado de lo que son las cosas” (U-B, E1e).

En segundo lugar, refieren también al propósito de la **comprensión de lectura**. Una de las estudiantes entrevistada señala que detrás de la actividad de lectura en voz alta que realiza con los niños, el principal objetivo es que éstos comprendan de qué se trató la historia que se les ha contado. Si bien es cierto lo

anterior podría generar algún ruido, pues la comprensión lectora refiere a la comprensión de aquello que se lee y no que se escucha –que es el caso de los niños–, de todos modos es preciso destacarlo, pues como se verá en las secciones posteriores este concepto aparece de manera recurrente en las estudiantes entrevistadas.

Otro propósito mencionado es el de la **comunicación**: una de las estudiantes indica que desde que nacemos nos estamos comunicando, y que esto es una cuestión fundamental para las personas:

“O sea, desde que nacemos nos estamos comunicando. Luego puse que es necesario potenciarlo desde el primer ciclo de vida. O sea, lo mismo, desde que nacemos, desde que los niños están en el nivel inicial. El lenguaje oral es fundamental para la comunicación humana. Eso es claro. Necesitamos comunicarnos, eso es fundamental para las personas” (U-B, E2m).

Por último, también hay referencias al propósito del **gocce por la lectura**. Una de las estudiantes entrevistadas señala que es importante que los niños lean, pero más relevante aún es que éstos se interesen por la lectura, que les guste y que se interese por ésta.

- **Conocimiento de las estrategias pedagógicas**

Al igual que en el caso de las alumnas de la Universidad A, en esta universidad las dos alumnas entrevistadas también destacan bastante esta dimensión del conocimiento práctico. Esto porque en la entrevista sobre la actividad de lectura compartida se hacen muchas referencias a las experiencias pedagógicas que llevan a cabo, explicando los fundamentos que hay detrás de ello.

En relación a la **ambientación de la sala**, sostienen que la idea es que todo aquello que ambiente la sala donde se encuentran sea significativo para los niños. Esto es, que sean textualidades que a los niños les interesen y que sean parte de su cultura. En esa línea, discrepan de afiches o dibujos del “Pato Donald”: lo importante, es que el material sea atinente a la cotidianidad de los niños:

“No primero usar para mí los dibujos estereotipados, que el Pato Donald, que cosas así, no (...) Nada, nada, nada de eso. Son ambientes de aprendizaje que tienen que contextualizar la cotidianidad del niño. Lo que él vive día a día. Si vas a trabajar los animales, bueno, animales reales. Si vas a poner afiche, bueno, un afiche real, de publicidad real” (U-B, E1e).

En ese sentido, agregan también que si bien es cierto es bueno que las salas estén alfabetizadas, en ocasiones de tiende a abusar de eso e incluso se agregan en las paredes elementos que después no se utilizan. De ahí que una de las alumnas destaque la importancia de la *“intencionalidad pedagógica”* (U-B, E2m) que deben tener los elementos presentes en la ambientación de la sala de clases.

Relacionado con lo anterior, para las estudiantes es correcto que, por ejemplo, las sillas de los niños tengan escrito el nombre de éstos. Les parece apropiado no sólo porque es bueno que los niños tengan un **acercamiento temprano con las letras**, sino que también, porque esto se relaciona con su identidad:

“Por ejemplo, lo de la silla yo lo encuentro súper buena idea (...) Claro, que los niños sepan su nombre, porque aparte de que van construyendo su identidad y tienen algo propio dentro de la sala, aparte de los percheros, los colgadores, ellos van identificando su nombre y de a poco lo van relacionando y van conociendo el nombre de otro niño, no solo el suyo. Entonces ellos se hacen cargo de ir a buscar su silla, después de guardarla, saben cuál es su silla. Entonces, por ejemplo eso yo encuentro que está bien dentro de una sala letrada” (U-B, E2e).

Similarmente, señalan que los niños deben saber el “para qué” de los elementos que se encuentran en la sala; aunque no los puedan leer de forma propiamente tal. Por ejemplo, en la sala suele estar indicada la fecha, y a pesar de que los niños aún tienen dificultades para leer la palabra “mes”, saben que ésta es distinta del “año”, que está indicado con números: *“Entonces, en qué mes estamos y uno lo pone ahí y ellos van reconociendo algunas palabras y si ven que el año es con número, ya, entonces ahí es 2013”* (U-B, E2e).

Acerca del trabajo de **escritura emergente** con los niños, se destacan varias actividades. En primer lugar, mencionan la experiencia de *“hacer diarios, con noticias importantes [en donde] ellos juegan a escribir”* (U-B, E1e). Ambas entrevistadas indican que no es apropiado recargar a los niños con tareas de copias o de *“reforzamiento de las letras”* (U-B, E2e), sino que más bien con cuestiones que a los niños les **interesen**. Por ejemplo, al trabajar con los diarios se estaría fomentando aquello, pues las noticias relatadas y trabajadas por los niños son, fundamentalmente, de su propio contexto familiar. En este contexto, destacan también el trabajo con los **grafismos** y todo lo relacionado con el desarrollo de la **motricidad**. Respecto a lo primero, destacan que es importante considerar todos los grafismos, *“los primitivos y los evolucionados”* (U-B, E2m). Al consultarle a esta alumna por la diferencia, indica que los grafismos primitivos son los primeros trazos que hacen los niños, una suerte de dibujo; luego, los niños van avanzando hacia grafismos más evolucionados en comparación con los primeros. De cualquier

forma, relevan que todos los grafismos deben ser tomados en cuenta, y que es pertinente preguntarle al niño qué quiso decir con el grafismo, pues existe una intencionalidad detrás de ello (por ejemplo, el nombre propio). Otra forma de fomentar la escritura emergente, es que los niños, en todos sus trabajos, escriban ellos mismos su nombre y la fecha. Esta última sólo la “copian”, pero no por ello es menos beneficioso, ya que de este modo “los niños se familiarizan con las distintas letras, sin necesidad de decir la A y copien la A” (U-B, E2v).

Sobre la **evaluación**, las estudiantes trabajan con una rúbrica, con tres niveles: nivel inicial, medio y avanzado. Se trabaja con todos los niños de manera individual, y luego le comentan los resultados a la educadora colaboradora de la sala, y también a la técnico:

“Y tiene tres niveles: nivel inicial, intermedio y avanzado. Y en el nivel inicial hablamos más que nada de la participación, si participaron, si hicieron preguntas, si no hubo ningún como aporte o ninguna intervención de parte de ellos. Y que eso me entrega a mí conocimientos de que realmente estaban interesados o no. Si les llamó la atención o no (...) Pero de repente igual a uno se le escapa. Ya después en el nivel intermedio más que nada de si comprendieron el sentido del cuento. Ya en el avanzado si comprendieron el sentido del cuento y además reconocieron algunos personajes” (U-B, E2v)

¿Qué **recursos** utilizan las estudiantes para su trabajo pedagógico? Ante esta pregunta, las estudiantes refieren, principalmente, a la biblioteca de aula que tienen los niños y el acceso de éstos a distintos tipos de textos. Esto lo destacan bastante en tanto consideran apropiado que los niños conozcan no sólo los cuentos, sino que también diarios, afiches, revistas, etc., y más importante aún, que los niños trabajen con ellos, pues antes no se usaban por temor a que se rompieran [*“porque según la educadora anterior se podían hacer tira” (U-B, E2e)*]. Además, sostienen que es preciso considerar la edad de los niños y en función de eso seleccionar los materiales con los cuales trabajarán:

“Pero para niños de sala cuna, por ejemplo, es distinto trabajar el tema del lenguaje que para niños de kínder. ¿Por qué? Porque primero el niño de sala cuna que es lo que haces primero son distintos tipos de libro, generalmente, son libros de género que se utiliza para que ellos puedan manipularlo, porque los niños parten a través de explorar, tocar. Entonces, todavía ellos no reconocen que un libro es delicado. Entonces, primero, trabajas con otro tipo de libros y sobre todo como con muchas imágenes y mucho color. Los libros que ellos tienen son libros con muy poca letra,

pero con mucha imagen, entonces, tú... y es como un poco más libre. No hay tanta lectura, ni pregunta, ni nada, sino que se deja un espacio para que los niños exploren los libros. Tú puedes ir comentando con ellos algunas imágenes, que se dan más por lo verbal, por lo visual y por lo táctil (...) Después en la escuela se trabajaba toda la semana con un cuento distinto, el lenguaje y todas las actividades del lenguaje eran en base a la historia, al cuento. Entonces, todas las semanas los niños ya tenían la lectura de cuentos” (U-B, E1e).

Señalan también que es importante que los recursos que estén en la sala sean elaborados por los niños, pues en ocasiones éstas suelen estar con trabajos muy bien elaborados, pero por las educadoras. Para las estudiantes entrevistadas esto es incorrecto pues en la medida que los recursos sean hechos por los mismos niños, más significativo será para ellos. Otro aspecto que se destaca es que en ocasiones *“Hay que hacer malabares con los recursos (...) A veces la familia tampoco colabora mucho” (U-B, E2e)*. En ese sentido, vuelve a aparecer el tema del contexto familiar de los niños, pero con un énfasis más negativo que positivo.

Por último, otro recurso que utilizan las estudiantes es un micrófono, como una manera de **manejar al grupo de niños**:

“Porque ellos son muy bulliciosos. Y bueno antes yo no lo usaba, pero la tía ahora le gustó usar el micrófono y para que se escuche mejor. Yo trato de tener la voz un poco más...de subir el tono, pero igual, si te fijas, yo hablo bajito” (U-B, E2v).

En relación al **trabajo con la familia**, vuelven al ejemplo de la encuesta que les mandaron a inicio de año. Indican que esto lo hicieron con el fin de tener un diagnóstico y con ello, estimar de qué manera podían integrarlos a la enseñanza de los niños. Esto último es importante, porque en una oportunidad mandaron tareas para la casa y algunos niños se traumaron ya que los padres no les ayudaban de la mejor manera:

“O sea, los retaban es lo menos, pero... Entonces, igual es concientizar a las familias de eso y mostrarles que la enseñanza que nosotros les estamos dando es distinta a las que recibieron ellos. No es igual y que bueno, que apoyen no más a los niños en lo que se requiera informándoles sobre todo lo que se está trabajando con ellos” (U-B, E1e).

Sobre la **experiencia de lectura compartida**, las estudiantes entrevistadas entregan un conjunto de referencias, dando cuenta de las decisiones pedagógicas que toman en la realización de la experiencia. Por ejemplo, señalan que la lectura de cuentos es una buena instancia para **potenciar el vocabulario de los niños**: en cada lectura, emergen palabras nuevas cuyo significado es bueno que los niños conozcan. Para ello, trabajan con un diccionario, y si además está la opción, se dan sinónimos de la palabra en cuestión.

Otra acción que realizan es **mostrarles las imágenes del cuento** a los niños, aunque no siempre se puede pues en ese centro de prácticas sólo tienen 5 cuentos grandes que lo permiten. En el caso de la actividad filmada para el proyecto, una de las alumnas les leyó el cuento usando el “teatrillo”, donde van pasando las imágenes mientras ella va leyendo y narrando el cuento. Indican que a los niños les interesa ver las imágenes de los cuentos:

“Primero hay hartos cuentos acá, pero yo quise escoger uno grande para que ellos pudieran ver las imágenes. Porque siempre que uno les lee un cuento, ellos “ay tía, ¿me muestra la imagen?”. Les interesa mucho eso. Entonces, primero escogí un libro grande y nosotros tenemos como cinco no más (...) Les voy pasando imagen por imagen para que ellos me vayan contando lo que sucede en esa parte del cuento” (U-B, E2v).

Un aspecto al que refieren también es el relativo a mostrarles a los niños **la estructura del cuento**, la cual es diferente en función del nivel en el cual se encuentren los niños. Por ejemplo, en sala cuna se realiza de una forma diferente al kínder:

“Es distinto al de kínder, porque el kínder ya está utilizando textos con papel porque ya tú le vas enseñando que se lee de izquierda a derecha. De arriba hacia abajo, que no es lo mismo que vuelvas. Claro, en sala cuna empiezas un poco a seguir con el dedito, pero ya en kínder los niños van reconociendo como es el tema de la lectura: que es de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo o los títulos, por ejemplo, el autor, que son cosas que, claramente, no se ven en sala cuna” (U-B, E1v).

Trabajan con la portada, y entre todos van leyendo el título, pues los niños conocen algunas letras y palabras; del mismo modo, les mencionan el autor y en algunas ocasiones, el diagramador. Además, para los niños la lectura de cuentos es algo rutinario en el colegio, y en cierta forma están acostumbrados a esta actividad. Complementariamente, el cuento es narrado de una manera dinámica, para así mantener

el interés de los niños. De hecho, una de las alumnas lo lee en primera persona, en cierto modo personificando a uno de los personajes principales del cuento.

Ahora bien, ¿con qué **criterio eligen los cuentos**? En el caso de una de las estudiantes, su criterio más bien fue el de utilizar el “teatrillo” disponible en el colegio, el cual trae 4 cuentos. La otra estudiante entrevistada, remarca bastante que su criterio de selección es que los cuentos dejen una enseñanza, cuestión que también comparte su compañera. Para ambas, los cuentos leídos deben tener esa característica, además de ser grandes para que todos los niños puedan verlos y también que no tengan demasiadas palabras nuevas:

“Eso, que deje como una enseñanza. Que no sea muy largo, que sea entretenido, que sea visualmente entretenido, que no tenga muchas palabras así como...porque muchos cuentos que son extranjeros y como que tiene muchas palabras que ellos no van a comprender, entonces, de repente, uno como que se confunde y empieza a tratar de cambiar palabras en el momento y ahí como que quedan medios...Es un desorden” (U-B, E2v).

Respecto a la **disposición de los niños** para esta actividad, ambas entrevistadas coinciden en que los niños suelen ser un tanto inquietos, y que por esa razón es mejor sentarlos de la forma en que lo hicieron, en sillas y todos mirando hacia adelante. Una de las estudiantes manifiesta que ella preferiría hacerlo de otro modo, sentados en cojines, pero que lamentablemente eso no es factible por las características del grupo de niños.

Se trabajan, al igual que la Universidad “A”, **estrategias de diálogo con los niños**. Éstas no sólo se trabajan en esta instancia, sino que también, en otros momentos de la jornada, en donde se les pide a los niños que relaten noticias, por ejemplo. Esto en algunas oportunidades es complejo, pues los niños relatan situaciones policiales de las cuales son testigos en sus barrios; frente a ello, la alumna sostiene que deja que los niños se expresen libremente, aun cuando las noticias sean más complejas. En el caso de la lectura compartida, también trabajan estas estrategias, reconociendo ambas entrevistadas que no es tan fácil pues son aproximadamente 35 niños los que están a su cargo. Les piden que hagan hipótesis a partir de lo que ven en la portada y que puedan crear y participar ellos mismos de su aprendizaje. En ese contexto, relevan el **rol mediador que tienen como educadoras**:

“Por ejemplo, ahí está la niña y yo le pregunto, por eso es guiado. Tú eres un mediador en ese sentido, que tú lo llevas a descubrir cosas, no le dices “miren la

portada, esta es una niña morena”, no, sino que dices “miren, ¿cómo es?, ¿cómo tiene la piel?, ¿qué podría ser?”. Por eso las preguntas también son súper importantes. Que sean como preguntas más abiertas, donde los niños puedan imaginar y puedan decir en este sentido de qué se trata el texto (...) que el niño no reciba solamente. El niño no recibe, recibe, sino que él también tiene que construir lo que ahí dice. Por eso uno les hace preguntas, porque también como que los insertas más en la historia y los ayudas también a comprender más de qué se trata la historia” (U-B, E1v).

Las preguntas deben ser “movilizadoras” (U-B, E2v), razón por la cual al finalizar la experiencia les piden a los niños que cuenten un final alternativo. Para eso, pasan adelante y le relatan al resto de sus compañeros utilizando el micrófono. Al respecto, las entrevistadas destacan también el **foco en la participación de los niños**, procurando que ojalá sea la mayor cantidad posible y no siempre los mismos niños:

“Sí tú vas primero, si haces dos o tres preguntas, “ya listo se acabó”, no se incentivan. Entonces tienes, que ojala, vayan participando los que más se puedan, hasta que tú ves que no se vuelva tan chacota. Porque a veces, también, si es que participa, participa, participa, también se forma desorden porque otros se empiezan a aburrir. Tienes que tener un ojo que es como ir viendo cómo se van dando el tema del grupo, porque eso también es importante. Como ir viendo cómo va reaccionando el grupo, porque a veces tienes que ir cambiando de estrategia también. No es como lo que yo planifiqué tiene que ser porque, a veces, el interés del niño se va para otro lado y tienes que seguir ese interés. No puedes remitir a lo que tú tienes planificado solamente. En este caso muchos quisieron participar y bueno se sacaron y otros se motivaron a salir, niños que nunca habían salido, por ejemplo, salieron” (u-B, E1v).

7.5. Resultados universidad “C”

7.6. Dimensiones del conocimiento práctico

▪ Conocimiento de la materia

Las estudiantes entrevistadas entregan bastantes distinciones en lo relativo al contenido del lenguaje oral y escrito. En primer lugar, destacan la relevancia de potenciar la **alfabetización inicial** en los niños; la definen como los primeros acercamientos y aproximaciones que tienen éstos previo a la enseñanza “*más formal*”. En esta etapa, la idea es familiarizar a los niños con el lenguaje verbal, en una postura alejada de la escolarización. Definen el contenido de la materia a enseñar tomando como base la comunicación:

“Para la comunicación se tiene que dar el lenguaje oral y el lenguaje escrito por separado y siempre nos han dicho como –lo que te estaba diciendo antes– lo que viene antes de la enseñanza formal del lenguaje escrito, enseñárselo a los niños. Qué significa esto: o sea, la alfabetización inicial, que es cuando los niños empiezan a relacionarse con las palabras. <<Mira, estos son palabras. Estos son números>>, que pueda diferenciar. Son cosas muy básicas, pero es con lo que le enseñan después, cuando lean un libro, <<ah, estas son letras, no son números>>, cosas así o si estamos pasando, no sé, el supermercado, ir leyendo las etiquetas, que se vayan relacionando con el mundo verbal. Bueno, eso como primero, antes de la enseñanza formal” (U-C, E1e).

Como se observa en la cita anterior, la estudiante entrevistada toma como base la comunicación y señala que el lenguaje oral y escrito son dos procesos separados. De hecho, complementa esta afirmación indicando que la comunicación se divide en lenguaje oral y lenguaje escrito, y éste último se divide a su vez en lectura y escritura. Estas **nociones del lenguaje** se encuentran ligadas con las BCEP, dándose así una vinculación entre esta dimensión y la dimensión del currículum, pues en las citadas BCEP todo lo relativo al desarrollo del lenguaje verbal se inicia, precisamente, a partir de la comunicación:

“La comunicación la separé en lenguaje oral y lenguaje escrito (...) el lenguaje escrito está separado en sí en lectura y escritura” (U-C, E2m).

