



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL

**Literacidad como promoción del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro.**

Tesis para optar al título Educadora de párvulos y escolares iniciales.

**TESISTA:**

Marjorie Eny Jiménez Albornoz

**PROFESORA GUÍA:**

Angélica Riquelme Arredondo

SANTIAGO DE CHILE

2016

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, a las educadoras de párvulos y profesoras de primero básico que participaron voluntariamente de la presente investigación, con sus experiencias, discursos y tiempo.

A mi familia y novio, por su paciencia infinita en los momentos en que me ausenté, y brindarme su apoyo incondicional en este complejo proceso de formación y proyecto profesional.

A mis profesores y profesoras de la carrera Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, en especial a mi profesora guía Angélica Riquelme Arredondo, por su orientación, tiempo y apoyo en el transcurso de todo este proceso.

**Gracias infinitas**

## **RESUMEN**

El presente estudio de carácter mixto, indagó en los procesos de literacidad y pensamiento crítico que se están desarrollando en las aulas de segundo nivel de transición y primero básico de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro. Es de tipo exploratorio-descriptivo, con diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), analizando de forma paralela los datos cuantitativos, provenientes de las observaciones de aula, y los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a educadoras y docentes correspondientes, puesto que tales sujetos son quienes desarrollan estrategias didáctico-metodológicas para intencionar cierto tipo de procesos por sobre otros, dependiendo de la importancia que le atribuyan. Los resultados de la investigación por una parte develan, las diversas concepciones que educadoras/docentes sostienen respecto a los procesos de literacidad: enfoque tradicional, literacidad como práctica social, y el rol de la tecnología en la literacidad desde el enfoque informacional y digital NEL. Mientras que para el pensamiento crítico, existe la concepción de que es una habilidad social y mediada. Por otra parte, los resultados vislumbran la divergencia entre los discursos de las educadoras/docentes respecto a la importancia que le atribuyen a ambos procesos y la percepción de que están estrechamente interrelacionados, con las prácticas que desarrollan en el aula, donde se otorgan reducidos espacios para la construcción de un pensamiento crítico. Sin embargo, los sujetos informantes expresan ser conscientes de tal divergencia, explicitando las tensiones involucradas en su quehacer docente que coartan la promoción de tales habilidades. Es por esto, que se diseñan estrategias didáctico-metodológicas para la promoción del pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad, considerando las presiones que explicitan educadoras/docentes al enfrentar la realidad educativa actual.

## **ABSTRACT**

The present study of a mixed nature, inquired in the processes of literacy and critical thinking that are developing in the classrooms of second level of transition and basic first of a municipal school of the commune of Santiago center. It's the type descriptive-exploratory, with concurrent triangulation design (DITRIAC), analyzing in parallel the quantitative data from the classroom observations and the qualitative data from the semi-structured interviews carried out to educators and teachers concerned, since such subjects are those who develop didactic strategies-methodological to intend a certain type of processes over others, depending on the importance assigned to it. The results of the research on the one

hand unveil, diverse conceptions that educators/teachers argue with regard to the processes of literacy: traditional approach, literacy as a social practice, and the role of technology in literacy from the informational approach and digital NEL. While that for critical thinking, there is the idea that it is a social skills and mediated. On the other hand, the results envision the divergence between the speeches of the educators/teachers regarding the importance that they attach to both processes and the perception that are closely interrelated, with practices that developed in the classroom, where confined spaces are awarded for the construction of a critical thinking. However, the subjects informants expressed be aware of such divergence, explaining the tensions involved in your teaching activity that curtail the promotion of such skills. That is why designed strategies are teaching methodology for the promotion of critical thinking through the practices of literacy, considering the pressures that explicit educators/teachers face in the current educational reality.

**PALABRAS CLAVES:** literacidad, pensamiento crítico, primera infancia, estrategias didáctico-metodológicas.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
1.1 ESQUEMA N° 1: PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	12
<b>CAPITULO I</b> .....	<b>14</b>
<b>ANTECEDENTES</b> .....	<b>14</b>
1.1 Estado del arte .....	14
ESQUEMA N°2: ESTADO DEL ARTE .....	14
1.1.1 Concepto de literacidad .....	14
1.1.2 Plano social de la literacidad .....	15
1.1.3 Procesos de literacidad y la relación con el entorno familiar .....	17
1.1.4 La tecnología y el desarrollo de la literacidad .....	19
1.1.5 De las estandarizaciones .....	22
1.2 Estado del Arte pensamiento crítico .....	23
1.2.1 Del desarrollo del pensamiento crítico .....	24
2.2.2 Componentes para el desarrollo del pensamiento crítico. ....	24
2.2.3 Promoción y desarrollo del pensamiento crítico en el aula .....	28
2.2.4 Evaluación del pensamiento crítico .....	29
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>31</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>31</b>
2.1 Problema y su importancia .....	32
2.2 Justificación de la problemática .....	34
2.3 Formulación del problema .....	36
2.4 Contextualización del estudio.....	36
2.5 Objetivos de la investigación.....	37
Objetivo General: .....	37
Objetivos específicos:.....	37
2.6 Supuestos de la investigación:.....	37
<b>CAPITULO III</b> .....	<b>39</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>39</b>
3.1 Desarrollo del pensamiento .....	40
3.1.1 Teoría de Piaget sobre lenguaje y pensamiento.....	40

3.1.2 Pensamiento y lenguaje, según Vygotsky .....	43
3.2 Del pensamiento al pensamiento crítico .....	44
3.3 Desarrollo de la lectura y escritura .....	49
3.3.1 Lectura y escritura desde enfoque constructivista .....	51
3.3.2 Lectura y escritura desde el enfoque social .....	56
3.3.3 La línea crítica y acrítica de la Literacidad.....	59
3.3.4 Literacidad en el curriculum nacional. ....	61
3.4 Lectura y escritura como proceso de pensamiento .....	67
3.4.1 Desarrollo del pensamiento crítico en función de la lectura y escritura.....	70
3.4.2 Aprendizaje significativo mediante pensamiento crítico.....	72
3.4.3 Pensamiento crítico en el curriculum nacional .....	73
3.4.4 Estrategias para desarrollar pensamiento crítico .....	75
3.5 De los constructos de “concepciones” .....	76
<b>CAPITULO IV .....</b>	<b>78</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>78</b>
4. 1 ESQUEMA N°3: PROCESO MARCO METODOLÓGICO .....	79
.....	79
4.2 Metodología de la Investigación.....	80
4.3 Tipo de estudio .....	84
4.4 Enfoque metodológico.....	85
4.4.1 Diseño metodológico.....	86
4.5 Acceso al campo.....	87
4.6 Universo de Estudio .....	88
4.7 Técnicas de producción de datos .....	89
4.7.1 Observación no participante .....	90
4.7.2 Entrevista semi-esctructuradas .....	91
4.8 Protocolo de análisis.....	93
4.9 ESQUEMA N°4: PROTOCOLO DE ANÁLISIS.....	97
4.10 Condiciones éticas .....	98
4.11 Tiempo de estudio .....	98
4. 12 Criterios de Credibilidad .....	99
<b>CAPITULO V .....</b>	<b>103</b>