Cabe destacar además las referencias a los **campos lingüísticos**, en donde éstos no sólo se mencionan sino que también se definen por ambas estudiantes entrevistadas. En términos generales, indican que es necesario considerar los aspectos semánticos, sintácticos, fonológicos y pragmáticos, entregando

definiciones –aunque breves- de qué significa cada uno de ellos, especialmente cuando explican los mapas conceptuales que se les pidió que hicieran:

“Ya, el lenguaje escrito separado en lectura y escritura. En el lenguaje escrito se ven los procesos metalingüísticos, que están los fonológicos, la conciencia fonológica, semántica y la sintáctica. Qué es la fonológica: la segmentación de las palabras, sílabas y fonemas, cómo enseñar eso a los niños. Primero las palabras; vamos a separar las sílabas en, no sé, <<Va-len-ti-na>> [aplaude con cada sílaba]. Un ejemplo, ir separándolas así, ir aplaudiendo, distintas actividades. Luego, la semántica, que es atribuir significado a alguna palabra u objeto y la sintáctica que es ordenar las ideas a los niños o también oraciones, para que puedan aprender a hacer eso” (U-C, E1m).

Destacan también la relevancia del desarrollo del vocabulario y de la comprensión lectora de los niños, junto con las interacciones lingüísticas, fundamentalmente en lo que respecta a la relación entre el pensamiento y la cultura de los niños a la hora de potenciar el lenguaje en los mismos:

“Yo tengo aquí la interacción lingüística y las habilidades metalingüísticas. La interacción lingüística consiste en considerar, obviamente el educador, la relación entre pensamiento y lenguaje. Bueno, se dan simultáneamente, pero qué ocurre en la cabeza del niño y cómo lo procesa. Y el lenguaje y la cultura. Creo que la cultura, el idioma, donde viva el niño, va a influir en su comunicación oral, ¿ya?” (U-C, E2m).

▪ **Conocimiento del desarrollo y el aprendizaje**

En primer lugar, las estudiantes señalan que en el **aprendizaje en la primera infancia** el juego es un aspecto fundamental, pues éste hace que los niños se interesen por aprender. Al hablar del juego, suelen contraponerlo con posturas más escolarizantes de la enseñanza, las cuales en su opinión no contribuyen a aprendizajes significativos de los niños:

“Sí, para mí es demasiado importante el juego porque ahí como que tienen un nexo. Entonces, ahí uno empieza a hacer la cosa más lúdica y ellos al tiro quieren aprender. O sea, si uno le hace algo a esta edad muy escolarizada es como ya <<chuta qué fome lo que me tocó hacer, pero lo voy a hacer porque quiero salir al recreo>>. En cambio, cuando uno lo hace lúdico también es muy importante ver cómo relacionar todo lo que están aprendiendo con tu vida. Ahí yo creo que es

donde más enganchan. Bueno, por ejemplo: <<ustedes han ido a la granja y ¿qué han visto?>>, como relacionarlo con su vida y con sus aspectos personales” (U-C, E1e).

Como se aprecia en la cita anterior, para las estudiantes es además relevante relacionar las experiencias pedagógicas con aquello que a los niños les resulta más familiar, esto con el fin de involucrarlos en las actividades y fomentar su participación. Para ello, toman como referencia los **conocimientos previos** de los niños:

“<<Oye, ¿tú alguna vez has visto un payaso?, dónde, por qué, qué te parecen los payasos, cómo son>>, ¿ya? Después de eso hacemos la relación de sus propias experiencias con la actividad. <<Bueno, para los niños que vieron un payaso, ahora yo les voy a contar que yo fui a un circo y vi un payaso>> y ahí hacemos la conexión entre el poema y el niño. Y ahí los niños están full enganchados, se juran que el poema es casi que es de ellos, su experiencia” (U-C, E1e).

Otro aspecto importante destacado por las estudiantes son las diferentes **etapas de desarrollo** en la cual se encuentran los niños y la relevancia de estar al tanto de éstas. Señalan a autores, aunque sin profundizar mayormente en ellos al mismo tiempo que dan cuenta de algunos conceptos, como la “*psicología del aprendizaje del niño*”, “*lo fono articulatorio*”, “*la psicomotricidad*”. Respecto a las etapas, indican que éstas deben considerarse al momento de diseñar las actividades que van a realizar, observándose así una relación entre esta dimensión y la dimensión de las estrategias pedagógicas:

“Qué edad tiene de acuerdo a los autores –Freud, Erickson, Piaget– qué etapa de pensamiento tiene para saber cómo realizar actividades que sean significativas para el niño. Bueno y Erickson habla de las etapas sociales, entonces hay que saber qué habilidades sociales tiene el niño, si es egocéntrico o si no es egocéntrico. Bueno, y de acuerdo a todos estos autores que uno se basa, generar actividades de acuerdo a eso, a las etapas del niño” (U-C, E2e).

De manera complementaria, las estudiantes señalan también un conjunto de características que son, en su opinión, propia de los niños pequeños: éstos tienen menor capacidad de concentración, y por lo tanto, se requiere de experiencias pedagógicas que llamen su atención -para que no se distraigan-, al mismo tiempo que cuentan con poca motricidad –la cual debe ser potenciada por la educadora-. En la

misma línea indican que los niños tienen distintos **ritmos y estilos de aprendizaje**, los cuales deben ser considerados al momento de planificar las experiencias pedagógicas:

“La etapa de desarrollo de acuerdo a los autores (Piaget, Erickson y mucho más) y la individualidad de cada niño. O sea, qué estilo de aprendizaje tiene, qué ritmo de aprendizaje, cómo hay niños que prefieren aprender actuando y hay niños que prefieren escuchar no más, depende de cada niño” (U-C, E2m).

▪ **Conocimiento del currículum**

Las estudiantes utilizan las **BCEP como un referente**, aun cuando tienen una mirada bastante crítica de éstas. En términos generales, las estudiantes las utilizan para planificar las experiencias pedagógicas, usando específicamente los aprendizajes esperados. Se observa así una relación entre esta dimensión del currículum y la dimensión de las estrategias pedagógicas. La siguiente cita ilustra lo anterior:

“Las bases es como la biblia de las educadoras de párvulos y a mi modo de ver son súper básicas. O sea, no tiene todo lo que uno debiera, no tiene todo el apoyo necesario para que uno pueda planificar las actividades. Pero sí tienen, para mí lo más importante, bueno, te dan un marco del niño, cómo es, sus habilidades y todo y muestran los aprendizajes esperados, ¿ya?” (U-C, E1e).

Respecto a los **aprendizajes esperados**, cabe destacar que las estudiantes entregan distinciones sobre éstos, es decir, han trabajado con ellos pues durante las entrevistas entregaron ejemplos de los mismos, especialmente al momento de criticar las BCEP:

“Ponte tú, está el lenguaje verbal y en el lenguaje verbal está lo oral y lo escrito. En lo escrito tienen cinco aprendizajes esperados, cinco, ¿ya? O sea, imagínate lo pobre. Y en el lenguaje oral creo que hay más, debe haber doce en el lenguaje oral (...) Obviamente a nosotras con la Vale [compañera de práctica] se nos ocurrieron más cosas y los buscamos y no está en las bases curriculares (...) Y nos ha pasado varias veces (...) Entonces, no sé, creo que en lenguaje creo que le falta. Le falta considerar otros aspectos del desarrollo para poder aplicarlos en la sala (U-C, E2e)”.

Cabe destacar que las estudiantes entregan referencias sobre los aprendizajes esperados de acuerdo al ciclo en el cual se encuentran trabajando: *“del primer ciclo, que el niño disfrute de narraciones, se*

relaciona con el lenguaje verbal (...) como que primero parte con eso (...) después, el segundo ciclo, puede hacer una narración, memorizarse un poema y contarlo al curso” (U-C, E1e).

Además, refieren a los núcleos y ámbitos de las BCEP, aunque esto último de forma más genérica. Similarmente, hablan sobre las **orientaciones pedagógicas**, aunque dicen no usarlas demasiado.

Por último, un aspecto a considerar es que las estudiantes comparan las BCEP con **otros marcos curriculares**, como por ejemplo, el de Singapur. Indican que éste es mucho mejor pues entrega una amplia gama de actividades y ejemplos para ser usados por el educador. Esto a una de las estudiantes le parece muy apropiado, pues en su opinión existen algunos educadores que no han contado con la preparación suficiente y por ende, suelen ser “menos creativos”, razón por la cual las BCEP no les serían de mucha utilidad. La siguiente cita da cuenta de la comparación antes descrita:

“No sé, nosotras las comparábamos con las de Singapur, las de Singapur tiene, ya bueno, dibujos por los niños pero relacionados a los temas. Aquí son dibujos al aire. Yo la otra vez los comparábamos y decíamos <<qué es esto>>. Después, bueno las de Singapur tienen te juro como si el profesor fuera tonto. Y te dice << puedes trabajar los números, puedes hacer todas estas actividades>>, te proponen actividades. Porque, bueno, hay profesores que no son tan creativos como otros. Entonces hay que partir de la base que no, para poder estimular obviamente mejor” (U-C, E2e).

Otra sugerencia que hacen es que las BCEP deberían estar separadas por categorías o niveles, pues el rango de 3 a 6 años es muy amplio y por lo mismo, se requiere de mayor especificidad:

“Ya. Sugerencias que les daría a las bases. Primero, dividir los niveles. O sea, proponer orientaciones y aprendizajes esperados de acuerdo a cada edad. Por ejemplo de dos a tres, otro de tres a cuatro, de cuatro a cinco. No tan grande, no se cero a tres y de tres a seis, sino como subcategorías” (U-C, E2e).

▪ **Conocimiento del niño**

Respecto a la dimensión del conocimiento de los niños que las estudiantes tienen a su cargo, las estudiantes sostienen que es relevante conocer su **contexto familiar**, y en función de eso estimar las distintas exigencias de las experiencias pedagógicas que realizan. Por ejemplo, si el niño hace pataletas y no quiere trabajar, ello –es probable- que se deba a algún conflicto en su casa y es bueno saberlo, para ponderar las exigencias:

“Y también me tocó que una semana vino la mamá de la cárcel a verla, a esta misma niña. Y durante esa semana estuvo así pataleta, que no quería hacer caso y era porque a ella le estaba pasando algo. Entonces, ella estaba por un cambio emocional muy importante y yo no le podía pedir lo mismo que a los otros y tenía que ser más empática. Entonces, ahí uno dice, <<pucha, no puedo...ya sé por qué está actuando así>>. Por eso es muy importante relacionarse con la familia, porque si uno no sabe en qué está el niño en su casa, uno no puede exigirle lo mismo que los demás” (U-C, E1e).

En la misma línea, las estudiantes consideran importante estar al tanto pues a veces existen temas sensibles para los niños, de modo que hay que ser más cuidadoso con ello, pues pueden incluso actuar como barreras de aprendizaje. Por ejemplo, a la hora de escoger los cuentos hay que poner atención a las temáticas de éstos, pues trabajar el lado emocional de los niños es tan importante como lo pedagógico.

Respecto a las familias propiamente tales, sostienen que *“hay de todo”*, con papás muy preocupados que siempre están preguntando por las tareas, y otros que incluso a veces olvidan ir a buscar a los niños al jardín. En ese contexto, dicen que ojalá los papás estén enterados de los contenidos que están viendo con los niños, y que mejor aún, sean partícipes de éstos, fomentando una *“alianza entre el colegio y la casa (U-C, E1e)”*, lo cual es fundamental para la educación de los niños.

Otro tema destacado tiene que ver con el trabajo con niños que tengan **necesidades educativas especiales**. Las estudiantes sostienen que en términos generales no se sienten lo suficientemente preparadas para trabajar con niños en esta situación. De forma complementaria, señalan también que en algunas oportunidades saben que ciertos niños tienen tales necesidades, pero no pueden diagnosticarlas como tales, pues eso excede su campo profesional. La siguiente cita da cuenta de esta dificultad de trabajo con los niños, al mismo tiempo que destaca una posible solución al respecto (esta es, trabajar personalmente cuando sea posible):

“Chuta es muy difícil porque nosotros, yo no me siento tan capacitada para trabajar con necesidades educativas especiales. Pero, nada, yo creo que lo más importante es dedicar tiempo. Yo personalmente, por ejemplo, creo que un día decidí, <<ya, me voy a dedicar a este niño>>, al con difícil atencional, porque los otros no son tan invasivos en la sala” (U-C, E1e).

Por otro lado, las estudiantes entrevistadas están conscientes de las **diferencias de los niños al interior de la sala**, y para ellas es un desafío potenciar tanto a los niños que saben más, como a aquellos que más les cuesta, con quienes realizan un trabajo más personalizado. Adicionalmente, sostienen que es importante considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que presentan los niños, los cuales varían dentro del grupo de niños que tienen a su cargo. En ese sentido, se observa una relación entre esta dimensión de conocimiento del niño y la dimensión de desarrollo y aprendizaje.

“En todas las salas del mundo hay diferencias, o sea, ningún niño es igual a otro. Hay que considerar los estilos de aprendizaje de cada niño y los ritmos de aprendizaje (...) Acá nosotros tenemos un niño que tiene como síntomas de Asperger, obviamente no podemos diagnosticarlo pero tiene síntomas, y él tiene una fascinación por todo lo que son las palabras, escribe perfecto. Y, por otro lado, hay niños que no saben tomar un lápiz o no conocen una letra. Entonces es muy importante conocer cómo aprende cada niño, cuáles son sus intereses. Porque si a un niño no le interesa conocer, no sé, yo puedo leerles un poema de los piratas y hay niños que no les interesa, pero para captar la atención de otros niños leo un poema de las princesas.” (U-C, E2e).

De la cita anterior se desprende además una preocupación por los **intereses de los niños**, especialmente para la planificación de la experiencia pedagógica de la lectura en voz alta. Se observa entonces una relación entre esta dimensión y la dimensión de las estrategias pedagógicas.

- **Conocimiento de los propósitos**

En general, las estudiantes refieren a tres propósitos. El primero de ellos, y el más mencionado, tiene que ver con la **comunicación como herramienta para insertarse en el mundo**. Sobre esto, cabe destacar que se observa una influencia de las BCEP, las que –como se mencionó en la sección anterior, si bien es cierto son bastante criticadas, son igualmente usadas. De éstas se desprende lo relativo a la materia, y también el propósito de la enseñanza del lenguaje oral y escrito:

“Bueno, yo creo que es importante porque de partida la comunicación, el lenguaje, es lo que relaciona a los niños con el mundo. O sea, les permite a los niños participar del mundo en el que están insertos y no creo que haya que estar en el colegio para enseñar todo lo que es lectura y escritura” (U-C, E1e).

En segundo lugar, sostienen que otro propósito es el de la **comprensión de lectura**. Durante las entrevistas, las estudiantes señalaron que la comprensión lectora era uno de los objetivos principales de, por ejemplo, la actividad de lectura en voz alta:

“Para que después el niño tenga comprensión lectora, finalmente llega la fluidez lectora y para eso necesitamos lo cognitivo y lo fonético articulatorio, el pensamiento” (U-C, E1m).

Finalmente, el tercer propósito mencionado es el **desarrollo de las habilidades prelingüísticas**, en donde se destaca que los aprendizajes de los primeros años son la base para todos aquellos aprendizajes posteriores. En decir, que por medio del desarrollo de tales habilidades, se potencia el lenguaje y con ello, los aprendizajes de los años siguientes:

“Yo creo que es importantísimo porque, bueno lo que hemos pasado durante toda la universidad que, en los primeros años es base para la construcción del desarrollo posterior del niño. Entonces, lo que nosotras hacemos como parvularias es que lo que queremos es como desarrollar habilidades prelingüísticas en el niño (...) En el medio mayor todavía no pueden escribir y empezar a leer y todo, por eso les hablamos de las actividades prelingüísticas para posteriormente aprender el... Es como una base, es como el cemento para después aprender el lenguaje escrito y oral” (U-C, E1e).

▪ **Conocimiento de las estrategias pedagógicas**

Al igual que el resto de las estudiantes entrevistadas de las otras universidades, esta dimensión es la que más referencias reporta, concentrándose la mayoría de ellas al explicar la experiencia pedagógica de la lectura en voz alta.

En primer lugar, respecto a la **ambientación de la sala**, las estudiantes señalan que es importante que la sala esté relacionada con aquello que trabajarán con los niños. Si bien es cierto les parece una buena idea contar con el abecedario en la sala, o con etiquetas en los muebles, indican que la idea es que esto no sea “*exagerado*”. Sostienen que dado que a los niños tienden a ser más visuales, es útil que haya paredes con palabras, para que se vayan familiarizando con éstas. Una de las estudiantes menciona además que ella leyó en un documento que etiquetar la sala era relevante pues fomenta que “*el niño pueda valerse por sí mismo*”. Ahora bien, dicen que esto hay que hacerlo, pero sin exagerar demasiado:

“Entonces el niño aprende, se familiariza con las letras de partida. Bueno, creo que etiquetar las cosas, pero no todas. O sea, la puerta, la silla, tampoco nos vamos a poner a etiquetar los lápices. Quizás aquí están los materiales y poner “materiales” o “basurero”. Bueno, obviamente buscar letras que sean legibles. No sé, mayúscula y letras separadas para que los niños reconozcan cada letra. Creo que también los colores, los fondos con los que uno trabaja son importantes. No hacerlos tan llamativos, pero tampoco tan tristes, obviamente” (U-C, E2e).

De manera complementaria, las estudiantes hablan también acerca de la importancia de realizar un **diagnóstico** de los niños con los cuales trabajan. Este diagnóstico lo hicieron al llegar a su centro de prácticas, el cual tuvo como resultado que aquellos aspectos que se encontraban menos desarrollados en los niños tenían que ver con lenguaje, principalmente con vocabulario y pronunciación. Por tal motivo, ellas se enfocaron en trabajar esta área:

“Como que hicimos una investigación a principio de año, que era como el proyecto de qué nosotras nos íbamos a enfocar, en qué área. Y elegimos nosotras lenguaje por medio de actividades que les hicimos, cuáles estaban lo más bajo y vimos que era lenguaje” (U-C, E1v).