<b>ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>103</b>
5.1 Introducción al análisis de datos mixto .....	104
5.2 Análisis descriptivo: Pautas de observación.....	104
TABLA N°1: DIMENSIONES DE LA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES .....	105
TABLA N°2: CRITERIOS DE DESEMPEÑO PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES .....	107
5.2.1 Promoción de los procesos de literacidad.....	107
5.2.1.1 Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura .....	108
5.2.1.1 Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la escritura .....	114
5.2.2 Promoción del pensamiento crítico .....	116
5.2.2.1 Dimensión: Experiencias de expresión oral .....	117
5.2.2.2 Dimensión: Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje .....	120
5.2.2.3 Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento .....	123
5.3 Análisis de contenido: Entrevistas semi-estructuradas .....	127
ESQUEMA N°5: ANÁLISIS POR TEORIZACIÓN ANCLADA GENERAL .....	128
ESQUEMA N°6: TEORIZACIÓN ANCLADA DE MUCCHIELLI (2001) .....	129
5.3.1 Construcción de categorías.....	130
5.3.2 ESQUEMA N° 7: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	132
5.3.3 Concepciones de educadoras/docentes respecto de los procesos de literacidad.....	133
Enfoque tradicional de la Literacidad.....	133
Literacidad como práctica social .....	135
Rol de la tecnología en los procesos de literacidad, desde el enfoque informacional y digital NEL.....	137
5.3.4 Concepciones del pensamiento crítico y sus implicancias en la formación ciudadana .....	140
Pensamiento crítico como habilidad social y mediada.....	141
5.3.5 Práctica docente respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico.....	143
Tensiones en el quehacer pedagógico que coartan la promoción de procesos reflexivos y críticos .....	144
Promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico mediante estrategias didáctico-metodológicas que desarrollan habilidades. ....	147
Literacidad y pensamiento crítico como procesos integrales e interrelacionados .....	149
5.3.6 Rol de las familias en el desarrollo de los procesos de literacidad y pensamiento crítico .....	151
Familia agente sustancial en la promoción y desarrollo de la literacidad y pensamiento crítico .....	152
<b>CAPITULO VI .....</b>	<b>155</b>

<b>SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS PROCESOS DE LITERACIDAD Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LOS NIVELES NT2 Y 1° BÁSICO.....</b>	<b>155</b>
6.1 Sugerencias de estrategias didáctico-metodológicas como apoyo pedagógico orientador.....	156
6.2 Matriz: “Estrategias para la promoción del pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad”	157
<b>CAPÍTULO VII.....</b>	<b>164</b>
<b>CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO .....</b>	<b>164</b>
7.1 Conclusiones generales .....	165
7.2 Limitaciones .....	174
7.3 Proyecciones.....	175
7.4 Recomendaciones .....	176
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>186</b>
ANEXO N°1: VALIDACIÓN DE PAUTAS.....	186
FORMATO PARA VALIDAR LA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES A APLICAR, JUECES EXPERTOS.....	190
ANEXO N° 2: CONSENTIMIENTOS Y ACCESO AL CAMPO .....	197
ANEXO N°3: PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES .....	200
ANEXO N°4: PROTOCOLO DE ENTREVISTA.....	208

## INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XI hasta hoy, han existido espacios educativos que promueven la construcción de procesos sociales relacionados con la educación, socialización, y alfabetización, ya sea considerando los monasterios dedicados a transmitir la herencia clásica de educación intelectual y de trabajo, llegando al siglo XIX donde hay una expansión masiva de la escuela como institución dedicada a la transmisión de saberes básicos. Pineau (1996) plantea que la expansión de la “Escuela” actúo como forma educativa hegemónica en todo el mundo. Los procesos de lectura y escritura han sido impulsados con la aparición de la escolarización obligatoria, y en este sentido, ha sido causal de las principales controversias en términos de su definición y su procedimiento, puesto que diversas ramas de estudios los han considerado como objetos de investigación.

Desde miradas psicológicas, evolutivas, lingüísticas o socioculturales, los procesos de lectura y escritura se han considerado fundamentales para el progreso a una sociedad moderna, donde se busca que las personas adquieran procesos de lectura y escritura para desenvolverse, participar y producir en la sociedad, a partir de la mirada progresista de la educación. Si bien, al principio, solo se apropiaban de tales procesos, los hombres pertenecientes a las clases de la élite, con el paso del tiempo, se ha transformado en algo esencial para la participación ciudadana y según UNESCO (2006) las tasas de analfabetismo han descendido considerablemente desde sus orígenes a la fecha.<sup>1</sup>

“Desde la creación de la institución escolar, y durante mucho tiempo enseñar a leer y escribir ha sido el objetivo fundamental de la escuela, junto con las cuatro reglas aritméticas” (Monje, 1993, p. 75). Sin embargo, aunque sea una de las principales preocupaciones de esta institución, no han dejado de estar en discusión, los conceptos asociados a tal proceso, ya sea los referidos a cultura escrita como lo señala Ferreiro (1994), alfabetización para la liberación como lo plantea Freire (2001), o bien la idea de Literacidad desarrollada por Cassany & Castellá (2010), donde el énfasis se sitúa en diversos aspectos según la perspectiva, desde una mirada cognitiva y lingüística del proceso a una mirada sociocultural, que implica la diversidad de sujetos y los contextos concernientes.

---

<sup>1</sup> La tasa de analfabetismo en Chile ha disminuido sustancialmente en los últimos 40 años, desde 11,7% en 1970 a un 3,5 % en el 2006. Sin embargo, dicho porcentaje es mayor al 3% que establece la Unesco para declarar a un país “libre de analfabetismo”.

Hoy, en pleno siglo XXI, ya no basta con adquirir procesos de lectura y escritura sustentados en la codificación y decodificación, sino que en este nuevo contexto globalizado, se requiere que los sujetos se apropien de su rol como “lectores críticos, autónomos y democráticos” (Vásquez, 2015). En la medida que, los sujetos desarrollen habilidades relacionadas con la lectura y escritura, mayores serán sus posibilidades de insertarse en una sociedad moderna, analizar e interpretar la información entregada por los medios masivos de comunicación, y con ello, participar democráticamente, apropiándose de su rol social como sujetos activos que conforman una sociedad, la cual requiere justamente sujetos críticos y reflexivos. De modo tal que, las personas que se quedan en codificación y decodificación no logran ampliar tales capacidades, pues solo se desarrollan en un nivel inicial de lo que son los conocimientos de lectura y escritura.

Los procesos de literacidad como los define Cassany & Castellá (2010), se refieren a desarrollar habilidades de lectura y escritura, pero considerando el contexto sociocultural en el que se está inmerso. Por tanto, al existir diversidad de contextos, existen también múltiples literacidades, en las que el sujeto es quién se apropia de variadas estrategias para desarrollarla. En este sentido, la escuela debiese ser un mediador de tales procesos, para promover la formación de sujetos activos en sus procesos de aprendizajes, que participen de la ciudadanía y sean capaces de reflexionar críticamente en relación a la información inmediata a la que se tiene acceso en esta sociedad globalizada y neoliberal.