Mencionan bastante también que es relevante que durante este nivel educativo los niños tengan la oportunidad de “jugar a escribir”, esto como una suerte de **escritura emergente**. Sostienen que la idea es acercar el lenguaje escrito a los niños, mediante experiencias pedagógicas creativas que vayan más allá del clásico “copiar treinta veces la letra C”:

“No sé, lenguaje escrito, lo que hemos hecho, estamos aprendiendo las vocales y en vez de escribir las vocales con un lápiz y que solo eso, no sé, hacer cosas más creativas con los niños. Que no digan <<Ah, estoy escribiendo>>, si no que jueguen a escribir. No sé, pusimos como unos pocitos de arena y tenían que hacer ellos, en el pozo de las arenas, la letra. Entonces, ya, todos se motivaban por hacerlo porque es algo distinto, ¿me entiendes? Que estén aprendiendo, pero que sean como más creativos, que para ellos sea más entretenido” (U-C, E2e).

En todas las experiencias pedagógicas que realizan con los niños, se enfatiza que éstas deben ser lo más lúdicas posibles, pues si no, los niños tienden a aburrirse, pues ellos siempre están “aprendiendo jugando”. De ahí a que, por ejemplo, ellas intencionen que los niños “jueguen a escribir”. En ese sentido,

se destaca la relevancia del juego en la educación parvularia, como uno de los **principios orientadores** de la misma. Se observa de este modo una relación entre esta dimensión de estrategias pedagógicas y la dimensión de desarrollo y aprendizaje.

En todas estas estrategias pedagógicas, se destaca el **rol mediador de la educadora**:

“Bueno, la educadora es mediadora entre el niño y el mundo. El rol de la educadora es enseñarles todas las posibles habilidades y funciones del lenguaje que existen. Bueno eso, la mediadora y la estimulante de todas estas cosas en el mismo niño” (U-C, E1e).

¿Qué **recursos** utilizan las estudiantes para trabajar con los niños? Al respecto, las estudiantes entrevistadas indican que éstos tienen que ser en formato grande y principalmente *“objetos reales”*, como una forma de captar la atención del niño. De hecho, una de las estudiantes indica que en la universidad le enseñaron que por medio de objetos reales, se logra captar un 30% de la atención de los niños. Por tal motivo, suelen plotear los textos con los cuales trabajarán, esto con el fin de hacer el material más llamativo y que todos los niños puedan verlo:

“Ya, primero nosotros siempre mostramos objetos reales o concretos. Pucha, voy a volver de nuevo al tema del poema, pero, si aprendemos un poema, ya, lo hacemos en grande para que todos puedan leer. Por ejemplo un poema del payaso y venimos disfrazadas de payaso. O sea, para conectar al niño su atención, lo que es lo afectivo” (U-C, E2e).

Adicionalmente, sostienen que los materiales con los cuales trabajarán son escogidos en función de los temas que están tratando, procurando además que éstos sean de calidad y familiares, esto es, que sean parte del entorno de los niños:

“Los materiales siempre intentamos que sean materiales del mismo mundo o del entorno del niño. Tratamos que les sea familiar, tratamos de que sea obviamente un material de calidad. De calidad me refiero a que esté en buen estado. O sea, si sacamos una revista que, pucha, que no sea la revista de la modelo en bikini. O sea, le pegamos una hojeda antes. Chuta, desde los lápices, si queremos trabajar con lenguaje artístico, nos preocupamos que el lápiz tenga punta, o sea, estamos ahí veinte minutos sacando punta (...) Bueno, muchos de los poemas que tenemos los sacamos de internet. Pero, obviamente clasificamos cuáles vamos a leer. Hay una

planificación de la elección, no es llegar <<ah ya este me salió y este elijo>>” (U-C, E1e).

Usan también la biblioteca de la comuna, especialmente para escoger, en conjunto con los niños, los textos que serán trabajados.

Sobre la **experiencia de lectura compartida**, las estudiantes entrevistadas entregan un conjunto de referencias, dando cuenta de las decisiones pedagógicas que toman en la realización de esta actividad. Consideran que es una instancia muy relevante, especialmente porque *“en la casa no siempre les leen”*. Aprovechan esta experiencia para desarrollar **estrategias de diálogo con los niños**. Éstas consisten en hacerles preguntas a los mismos, al inicio, al medio –ambas para que los niños infieran- , y al final.

En la misma línea, cabe destacar que para las estudiantes en general el tema de las preguntas es muy importante, e intencionan con éstas que los niños *“desarrollen su pensamiento”*.

“[qué hubiese hecho diferente] Haberle hecho preguntas para que puedan crear, como <<de qué otra manera pudiera haber terminado el cuento>>, para que puedan desarrollar el pensamiento. O <<quién me puede inventar una historia con estos dos personajes que sean totalmente distintos al cuento que leímos>>. Como que siempre trato de hacer eso” (U-C, E1v).

Respecto de estos requerimientos más complejos –que los niños desarrollen su pensamiento-, las alumnas señalan que esto se logra cuando se trabaja de manera personalizada, especialmente con aquellos niños que presentan más problemas de aprendizajes. Además, intentan que **participen todos los niños**, especialmente aquellos más tímidos o que no suelen participar (a éstos se les pregunta directamente).

Sobre los **criterios de selección del cuento**, las estudiantes entrevistadas señalan varios. Se menciona de manera recurrente que a los niños les encantan los cuentos y las historias; de ahí que una de las alumnas, al preguntarle sobre el criterio de selección, diga que *“porque era un cuento que como ya lo conocía (...) cada vez que se los cuento, les encanta” (U-C, E1v)*. Además, eligen cuentos de formato grande, con más imágenes que texto y también que estén relacionados con la unidad temática que estén viendo. Otro criterio señalado es que el cuento que se trabaje esté relacionado con la “superestructura” o básicamente con el resto de experiencias pedagógicas que se lleven a cabo. Por ejemplo, una de las estudiantes lee el cuento “El cumpleaños de Vivi”, y luego, lo que ella denomina la “superestructura” es

el material con el que trabajarán posteriormente. En este caso, se trató de tarjetas de cumpleaños que debían ser completadas por los niños:

“No sé si conoces la superestructura, pero el niño tiene que rellenar un esquema. Ponte tú, un cheque y que los niños escriban. Bueno, entonces si yo hubiese elegido un cheque para trabajar después, hubiese elegido un cuento de plata o algo relacionado (...) siempre el cuento va relacionado con la actividad de después. O puedo elegir un cuento y a partir de eso hacer la superestructura después, que es el formato” (U-C, E2v).

Cabe destacar que las estudiantes señalan de manera recurrente que siempre se debe planificar la actividad de lectura compartida, y que ésta debe estar asociada a otra actividad posterior:

“También, muy importante como estrategia en el lenguaje oral y escrito, yo por lo menos a mí me resulta muy fácil, muy entretenido, que a los niños les gusta y todo, las narraciones. Siempre hacer una actividad con un cuento y después de eso hacer otra actividad, no sé, que me vean el proceso, el antes, el durante y el después, que lo puedan dibujar. Como, a partir del cuento, sacar diversas actividades siempre les gusta y encuentro que es una actividad que resulta mucho y a través del cuento uno puede, no sé, palabras nuevas que aprendieron, ampliar el vocabulario, comprensión lectora” (U-C, E1e).

De manera complementaria, hay que mencionar el trabajo en particular de una de las estudiantes, quien en la experiencia de la lectura compartida señala trabajar con “el absurdo”. Con el fin de que los niños puedan ampliar su vocabulario y categorizar, les lee el cuento de “Los tres chanchitos”, y en una de las paredes de la sala pega un cerdo y un lobo, pero con las partes cambiadas (por ejemplo, el lobo tiene la cola del cerdo). Espera que con esto los niños sean capaces de verbalizar a qué animal corresponde cada parte, además de intencionar otros aprendizajes, por ejemplo, nociones espaciales:

“Claro, lo que consistía la actividad era que lo absurdo, que lo absurdo yo voy diciendo <<están cambiados los elementos>>, como la colita, la nariz del choncho, los pies, entre el choncho y el lobo. Entonces, voy diciendo <<bueno, el choncho tiene la cola larga y peluda>> y los niños <<¡no, tía!>>, ¡la tiene en roscada y rosada!”. Entonces ahí vamos cambiando las partes de los dos animales [busca que] desarrollen el lenguaje, porque cuando uno les va diciendo como <<no>>, que

diferencien, primero que categoricen. Primero categoricen qué parte es de cada animal y después se ve el vocabulario, si lo pueden decir. Porque no sé si tú te fijaste, <<ya, pero cómo es esta cola>>, <<mmm, larga>> y yo los tengo que ir ayudando. <<¿Y cómo más?>>, <<¡peluda!>>” (U-C, E1v).

Adicionalmente, las estudiantes entrevistadas, al leer el cuento, lo hacen con distintas entonaciones y **mostrando las imágenes**, como una manera de captar la atención de los niños. Además, enfatizan la **estructura del cuento**, señalando el autor, título e ilustrador; para ellas es importante que los niños sepan que los cuentos *“los escribió alguien”*, y que bajo el título se encuentra el nombre del autor. Similarmente, remarcan que se lee de izquierda a derecha, y de arriba hacia abajo, y que todo esto permite a los niños familiarizarse con el lenguaje en general, al mismo tiempo que les van señalando las palabras en el texto:

“Sí, obviamente como el formato del cuento: título, autor. Es para enseñarles la estructura del cuento. Así como también lo hacemos con los poemas, les mostramos el autor, si hay una imagen, un ilustrador, también lo mostramos (...) todo lo que es lectura, tú les muestras a los niños las palabras que van leyendo y ellos sienten como que van siguiendo la lectura. Además aprenden que es de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, todo el formato, motricidad visual y todo eso” (U-C, E2v).

Sobre la **gestión del grupo**, las alumnas refieren a reglas de comportamiento específicas: por ejemplo, si algún niño quiere hablar, antes debe levantar su mano; tienen que permanecer en sus puestos durante la experiencia de lectura compartida, y básicamente, respetar a sus compañeros. Respecto a la **disposición de los niños** durante la actividad, se menciona que lo mejor es que los niños estén en semi círculo, o a la misma altura que ellas. Destacan que la idea es que estén sentados o ubicados con el fin de que todos los niños puedan ver las imágenes, y también que estén cómodos. Del mismo modo, dicen que es importante que la ubicación no interfiera en la atención que estén poniendo los niños durante el transcurso de la experiencia:

“En semicírculo porque así son todos capaces de ver, porque si los pongo así enfrente y lado no ven. Como estaban los monitos más altos los quise poner en sillas para que estuvieran más al nivel de los...Sí, estoy más cerca de los niños. Ellos se apoyan ahí en la pared y cuando ya es muy largo se viene para acá. Entonces en el fondo forman una “c” y yo estoy al medio” (U-C, E1v).

Finalmente, refieren a la importancia del **trabajo con la familia**. Sostienen que es la familia la primera educadora, y que idealmente los papás deben estar comprometidos con el trabajo que ellas como educadoras realizan con los niños diariamente:

“Que compartan todas las actividades que hacen en el jardín, hay un nexo también con la familia. No sé, están pasando la vocal A, por ejemplo que uno le mande tareas o actividades para que hagan en la casa con esa misma vocal. O sea, que los papás se comprometan en lo que están haciendo los niños. O sea, sea lo mismo, ¿me entiendes? Que el niño no salga y después se olvide de lo que está pasando, si no que los papás sepan” (U-C, E1e).

7.7. Resultados universidad “D”

7.8. Dimensiones del conocimiento práctico

▪ Conocimiento de la materia

Las estudiantes entrevistadas entregan menos distinciones –en comparación con las otras dimensiones– en lo que respecta al contenido que se requiere para la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Sostienen que, ciertamente, es relevante que los niños tengan un acercamiento a “*lo que son las letras y los números*” (U-D, E1e). Sin embargo, al consultarles sobre el contenido propiamente tal, indican aquello que estudiaron en la universidad, pero de manera general. Por ejemplo, refieren a **nociones generales**, como la distinción entre las letras mayúsculas y minúsculas:

“Recuerdo que me enseñaron a mí, se piensa mucho que la letra manuscrita es la primera letra que se tiene que enseñar al niño, porque, es como la manera que la aprende. Sin embargo, la imprenta, usando mayúsculas y minúsculas, yo creo que es la mejor manera más cercana, porque, así distingue lo que son las letras más grandes, de las letras más pequeñas; y, sin saber lo que dice, él está haciendo sus primeros acercamientos a lo que son las letras y los números” (U-D, E1e).

Se observa además en la cita anterior, que para referir al contenido mismo del lenguaje, se menciona la manera en la cual éste se enseña. Complementariamente, cabe destacar que las estudiantes entrevistadas también refieren a **los campos lingüísticos**, y de manera similar, lo hacen de modo general, indicando lo que estudiaron en la universidad:

“Claro, como una conciencia fonológica; nos hablaban de la semántica; cuando los niños iban estructurando oraciones; desde que partían, igual de lo oral y de lo escrito” (U-D, E2e).

“...nos explicaban, por ejemplo, todo el componente del lenguaje, así como materia de colegio; nos decían, por ejemplo, cómo el niño va asimilando los sonidos de las palabras, cómo el niño va adquiriendo el vocabulario; por ejemplo, en la pragmática, cómo el niño usa el lenguaje en distintos contextos. Entonces, a lo mejor, uno a veces se confunde, todavía yo creo que me confundo en definir exactamente semántica, qué sé yo, pero tengo la noción” (U-D, E1e).

Adicionalmente, una de las estudiantes, al explicar el lenguaje, lo hace **distinguiendo entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito**, indicando las características propias de cada dominio. Por ejemplo, al lenguaje oral le atribuye la semántica, y al lenguaje escrito, lo relativo a las imágenes y símbolos que posteriormente le servirán al niño:

“Dividí el lenguaje en lo que significa el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Dentro del lenguaje oral (...) se destaca lo que es el vocabulario, o sea, como lo netamente lo que es como lo oral en el niño, y pero también, sin dejar de lado la gestualidad, que también es importante como para realizar ésta relación entre lo que el niño dice, o uno dice, y él lo relaciona como uno lo dice. O sea, no es lo mismo decir algo cuando uno está enojado o uno está contento. Y, por otro lado, el lenguaje escrito (...) lo defino en lo que son los signos, y por otro lado, los símbolos, que eso ya abarca a éstas como imágenes que le sirven al niño para entender una palabra, o netamente, la palabra y los números” (U-D, E1m).

Es interesante destacar que no existen referencias teóricas más detalladas, o que profundicen lo relativo al conocimiento de la materia a enseñar por parte de las estudiantes, y que las decisiones que toman en la enseñanza del lenguaje oral y escrito se fundamentan más en las dimensiones que serán descritas a continuación.

- **Conocimiento del desarrollo y el aprendizaje**

La dimensión respecto al conocimiento del desarrollo y el aprendizaje presenta bastantes referencias por parte de las estudiantes entrevistadas. La primera de ellas tiene que ver con el **aprendizaje en la primera infancia**: sobre ello, indican que es necesario **considerar la edad** de los niños a la hora de trabajar alguna experiencia con ellos: por ejemplo, en el caso de los niños más pequeños que asisten al nivel de sala cuna hay que trabajar con metodologías más visuales, precisamente por su corta edad:

“Bueno, en los más pequeñitos, partir con lo visual, ya que ahí se puede acercar a las letras, los números, pero de manera muy superficial, como una pincelada solamente. A ellos, les llega más de lo visual, y ahí también como uno se expresa oralmente (...) mientras más rico sea el lenguaje de uno, de manera oral que uno le exprese, después el niño se va acercando y le va a ser más familiar” (U-D, E1e).

Es importante destacar que si bien es cierto la estudiante menciona que se debe trabajar con los niños más pequeños de forma superficial, sí destaca que es relevante potenciar en ellos el lenguaje, aun cuando se piense lo contrario:

“...la rima, las canciones, que si uno la ve como a primera vista, uno puede creer que no tienen mucha relación con el lenguaje, que en sala cuna no debiese ni siquiera trabajarse el lenguaje, como que no se usa, pero todo lo contrario; el niño, mientras más se acerca a estas canciones, rimas, que para él son llamativas, por el hecho de que las palabras riman, entonces, ahí el niño va adquiriendo su vocabulario desde los primeros balbuceos que él hace” (U-D, E1e).

Cabe destacar además que para las estudiantes el trabajo con niños de sala cuna precisa de otro tipo de herramientas, pues como se trata de niños tan pequeños, no es tan fácil comunicarse con ellos, a diferencia de niños de edades más grandes, quienes sí son capaces de entregarles retroalimentación:

“Yo creo que en ese nivel, a lo mejor, puede ser más complejo trabajar el lenguaje, porque al ser un lenguaje más gestual, primero que tiene el niño, uno tiene que tener otras capacidades también, más de las que... (...) porque, uno no va a tener una respuesta. Entonces, tiene que ir desarrollando otras habilidades, para poder comprender cómo un niño se comunica. Mientras, yo creo que en el segundo ciclo se va teniendo más retroalimentación” (U-D, E2m).

Otro aspecto que mencionan bastante es el estar atentos a las **etapas de desarrollo** en la cual se encuentran los niños, destacando principalmente las diferencias que puedan existir en el primer y segundo ciclo de este nivel educativo. Sobre ello, refieren que en el caso de los niños más pequeños, éstos están en la etapa de balbuceo, y que conforme van creciendo adquieren nuevas palabras. En ese contexto, se señala que es relevante estar actualizando los conocimientos en este tema, al mismo tiempo que contrastándolo con aquello que se ve en la práctica:

“Igual, uno googlea, por ejemplo, y aparece al tiro, pero ir respaldando esa información, ir manejándolo y contextualizando; porque, también van a haber, a lo mejor, nuevas teorías, nuevos investigadores que nos den otros indicios, y uno puede ir viendo en la práctica. Yo creo que es eso, ir contextualizando el bagaje teórico que uno tiene, y a la vez, ir contrastándolo con la práctica que uno vaya haciendo” (U-D, E2e).

También, sostienen que es relevante considerar **los intereses** de los niños, al mismo tiempo que realizar experiencias que los motiven y que les llamen la atención. Sobre esto, indican que en el caso de los niños más pequeños es difícil que *“se generen comentarios o reflexiones (...) cuesta, con los niños de esa edad”* (U-D, E1v), pero que es importante realizar experiencias en las cuales éstos sean partícipes de algún modo. Por ejemplo, haciéndoles preguntas (esto será profundizado más adelante).