El desarrollo del hombre no solo comprende procesos de lectura y escritura, sino también habilidades, actitudes y ampliación del pensamiento, por ende, también requiere de habilidades que promuevan un pensamiento crítico o reflexivo, donde cada persona sea capaz de interpretar la información a la que se está expuesto diariamente, evaluarla y tomar decisiones como sujetos activos.

“Para pensar sobre lo que se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto” (Braslavsky, 2005).

Se observa así que la autora considera que el desarrollo de los conocimientos de lectura y escritura y el pensamiento, se produce a partir de una interrelación recíproca entre ambos. Las políticas públicas por su parte, se han encargado de impulsar programas que promuevan habilidades relacionadas

con estos procesos en la sociedad de hoy en día, con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) o el plan lector, enfocados en desarrollar habilidades comunicativas que permitan desde edades tempranas significar la lectura y escritura. En nuestro país, se espera que los niños/as en primero y segundo básico ya desarrollen las habilidades de lectoescritura, que son promovidas desde educación parvularia, cuando en los niveles de transición se pretende acercar a niños y niñas a la cultura escrita, mediante la iniciación a la lectura y escritura.

En este contexto, el presente estudio se propuso develar los procesos de literacidad que se están llevando a cabo en los niveles de transición 2 y primero básico, y con ello indagar cómo tales procesos pueden promover el desarrollo del pensamiento crítico. Para esto, se definió y justificó la problemática a estudiar, estableciendo un objetivo general y otros específicos para otorgarle un sentido claro a la presente investigación. Por lo mismo, se construyó un estado del arte respecto a los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico, para ahondar en las investigaciones que existen sobre el tema y dilucidar de tal modo, la importancia en términos empíricos de estudiar este fenómeno en algunas realidades educativas específicas.

Posteriormente, se consideraron algunas teorías concernientes al tema de estudio, presentadas en el marco teórico de la investigación, facilitando el sustento y entendimiento del fenómeno estudiado desde ciertas perspectivas teóricas. Con ello, se construyó el diseño metodológico de la investigación para definir técnicas concernientes a los objetivos planteados, recabando la información necesaria que permitiera sentar algunas proposiciones respecto a la problemática estudiada.

Al acceder al campo, se realiza análisis de contenido de los discursos de los participantes involucrados en dicho estudio, levantando categorías de análisis que permitieron establecer algunas premisas relacionadas con los procesos de construcción, tanto de la literacidad como del pensamiento crítico, que se están llevando a cabo en la realidad educativa actual. De forma paralela, se complementa el análisis descriptivo con observaciones de aula, para levantar algunas conclusiones relacionadas con el desarrollo y formación de los sujetos que participan en el proceso educativo actual, analizando el cumplimiento de objetivos propuestos para la investigación.

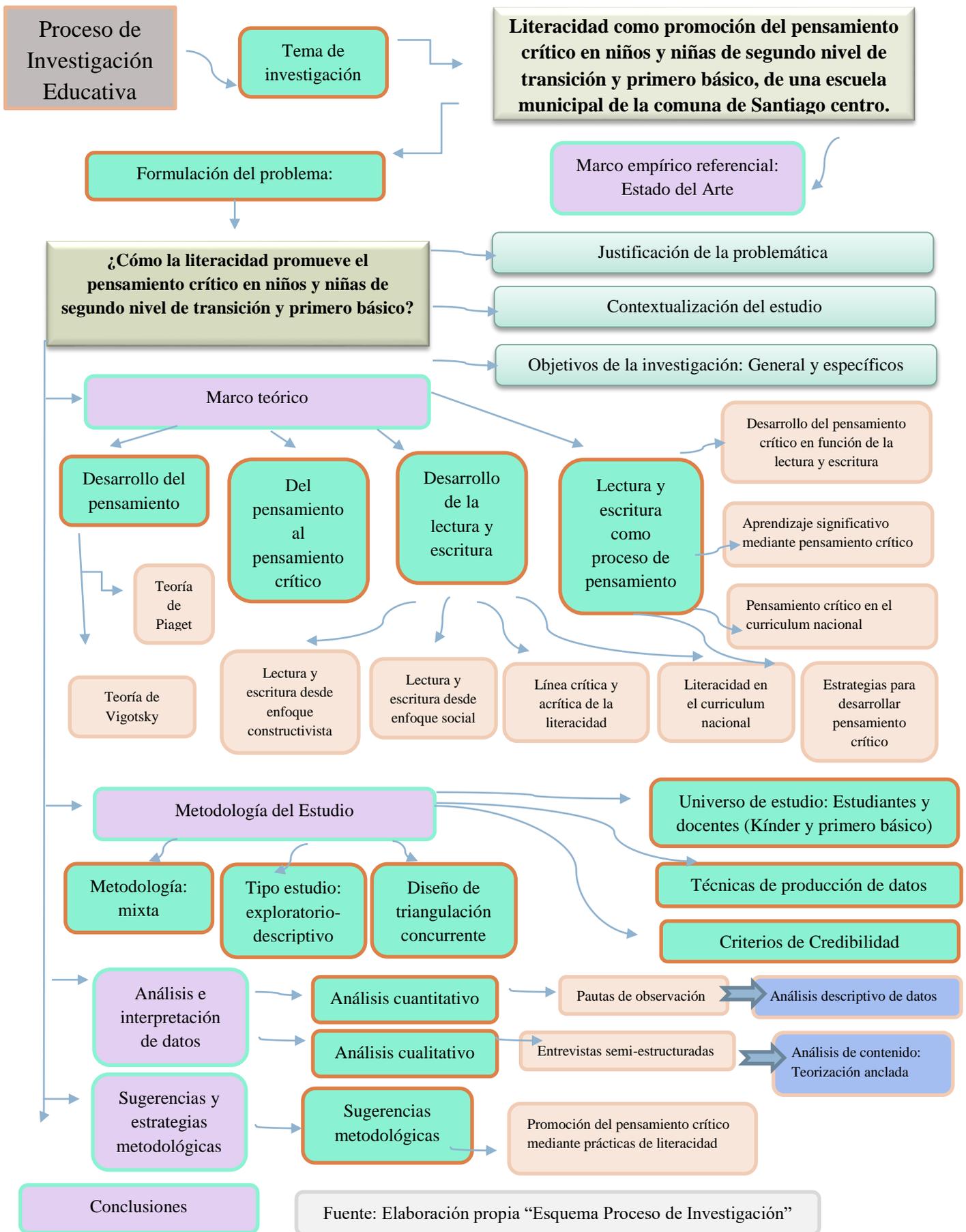
Asimismo, por un lado, se levantan algunas limitaciones, y por otro, posibles recomendaciones y proyecciones del estudio, para efectivamente lograr otorgar respuestas y futuras interrogantes aportando a la discusión respecto a los procesos educativos.

Finalmente, se diseñan algunas estrategias didáctico-metodológicas para la promoción de pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad, que les permitan a educadoras y docentes de tales niveles potenciar procesos reflexivos utilizando material concreto.

Se espera con la presente investigación indagar en una pequeña parte de la realidad educativa chilena, identificando características de los procesos de literacidad y pensamiento crítico, interpretando la intencionalidad que los sustenta por parte de educadoras y docentes de los niños/as de segundo nivel de transición y primero básico, para relevar la importancia de formar sujetos reflexivos y críticos desde la primera infancia, diseñando estrategias didáctico-metodológicas para ello.

El proceso de investigación se resume en el siguiente esquema:

## **1.1 ESQUEMA N° 1: PROCESO DE INVESTIGACIÓN**



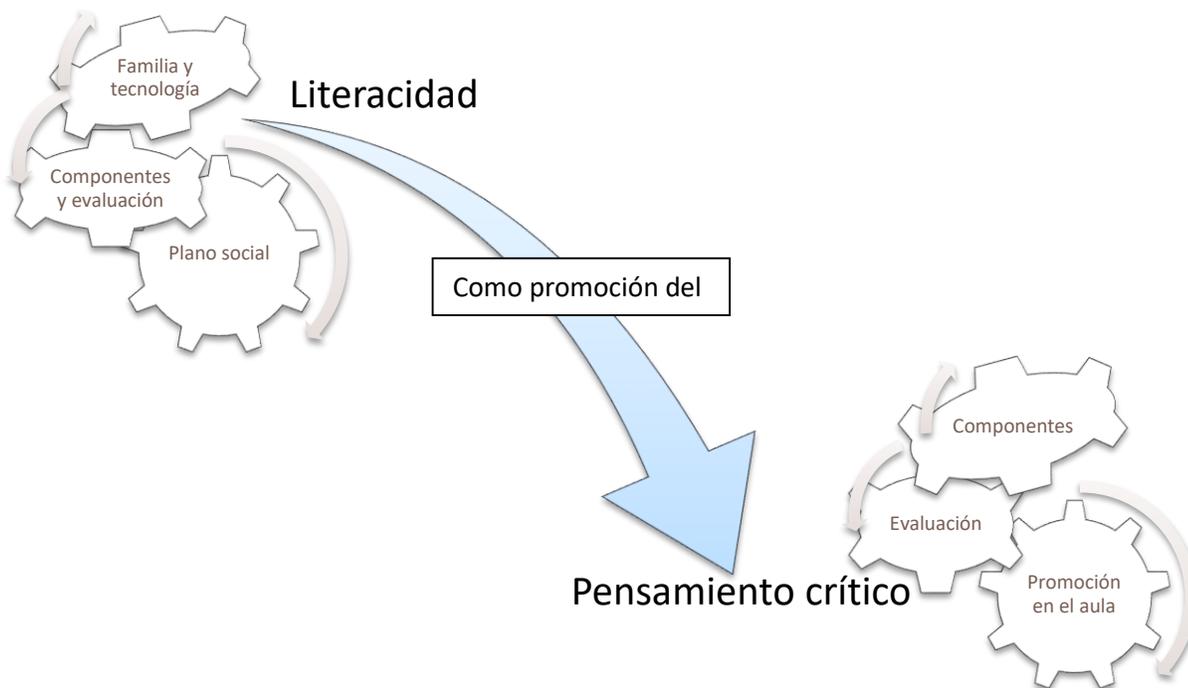
# CAPITULO I

## ANTECEDENTES

### 1.1 Estado del arte

El estado del arte es una revisión de los antecedentes empíricos que permiten ahondar respecto al problema de investigación, lo que otorga una panorámica general del tema de estudio. Es por esto, que se considera necesario presentar el siguiente estado del arte para relevar en él las principales discusiones actuales que se tienen sobre la problemática. Se grafica por medio del presente esquema, los principales ejes temáticos que se abordarán en el estado del arte para su mayor entendimiento.

#### ESQUEMA N°2: ESTADO DEL ARTE



**Fuente:** Elaboración propia “Esquema N° 2: Estado del Arte”

#### 1.1.1 Concepto de literacidad

Distintas son las concepciones respecto al concepto de literacidad y su desarrollo como proceso, algunas aproximaciones entregan Kennedy, Dunphy, McPhillips & Shiel, (2012) cuando definen

literacidad a partir del aporte teórico de Vygotsky (1934), pues señalan que la literacidad se desarrolla a partir de la construcción sociocultural del sujeto inserto en un contexto específico, resumiendo con ello una serie de perspectivas teóricas de literacidad, relacionadas con una mirada meta cognitiva, teoría sociocultural, disposición y motivación para tal proceso.

De modo tal, que el proceso de literacidad contemplaría un ámbito tanto meta cognitivo como sociocultural. En la primera dimensión, cabe señalar que, el rol que cumple el sujeto, es de monitoreo de sus propios procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la lectura y escritura. “Lectores y escritores necesitan monitorear, examinar y revisar las estrategias que utilizan”<sup>2</sup> (Kennedy, Dunphy, McPhillips, & Shiel, 2012, p. 65). Mientras que en el segundo ámbito se hace referencia al contexto sociocultural en que se desenvuelve el sujeto, y el que caracterizará la literacidad que desarrolle.

### **1.1.2 Plano social de la literacidad.**

En esta perspectiva, teóricos como Vygotsky (1934), relevan la importancia de la apropiación que puede llegar a hacer el sujeto cuando desarrolla procesos de alfabetización pertinentes para su realidad y su contexto, en virtud de un desarrollo social.

Así, existen autores como Zavala (2008), quienes enfatizan la influencia del contexto en los procesos de literacidad “entendida como una construcción histórica y cultural, en donde los procesos sociales están en constante cambio y movimiento, no pudiendo determinar una forma absolutamente estable de describir a una literacidad” (Merino & Quichiz, 2011, p. 1), y que por lo demás, tales prácticas letradas no se dan de manera aislada o neutral, sino que más bien, como señalan los teóricos, están cargadas de factores políticos e ideológicos que terminan otorgando mayor valor social frente a otras prácticas letradas. Es decir, un desarrollo social, pues dichas prácticas no se dan en un individuo de forma desierta, sino que “Las prácticas se apoyan también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen en el interior de los individuos” (Barton & Hamilton, 2004, p. 113).

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

Se releva de tal modo, el planteamiento de Zavala (2008) cuando considera la literacidad como: una práctica social, letrada y situada históricamente; las prácticas letradas están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder, y algunas literacidades se ven más dominantes, visibles e influyentes que otras; las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias; y, las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

Se deja entrever entre tales aseveraciones, una consideración de la literacidad relevando no solo su carácter práctico y determinado por un contexto, sino que además se sitúa el énfasis en su conexión con las relaciones de poder y dominación. Considerando además, “la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que las personas utilizan los textos, situados históricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas, en el sí de instituciones establecidas, con unas relaciones de poder determinadas” (Cassany, 2005, p. 2).