En la misma línea, creen que es necesario que ellas sepan identificar si existe, por ejemplo, algún **trastorno del lenguaje**, es decir, ser capaz de identificarlo y si es preciso, derivarlo a algún especialista. Indican que es importante que conozcan ciertos hitos, o *“como se va dando en los niños el lenguaje oral (...) la cantidad de palabras que van manejando (...) yo creo que es eso, ver el desarrollo evolutivo del niño en cuanto al lenguaje”* (U-D, E2e). Lo anterior es relevante en tanto les permite adquirir un lenguaje técnico que les sirve para explicar aquello que van observando:

“Entonces, por lo menos, me sale más fácil después, cuando uno va a estar a cargo de una sala, poder ir explicando y adquiriendo este lenguaje técnico, para poder trabajar con los papás, en el caso que un niño tenga algún problema, que no pronuncie bien, y que igual se da harto” (U-D, E2e).

Independiente de lo anterior, de reconocer las etapas en las cuales se encuentran los niños, las estudiantes entrevistadas sostienen que es importante considerar las **diferencias entre ellos**, pues no todos los niños que tienen a su cargo se encuentran en las mismas etapas. Por ejemplo, a veces suelen realizar o experiencias muy simples o demasiado desafiantes, que no se adecuan a cómo son los niños o en qué etapa se encuentran. Por eso, indican que es necesario respetar los diferentes **ritmos de aprendizaje de los niños**, tratando en lo posible de no agobiarlos al pedirles cosas que éstos no son capaces de hacer:

“Entonces, yo creo que es bueno ir potenciándolos, pero respetando su propio ritmo, no que si uno empieza a ver que está demasiado, mucha exigencia, y el niño está como ya estresándose, yo creo que no debería ser tanto” (U-D, E2e).

▪ **Conocimiento del currículum**

Las estudiantes sostienen, en primer lugar, que es importante ir haciendo ciertas **adecuaciones curriculares** al momento de trabajar con los niños, fundamentalmente porque no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje. En ese sentido, se observa una relación entre ambas dimensiones del conocimiento práctico, de currículum y de desarrollo y aprendizaje:

“...también, ir haciendo esas adecuaciones, que uno va realizando también en torno a lo que es esto de las adecuaciones curriculares, que uno tiene que hacer en torno a niños, ya sea con necesidades educativas especiales, o por su ritmo de aprendizaje” (U-D, E1e)

De manera complementaria, las estudiantes entrevistadas señalan que las **BCEP** son bastante utilizadas, especialmente los **aprendizajes esperados** de las mismas. Éstos se usan para planificar las experiencias pedagógicas que llevan a cabo con los niños. Una de las estudiantes indica que ella, por ejemplo, para planificar las experiencias que realizará con los niños, recurre a los aprendizajes esperados que tengan relación con lo que ella quiere trabajar. Se observa entonces una relación entre ambas dimensiones, de currículum y de estrategias pedagógicas (en la planificación).

En general, las estudiantes entrevistadas refieren a las BCEP de manera genérica, pero también con algunas especificidades, por ejemplo, mencionan los núcleos y ámbitos, además los **principios pedagógicos** (el principio de unidad) y de las **orientaciones pedagógicas** (les indican “tips”). O en el caso de la experiencia de lectura en voz alta que fue filmada, una de las estudiantes señala los aprendizajes esperados que estaban detrás (de comunicación y convivencia). También, refieren a los otros elementos presentes en el currículum:

“... implementado con base en lo que son las bases curriculares de la educación parvularia, de lo que deberíamos desprender para los aprendizajes esperados, y también, los otros elementos del currículo, porque no sólo el aprendizaje, sino que se desprende la evaluación, cómo se evalúa la educadora, los diferentes factores que uno ocupa al momento de la experiencia, o sea, la organización del tiempo, del espacio, cómo uno lo usa, en ese sentido” (U-D, E1m).

Un punto que es interesante de destacar es la lectura que las estudiantes hacen de las BCEP, en particular a los contenidos que están presentes en éstas. Ambas entrevistadas refieren, como se mencionó anteriormente, a ciertas especificidades de las BCEP, es concreto, los núcleos y ámbitos de aprendizaje. Una de ellas releva que se les presentan los contenidos separadamente, pero que independiente de ello, es preciso no perder de vista que los niños aprenden de manera integral:

“...cuando en las bases se nos presentan los ámbitos, los núcleos. Se nos presentan separando los contenidos, pero siempre a nosotros, desde el principio, nos dicen

que, uno después lo ve, que el niño siempre va a aprender de una manera integrada” (U-D, E2m)

Adicionalmente, las estudiantes trabajan con los **programas pedagógicos y los mapas de progreso**. Respecto a éstos últimos, los destacan ya que éstos les permiten *“ubicarse en la edad en la que uno quiere hacer la planificación” (U-D, E1e)*, lo que a su vez implica ir haciendo distintas adecuaciones curriculares dependiendo del ritmo de aprendizaje de los niños. Nuevamente, se observa una relación con la dimensión de desarrollo y aprendizaje.

▪ **Conocimiento del niño**

Respecto al conocimiento que las estudiantes entrevistadas tienen en relación a los niños, en términos generales éste se centra en la importancia de conocerlos a ellos (su *“personalidad”*) y también a sus **familias**. Sobre este último punto, una de las estudiantes remarca que en sectores más vulnerables, es aún más necesario trabajar palabras nuevas, pues el vocabulario que suelen tener los padres es más reducido:

“Porque, de repente, uno tiende a pensar, también, que por ser niños en edad más pequeña, uno no tiene que ocupar palabras nuevas, o palabras que se integren a su vocabulario, siendo que es todo lo contrario, porque, ahí uno va abriendo el mundo de vocablos que ellos también tienen, que muchas veces, en los jardines que se trabaja en sectores vulnerables, los papás no tienen un vocabulario tan amplio. Entonces, uno como educadora, tanto con los niños y también con los papás, uno ahí abre posibilidades de ampliar su vocabulario, y que no se queden en lo principal que ellos conocen, y que a veces, es bastante poquito” (U-D, E1e).

Adicionalmente, la estudiante señala que las educadoras son, en cierto sentido, *“dinamizadoras de comunidades” (U-D, E1e)*, es decir, que pueden ser un nexo entre las familias y el centro educativo, y también fuera de éste, abarcando además a la comunidad. Por ello, dice que es importante que las educadoras conozcan a los papás, que se den el tiempo de conversar con ellos, y ver si eventualmente es necesario ayudarlos:

“...tratar de acercarse a ellos, y no como una educadora molestosa, que pide cosas, sino que como la educadora que no quiere ser su amiga, pero quiere poder ayudarlos” (U-D, E1e).

Respecto a conocer la personalidad de los niños, recalcan que es relevante que ellas como educadoras se encuentren presentes en la sala, pues es en ese contexto en el cual ellas se van familiarizando con los niños, informándose de diferentes situaciones que los mismos niños les van contando:

“... ellos cuentan como comentarios simples que nacen, pero esos comentarios tan simples, sin tener que ser psicólogo, uno puede ir pesquisando diferentes cosas, que uno, como educadora, las toma y luego (...) uno puede hacer claramente, como una mirada de cómo es ese niño, y relacionarlo también con lo que conoce de su familia, de su entorno, dónde vive, diferentes cosas, que uno finalmente, dice: <<por eso el niño es de esta manera>>, o cómo yo lo puedo ayudar también” (U-D, E2e).

Adicionalmente, reconocen la importancia de las familias como un apoyo en los distintos aprendizajes que ellas como educadoras en práctica intencionan en los niños, pero también, de ser consideradas ellas mismas como profesionales importantes al estar presentes en otras situaciones que exceden lo pedagógico:

“Acá, por ejemplo, los papás te agradecían, llegaban todas las mañanas y te saludaban. Había de todo, pero, sí uno podía tener ese trato con los papás, que incluso, que a uno le delegaban de repente: <<oye, recuerda que a tal hora se tiene que tomar>>. Entonces, uno sentía también considerada, y va adquiriendo, inevitablemente, el rol de sentirse parte importante del aula, de la sala” (U-D, E2e).

Por último, destacan que precisamente al ir conociendo a los niños que tienen a su cargo, les es posible darse cuenta de la **heterogeneidad** al interior de la sala, principalmente porque todos los cursos difieren entre sí en relación a los niños. Como ejemplo, una de las estudiantes señala que el medio mayor que ella tiene a su cargo es distinto que el medio mayor de su compañera que está haciendo la práctica profesional en otra región del país, y así sucesivamente. Por eso, dice que es relevante identificar bien las características de los niños y en función de eso trabajar, considerando además el **interés** de los niños.

- **Conocimiento de los propósitos**

En relación a la dimensión del conocimiento de los propósitos, es decir, al para qué de la enseñanza del lenguaje oral y escrito, cabe mencionar que esta es una de las dimensiones que presenta menores referencias. Básicamente, las estudiantes refieren a dos propósitos: la preparación para la enseñanza básica, y el conocimiento del mundo.

En primer lugar, sobre la **preparación para la enseñanza básica**, una de las estudiantes indica que es relevante enseñar el lenguaje oral y escrito a los niños pues es en este nivel educativo donde se sientan las bases que luego les servirán a los niños cuando entren a la enseñanza básica:

“...porque es en la educación parvularia en la que se dan las bases, se sientan las bases con las que después los niños se enfrentan a la educación básica. Entonces, yo creo, que más que adelantarles aprendizajes, yo creo que es ir potenciando los logros que ellos vayan mostrando. Por ejemplo, si hay niños que no logran escribir su nombre, yo creo que se puede a lo mejor ir potenciando que lo quieran hacer, pero no imponiéndolo, porque, tampoco es propio del nivel de educación parvularia salir escribiendo y leyendo” (U-D, E1e).

De la cita anterior se desprende además que no es el objetivo de la educación parvularia que los niños necesariamente egresen sabiendo leer y escribir, al mismo tiempo que en este nivel educativo no se deberían imponer los aprendizajes, sino que más bien, potenciar los distintos logros que los niños vayan mostrando.

Complementariamente, se identifica el propósito de **conocimiento del mundo**, el cual tiene que ver no sólo con el ámbito de las B CEP de la comunicación, sino que abarca mucho más y se relaciona con el medio que rodea al niño:

“Y bueno, en relación a lo que decía también del lenguaje, no sólo evaluar este lenguaje: si lo dice, si lo dice bien, si lo dice mal; sino que, como le decía, desde el mismo lenguaje podemos evaluar muchas otras cosas, en relación a otros conocimientos que él posea. No sólo del ámbito de la comunicación, que son las bases curriculares, sino que ahí podemos desprender, por ejemplo, perfectamente, de relación con el medio, o sea, que a medida del lenguaje, conozca su país, conozca otros leguajes, conozca los animales, un montón de cosas, pero cómo los acercamos a ellos siempre a eso, la herramienta principal es el lenguaje” (U-D, E2e).

Aunque mencionado muy breve, se señala también que la idea, al presentarle a los niños los cuentos, es que éstos –cuando sean grandes- tengan *“ese gusto por la lectura cuando ya tengan la autonomía” (U-D, E1e)*. Es decir, se observa una referencia al gusto por la lectoescritura, pero este tema no se desarrolla mayormente posteriormente.

Por último, un propósito por oposición es que los niños no necesariamente tienen que salir de kínder leyendo y escribiendo, cuestión que en opinión de las estudiantes entrevistadas se encuentra arraigada en algunos centros educativos:

“...hay como, no sé si un malentendido, pero se cree en varios jardines, yo he escuchado en colegios incluso, que los niños tienen que salir leyendo y escribiendo desde kínder. Entonces, hay como una presión en ese sentido, que se está adelantando mucho a los niños a veces, y claro, si el niño disfruta este proceso es bueno. Pero, yo creo, que ese factor sería un poco negativo, que se está coartando también un poco la niñez de los niños, se les está escolarizando muy pequeños, sería un factor negativo” (U-D, E2e).

▪ **Conocimiento de las estrategias pedagógicas**

Esta dimensión es bastante destacada por las estudiantes entrevistadas, siendo una de las más reportadas, similar a lo que ocurre con las estudiantes de las otras universidades estudiadas.

En relación a la **ambientación de la sala**, este tema aparece menos desarrollado que otros (es decir, hay pocas referencias). Destacan el uso de rótulos que le indican a los niños los nombres de los distintos elementos que se encuentran en la sala: las mesas, sillas, etc. Una de las alumnas indica que si bien es cierto en la sala están señaladas las letras –lo cual a ella le parece correcto para aproximar a los niños al lenguaje-, ella considera que es mucho mejor que las letras tengan texturas, para que los niños las puedan tocar:

“Es que no era con textura. Entonces, la idea era que las observaran. Ahora, si yo quiero que sea con textura, sería a la altura de ellos, para que ellos pudieran ir tocando las letras, vayan haciendo la forma; pero, yo creo que es bueno que los niños vayan reconociendo el símbolo” (U-D, E2e).

En la misma línea, destacan también la labor de la **educadora como modelo de lenguaje**, en el sentido de estar conscientes que ellas son un modelo para los niños: *“tienden a hacer las mismas cosas que uno hace” (U-D, E1e)*, especialmente en lo que respecta al lenguaje. Por lo tanto, es importante que usen un lenguaje apropiado al mismo tiempo que incorporen nuevas palabras al repertorio de los niños; sobre todo para aquellos que provienen de sectores más desventajados socioeconómicamente:

“... yo creo que uno, como educadora, primero debe tener un lenguaje que sea apropiado, y un vocabulario, también, que sea amplio. Porque, de repente, uno

tiende a pensar, también, que por ser niños en edad más pequeña, uno no tiene que ocupar palabras nuevas, o palabras que se integren a su vocabulario, siendo que es todo lo contrario, porque, ahí uno va abriendo el mundo de vocablos que ellos también tienen, que muchas veces, en los jardines que se trabaja en sectores vulnerables, los papás no tienen un vocabulario tan amplio” (U-D, E1e).

Como se observa, existe una relación entre la dimensión del conocimiento del niño, y de las estrategias pedagógicas (de modelamiento por parte de la educadora de párvulos), enfatizando, en cierta forma, que la labor de ellas como educadoras es la de compensar las deficiencias que los niños puedan traer desde sus hogares, principalmente si estos son más vulnerables. Adicionalmente, se destaca la labor **mediadora de la educadora**, en tanto acompaña, apoya y potencia los aprendizajes de los niños:

“El rol de la educadora, va a sonar un poco cliché, es mediar estos aprendizajes. Es como ser un apoyo para el niño, para que él pueda ir alcanzando los logros a los que puede llegar. O sea, sin ponerle un techo, desde el punto de inicio que él tiene; por ejemplo, si ya está juntando letras, uno tiene ese rol de ir acompañándolo en este proceso, ir potenciándolo a que llegue después a leer” (U-D, E2e).

Relacionado con lo anterior, el tema de **incorporar a la familia** al trabajo que realizan con los niños también es un aspecto relevante. Sobre ello, señalan que la familia es la primera educadora, y que por eso, es importante mantener una comunicación fluida con ellos, entregándoles consejos sobre cómo potenciar a los niños:

“Yo creo que, siempre de una manera cordial, respetuosa, hacerles ver el rol que ellos tienen, que son como los primeros educadores, o sea, antes que nosotros; y que tenemos que estar en comunicación permanente para ir logrando potenciar a este niño que está como una esponjita, que puede absorber mucho conocimiento, entonces, tenemos que estar unidos, se necesita el apoyo de ellos en nosotros, y de nosotros en la familia. También, dándole tips” (U-D, E2e).

Respecto a las experiencias pedagógicas propiamente tales, las estudiantes aluden tanto a la **planificación** como la **evaluación**. Sobre la planificación, señalan tomar como referencia las BCEP, en particular los aprendizajes esperados de éstas, y los mapas de progreso. Estos últimos son utilizados principalmente para considerar la edad de los niños con los cuales se está trabajando y estimar cuáles son las mejores estrategias pedagógicas para ellos:

“...yo utilizo también, son los mapas de progreso. No sólo para ubicarse en la edad que uno quiere hacer la planificación, sino que también uno debe darse el tiempo leerlo completo, de conocerlo y manejar esa herramienta, ya que a través de eso, uno toma el aprendizaje quizás, y la manera como de la orientación pedagógica que también se utiliza, para realizar la experiencia a los niños que van, como dice ahí, desde los tres, desde los cinco” (U-D, E1e).

Se observa también una relación entre la dimensión del conocimiento de las estrategias pedagógicas y la dimensión de currículum, al mismo tiempo que referencias a la importancia de considerar la edad de los niños (dimensión de desarrollo y aprendizaje).

Adicionalmente, las alumnas señalan que si bien es cierto es posible elaborar planificaciones para el conjunto de los niños con los cuales están trabajando, en el caso de la evaluación es distinto: puesto que los niños son diferentes y no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje:

“Quizás, la planificación pueda realizarse en ese sentido, para el grupo curso completo, pero (...) la evaluación, no puede ser de manera igualitaria para todos, porque no se puede concebir evaluar un niño, que sabemos que tiene un ritmo de aprendizaje más lento, que le cuesta un poquito más, pedirle lo mismo que a uno que llega y hace todo rápido; porque, tiene más estimaciones en la casa, no sé, puede ser que su nivel de concentración sea más alto que el del resto. Y no solamente con los que tienen ritmos de aprendizajes más lentos, sino que también, con ese que aprende más rápido, no podemos esperar evaluarlo, o también, realizarle la experiencia de la misma forma que a los demás niños” (U-D, E2e).

Otro aspecto que las estudiantes entrevistadas destacaron bastante son los **principios orientadores de la educación parvularia**, entre ellos, la relevancia del **juego**. De éste, señalan que es la “esencia” de la educación parvularia, y que corresponde a lo más innato del niño y por tanto, debe ser considerado a la hora de trabajar con ellos y también, como un medio para acercarse a los mismos:

“... como herramienta fundamental, yo creo que debería ser siempre pensado para realizar las experiencias de aprendizaje, yo creo que el juego, como medio; y como medio para acercarse al niño. No sólo para enseñar, sino que en todos los sentidos, uno llega más fácil al niño; se hace ésta conexión entre el niño y la educadora” (U-D, E1e).

Lo contrastan con la idea de repetición o reproducción, manifiesta en, por ejemplo, las actividades de copias que suelen ser exigidas a los niños pequeños. Para las estudiantes, lo ideal es no someter a los niños a ese tipo de experiencias, pues éstas suelen ser monótonas y no contribuyen a que los niños aprendan:

“...como decía yo, no de la repetición, de la reproducción, del “repítame esto”, o que copie la caligrafía; eso es algo tan viejo, que en algún tiempo se pensó que servía, y quizás sirvió, ahora hay muchas otras maneras de acercar a los niños a los números y las letras sin que sea algo aburrido y monótono para ellos, como qué lata tener que hacer esto para poder aprender otra cosa” (U-D, E2e).

En relación a los **recursos** con los cuales se trabaja, las estudiantes enfatizan bastante la idea de intentar, por medio de los recursos con los que cuentan, de mantener atentos a los niños y que no se desconcentren durante las experiencias que están trabajando. Refieren a, por ejemplo, al uso de nuevas tecnologías en el trabajo de la lectoescritura, como videos o power point donde proyectan cuentos. Señalan también que es importante que los niños cuenten con materiales que puedan tocar. Se observa una relación entre esta dimensión de conocimiento sobre las estrategias pedagógicas y la dimensión de desarrollo y aprendizaje, pues se indica que para elegir los recursos con los cuales trabajar con los niños se requiere considerar la edad de éstos, al mismo tiempo que sus intereses:

“...ir viendo y enfatizando siempre lo que les interesa y la seguridad de ellos, también. Y, la rotulación como a la edad, ir graduando si son más chiquititos, no me sirve de nada llevar algo muy complejo, que ellos no van a poder ocupar, y le van a ver el puro color” (U-D, E2e).

Otro aspecto interesante a destacar dice relación con el uso de plantillas. Unas de las estudiantes indica que si bien es cierto en la actualidad las plantillas no son utilizadas en los jardines infantiles, ella las usa pues considera apropiado hacerlo siempre y cuando éstas se usen como un apoyo y no como lo central de la experiencia pedagógica:

“...las plantillas están súper obsoletas en los jardines, pero, la forma de presentarles, reconocen la forma; rellena la plantilla, era claro... por ejemplo, yo les hacía cartones con la A, por ejemplo, y con diferentes materiales: con campanitas, con texturas peludas; entonces, yo se los ponía y ellos tenían que ir reconociendo la forma (...) Claro, me decían: <<lo ideal es no>>, pero cuando yo hablaba con la

educadora de mi nivel, me decía: <<no, igual de repente se ocupan, pero, para apoyar>>, entonces, ahí dije: ah, ya, si yo puedo apoyar, lo meto dentro de la motivación, pero, que el grueso de la experiencia no sea rellenar la matriz” (U-D, E2e).

Ahora bien, el tema del uso de las plantillas refiere también a los distintos modos de trabajar tanto en jardines infantiles como en colegios. Sobre ello, se indica que en los jardines infantiles tiende a haber mayor libertad, situación que no ocurre en los niveles de transición de los colegios, donde todo suele ser más escolarizado. Es, según la estudiante, en estos contextos donde más se usan las plantillas:

“Lo que he notado, es que en los jardines, los niños tienen mucho más la libertad de niños, que en los colegios (...) Y, en los colegios ya es más escolarizado: <<saquen el libro, en tal página; vamos a rellenar esto>>, y eso no se hace en los jardines” (U-D, E1e).

Con todo, la misma estudiante señala que independiente de si se trata de jardín infantil o colegio, en última instancia dependerá de la educadora:

“Es que se da distinto. Yo encuentro que es verdad, que de un colegio a un jardín es mucha la diferencia, es más escolarizado un colegio. Y, yo creo que, ahí sí se ocupa el apresto, es más fácil con matrices ir rellenando, en comparación con los jardines, en los que uno intenta hacer otras cosas. Y va a depender de la educadora” (U-D, E1e).

Sobre la **experiencia de lectura compartida**, las estudiantes entrevistadas entregan un conjunto de referencias, dando cuenta de las decisiones pedagógicas que toman en la realización de esta actividad. En primer lugar, señalan que los **criterios de selección del cuento** que ellas eligieron tienen que ver, tal como se indicó en los párrafos anteriores, con los intereses de los niños al mismo tiempo que estén contextualizados a lo que están trabajando en ese momento: *“Así, que elegí algo que tiene, que es contextualizado a lo que estamos trabajando, pero que sea más entretenido, más llamativo para ellos” (U-D, E2v).* Se observa así una relación, nuevamente, con la dimensión de desarrollo y aprendizaje.

En relación a la **organización del grupo de niños**, señalan que es mejor ubicarlos en semi círculo y así todos pueden ver, con la educadora de pie, aun cuando esto implique una especie de asimetría entre la educadora y los niños:

“Es mejor contarlos de pie. Aunque, eso no responde a lo que uno siempre habla, de ver la simetría entre uno y el niño, que siempre se tiende a hacer; pero, en este caso, más que ayudar, iba a dificultar el hecho de contar el cuento. Entonces, el hecho de estar de pie y la medialuna, porque, así por lo menos en el jardín, utilizamos para contar los cuentos; porque, el hecho de que estén en las mesas, es incómodo para los que están de espalda, o que ellos nomás estén dados vuelta; entonces, comienzan a golpear las mesas, la concentración no favorece tanto como la medialuna, y que estén completamente concentrados en lo que están mirando, a la persona que está contando el cuento” (U-D, E1v).

Complementariamente, se destacan bastante las **estrategias de diálogo con el niño** durante la experiencia de lectura. Las estudiantes señalan que una buena forma de acercar a los niños a los cuentos es mediante la realización de preguntas antes, durante y después de la lectura. La idea detrás de esto es despertar la imaginación del niño:

“...por ejemplo, lo que le comentaba yo: el antes, el durante y el después, al momento de contar un cuento. En el antes, uno, aparte de que el niño tiene que observar, visualizar todo; el niño ahí plantea, desde chiquitito, sus primeras hipótesis, o sea, cuando uno les pregunta: “¿De qué creen que se va a tratar el cuento?”, él ahí asocia lo que está viendo, con lo que él cree que va a pasar más adelante; él, quizás, a mitad del cuento: “¿Qué creen que va a pasar ahora?”, él hipotetiza lo que ya vio, hace una hipótesis, y dice: “yo creo que ahora puede pasar esto”. Entonces, ahí va también en la imaginación, uno despierta la imaginación del niño, no todos van a pensar lo mismo” (U-D, E1e).

Como se observa, además de potenciar la imaginación, se espera que el niño sea capaz de elaborar hipótesis en relación a la historia que están escuchando, esto con el fin de que el niño sea capaz de pensar por sí mismo, especialmente después de la lectura:

“...lo que se trabaja también en el después de la lectura, es como la elaboración personal de cada niño: “¿Te gustó, o no te gustó? ¿Por qué no te gustó? ¿Si tú hubieras sido un personaje, qué hubieras hecho en su lugar? Entonces, no va en todo como: <<en este cuento, dime de qué color era la ropa, dime quién salía>>, que son cosas que el niño va a ver y va a saber la respuesta, pero uno no lo está invitando a pensar más allá de lo que uno ya le dio. Entonces, eso es como lo

importante, que el niño pueda ver más allá de lo que uno le entrega, y ahí, él también está empezando a esto de ocupar la razón para lo que va a ser su proceso de aprendizaje” (U-D, E2v).

Además, gracias a las preguntas, los niños tienden a estar más concentrados y partícipes de la experiencia pedagógica: *“Entonces ahí, a través de las preguntas, se va intencionando la participación (...) también ayuda cuando están perdiendo la concentración” (U-D, E1v).* Distinguen también dos tipos de preguntas: explícitas y de opinión, *“para tomar la opinión de ellos” (U-D, E2v).*

De manera complementaria, durante la experiencia pedagógica se enfatiza la **estructura del cuento**, aunque con menor énfasis. Se muestra la portada, el autor y fundamentalmente, que los textos requieren ser tratados con cuidado:

“Cuando uno ve la portada de un libro, y se ve llamativo, se ve entretenido, ahí se veía el niño que iba con el papá, yo dije: “claro, miren la portada”, entonces, después de que capto su atención, con “miren la portada”, yo les leo el título, y les cuento de quién es; siempre decirles el autor, porque, aunque sean pequeños, ir al tiro enseñándoles que los libros tienen un autor, que los escribe (...) de a poquito tienen que ir adquiriendo que los libros los escribe alguien, y que por eso hay que cuidar los libros. Porque, por ejemplo, acá los libros que tenían volaban, a veces, por los aires” (U-D, E2v).

Otro de los énfasis está puesto en el **vocabulario**. Tal como se mostró en una cita anterior, en la dimensión de conocimiento del niño, las estudiantes aprovechan esta instancia para potenciar en éstos el conocimiento de nuevas palabras, especialmente debido al contexto vulnerable del cual provienen los niños (ver sección 2). Además, y en relación al cuento mismo que está siendo leído, indican que hay palabras que se explican por sí solas a través de las imágenes, pero otras que deben ser explicadas por la educadora:

“Hay palabras, por así decirlo, que se explican por sí solas a través de las imágenes; en cambio, otras están como adjetivos dentro de la frase, pero que no se ven dentro de la imagen que uno le están mostrando. Entonces, esa se explica, porque, como decía yo, es importante ampliar el vocabulario” (U-D, E1v).

Relacionado con lo mismo, el **mostrar las imágenes** del texto es otra acción que realizan bastante, con el fin de ayudar a los niños a comprender mejor el mensaje que se quiere transmitir:

“...la imagen también le ayuda, a que a través de la imagen, él la ve, y quizás sin haberme entendido toda la frase que dije, él dice: <<ah, él necesitaba zapatos; o él jugaba, no jugaba>>. Entonces, como que la imagen también le ayuda a lo que llama el aprendizaje, que es como comprender el mensaje, y por qué la intención del mensaje. No solamente, a través de lo que uno le va contando, sino que también lo que él va observando en la imagen” (U-D, E2v).

Por último, las estudiantes también refieren al **manejo del grupo**, señalando que es importante no tener que “retar a los niños” cuando éstos se desconcentran o se ponen inquietos. En lugar de ello, usan otras estrategias, como por ejemplo, cambios en la entonación de la voz, o el uso de gestos al contar la historia. También, intencionado la participación de los niños, es una buena forma de mantenerlos atentos:

“Cuando los niños comienzan a distraerse un poco, ellos ven un movimiento como exagerado, vuelven a conectarse con lo que uno está haciendo. Entonces, como le decía, ahí uno no tiene la necesidad de estar diciendo: <<cállate, por favor; o no hagas eso>>, no sé, <<Catalina, córtala>>; como una manera entretenida, por decirlo así, y contextualizada a lo que uno está haciendo, para invitar a los niños a que vuelvan a escuchar lo que estamos haciendo, sin tener que llamarles la atención de una manera más brusca, más pesada” (U-D, E1v).

Esto es relevante en tanto es un aprendizaje específico a intencionar, el cual es, “*permanecer atentos a la escucha de un cuento*”.

7.9. Comparación del conocimiento práctico:

Esta sección tiene por objeto comparar el conocimiento práctico de las participantes. En primer lugar, se hará una síntesis de las ideas fuerza de las entrevistadas, a modo de entregar una panorámica general de su conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito. A continuación, se contrastarán las síntesis entre las universidades, las cuales serán discutidas en la siguiente sección.

7.10. Comparación entre Universidad “A” y Universidad “B”

Dimensiones del conocimiento práctico	UNIVERSIDAD “A”	UNIVERSIDAD “B”
Materia	<p>Se destaca la iniciación a la lectura como un aspecto relevante, del cual la base es la conciencia fonológica. Se entregan un conjunto de referencias generales, que aluden a los campos lingüísticos, lo semántico, lo morfosintáctico, sintáctico, aunque sólo se mencionan y no se describen mayormente.</p> <p>Cabe señalar que respecto a la conciencia fonológica, se indica que ésta es la base para que los niños puedan leer bien posteriormente.</p>	<p>Se indican pocas menciones a la materia, mencionándose de manera genérica la relevancia de la conciencia fonológica. En estas referencias más bien genéricas, se observa una gran influencia de las BCEP, las cuales usan como marco referencial cuando se les consulta por el contenido a enseñar –señalando los núcleos y ámbitos de las mismas-.</p> <p>Además, se indica que la universidad las formó más en lo que respecta a las estrategias pedagógicas que al contenido a enseñar, razón por la cual enfatizan las metodologías propias de la educación parvularia (las cuales son menos <i>bruscas</i>).</p>
Desarrollo y Aprendizaje	<p>Mencionan las etapas de desarrollo, y la importancia de conocerlas; señalan que el desarrollo es un continuo que va desde lo sensorio motor (en sala cuna) hasta lo más representativo (en niños más grandes). En esto último, los niños tienden a tener un pensamiento más “mágico” y creativo.</p> <p>Complementariamente, refieren a que los niños aprenden a través de lo concreto, y que es preciso considerar sus conocimientos previos al momento de trabajar, existiendo además distintos ritmos de aprendizaje. Esto último implica aterrizar las expectativas y adecuar las experiencias a realizar.</p>	<p>Critican fuertemente el enfoque de decodificación, el cual es contrario a las metodologías de la educación parvularia y a cómo los niños aprenden. Sostienen que se requiere de metodologías lúdicas, indicando además que sienten que es un desafío trabajar con niños más pequeños (menores a 4 años), pues lo niños más grandes ya tienen rutinas incorporadas, las que a su vez responden a las exigencias del Ministerio de Educación.</p> <p>Complementariamente, señalan que en relación a esta dimensión han aprendido más en la práctica que en la formación de la universidad, tratando, eso sí, de llevar a la práctica el enfoque constructivista en donde el niño es un sujeto activo constructor y participe de su propio aprendizaje.</p>

Currículum	<p>Las BCEP son reconocidas como el marco curricular nacional, en donde se indica aquello que los niños debiesen lograr. Se entregan ejemplos concretos sobre ello, relevándose los aprendizajes esperados.</p> <p>En general, tienen una visión crítica de las BCEP, pues éstas requieren que las educadoras cuenten con una base, de lo contrario pueden terminar realizando experiencias pedagógicas poco apropiadas. En ese sentido, se necesita tener una base previa pues las BCEP son muy amplias.</p>	<p>Las BCEP son un referente, utilizando tanto los aprendizajes esperados como los principios pedagógicos. De éstos últimos, rescatan considerar el bienestar del niño, su singularidad, etc. La crítica antes mencionada tiene que ver con la necesidad de realizar adecuaciones a las BCEP, pues éstas vienen estipuladas desde el Ministerio de Educación siendo necesario considerar el contexto de los niños y a la situación de cada uno (observándose una relación entre esta dimensión y la dimensión conocimiento del niño).</p>
Niño	<p>Se menciona al niño en relación, principalmente, a su contexto familiar, sobre el cual se realizan aseveraciones más bien negativas. Se indica que por lo general, cuando los niños tienen problemas de lenguaje, esto se debe al <i>habitus</i> de la casa. Cabe señalar que dicen también que independiente de lo anterior, si el educador sabe hacer bien su pega, los problemas de lenguaje que presentan los niños pueden ser compensados.</p> <p>Por otro lado, caracterizan a los niños en función del comportamiento de los mismos, indicando que se requiere de adecuaciones – pues, por ejemplo, hay niños que son más inquietos que otros-. Mencionan también que es necesario considerar sus intereses y el nivel de desarrollo de los niños al momento de trabajar con ellos.</p>	<p>Las referencias a los niños aluden, principalmente, a su contexto familiar, el cual es descrito pero en términos más bien negativos, fundamentalmente por el grado de vulnerabilidad y problemáticas sociales del entorno en el cual viven los niños (por ejemplo, problemas de drogadicción). Aun cuando son bastante críticas, reconocen que es parte de su trabajo como educadoras acoger esta suerte de diversidad de contextos y trabajar de igual modo con la totalidad de los niños.</p> <p>Por último, señalan que es necesario considerar los intereses de los niños –para que participen de las experiencias pues tienden a distraerse fácilmente-, y la heterogeneidad de los mismos</p>
Propósitos	<p>Se señalan dos propósitos principales: que los niños tengan una buena base para primero básico –pues el lenguaje es la base de todos los aprendizajes-, y la comunicación, este último enfatizando que los niños sean capaces de expresar sus emociones. Además, se menciona desarrollar futuros lectores.</p>	<p>Se indican tres propósitos de la enseñanza del lenguaje oral y escrito: comprensión del mundo, comprensión de lectura, comunicación y goce por la lectura. Respecto a la comprensión del mundo, destacan que el lenguaje les permite a los niños construir el significado del mundo que les rodea; la comprensión lectora y el gocé por la lectura también son mencionados, principalmente al conversar sobre la experiencia de lectura compartida, y por último, en relación a la comunicación, señalan que ésta es fundamental para las personas.</p>
Estrategias Pedagógicas	<p>En lo que respecta a la sala, indican que es importante que se note la participación del niño –y por ende, la construcción de significado por parte de ellos- en los trabajos que se exponen. Al mismo tiempo, indican que es un</p>	<p>Se destaca bastante el que sean los niños quienes construyan significado: esto se observa en que se potencia que sean ellos mismos quienes, por ejemplo, elaboren el material que ambienta la sala. Similarmente, el que las sillas</p>

	<p>buen espacio para aprovechar de potenciar el lenguaje escrito.</p> <p>Realizan diagnóstico de los niños, planificación (utilizan los aprendizajes esperados de las BCEP) de las actividades y evaluación de las mismas.</p> <p>Señalan que los recursos pedagógicos deben ser concretos, adecuados al contexto y los intereses de los niños.</p> <p>Respecto a la <u>experiencia de la lectura compartida</u>, se intenciona desarrollar el vocabulario, el conocimiento de lo impreso – indicando las letras en el título-, la estructura del cuento y las convenciones de la lectura.</p> <p>Además, se les hacen preguntas a los niños, con el fin de potenciar su creatividad (sobre ello, señalan que el centro de prácticas coarta la creatividad de los niños pues existen demasiadas reglas que les impiden, por ejemplo, conversar libremente) y participación durante la experiencia.</p> <p>Cabe destacar que en la elección del cuento se utiliza el criterio de interés del niño y también, el que la historia tenga que ver con su contexto y cómo poder sobrellevar de mejor manera los eventuales problemas que los niños tienen en sus casas.</p> <p>Por último, su rol como educadoras es ser mediadora de los aprendizajes de los niños, además de ser un modelo para ellos – especialmente en lo relativo a la expresión oral, es decir, cómo ellas hablan repercute en los niños-.</p>	<p>de los niños tengan su nombre implica también el desarrollo de la identidad éstos. Además, indican que la ambientación debe estar relacionada con la cotidianidad de los niños, que sea parte de su propia cultura, sin dejar de lado que cada material o experiencia tenga una intencionalidad pedagógica detrás. Se enfatiza también el desarrollo del lenguaje escrito, criticando los enfoques que precisan que los niños hagan copias y caligrafía –pues ello no es significativo para éstos-. Además, señalan la importancia de considerar la edad de los niños (observándose una relación entre esta dimensión y la dimensión de desarrollo y aprendizaje).</p> <p>Indican además que realizan un diagnóstico –a través de una encuesta fallida a los apoderados, relevando nuevamente sus críticas- y una evaluación, que se concentra principalmente en estimar si los niños se interesan o no durante las actividades.</p> <p>Respecto a la <u>experiencia de lectura compartida</u>, se intenciona desarrollar el vocabulario y la estructura del cuento; refieren bastante a que la idea es trabajar con aquello que a los niños les interese (por ejemplo, por eso les muestran las imágenes del cuento, pues a los niños les gusta). El criterio para elegir los cuentos es que éstos dejen una enseñanza, y cuando los leen, les hacen preguntas a los niños -les piden también que creen finales alternativos-, con la intención de que éstas los movilicen y les permita ser constructores activos del conocimiento. En ello, es relevante el rol de mediadoras de ellas como educadoras.</p>
<p>Relaciones entre las dimensiones</p>	<p>Se observan relaciones entre las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del currículum y conocimiento de las estrategias pedagógicas. ▪ Conocimiento del desarrollo y aprendizaje y conocimiento del niño. 	<p>Se observan relaciones entre las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la materia y conocimiento del currículum. ▪ Conocimiento del currículum y conocimiento del niño. ▪ Conocimiento de las estrategias pedagógicas y conocimiento del desarrollo y aprendizaje.