Dicho entendimiento de literacidad contribuye a la consideración del proceso desde un enfoque sociocultural, más allá de una perspectiva exclusivamente cognitiva, donde según Braslavsky (2003), las relaciones de poder se ven reflejadas en el sistema formal de educación en cuanto existe un curriculum que desarrolla prácticas de alfabetización limitadas a lo funcional y pragmático, relegando el espacio para el trabajo de una alfabetización “cultural”.

Asimismo, “La literacidad como practica aplicada y situada, cuestiona la validez de las designaciones de personas como “alfabetas” o “analfabetas”, pues muchos de los que están etiquetados como analfabetos buscan hacer un uso significativo de prácticas de literacidad para propósitos específicos en sus vidas cotidianas”<sup>3</sup> (Doronilla, 1996; en UNESCO, 2006, p. 151).

De ahí que “El usar la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71), es lo que la autora concibe como literacidad en cuanto a práctica social, pues no se enfoca solo en lo que la mente del lector hace con el texto de forma individual, sino que considera “la interacción interpersonal que se genera, y en lo que la gente hace con los textos” (Zavala, 2008, p. 24).

---

<sup>3</sup> Traducción propia.

Y es precisamente por esto, que la autora define las implicaciones que tiene esta concepción en las aulas, señalando la necesidad de: incorporar una multiplicidad de prácticas letradas a la escuela; reconocer que leer y escribir no supone una habilidad individual; reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente; y finalmente, replantear las tipologías textuales porque un mismo texto puede ser leído de variadas formas en la medida que existen prácticas letradas diferentes. Surge así, el concepto de literacidad vernácula referido a “aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones formales dominantes” (Zavala, 2008, p. 75).

Literacidad vernácula entonces, se podría relacionar con las prácticas letradas que el sujeto desarrolla en situaciones cotidianas, como las que vivencia con su grupo familiar, alejado de estructuras formales que pueden otorgar instituciones formales dominantes, tal es el caso de la escuela.

### **1.1.3 Procesos de literacidad y la relación con el entorno familiar**

La familia, es considerada como uno de los principales agentes educativos, con quienes los niños/as desarrollan prácticas de literacidad de forma temprana, pues se acercan a códigos letrados en el seno familiar, por ejemplo: lectura de los productos que contienen información letrada y están en el hogar, lectura de diarios, cuentos, revistas, cartas, cuentas que llegan al hogar, e incluso hoy en día, lectura de sitios web o aplicaciones móviles.

Cragolino & Lorenzatti (2013) mencionan que desde los nuevos estudios de literacidad se aborda la presencia de prácticas de cultura escrita en el aula, talleres productivos y las relaciones que existen entre la escuela y el ámbito familiar. Por lo que mediante una investigación etnográfica indagaron la problemática de los jóvenes pobres, su acceso a la escolaridad básica y apropiación de la cultura escrita en Córdoba de Argentina, realizando entrevistas a las familias, pues se pretendió dilucidar el acceso a lo letrado en ella.

Sin embargo, la asistencia a los talleres no supera los 4 niños. Además, no existe una información clara por parte de escuela y familia de cuánto es el acceso a lo letrado en cada organización, pues los trabajadores sociales que mediante una visita, logran estar inmersos en el contexto familiar del

estudiante, no logran percatarse de las modalidades de acceso a la cultura escrita que no son considerados por la escuela, por ejemplo: la Biblia, revistas, notas en el hogar, diarios, etc. Sino que “las prácticas de escritura están ligadas a la copia de actividades de afianzamiento de determinados contenidos escolares que presentan algunos libros o fotocopias” (Cragolino & Lorenzatti, 2013, p. 211).

Es por esto, que se concluye en el estudio, las demandas de conocimientos, explicaciones, participación, por parte de los niños en la escuela, en cuanto las familias reconocen la escuela como lugar de aprendizaje. No obstante, la voluntad de ciertos actores no permite dar continuidad a un proyecto institucional que posibilite responder a esas demandas, pues no se otorga el espacio en las aulas para que los estudiantes participen de la construcción de significados, sino que más bien, se promueven prácticas de literacidad estáticas, coartando los intercambios entre estudiantes para expresar opinión. “En este sentido, podemos decir que no se promueve la formación propia de la palabra de los estudiantes” (Cragolino & Lorenzatti, 2013, p. 205).

Estaría predominando por tanto, una perspectiva tradicional o fisiológica de la literacidad según la clasificación de Cassany & Castellá (2010), en cuanto predomina la preocupación por el dominio del código, más que construir significado de lo leído, desde una perspectiva interpretativa, por ejemplo.

Ya en una dimensión más nacional, se puede mencionar el artículo “Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos”, que tiene como objetivo: “entender la forma en que los aspectos culturales y económicos de un país en vías de desarrollo, pueden moderar la manifestación de estas creencias y prácticas familiares de literacidad podría contribuir a nuestro entendimiento teórico sobre la raíces de la literacidad temprana” (Susperreguy, Strasser, Lissi, & Mendive, 2007, p. 240). Los autores señalan como hipótesis, que el contexto social y económico de las familias de Chile, influyen en las prácticas, recursos y creencias asociadas a literacidad.

De esta manera, utilizan una muestra de 188 niños/as y sus familias, pertenecientes a 12 salas de segundo nivel de transición de nueve escuelas de Santiago de Chile. Los criterios que se establecen para elegir las escuelas se relacionan básicamente con: los puntajes obtenidos en pruebas nacionales de rendimiento académico; el nivel socioeconómico del establecimiento; y, la dependencia. Las variables

familiares fueron evaluadas a través de un cuestionario desarrollado para esta investigación. El instrumento incluye preguntas acerca de las creencias, prácticas y materiales de literacidad en la familia, además de indagar el nivel educacional de ambos padres, el que fue medido a través de los años de escolaridad a partir de cinco categorías, para crear una variable continua.

Aunque la frecuencia de varias actividades de literacidad familiar es bastante baja, el estudio concluyó por una parte, que la frecuencia de lecturas compartidas es más baja en Chile en comparación a países desarrollados. Por otro lado, se señala que existe una tendencia de las familias de alta escolaridad a atribuir mayor importancia a un ambiente enriquecido en comparación a la enseñanza explícita de letras. En este sentido, las familias confían en que los niños pueden escribir pequeñas oraciones a la edad, pero no leer un cuento sin ayuda. Asimismo, se rescatan de los resultados del instrumento aspectos relacionados con la familia, tales como: existe mayor cantidad de libros infantiles en familias de mayor escolaridad; las familias con mayor nivel educacional se dirigen a sus hijos para contar o explicar algo, mientras que, los que tienen menor escolaridad solo se dirigen a ellos para controlar comportamiento. Finalmente, los resultados enfatizan la importancia de actuar con precaución al generalizar resultados de países desarrollados a países con características culturales y económicas diferentes.