7.11. Comparación entre Universidad “C” y Universidad “D”

Dimensiones del conocimiento práctico	UNIVERSIDAD “C”	UNIVERSIDAD “D”
Materia	<p>Se destaca bastante la importancia de la alfabetización inicial, la cual definen como los primeros acercamientos de los niños con la lectoescritura previo a una enseñanza “más formal”. Sostienen también que el lenguaje oral y el lenguaje escrito son dos procesos separados. Se observa también una relación entre esta dimensión y la dimensión del currículum, pues aluden a las B CEP cuando se les consulta por la materia a enseñar. Complementariamente, hacen mención a los campos lingüísticos, los cuales son definidos y relevados como un tema a considerar. En la misma línea, mencionan el vocabulario y la comprensión lectora.</p> <p>Por último, sostienen que hay que tomar en cuenta la cultura de los niños, pues ésta influye en cómo los niños se comunican. Esto implica una relación entre esta dimensión y la dimensión de conocimiento del niño.</p>	<p>Se hace referencia a nociones generales del lenguaje, aun cuando destacan que es importante que los niños tengan un acercamiento a las letras. Se mencionan los campos lingüísticos, aunque reconocen que si bien es cierto no pueden definirlos en profundidad, saben que tienen la noción sobre qué implica.</p> <p>Asocian la semántica al lenguaje oral, y las imágenes y símbolos al lenguaje escrito.</p>
Desarrollo y Aprendizaje	<p>Señalan la importancia del juego en el aprendizaje de los niños, el cual se contrapone a posturas más escolarizadas de enseñanza. Indican también que es necesario relacionar las experiencias pedagógicas con la vida de los niños, con aquello que a éstos les resulta más familiar, considerando sus conocimientos previos. En ese sentido, se observa una relación entre esta dimensión y la dimensión de conocimiento de estrategias pedagógicas. En la misma línea, indican que los niños tienen distintos ritmos y estilos de aprendizaje.</p> <p>Relevan bastante el conocer las etapas de desarrollo, mencionando un conjunto de autores, pero sin profundizar mayormente en alguno de ellos.</p>	<p>Enfatizan considerar la edad al momento de trabajar, argumentado que en el caso de los niños más pequeños se requiere de metodologías más visuales. En la misma línea, dicen que aunque se tienda a decir que en sala cuna no debiese trabajarse el lenguaje, sí es pertinente hacerlo. Para esto, se requiere de otro tipo de capacidades pues es un tanto complejo debido, principalmente, a que los niños más pequeños no entregan retroalimentación.</p> <p>Señalan que es preciso conocer las etapas de desarrollo, distinguiendo que hay diferencias entre el primer y el segundo ciclo. En ese contexto, destacan que hay que estar constantemente estudiando y revisando nuevos enfoques y teorías.</p> <p>Sostienen también que es necesario ser capaz de identificar eventuales trastornos de lenguaje (y derivar a los niños a quien corresponda), y que para ello, se requiere del conocimiento de los hitos y del desarrollo evolutivo del</p>

		<p>lenguaje.</p> <p>Por último, dicen que deben conocer los intereses de los niños, y estar conscientes que existen diferentes ritmos de aprendizaje; por tales motivos, las estrategias pedagógicas deben adecuarse a ello.</p>
Currículum	<p>Utilizan las BCEP como un referente, especialmente los aprendizajes esperados, los cuales son usados para planificar (se observa una relación entre esta dimensión y la dimensión del conocimiento de estrategias pedagógicas). No obstante, son bastante críticas: dicen que las BCEP no consideran otros aspectos del desarrollo de los niños (se aprecia una relación entre estas dimensiones), al mismo tiempo que no entregan suficientes ejemplos y actividades –lo cual es un problema en tanto algunas educadoras no son bien formadas-. Las comparan con las de Singapur, las cuales justamente proveen de muchas ideas a trabajar con los niños.</p>	<p>Sostienen que es necesario realizar adecuaciones curriculares en función de los distintos ritmos y aprendizajes de los niños.</p> <p>Las BCEP son un referente, en particular los aprendizajes esperados, los cuales se utilizan para planificar las estrategias pedagógicas. Refieren también a las orientaciones y principios pedagógicos, al igual que los núcleos y ámbitos de las bases. Adicionalmente, usan los programas pedagógicos y los mapas de progreso, pues éstos les permiten ubicarse en la edad de los niños y en función de ello, planificar.</p> <p>Un punto a destacar es que consideran que los contenidos presentes en las BCEP se presentan parcelados, razón por la cual es importante no perder de vista que los niños aprenden de manera integral.</p>
Niño	<p>Consideran relevante ponderar las exigencias en función del contexto familiar de los niños, es decir, estar al tanto de aquello que ocurre en sus casas y en caso de haber algún problema, no exigirle al niño en cuestión lo mismo que a sus compañeros.</p> <p>Adicionalmente, dicen que al interior de la sala existe una gran diversidad, la cual implica un trabajo mucho más personalizado con los niños, considerando, al mismo tiempo, los distintos intereses que éstos tengan.</p>	<p>Enfatizan la relevancia de conocer el contexto familiar de los niños y su personalidad. Sostienen que en contextos más vulnerables los padres suelen no tener un vocabulario tan amplio, por este motivo es importante que ellas como educadoras lo potencien en los niños.</p> <p>Adicionalmente, se reconocen a sí mismas como dinamizadoras de comunidades, pues son un vínculo entre la familia y la escuela, al mismo tiempo que de la comunidad en general. Relativo a lo mismo, destacan que sienten que son vistas como profesionales por parte de los apoderados, y que éstos confían en ellas y su criterio, especialmente en situaciones que exceden lo pedagógico propiamente tal (por ejemplo, relativas al cuidado, darle medicamentos a los niños, entre otros).</p> <p>Por último, indican que hay que considerar la heterogeneidad de los niños en la sala, y sus intereses.</p>
Propósitos	<p>Distinguen tres propósitos: la comunicación como herramienta para insertarse en el mundo (y por ende, participar del mismo); la</p>	<p>Reconocen dos propósitos: preparación para la enseñanza básica y conocimiento del mundo. Respecto a lo primero, dicen que es en la</p>

	<p>comprensión lectora, y el desarrollo de habilidades prelingüísticas. Este último propósito es destacado bastante en tanto permite sentar las bases para el desarrollo posterior del niño.</p>	<p>educación parvularia donde se sientan las bases para lo que viene posteriormente; mientras que en relación a lo segundo, dicen que el lenguaje es una herramienta que permite conocer el país, otros medios, etc., en síntesis, el mundo que les rodea.</p> <p>Al hablar de los propósitos, emergen distinciones relacionadas con los finés de la educación parvularia, los cuales son diferentes de los fines de los otros niveles educativos, más escolarizados. Sostienen que en educación parvularia la idea es potenciar y no imponer los aprendizajes y que hoy existe una presión por “adelantar” a los niños, coartando su niñez. Esto se debe a la presión para que éstos egresen del kínder leyendo y escribiendo.</p>
<p>Estrategias Pedagógicas</p>	<p>En general, dicen relacionar las estrategias – como por ejemplo, la ambientación de la sala o la selección de los recursos- con el contexto de los niños y con los contenidos que están trabajando. Cabe destacar que respecto a la etiquetación de las salas, comentan que eso permite a los niños a valerse por sí mismos.</p> <p>Realizan un diagnóstico al inicio, para estimar en cuáles aspectos se necesita potenciar más a los niños, remarcando su rol mediador como educadoras.</p> <p>Relevan también el desarrollo de la escritura emergente, pero no a través de copias, sino que de estrategias más lúdicas que potencien la creatividad de los niños.</p> <p>Respecto a la <u>experiencia de la lectura compartida</u>, señalan que las estrategias de diálogo utilizadas tienen como objeto que los niños desarrollen su pensamiento, al mismo tiempo que fomentan su participación. Relevan también los intereses de los niños, siendo éstos el criterio para seleccionar el cuento que escogen.</p> <p>Complementariamente, a través de esta experiencia pedagógica potencian el vocabulario y las nociones espaciales; siempre, a continuación de ésta, le sucede otra actividad asociada. Al hablar de ello, sostienen que la experiencia de la lectura compartida debe estar previamente planificada.</p> <p>Trabajan también la estructura del cuento y las convenciones de lo escrito. Señalan, por último, que el trabajo con la familia es muy importante</p>	<p>Destacan la importancia de aproximar a los niños al lenguaje, utilizando para ello distintas estrategias, entre ellas, la ambientación de la sala y a ellas mismas como educadoras en tanto modelos. Esto último implica expresarse correctamente e incorporar nuevas palabras, pues con ello “abren el mundo” a los niños (especialmente a aquellos de contextos más desventajados). Además, destacan su rol como mediadoras de los aprendizajes.</p> <p>De forma complementaria, sostienen que la familia es la primera educadora y que por lo mismo, es importante estar en permanente contacto con ellos, pues en esta etapa los niños son unas esponjas que absorben todo el conocimiento. Esto es destacado al preguntarles por estrategias específicas de trabajo con la familia y las razones que lo fundamentan.</p> <p>Cabe destacar además que planifican para todo el grupo de niños, pero evalúan de forma diferenciada, según sus estilos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>Nuevamente, contraponen la educación parvularia con los otros niveles educativos, asociando a la primera con el juego, lo cual se contrapone a las estrategias de copia que suelen ser asignadas a los niños (lo cual es más escolarizante). En la misma línea sostienen que el uso de plantillas se asocia también a la escolarización, pero de todos modos pueden usarse siempre y cuando sea como un apoyo y no el centro de la actividad. De cualquier forma, ello siempre depende de la educadora. Los</p>

	<p>por ser ésta la primera educadora, y que la idea es que se muestren comprometidos con los aprendizajes de sus hijos.</p>	<p>recursos se escogen con el fin de mantener a los niños atentos.</p> <p>Respecto a la <u>experiencia de la lectura compartida</u>, señalan que escogen los cuentos según el interés de los niños y relativo a lo que se encuentran trabajando. Enfatizan la estructura del cuento y el desarrollo de vocabulario.</p> <p>Además, realizan preguntas a los niños, esto con el fin de invitarlos a pensar más allá, potenciando su imaginación al mismo tiempo que su concentración (al hacerlos partícipes de la experiencia).</p>
<p>Relaciones entre las dimensiones</p>	<p>Se observan relaciones entre las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la materia y conocimiento del currículum. ▪ Conocimiento de la materia y conocimiento del niño. ▪ Conocimiento de desarrollo y aprendizaje y conocimiento de estrategias pedagógicas. ▪ Conocimiento del currículum y conocimiento de desarrollo y aprendizaje. ▪ Conocimiento del currículum y conocimiento de las estrategias pedagógicas. ▪ Conocimiento de las estrategias pedagógicas y conocimiento del niño. 	<p>Se observan relaciones entre las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento del currículum y conocimiento de desarrollo y aprendizaje. ▪ Conocimiento del currículum y conocimiento de las estrategias pedagógicas. ▪ Conocimiento de las estrategias pedagógicas y conocimiento del niño.

Los resultados se han dispuesto en la siguiente tabla, a modo de síntesis, de las principales ideas que manifestaron las participantes. Estas ideas serán discutidas posteriormente:

Tabla 6: Síntesis: ideas centrales sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito según las dimensiones del conocimiento práctico:

DIMENSIÓN CP	Categorías analíticas	UNIVERSIDAD "A"	UNIVERSIDAD "B"	UNIVERSIDAD "C"	UNIVERSIDAD "D"
MATERIA	Nociones sobre lenguaje	Generales.	Generales, con influencia de las BCEP.	Más detalladas, definiendo los campos lingüísticos.	Generales.
	Conciencia fonológica	Es la base de la enseñanza del lenguaje.	Se menciona su relevancia.	Se menciona, dentro de los campos lingüísticos.	Se menciona, dentro de los campos lingüísticos.
DESARROLLO Y APRENDIZAJE	Etapas de desarrollo	Desarrollo es un continuo.	Se menciona su relevancia.	Se menciona su relevancia, junto con autores.	Se menciona su relevancia, enfatizando que existen diferencias entre 1er y 2do ciclo. Destacan hitos en el desarrollo evolutivo del lenguaje.
	Enfoque	-----	Constructivista	-----	-----
	Conocimientos previos	Se consideran.	-----	Se trabajan, para relacionar las estrategias con la vida de los niños.	Se consideran.
	Edad	-----	Desafío: trabajar con niños de sala cuna.	-----	Énfasis en considerar la edad al momento de trabajar. Sí es pertinente trabajar lenguaje en sala cuna.

	Ritmos y estilos de aprendizaje	Se consideran, para adecuar las estrategias.	-----	Se consideran.	Se consideran, para adecuar las estrategias.
CURRÍCULUM	BCEP	Reconocidas como el marco nacional.	Son un referente.	Son un referente.	Son un referente.
	Aprendizajes esperados	Para planificar.	Para planificar.	Para planificar.	Para planificar.
	Crítica	Sí, que se requiere de una base previa pues son muy amplias.	Sí, es necesario hacer adecuaciones pues no consideran el contexto de los niños.	Sí, las BCEP no consideran otros aspectos del desarrollo infantil. Además, no entregan suficientes ejemplos sobre cómo trabajar.	Sí, las BCEP entregan contenidos parcelados que no se condicen con el enfoque de integralidad de la educación parvularia.
	Otras secciones BCEP	No.	No.	Sí, pero con menor énfasis.	Sí, pero con menor énfasis.
NIÑO	Contexto familiar	Percepción negativa. Problemas de lenguaje asociados a contextos vulnerables. Destaca el rol de la educadora en ello.	Percepción negativa. Problemáticas asociadas a contextos vulnerables.	Relevancia de conocerlo, para ponderar exigencias a niños con problemas familiares. Énfasis en contextos vulnerables.	Percepción negativa. En contextos vulnerables, hay menor vocabulario. Educadoras son dinamizadoras de comunidades. Vistas como profesionales por parte de los papás.
	Intereses	Se consideran.	Se consideran.	Se consideran.	Se consideran.
	Diversidad	Se considera.	Se considera.	Se considera.	Se considera.
PROPÓSITOS	Enfocados en el presente	Comunicación	Comunicación. Comprensión del mundo.	Desarrollo de habilidades prelingüísticas.	Conocimiento del mundo.

					Potenciar y no “adelantar” a los niños.
	Enfocados en el futuro	Base para primero básico.	Goce por la lectura.	Comunicación como herramienta para insertarse en el mundo. Comprensión lectora.	Preparación para la enseñanza básica.
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	Rol de la educadora	Mediadora y Modelo.	Mediadora.	Mediadora.	Dinamizadora de comunidades. Mediadora y Modelo. <i>“Abren el mundo”.</i>
	Participación del niño	Se potencia: que construyan significado.	Se potencia: que construyan significado. Desarrollo de su identidad.	A través de preguntas.	<i>“Los niños son una esponja que absorbe todo el conocimiento”</i>
	Objetivo de las preguntas durante el cuento	Potenciar la creatividad.	Que movilicen a los niños. Que construyan conocimiento.	Desarrollen su pensamiento. Fomentar su participación.	Que los niños piensen más allá. Potenciar su imaginación.
	Estructura del cuento	Se trabaja.	Se trabaja.	Se trabaja.	Se trabaja.
	Lenguaje escrito	Se trabaja.	Crítica a enfoques centrados en las copias y caligrafía	Se trabaja.	-----
	Convenciones de la lectura	Se trabajan.	-----	Se trabajan.	-----
	Diagnóstico	Se realiza.	Se realiza (encuesta a apoderados).	Se realiza.	-----

	Planificación	Utilizan las B CEP.	Utilizan las B CEP.	Utilizan las B CEP.	Utilizan las B CEP. Para todo el grupo de niños.
	Evaluación	-----	Evalúan si los niños se interesan o no en las actividades.	-----	Evaluación diferenciada.
	Vocabulario	Se trabaja.	Se trabaja.	Se trabaja (también, nociones espaciales).	Se trabaja.
	Metodologías lúdicas	Se trabajan.	Crítica al enfoque de decodificación, contrario a metodologías propias de la educación parvularia (lúdicas).	Se trabajan, destacando que son contrarias a las metodologías escolarizantes no propias de la educación parvularia.	Se trabajan, destacando que son contrarias a las metodologías escolarizantes no propias de la educación parvularia (Ej.: copias, uso de plantillas).
	Comprensión lectora	Se menciona como relevante.	Se menciona como relevante.	Se menciona como relevante.	-----

Los resultados descritos en la Tabla 6 entregan importantes antecedentes acerca del conocimiento de las estudiantes de educación parvularia en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Es decir, existe un conocimiento propio de las educadoras respecto a ese tema en particular. Esto es importante de destacar puesto que, como se revisó en secciones anteriores, el debate sobre el conocimiento incide en la visión que se tenga de la educadora. El que tenga un conocimiento particular, relativo a cuestiones de enseñanza, releva su rol de agentes educativos.

Al desglosar los resultados por dimensión, se aprecian distintas tendencias. Éstas serán descritas a continuación, complementando esto con la comparación entre las participantes:

- **Sobre el conocimiento de la materia:**

En términos generales, no se observan grandes discrepancias entre las estudiantes. Sólo en un caso, se entregaron definiciones más detalladas acerca del contenido relativo al lenguaje: la mayoría de las menciones aluden a la relevancia de aproximar a los niños a la lectoescritura, basándose principalmente en los campos lingüísticos, mencionando cada uno de ellos: lo semántico, sintáctico, pragmático y fonológico fueron tópicos presentes al momento de describir los contenidos a enseñar.

Cabe señalar que se enfatiza bastante la conciencia fonológica. De hecho, en uno de los casos, se le define como la base de la enseñanza del lenguaje.

- **Sobre el conocimiento de desarrollo y aprendizaje:**

En el caso de esta dimensión, se relevan bastante las etapas de desarrollo, pero ninguna de éstas se define. Por cierto, hay matices: aparecen referencias argumentando que el desarrollo es un continuo, o que existen diferencias en el desarrollo de un niño de 1er ciclo y uno de 2do. También, otras estudiantes mencionan autores, pero sin profundizar mayormente en ellos. Adicionalmente, se destaca que existen hitos en el desarrollo evolutivo del lenguaje, de los cuales hay que estar atentos pues permiten identificar eventuales trastornos del lenguaje.

Un punto a destacar es la relevancia de la formación universitaria en estas materias. La siguiente cita ilustra que el énfasis, al menos en la formación de la estudiante citada, estuvo más centrado en la práctica que en lo más disciplinar acerca del desarrollo infantil:

*“Mira yo no sé si tendrá que ver con mi universidad, pero realmente **lo que uno va aprendiendo es con la experiencia.** Son muchas las cosas que no son realmente, son más prácticas que teóricas. O sea, a mí no me enseñaron “el niño a esta edad está capacitado para...”, no (...) No podría decirte “Un niño a esta edad debería saberse*

las vocales o ya debería comunicarse de cierta forma". Uno se va dando cuenta a través de la práctica qué, más o menos, el nivel que tu curso debiera estar" (U-B, E2e).

Esto es interesante, pues lo estudiado por Snow y sus colegas (2005) muestra que en esta etapa el conocimiento de las educadoras es más declarativo, basándose, justamente, en lo aprendido durante la formación universitaria (compuesta a su vez por las lecturas que se han llevado a cabo, los ensayos que se han escrito al respecto, entre otros). En la cita anterior, se observa que lo que se sabe sobre desarrollo y aprendizaje fue adquirido durante las prácticas profesionales.

Un tema interesante es también el enfoque que declaran las estudiantes. Sólo en el caso de una universidad se menciona, explícitamente, que se trabaja con un enfoque constructivista. En las demás entrevistas, no aparece ningún enfoque en particular. Sí se menciona, en todos los casos, que se requiere de estar al tanto de los conocimientos previos de los niños, al mismo tiempo que la edad, para poder estimar de manera adecuada las estrategias pedagógicas a trabajar.

Por último, en una universidad se menciona el desafío de trabajar con los niños de sala cuna, y en otra, que aun cuando se crea que no es pertinente trabajar lenguaje en este nivel educativo, sí lo es en tanto el niño va adquiriendo vocabulario desde muy pequeño:

*"...la rima, las canciones, que si uno la ve como a primera vista, uno puede creer que no tienen mucha relación con el lenguaje, **que en sala cuna no debiese ni siquiera trabajarse el lenguaje**, como que no se usa, pero todo lo contrario; el niño, mientras más se acerca a estas canciones, rimas, que para él son llamativas, por el hecho de que las palabras riman, entonces, ahí el niño va adquiriendo su vocabulario desde los primeros balbuceos que él hace" (U-D, E1e).*

Un punto en el cual coinciden todas las estudiantes entrevistadas es en la relevancia de tomar en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, identificando no sólo a aquellos niños que les cuesta más, sino también a los niños que suelen saber más.

- **Sobre el conocimiento del currículum:**

Lo primero que hay que destacar es que todas las estudiantes entrevistadas conocen y usan el marco curricular nacional, las B CEP, en particular lo que respecta a los aprendizajes esperados y su uso en la planificación de las estrategias pedagógicas. Esto es muy interesante, pues suelen no usar los otros elementos de las B CEP, como por ejemplo, las orientaciones pedagógicas (cuando lo mencionan, dicen

usarlo en menor medida). Similarmente, no aluden tampoco a otros instrumentos, excepto en una universidad donde las estudiantes mencionan trabajar con los mapas de progreso y los programas pedagógicos.

Algunas de las estudiantes se muestran críticas con el marco nacional: consideran que son muy amplias, y que no entregan la cantidad de ejemplos suficientes para trabajar adecuadamente. En una universidad les enseñan otros marcos curriculares (de otros países), y éstos con comparados con las BCEP:

*“No sé, nosotras las comparábamos con las de Singapur, las de Singapur tiene, ya bueno, dibujos por los niños pero relacionados a los temas. Aquí son dibujos al aire. Yo la otra vez los comparábamos y decíamos <<qué es esto>>. Después, bueno las de Singapur tienen te juro como si el profesor fuera tonto. Y te dice << puedes trabajar los números, puedes hacer todas estas actividades>>, te proponen actividades. Porque, bueno, hay profesores que no son tan creativos como otros. Entonces hay que partir de la base que no, para poder estimular obviamente mejor”
(U-C, E2e).*

En la misma línea, en otra de las universidades tomada como caso, las estudiantes entrevistadas critican las bases pues las consideran amplias y puede conducir a error, pues si no se cuenta con una base apropiada se puede llegar “a hacer cualquier cosa”.

- **Sobre el conocimiento del niño:**

Lo que más se destaca en todas las entrevistadas es la percepción negativa que tienen de las familias de niños de sectores más desfavorecidos socioeconómicamente. A ello le atribuyen problemas de lenguaje o falta de vocabulario; o en otro caso, la necesidad de considerarlo para así ponderar las exigencias a los niños.

Pese a lo anterior, en una de las entrevistas si bien es cierto hay una crítica negativa hacia las familias, se sostiene que finalmente es labor de la educadora hacerse cargo de la diversidad de niños que tienen en su sala:

*“Los factores socioculturales influyen de u otra manera, **porque desde el habitus de la casa, a veces, vienen con menos desarrollo del lenguaje o habilidades comunicativas.** Pero, sin embargo, los **desafíos más grandes** son... (...) Los factores más grandes, más que el **nivel sociocultural y la familia**; que si vienen de familias con un bajo nivel de lenguaje, son, netamente, si el profesor o educador sabe hacer*

bien la pega. Yo leí hartito, en el curso de didáctica, que en realidad, claro, los factores socioculturales: la familia, el contexto, influye; pero, el pedagogo que hace bien su pega, puede disminuir mucho esa brecha". (U-A, E1e).

Se releva la labor de la educadora como capaz de disminuir las brechas y de superar los déficits lingüísticos que tengan los niños, producto del contexto familiar del cual provengan. En ese sentido, es importante relevar esta valoración un tanto negativa hacia las familias, pues las mismas entrevistadas sostienen que ésta es muy importante en la educación de los niños (de hecho, algunas señalan que la familia es la primera educadora). En cierta forma, prevalece la visión de rescatar a los niños por medio de la educación, considerando en menor medida los aportes positivos que las familias pueden hacer al proceso educativo de sus hijos.

Por último, otro aspecto a destacar es que todas las estudiantes coinciden en que es preciso considerar los intereses de los niños, y también, la diversidad de los mismos. Esto se observa, más adelante, en las distintas decisiones que toman; por ejemplo, escogen los cuentos que a los niños les gustan, o tratan de llevar a cabo un trabajo más personalizado con aquellos niños a los que les cuesta más.

▪ **Sobre el conocimiento de los propósitos:**

Esta dimensión es, de acuerdo a los autores que relevan los enfoques más socioculturales de la enseñanza del lenguaje oral y escrito (Gee, 1996; Street, 1984) una de las más importantes en tanto implica el para qué de la lectoescritura.

En base a lo reportado por las entrevistadas, se puede observar que existen propósitos orientados hacia el presente de los niños, y otros hacia el futuro. Es decir, enseñan el lenguaje oral y escrito en función de logros posteriores en la vida de los niños.

En primer lugar, los propósitos enfocados en el presente son compartidos por la mayoría de las entrevistadas: este es, el propósito de la comunicación, el cual de manifiesto en la siguiente cita:

"O sea, desde que nacemos nos estamos comunicando. Luego puse que es necesario potenciarlo desde el primer ciclo de vida. O sea, lo mismo, desde que nacemos, desde que los niños están en el nivel inicial. El lenguaje oral es fundamental para la comunicación humana. Eso es claro. Necesitamos comunicarnos, eso es fundamental para las personas" (U-B, E2m).

Complementariamente, en una universidad se habla de la comunicación como una herramienta para insertarse en el mundo, es decir, ser capaz de comprenderlo. Relacionado con lo mismo, hablan también de la importancia del lenguaje para conocer el mundo que rodea al niño.

Ahora bien, también hay propósitos que se relacionan con metas más a futuro. Uno de ellos es de la preparación para la enseñanza básica y la comprensión lectora. La siguiente cita alude no sólo al propósito relacionado con la enseñanza básica, sino que también, a la identidad propia de la educación parvularia:

“...porque es en la educación parvularia en la que se dan las bases, se sientan las bases con las que después los niños se enfrentan a la educación básica. Entonces, yo creo, que más que adelantarles aprendizajes, yo creo que es ir potenciando los logros que ellos vayan mostrando. Por ejemplo, si hay niños que no logran escribir su nombre, yo creo que se puede a lo mejor ir potenciando que lo quieran hacer, pero no imponiéndolo, porque, tampoco es propio del nivel de educación parvularia salir escribiendo y leyendo” (U-D, E1e).

Se desprende otro propósito, pero por oposición: que no es una meta de la educación parvularia enseñar a leer y a escribir, sino que más bien, sentar las bases para aquello.

- **Sobre el conocimiento de las estrategias pedagógicas:**

Esta dimensión es interesante de destacar pues es la más reportada por todas las estudiantes. Básicamente, lo que hacen a lo largo de las entrevistas recogidas por los tres instrumentos es dar cuenta de las decisiones que hay detrás de las distintas estrategias que despliegan con los niños, específicamente en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Un conjunto de temas son relevados, los cuales serán descritos a continuación.

En primer lugar, todas las estudiantes destacan el rol de mediadora de aprendizajes de ellas como educadoras de párvulos. Además, deben expresarse adecuadamente, pues son un modelo para los niños:

“...cómo, lo que yo digo, en la sala misma, marca a los niños (...) los niños repiten todo, hay que cuidar absolutamente todo” (U-A, E2e).

Además, otra de las estudiantes destaca que las educadoras son dinamizadoras de comunidades, pues actúan como una especie de puente entre el centro educativo y las familias, al mismo tiempo que la comunidad en su conjunto. También, aluden a metáforas, como por ejemplo, que “abren el mundo” de

los niños por medio de la adquisición de nuevas palabras. En ese sentido, se rescata su rol como agentes educativos.

Todas las entrevistadas aprovechan la instancia de la lectura compartida para enseñarles a los niños la estructura del cuento y para potenciar el vocabulario. La mitad de las entrevistadas trabaja además las convenciones propias de la lectura. Similarmente, sólo algunas mencionan la evaluación y el diagnóstico, mientras que en el caso de la planificación, todas lo hacen basándose en los aprendizajes esperados de las BSEP. La comprensión lectora se menciona bastante como una cuestión relevante, que es trabajada, aunque no se especifica de qué manera se hace.

Durante la lectura, se propicia la participación del niño por medio de preguntas. A través de éstas, se esperan distintos objetivos: potenciar la creatividad de los niños, movilizarlos, que desarrollen su pensamiento, imaginación, y que piensen más allá. Relacionado con lo mismo, aluden a la importancia de la participación del niño. Sin embargo, se observa también, en algunas entrevistas, visiones más bien bancarias de la educación (Freire, 1975), en donde la autoridad recae en la educadora, quien deposita en el niño el conocimiento sobre el lenguaje oral y escrito:

*“Yo creo que, siempre de una manera cordial, respetuosa, hacerles ver el rol que ellos tienen, que son como los primeros educadores, o sea, antes que nosotros; y que tenemos que estar en comunicación permanente para ir logrando potenciar a **este niño que está como una esponjita, que puede absorber mucho conocimiento**, entonces, tenemos que estar unidos, se necesita el apoyo de ellos en nosotros, y de nosotros en la familia. También, dándole tips” (U-D, E2e).*

De este modo, aun cuando exista un discurso proclive al niño como constructor de su propio conocimiento, de todos modos existen resabios de posturas que son justamente lo contrario, al visualizar al niño como un objeto más que sujeto susceptible de formar parte activo en su aprendizaje.

Por último, unas palabras acerca de las metodologías lúdicas, con el juego como elemento central. Las estudiantes, todas, rescatan el tema del juego, y lo asocian al *ethos* o identidad propia de la educación parvularia. Sostienen que es necesario enseñarles a los niños por medio de metodologías lúdicas, contrarias a las utilizadas en la educación básica o media. Así, por ejemplo, al hablar sobre el desarrollo de la escritura emergente, se muestran contrarias al uso de plantillas o de caligrafía, pues creen que ello tiende a aburrir a los niños y a desmotivarlos. Esta dicotomía es interesante ya que las estudiantes – futuras educadoras- reconocen un campo profesional propio, con características delimitadas y por ende

distintas a los niveles educativos posteriores. Ello es importante en tanto las educadoras, como agente educativo, forman parte de un campo en particular, con especificidades que lo constituyen:

*“Sí, para mí es demasiado importante el juego porque ahí como que tienen un nexo. Entonces, ahí uno empieza a hacer la cosa más lúdica y ellos al tiro quieren aprender. **O sea, si uno le hace algo a esta edad muy escolarizada es como ya <<chuta qué fome lo que me tocó hacer, pero lo voy a hacer porque quiero salir al recreo>>**. En cambio, cuando uno lo hace lúdico también es muy importante ver cómo relacionar todo lo que están aprendiendo con tu vida. Ahí yo creo que es donde más enganchan. Bueno, por ejemplo: <<ustedes han ido a la granja y ¿qué han visto?>>, como relacionarlo con su vida y con sus aspectos personales” (U-C, E1e).*

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1. Pertinencia del concepto de conocimiento práctico y sus dimensiones:

En primer lugar, es preciso señalar y destacar la pertinencia del concepto de conocimiento práctico en la educación parvularia. Como se ha visto a lo largo de este trabajo, existen pocos antecedentes chilenos acerca del conocimiento de las educadoras; más aún sobre el lenguaje oral y escrito. La aplicación de este concepto¹² es de gran pertinencia ya que permitió rescatar el enfoque más integral propio de la educación parvularia, al mismo tiempo que entregar antecedentes sobre un tema que hoy en día es materia de preocupación a nivel nacional, el cual es la lectoescritura de los niños chilenos.

Indagar en cómo se enseña lo anterior en el nivel de educación parvularia entrega algunas luces sobre la formación de las educadoras de párvulos, cuáles son los énfasis que tienen y más importante aún, cómo enseñan y las decisiones que hay detrás. Ello fue posible gracias a la aplicación de este concepto y su carácter multidimensional.

En relación a las dimensiones en particular, cabe señalar lo siguiente:

- Respecto al **conocimiento de la materia**, ninguna de las estudiantes refiere a enfoques o a corrientes de pensamiento relativas al contenido del lenguaje oral y escrito. Retomando la clasificación propuesta por Snow (2006), llama la atención la ausencia de tales enfoques, aun cuando el enfoque de esta tesis no es en absoluto evaluativo, sí se esperaría encontrar referencias a autores o como se mencionó antes, enfoques más –o incluso menos- holísticos. Para el conjunto de las estudiantes entrevistadas, son las BCEP las que en cierta forma guían el contenido a enseñarles a los niños, no habiendo diferencias entre las casas de estudio.

En ese sentido, todas las estudiantes entregan nociones más generales del lenguaje, las cuales aluden a los campos lingüísticos y a la conciencia fonológica, sin profundizar mayormente en ello. Siguiendo a Snow et al (2005), puesto que las estudiantes de la carrera de educación parvularia se encuentran al término de su formación inicial, se esperaría que ellas tuvieran un conocimiento más declarativo, es decir, que todo su conocimiento estuviera fundamentado en cuestiones más teóricas producto de su formación académica, y menos en su experiencia práctica. Sin embargo, su discurso parece fundamentarse menos teóricamente según lo sugiere

¹² El cual hay que recordar, fue utilizado para analizar el conocimiento de docentes sobre la enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes de enseñanza media.

el escaso número de corrientes teóricas, autores, modelos y conceptos mencionados por las participantes. Esto podría sugerir que la clasificación de Snow podría no ser del todo pertinente para el caso chileno.

- En relación al **conocimiento del desarrollo y aprendizaje**, se observa una tendencia similar a la descrita en el punto anterior, es decir, no hay mayores referencias teóricas. Cabe destacar, sin embargo, que en una de las universidades las estudiantes entrevistadas sí mencionan autores (Universidad “C”), aunque no se profundiza mayormente en éstos (es decir, sólo se nombran). Adicionalmente, en otra universidad se alude explícitamente al enfoque constructivista, entregando ejemplos sobre ello (Universidad “B”). Esto es similar a lo observado en el caso de la materia: no hay mayores fundamentaciones teóricas que respalden las decisiones pedagógicas de las estudiantes, enfatizándose de este modo un conocimiento más intuitivo.
- Sobre el **conocimiento del currículum**, cabe destacar que la totalidad de las estudiantes entrevistadas utilizan el marco nacional curricular, las B CEP. Aun cuando existan críticas sobre éste, se mencionan muchísimo y en cierta forma permea el resto de las dimensiones. Por ejemplo, en la dimensión de la materia, es posible visualizar, implícitamente, las B CEP. Más importante aún, es que las estudiantes han trabajado con este instrumento durante su formación universitaria y luego, en el contexto de sus centros de práctica. Ello implica una vinculación entre la política pública y los centros educativos –al menos y más frecuentemente en los centros educativos financiados públicamente-. Esto representa una gran oportunidad en términos de políticas públicas, pues éstas tienen una bajada en las prácticas pedagógicas y son legitimadas por las estudiantes de educación parvularia entrevistadas y por sus centros de práctica profesional. Por cierto, existe el desafío de que al día de hoy, las B CEP se usan, pero sólo un elemento de ellas: los aprendizajes esperados. No hay mayores menciones a lo que refiere a, por ejemplo, la evaluación de estos aprendizajes.

Por otro lado, cabe señalar que en el caso de dos universidades (“A” y “C”) la crítica a las B CEP se fundamenta en que son muy amplias y que no entregan suficientes ejemplos para su actividad pedagógica, lo cual es problemático para ellas en tanto no todas las educadoras estarían lo suficientemente bien preparadas para hacerlo. Es ese contexto, se desprende que lo que ellas refieren es a una especie de guía que les oriente de mejor manera sobre cómo trabajar: ello a su vez remite a las imágenes e ideas sobre las educadoras de párvulos descritas por Moss (2006). Las estudiantes entrevistadas tienden a una imagen más de técnico, pues si las B CEP contaran

con buenos y suficientes ejemplos, eventualmente cualquier educadora (aun cuando no esté bien preparada) podría usarlas. Y por cierto, cualquier profesional, en tanto esta guía le diría exactamente lo que tiene que hacer (sobre esto, las estudiantes señalan las bases curriculares de Singapur, que traen muchísimos ejemplos de actividades). Se desprende así una visión de la educadora de párvulos como una técnico más que de una agente educativa autónoma y profesional.