#### **1.1.4 La tecnología y el desarrollo de la literacidad**

No se puede dejar a un lado, el amplio desarrollo tecnológico y globalizado que se ha desbocado en las últimas décadas. “Me refiero a la expansión del soporte digital del lenguaje (computadoras, pantallas, teclados, internet, etc.) como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional (sonidos, ondas hercianas, papel, libros, etc.)” (Cassany, 2000, p. 1). El autor analiza el cambio desde el lenguaje analógico al digital, en términos pragmáticos y discursivos. Así como también, los procesos de composición de los textos, que resultan ser mejores al tener facilidades de vocabulario, corrector ortográfico, etc. gracias al desarrollo de lo digital. En este mismo sentido, menciona las alfabetizaciones funcionales y llega a las digitales, para suscitar los siguientes puntos como el equilibrio entre lo analógico y lo digital en el aula: comunidades discursivas, usos analógicos, destrezas manuales, técnicas, computadoras y gramáticas. En tal artículo de reflexión, el autor concluye que los cambios a lo digital también están provocando cambios en términos educativos, y que la escuela los debiera considerar si pretende que los estudiantes aprendan a leer y escribir en aquel espacio.

A una conclusión similar llega Rodríguez (2005) en el artículo “Alfabetizaciones digitales” cuando se plantea el problema de que la escuela se ha quedado en el pasado y no ha modificado sus estructuras en función de las nuevas formas comunicativas, en donde las identidades y las formas de aprender van cambiando con ello también. Los autores discuten sobre las concepciones negativas que se tienen por parte de la escuela hacia las alfabetizaciones digitales, y las analizan en un nuevo marco de transformación de la sociedad que requiere considerar nuevos medios y sus nuevas formas de significar y comunicar. Se define el concepto de alfabetización digital, como aquellas prácticas digitales que se construyen socialmente:

a) enfatizando el carácter plural de las alfabetizaciones, lo que denominan las “multialfabetizaciones”, es decir no limitándose al lenguaje oral y escrito, sino a cualquier forma de manifestación comunicativa y cultural; b) elaborando una concepción crítica de la alfabetización, esto es una concepción que (en la línea de Freire y de otros autores), niega el carácter neutral de la misma y la sitúa como un conjunto de decisiones sociales y políticas; c) conectando la crítica y la ampliación temática con la educación (Rodríguez, 2005, p. 6).

Por otra parte, Cassany (2005) explicita su concepción de literacidad como un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, las cuales se suman y logran constituirse como un producto social y cultural. De este modo, se definen como nuevas formas de literacidad a: multiliteracidad<sup>4</sup>, biliteracidad<sup>5</sup>, literacidad electrónica<sup>6</sup> y criticidad<sup>7</sup>. Concluyendo que la literacidad está adoptando nuevas formas, por tanto, la investigación que se haga sobre ella debe incorporar una perspectiva sociocultural.

Finalmente, se define la literacidad electrónica como aquellas “capacidades de crear o descifrar mensajes en el contexto de la comunicación mediada por el computador y la internet” (Caro & Arbaláez, 2009, p. 5). Las autoras plantean una reflexión sobre el discurso académico en contexto de las TIC,

---

<sup>4</sup> Amplia disponibilidad de textos que hoy leemos y en espacios breves de tiempos.

<sup>5</sup> Escribir y hablar en dos lenguas.

<sup>6</sup> Recursos de internet facilitan reserva de hoteles, revistas científicas, etc.

<sup>7</sup> Leer y comprender críticamente.

apelando a la literacidad electrónica como facilitadora del acceso a la información, y por ende, la gestión y construcción del conocimiento. Señalan así, intertextualidad, hipertexto e hipertextualidad.

El primer término se refiere a la influencia que tienen en sí mismos los textos en cuanto a palabras, estructuras, o contextos, o bien en relación con otros textos de similares características. El hipertexto considera ya, un gran tejido de textos que están conectados y que facilitan el paso de uno a otro en la lectura. En tercer lugar, la hipertextualidad, considera la secuencia y cohesión de las palabras, oraciones o párrafos dentro de un hipertexto. Terminando por concluir que la literacidad electrónica impone una necesidad de creatividad en la organización de la información. Al hacer uso de la hipertextualidad, interactividad y multimedialidad se agiliza la generación de conocimiento. A partir de eso, se genera una línea de trabajo futura considerando el cómo se está generando ese conocimiento o cómo se puede aprovechar más.

Si bien Kennedy, Dunphy, McPhillips, & Shiel (2012) no disponen de etapas definidas para promover el desarrollo de la literacidad, sí establecen componentes claves que caracterizan el desarrollo de esta, tales como: reconocimiento de la palabra, el desarrollo de vocabulario, la fluidez, la comprensión, desarrollo de la escritura y la ortografía, se refieren a su transformación de la impresión y textos digitales.

En el caso del desarrollo de la escritura, este se describe, a partir de las primeras etapas de escritura emergente de dibujos simbólicos que surgen desde el juego y la interacción social más una expresión independiente. Los niños gradualmente consideran reglas ortográficas para utilizar sus conocimientos en desarrollo de representar sus pensamientos e ideas. La importancia de la utilización de un proceso de escritura está claramente delineada (Kennedy, Dunphy, McPhillips, & Shiel, 2012).

Por otro lado, los que se señalan son recursos para desarrollar literacidad considerando los siguientes elementos: estudios creativos para la educación preescolar, estudios de guías de enseñanza preescolar, enseñanza intencional, tarjetas para literacidad, tarjetas de lectura de debates: una guía para los padres durante los 5 primeros años (Research Foundation, 2010).

### 1.1.5 De las estandarizaciones

Es complejo poder cuantificar o alzar criterios evaluativos para un concepto que involucra múltiples perspectivas de estudio, tanto en sus conceptualizaciones como en los análisis de su tratamiento.

En la investigación de Miras, Solé & Castells (2013), se establecen premisas respecto a la relación entre las creencias de los estudiantes acerca de la lectura y escritura y la calidad de sus escritos de síntesis, y con ello, evalúan también, el nivel de aprendizaje que alcanzan tras su realización. En este estudio participaron 48 estudiantes de educación secundaria, entre 15 y 16 años de edad, quienes debían leer 3 textos, con una extensión media de 335 palabras, y luego realizar una síntesis de aquellos, produciendo un nuevo texto. Este criterio conforma la variable dependiente del estudio. Mientras que la variable independiente la constituyen las creencias de los estudiantes respecto a la lectura y escritura, identificadas mediante los cuestionarios Reader Belief Questionnaire (RBQ) (Shraw y Brunning, 1996) y Writing Beliefs Inventory (WBI) (White y Brunning, 2005).

Finalmente, el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes es evaluada mediante su competencia lectora medida en una prueba con 11 preguntas de selección múltiple (implica recuperar información de los textos), y preguntas abiertas de interpretación y reflexión de la información que contenían los tres textos trabajados en la síntesis. Los resultados del estudio indican, que los escritos de los estudiantes con creencias más transaccionales<sup>8</sup> que transmisionales<sup>9</sup>, alcanzaban mayor integración de los contenidos y mejor organización en sus escritos. Asimismo, “quienes elaboraban textos más integrados son los que obtienen mayores beneficios en términos de aprendizaje” (Miras, Solé, & Castells, 2013, p. 437).