- Sobre el **conocimiento del niño**, sorprende la contradicción que presentan todas las estudiantes entrevistadas: por un lado, señalan que la familia es la primera educadora y que es relevante considerarlos en el contexto del aprendizaje de los niños; pero por otra parte, sólo tienen críticas negativas hacia ellos, relacionando los déficits lingüísticos de los niños –y problemas en general– con el contexto vulnerable en el cual trabajan. En ese sentido, retomando lo expuesto por Beijaard y sus colegas (Beijaard & Verloop, 1996; Meijer et al., 1999, 2002), no hay referencias hacia las características de los niños más allá de su contexto vulnerable. Además, esta caracterización no se retoma posteriormente con fines más pedagógicos, sino que se consideran como un dato –en algunos casos, sí se utiliza esta información para ponderar exigencias a los niños–.
- Respecto al **conocimiento de los propósitos**, cabe destacar que se observan diferencias entre las estudiantes de las distintas universidades; para describirlas, es preciso retomar nuevamente la clasificación propuesta por Snow (2006), la cual es útil en tanto permite reflexionar en qué medida la enseñanza del lenguaje oral y escrito está permeada por el discurso actual de tinte más técnico (esto es, si el niño lee o no lee). Si bien es cierto en las estudiantes entrevistadas apareció como propósito la preparación para primero básico, también aparecieron propósitos relativos a la comunicación o al conocimiento del mundo; es decir, al lenguaje como medio y forma de generar una comprensión que eventualmente le permita a los niños ser parte del mundo en tanto ciudadanos. Se desprenden así miradas más socioculturales acerca de la enseñanza del lenguaje oral y escrito.
- Por último, en relación al **conocimiento de las estrategias pedagógicas**, todas las estudiantes entrevistadas comparten el conocer distintas actividades y experiencias a realizar con los niños, las cuales suelen estar enfocadas en el lenguaje, aunque en términos más bien generales. Esta dimensión, para todos los casos, está asociada además a la de currículum, pero no a la de materia, la cual está desconectada. Esto es relevante de destacar, pues se esperaría que dado

que las estudiantes tienen un conocimiento más declarativo, son las fundamentaciones teóricas las que debiesen guiar el diseño y planificación de las estrategias, pero ello no es así. Similarmente, tampoco se encuentran asociadas a las dimensiones de niño y propósito.

De manera complementaria, cabe destacar el lugar relevante que la actividad de lectura compartida ocupa en el contexto de los centros educativos, en particular para las participantes. Para todas, ésta es una buena instancia para potenciar en los niños aprendizajes relativos al vocabulario y la comprensión lectora; cabe señalar, sin embargo, que al explicar esta experiencia pedagógica no se alude a las otras dimensiones del conocimiento práctico, apareciendo éstas más bien desconectadas entre sí.

8.2. Sobre la tipología descrita por Meijer et al (1999)

Los resultados encontrados en esta tesis son susceptibles de ser contrastados con aquellos encontrados por Meijer y sus colegas, en tanto se replicaron tanto las categorías teóricas como la metodología de estudio. Para los autores, sus hallazgos se sintetizan en la siguiente tipología: Tipo I: Conocimiento práctico enfocado en la materia a enseñar; Tipo II: Conocimiento práctico enfocado en el estudiante y Tipo III: Conocimiento práctico enfocado en el aprendizaje y comprensión del estudiante.

Los hallazgos de este estudio no dan cuenta de dicha tipología, sino de un énfasis común de las ocho participantes en la dimensión de currículum y estrategias pedagógicas, con escasa vinculación de éstas con las demás dimensiones.

8.3. Pertinencia de la metodología:

La metodología empleada también es pertinente. Los tres instrumentos aplicados (entrevista sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito, entrevista sobre la video grabación de la experiencia de lectura compartida y la entrevista sobre el mapa conceptual) debe ser vista no como la repetición de argumentos por parte de las estudiantes entrevistadas a lo largo de tres entrevistas distintas, sino más bien, como una estrategia para acceder de mejor modo a su conocimiento práctico. Esto pues, por ejemplo, la entrevista sobre la filmación elicitó diferentes reflexiones: no es lo mismo responder una pregunta a modo genérico, que viéndose in situ en una pantalla; o post la realización de un mapa conceptual que en cierta forma obliga al sujeto a pensar de modo más analítico aquello que hace en su práctica pedagógica y los fundamentos que la sustentan.

8.4. Evidencia de la existencia de un conocimiento específico de las educadoras de párvulos relativo a la enseñanza del lenguaje oral y escrito:

Cabe destacar que esta tesis permite aportar evidencia que respalda que las educadoras de párvulos, en su etapa más inicial (al culminar su preparación académica) cuentan con un conocimiento específico asociado a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Si bien es cierto no se observan mayores distinciones en el conocimiento de la materia, sus decisiones pedagógicas suelen estar fundamentadas en cuestiones más vinculadas a su experiencia práctica, dando cuenta de un conjunto de ideas relativas a la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

8.5. Limitaciones del estudio:

Esta investigación presentó las siguientes limitaciones referidas a la metodología empleada: en primer lugar, en lo que respecta a la selección de las estudiantes participantes, podría haber un sesgo puesto que el reclutamiento de éstas fue voluntario, lo que puede implicar que tuvieran una percepción positiva de sus propios conocimientos, lo que las habría motivado a participar. A la inversa, es plausible que aquellas que tuvieran la percepción contraria, no se hayan motivado. Esto podría tener como consecuencia que la muestra haya incluido a estudiantes de un cierto perfil.

Complementariamente, el procedimiento de recolección de los datos parece no ser del todo apropiado pues causa el agotamiento de las participantes. Recordando que las entrevistas (sobre el lenguaje oral y escrito, el recuerdo estimulado mediante la video grabación y acerca del mapa conceptual) fueron realizadas en una sola sesión, que se extendió entre una hora y tres horas, varias de las participantes evidenciaron cansancio al término de la sesión correspondiente. Eventualmente, hubiese sido más adecuado dividir la aplicación de los instrumentos en dos sesiones separadas.

Por otro lado, el orden en el cual fueron aplicados los instrumentos fue siempre el mismo; esto redundó en un aparente cansancio de las participantes al momento de elaborar el mapa conceptual y posteriormente explicarlo. Eventualmente hubiese sido más adecuado alterar el orden de aplicación de los instrumentos de modo de poder controlar la influencia del cansancio sobre las respuestas.

9. CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo, cabe destacar el logro de los objetivos, los cuales fueron describir y comparar el conocimiento práctico de estudiantes de educación parvularia al término de su formación inicial, en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Esto es relevante en tanto da cuenta de la existencia de un conocimiento particular propio de las educadoras, el cual no es puramente formalizado sino que también posee un componente más intuitivo ligado a la práctica. Lo anterior se observó, en particular, en las respuestas de las participantes según los instrumentos que les fueron aplicados: especialmente, en la entrevista de recuerdo estimulado, las respuestas entregadas no se fundamentaban en la teoría que las participantes referían en los mapas conceptuales y en las entrevistas sobre el lenguaje oral y escrito.

Es importante tener en consideración que este estudio indagó en el conocimiento práctico de estudiantes de último año de la carrera de educación parvularia, y por lo tanto las conclusiones que puedan ser extraídas deben tener presente que de acuerdo con la caracterización propuesta por Snow (2005) su conocimiento difiere del que poseen las educadoras con mayor experiencia.

La contribución de este estudio ha permitido expandir el conocimiento actual sobre el conocimiento práctico de educadoras de párvulos, en específico para Chile, acerca de las estudiantes de educación parvularia, un tema del cual existen menos trabajos internacionalmente.

Se describió en profundidad el conocimiento práctico, además de comparar entre universidades, identificándose las siguientes continuidades:

- En los énfasis en las dimensiones de currículum y estrategias pedagógicas; respecto al primero, cabe destacar el uso del marco curricular nacional para el diseño de las estrategias mencionadas.
- La escasa fundamentación teórica en lo que respecta a la materia.
- La valoración negativa hacia las familias de los niños, aun cuando se rescata el aporte de las mismas en la educación en este nivel educativo.

Se observaron también discontinuidades en los distintos referentes que las estudiantes entregaron en la dimensión de desarrollo y aprendizaje, pues el enfoque constructivista de aprendizaje fue relevado de manera explícita en las participantes de solo una universidad, mientras que en el resto de las participantes no se aludió a ningún enfoque en particular. Otra discontinuidad refiere a la dimensión de propósitos, pues éstos aluden, en algunos casos, a fines más inmediatos relativos a la inserción de los niños en el mundo gracias al lenguaje, y otros, al logro de resultados académicos en primero básico.

En relación a las proyecciones de esta investigación, una de ellas podría ser estudiar el conocimiento práctico de educadoras con más años de experiencia, y en relación a otras materias (como por ejemplo, ciencias, matemáticas, artes, etc.). Una segunda proyección es profundizar sobre la forma en la cual las universidades intencionan la consideración de las características de los niños a cargo de las educadoras de párvulos en la adopción de decisiones pedagógicas; como mostraron los resultados de esta tesis las referencias a las características de los niños (generalmente negativas y centradas en aspectos socio demográficos) no tenían incidencia sobre la práctica en el aula.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

- Adger, C., Snow, C., & Christian, D. (2003). *What teachers need to know about language*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Adlerstein, C., Pardo, M., Díaz, C., & Villalón, M. (n.d.). Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas (en prensa). *Revista de Estudios Pedagógicos*.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems came out on top. McKinsey & Company.
- Barnett, W. S. (2004). *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications*. NIEER Preschool Policy Matters, Issue 2. New Brunswick, NJ: Rutgers.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies In Educational Evaluation*, 22(3), 275–286.
- Bellm, D. (2008). Early Childhood Educator Competencies. A Literature Review of Current Best Practices, and a Public Input Process on Next Steps for California. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment.
- Bowman, B., Donovan, M., & Burns, S. (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. (Committee of Early Childhood Pedagogy, Ed.). Washington, DC: The National Academies Press.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1992). *Making sense of teaching*. London: Routledge.
- Burns, M., Griffin, P., & Snow, C. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*. Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6014
- Cameron, C., & Moss, P. (2012). *Care work in Europe: current understandings and future directions*. New York: Routledge.
- Canales, M. (2014). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago: LOM Ediciones.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2012). Comunicado resultado séptimo concurso FONIDE 2012. Retrieved from

<http://www.divesup.cl/usuarios/mineduc/doc/201212211525210.ResultadoSEptimoConcursoFONIDE.pdf>

Centro de Estudios MINEDUC. (2014). Concursos anteriores FONIDE. Retrieved October 1, 2014, from <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>

Clandinin, D. J. (2013). Chapter 4 Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers? Classroom Images. In *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* (Vol. 19, pp. 67–95). Emerald Group Publishing Limited. doi:doi:10.1108/S1479-3687(2013)0000019007

Cochran, K. (1997). Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Integration of Subject Matter, Pedagogy, Students, and Learning Environments. *Research Matters - to the Science Teacher*, (9702).

CONICYT. (2012). Panorama Científico. Estadísticas y listados de proyectos FONDECYT aprobados. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

CONICYT. (2014). Repositorio institucional Conicyt. Retrieved October 1, 2014, from <http://ri.conicyt.cl/575/propertyvalue-1750.html>

Connor, C., Morrison, F., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's literacy skill growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2015). Aporte al país. Retrieved April 6, 2015, from http://www.consejoderectores.cl/web/consejo_aporte.php

Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson International Edition.

Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., & San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación? *Estudios Públicos*, 128.

Educación 2020. (2015). La educación inicial en la reforma educativa. Retrieved April 9, 2015, from <http://www.educacion2020.cl/la-educacion-inicial-en-la-reforma-educativa>

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge And Competence*. London: Falmer Press.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

French, L., & Woodring, S. (2013). Science education in the early years. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd ed., pp. 179–196). New York, NY: Routledge.

Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200607000336>

- García-Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. Santiago, Chile: Expansiva.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M., & Yarnall, M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practice through research and theory. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1175–1210). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 13016*. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w13016>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-Hill.
- Horn-Wingerd Ed., D., & Hyson Ed., M. (2000, March). New Teachers for a New Century: The Future of Early Childhood Professional Preparation. ED Pubs.
- Hyson, M., Horn, D., & Winton, P. (2013). Higher education for early childhood educators and outcomes. In R. Pianta, S. Barnett, L. Justice, & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education*. The Guilford Press.
- International Reading Association - National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC.
- Kamerman, S. (2006). A global history of early childhood education and care. UNESCO.
- Lee, J. (2010). Exploring Kindergarten Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Mathematics. *International Journal of Early Childhood, 42*(1), 27–41.
- Meijer, P., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education, 15*, 59–84.
- Meijer, P., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge about Teaching Comprehension. *The Journal of Educational Research, 94*(3), 171–184.
- Meijer, P., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity, (36)*, 145–167.
- Melograno, L. (2010). La formación profesional del maestro de educación infantil. Documentos AMEI-WAECE. México: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile: Unidad de Currículum del Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2013a). Base de datos docentes 2013. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013b). Estado del arte de la educación parvularia en Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014a). Buscador de carreras. Retrieved from <http://www.mifuturo.cl/index.php/donde-y-que-estudiar/buscador-de-carreras>
- Ministerio de Educación. (2014b). Centro de documentación - Centro de estudios Mineduc. Retrieved October 1, 2014, from <http://bibliotecacentrodeestudios.mineduc.cl/CEusuarioANONIMO/>
- Ministerio de Educación. (2015). Presidenta Bachelet promulga ley que crea la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia. Retrieved April 28, 2015, from http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=31309&id_portal=16&id_seccion=304
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41. doi:<http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Mustard, J. (2006). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 571–572. Retrieved from <http://europepmc.org/abstract/MED/19030325>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
- OECD. (2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Retrieved April 21, 2014, from <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Peralta, V., & Hernández, L. (2012). *Antología de Experiencias de la Educación Inicial Iberoamericana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Powell, D., & Diamond, K. (2012). Promoting early literacy and language development. In R. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 194 – 217). New York: The Guilford Press.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing Inc.
- Sahakian, C. (1997). *The Delphi Method*. Corporate Partnering Inst.
- Saracho, O., & Spodek, B. (2008). *Contemporary Perspectives on Mathematics in Early Childhood Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.

- Saracho, O., & Spodek, B. (2013). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (O. Saracho & B. Spodek, Eds.) (Third.). New York, NY: Routledge.
- Secretaria General Consejo de Rectores Universidades Chilenas. (1981). Nueva legislación universitaria Chilena. Santiago.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30.
- Snow, C. (2006). What Counts as Literacy in Early Childhood? In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. (pp. 274–294). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sophian, C. (2013). Mathematics for early childhood education. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd ed., pp. 169–179). New York, NY: Routledge.
- Spodek, B., & Saracho, O. (2003). “On the Shoulders of Giants”: Exploring the Traditions of Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 3–10.
- Spodek, B., & Saracho, O. (2012). Introduction: A Contemporary Researcher’s Vade Mecum. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 1–5). New York: Routledge.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- UNESCO. (2006). Why literacy matters. In *Education for All Global Monitoring Report* (pp. 135–145). UNESCO.
- UNESCO. (2014). Early Childhood Care and Education. Retrieved April 21, 2015, from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>
- Urban, M., Lazzari, A., Vadenbroeck, M., & Peeters, J. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. London: University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

Yin, R. (2006). Mixed Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parallel?
Research in the Schools, 13(1), 41–47.

11. ANEXOS

a. Pauta de entrevista semi –estructurada

Dimensión Conocimiento Práctico	Preguntas
Conocimiento de propósitos	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Por qué es importante la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el nivel de educación parvularia?
Conocimiento de la materia	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Qué aspectos del lenguaje debe conocer una Educadora de Párvulos para potenciar la enseñanza del lenguaje oral y escrito en la primera infancia?
Conocimiento sobre desarrollo infantil	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Qué aspectos del desarrollo infantil debe conocer una educadora de párvulos para potenciar la enseñanza del lenguaje oral y escrito de niños y niñas menores de 6 años?
Conocimiento sobre los niños a su cargo	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Qué características de los niños a su cargo debe conocer una Educadora de Párvulos para potenciar la enseñanza del lenguaje oral y escrito de niños y niñas menores de 6 años?
Conocimiento del currículum	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Qué elementos del marco curricular nacional son relevantes para favorecer apropiadamente el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la primera infancia?
Conocimiento de técnicas instruccionales	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Qué estrategias metodológicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito son adecuadas para el nivel de educación parvularia?

b. Pauta de entrevista sobre recuerdo estimulado:

Introducción y Preguntas

Estimada estudiante:

A continuación veremos la filmación de la actividad de lectura compartida que hiciste con los niños de tu práctica final. La idea es conversar sobre ello, y que me cuentes porqué tomaste las decisiones que tomaste. Si quieres podemos interrumpir el video para que tú me vayas contando lo que estimes pertinente. Al final, te haré algunas preguntas:

- ¿Por qué elegiste este cuento? Menciona a lo menos tres criterios por los cuales seleccionaste este cuento
- ¿Por qué los niños están sentados de esa manera y en ese espacio?
- ¿Qué contenidos destacas del cuento que tú seleccionaste para trabajar con los niños?
- ¿Qué beneficios te aporta la lectura compartida para el trabajo educativo?
- ¿Qué aspectos curriculares consideraste para la elección del cuento?
- ¿Qué aprendizajes del lenguaje quisiste intencionar?
- ¿Hay otros aspectos de aprendizaje quisiste intencionar?
- ¿Cómo esto se vincula con los propósitos de la enseñanza de la lectura?
- ¿Qué características del desarrollo de los niños consideraste para esta experiencia?
- ¿Qué aspectos positivos destacas de esta actividad, y qué aspectos cambiarías si tuvieras que repetir esta experiencia?

c. Pauta de entrevista sobre mapa conceptual

Introducción y Preguntas

Estimada estudiante:

Como parte del proceso de producción de datos, te pido que por favor realices un mapa conceptual (he traído ejemplos para que te hagas una idea sobre como son, en caso de que no sepas). Básicamente, la idea es que escribas los conceptos que tú crees son los más importantes en lo que respecta a la enseñanza del lenguaje oral y escrito y luego las relaciones entre sí.

- ¿Por qué has elegido estos conceptos?
- ¿Puedes explicarme tu mapa?
- ¿Cuáles conceptos son los más importantes?