En este sentido, la investigación aporta a la evaluación de los procesos de lectura y escritura, en función de su consideración como procesos constructivos y creativos, los cuales requieren de un sujeto que se apropie de la información a la que se enfrenta, y de acuerdo a su experiencia la evalúe y construya un nuevo texto, es decir, nuevo conocimiento respecto la información a la que tiene acceso.

---

<sup>8</sup> Concebir la lectura y escritura como procesos constructivos y creativos.

<sup>9</sup> Reproducción de información.

En este caso, el estudio corresponde a la evaluación de estos elementos en estudiantes de secundaria, lo que da cuenta de una experiencia conformada a lo largo de los años desde que desarrollan lectura y escritura, reflejada en el texto que cada uno produce.

Ahora bien, al examinar el papel de la evaluación en situaciones de la niñez temprana, se hace una distinción entre la evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa) y la evaluación de aprendizaje (evaluación sumativa). Se sostuvo en “Literacy in Early Childhood and Primary Education 3-8 years” que en la mayoría de los niveles preescolar e infantil la evaluación debe ser formativa y ocurrir en una auténtica alfabetización en contextos, tales como lectura de un libro, o por escrito. Junto a esto, se relevó la importancia de la observación como una herramienta de evaluación. Se define entonces, que el lenguaje oral y literacidad hacen referencia a la manera en que la lengua oral puede apoyar la alfabetización, su desarrollo y viceversa. Es por esto, que la literacidad es transversal en todo el plan de estudios: importancia a que la escritura y lectura se trabajen en todos los ámbitos. Ejemplo: Los niños pueden improvisar, considerando los roles de los personajes de los cuentos que han leído, identificando sus aspectos cognitivos y afectivos. Esto, a su vez, puede conducir a la escritura creativa en cuanto los niños pueden adoptar el papel de sus personajes favoritos.

Un estudio similar de Lehl, Ebert, & Rossbach (2013) plantea el objetivo de examinar la relación entre las distintas prácticas de alfabetización para los niños de edad preescolar en sus casas, centrándose en la lectura y escritura de niños de segundo grado de primaria de la escuela. El tamaño de la muestra fue de 343 niños con una edad promedio de 8 años, donde el 48,4 % de la muestra eran varones y el 51,6 % eran mujeres.

Para evaluar comprensión de lectura se utiliza una prueba de 20 textos breves sobre diversos temas, principalmente de vida cotidiana, donde los estudiantes respondieron preguntas de comprensión en una selección múltiple. Los resultados subrayan la importancia del ambiente de alfabetización en el hogar y los enfoques de investigación indican que debe ser reforzado con múltiples medidas del ambiente de alfabetización en la familia.

## **1.2 Estado del Arte pensamiento crítico**

### **1.2.1 Del desarrollo del pensamiento crítico**

Se considerará la definición de Facione (2007) para sentar las primeras premisas del concepto, concernientes a que el pensamiento crítico “tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (Facione, 2007, pág. 25). Se entiende como un proceso conexo a la discusión social que se puede realizar de forma colaborativa, y la toma de decisiones que como sociedad debemos asumir.

Por otro lado, “McPeck, 1981 define el pensamiento crítico como la propensión y habilidad de comprometerse en una actividad con un escepticismo... Para Lipman (1991), es el pensamiento que facilita la realización de buenos juicios confiando en y por medio de criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto” (Valenzuela & Nieto, 1997, p. 1).

Freire (1997; en Martin & Barrientos 2009) por su parte, concibe el pensamiento crítico como un proceso constructor que permite generar discursos transformadores. “La potencialidad discursiva del pensamiento crítico no sólo tiene que ver con un diagnóstico de la realidad, sino también como atributo esencial de una conciencia en camino a su propia liberación” (Martin & Barrientos, 2009).

Igualmente, el pensamiento crítico es relacionado con “ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea” (Morales, 2014), por lo que las habilidades de evaluación y toma de decisiones están directamente relacionadas con el pensamiento crítico, según esta perspectiva.

Por tanto, no existe una definición consensuada respecto a lo que es pensamiento crítico, sino más bien, existen diversos teóricos, los cuales colaboran desde su perspectiva a construir una definición, que en el marco teórico de la presente investigación se enriquecerá con otros axiomas. Mientras tanto, se pueden sentar las primeras premisas respecto a las investigaciones que existen y que favorecerán a la visualización de los elementos que lo componen.

### **2.2.2 Componentes para el desarrollo del pensamiento crítico.**

Facione (2007) señala una serie de habilidades que propiciarían el desarrollo del pensamiento crítico, las que consisten en: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y auto-regular.

La primera habilidad involucra la expresión y comprensión del significado de variadas situaciones, convenciones, creencias, o criterios de la realidad. El analizar es concerniente a la identificación de las relaciones de inferencias tanto reales como supuestas entre las diversas representaciones que tengan como propósito expresar algún juicio o creencia. Por su parte, la evaluación se relaciona con la estimación respecto a la credibilidad de diversas ideas o formas de representación. La inferencia por otro lado, atribuye conceptos de identificar los principios necesarios para deducir conclusiones razonables. La explicación permitiría entonces, poder anunciar las conclusiones del propio razonamiento, reflexiva y coherentemente. Finalmente, el monitoreo de los propios procesos cognitivos de manera autoconsciente es lo que los expertos definen como autorregulación (Facione, 2007).

Sin embargo, el autor señala que no basta con la intervención de tales habilidades, sino que también sería irremisible tener disposición para desarrollar el pensamiento crítico en el sentido de que es necesario poseer curiosidad, preocupación por estar bien informado, confianza en los propios procesos de razonamientos, consideración de las visiones divergentes, flexibilidad para considerar alternativas y opiniones, comprensión de las opiniones de otras personas, prudencia al realizar juicios, voluntad para considerar otras visiones, entre otras. Facione (2007) concluye que el pensador crítico contribuye a una sociedad racional y democrática si logra emitir juicios, interpretar, indagar, tomar decisiones, etc.

Saiz & Fernández (2012) desarrollan un programa de enseñar/aprender a pensar, al que han incorporado el aprendizaje basado en problemas, y lo aplican a estudiantes universitarios. Con una muestra de 75 estudiantes quienes tenían una edad media de 21 a 26 años, participan del programa ARDESOS<sup>10</sup> durante 13 semanas. Los estudiantes responden la Prueba de Pensamiento Crítico PENCRISAL, una semana antes de iniciar el programa y en una segunda oportunidad la rinden una semana después de terminado el mismo. La prueba considera “35 situaciones-problemas de producción de respuesta abierta, que se configuran en torno a 5 factores: Deducción, Inducción, Razonamiento Práctico, Toma de Decisiones y Solución de problemas” (Saiz & Fernández, 2012, p. 340). Las

---

<sup>10</sup> Programa de instrucción ARGumentación, DEcisión y SOLución de problemas en Situaciones cotidianas (ver Saiz & Rivas, 2008<sup>a</sup>, 2011).

habilidades trabajadas durante el programa corresponden a: deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas. Los resultados del estudio indican que todos los factores de la prueba de pensamiento crítico, así como la puntuación total, mejoran significativamente después de la aplicación de programa, es decir, mejoran las capacidades de pensar críticamente.

En el artículo “Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación”, se mencionan como componentes del pensamiento crítico el plano cognitivo y el plano de las disposiciones (aspectos motivacionales). Se señala que este depende de la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y de la decisión de recurrir a ellas. El saber qué hacer entonces correspondería al plano cognitivo, y según los autores las habilidades relacionadas con la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación resultarían fundamentales para la conformación de esa dimensión. Mientras que, en el segundo plano se releva la importancia de la motivación general para que se desarrolle el pensamiento crítico, por lo que el sujeto como pensador crítico debiese contar con “las siguientes actitudes intelectuales: analítico, sistemático, imparcial, curioso, juicioso, buscador de la verdad y confiado en disposición” (Valenzuela & Nieto, 1997, p. 3).

De este modo, se plantea que el factor motivacional afectaría la decisión de optar a un pensamiento riguroso o un pensamiento habitual. Asimismo, el artículo estudia la relación entre motivación y los EMPC<sup>11</sup>, compuesta por 20 ítems, con puntuaciones del 1 al 6, y pueden relevar como conclusión la importancia de integrar motivación al análisis del desempeño de habilidades involucradas en el proceso.

Asimismo, en el artículo “Critical thinking: a literature review”, que presenta un enfoque filosófico, psicológico y educativo del pensamiento crítico, se establecen relaciones entre este tipo de pensamiento y meta cognición, relevando la importancia de la motivación y creatividad para su promoción. Además, se postula que el pensamiento crítico lo podemos desarrollar todos, incluyendo niños y niñas, enalteciendo así el rol del docente en la promoción del planteamiento de problemas de la vida real, y evaluar de esa manera tal proceso.

---

<sup>11</sup> Escala motivacional de pensamiento crítico.

Por su parte, Oliveras & Sanmarti (2009) consideran la lectura como una habilidad que permite desarrollar pensamiento crítico en la medida que la misma lectura tiene un carácter crítico y por tanto, permite tomar decisiones. Los autores definen lo que es leer críticamente, como un proceso constructivo en el que se ven involucradas las relaciones entre el autor, el texto y el lector, donde los conocimientos previos del leyente juegan un papel fundamental, quien además necesita situar el texto en un contexto e inferir las principales intenciones del autor. Así, el lector puede adoptar una posición dominante ante el texto dejando prevalecer sus conocimientos previos por sobre la interpretación que puede hacer de la información presentada en él; por el otro extremo, está la posibilidad de que el leyente reaccione de forma pasiva ante el texto, condicionando sus conocimientos previos; finalmente, está la opción de que el lector adopte una postura crítica abierto al diálogo e interpretación del texto, pero siempre consciente de sus creencias e ideas previas.

Posteriormente, los autores se refieren a cómo se enseña a leer críticamente, alzando la importancia de la consideración del texto como un instrumento cultural y situado en una época histórica determinada, así los lectores deben inferir la credibilidad de los datos y argumentos que aportan los textos. Se considera en este sentido, el aprendizaje colaborativo entre los leyentes, “la discusión en grupo fomentan el aumento de habilidades de orden superior, como criticar, analizar, juzgar, y mejora las estrategias de razonamiento” (Oliveras & Sanmarti, 2009, p. 235). Finalmente, dan cuenta de las actividades para el desarrollo del pensamiento crítico: cuestionario, para promover la identificación por parte de los estudiantes de las motivaciones del autor del texto y sus principales afirmaciones en el discurso; fases de lecturas<sup>12</sup> relacionadas con el proceso lector; lectura cooperativa, relacionada con la ayuda mutua; y, la co-regulación del pensamiento.

El análisis de las respuestas de los alumnos que participan del estudio, muestra que no es fácil aplicar pensamiento crítico en el análisis de distintos textos trabajados. Ellos mismos solicitan realizar más tareas de este tipo, de lecturas sobre actualidad y análisis crítico de ellas. Si bien, el artículo proviene de un enfoque de pensamiento crítico relacionado con las ciencias naturales y experimentales, los autores relevan la importancia de este tipo de pensamiento para el desarrollo de la democracia y la sociedad plural, no lo reducen sólo al ámbito científico.

---

<sup>12</sup> Fase previa con activación de ideas previas y formulación de hipótesis iniciales, fase durante la lectura con regulación del proceso de lectura y fase después de la lectura con evaluación y búsqueda de implicaciones.

### **2.2.3 Promoción y desarrollo del pensamiento crítico en el aula**

Cuando nos encontramos en la era de la tecnología, donde la información y el conocimiento están disponibles a cada segundo del día, se hace imprescindible desarrollar habilidades que nos permitan procesar la información disponible y discernir el grado de confiabilidad de cada una de ellas. Entra en juego el rol mediador de la escuela como ente que promueve el pensamiento crítico para enfrentar aquellos desafíos.

“La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual” (López, 2012, p. 41). Es bajo tal premisa que la autora reflexiona sobre la trascendencia de desarrollar pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. Se analiza la definición de este tipo de pensamiento, junto con las habilidades básicas que lo componen, señalando que la promoción de capacidades de orden superior resultan ser fundamentales en el aula. Por lo tanto, se debiese promover en aquel espacio el desarrollo de la capacidad para identificar argumentos, reconocer relaciones, inferir, evaluar la evidencia y deducir conclusiones. En tales situaciones, se ven involucradas una serie de facultades y la autora considera la clasificación de diversos autores que entienden las habilidades como el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la meta cognición.

En palabras de López (2012) el conocimiento permite organizar la información en función de las prioridades que se le otorga a cada una de ellas, así el entendimiento se genera a partir de lo que se piensa. La inferencia por su parte, consiste en establecer conexión entre dos o más elementos lo que permitiría identificar los criterios que caracterizan a un buen juicio. En tercer lugar, la evaluación se relaciona con el emitir juicio de valor una vez analizada la información. Finalmente la meta cognición, se refiere al conocimiento y la identificación de las limitaciones o capacidades relacionadas con el propio proceso de pensamiento. “La meta cognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento” (López, 2012, p. 46).

Según la autora, un buen pensador crítico se caracterizaría por poseer: claridad en el planteamiento de preguntas, disciplina para trabajar con la complejidad, búsqueda de información relevante, aplicación de criterios, y persistencia ante las dificultades, por lo que la escuela actualmente podría estar perjudicando el desarrollo de este sujeto en la medida que se prioriza el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Así, López (2012) señala una serie de modelos y técnicas instruccionales para promover el pensamiento crítico en el aula, consistentes en: modelo de evaluación procesual, modelo de pensamiento ideológico, modelo de comunidad de investigación y modelo de la controversia. Para finalizar, plantea la dificultad de que se integren metodologías en las escuelas que promuevan el pensamiento crítico considerando el currículum educativo actual, el cual releva el aprendizaje de los contenidos por sobre el pensar críticamente. Se concluye en el estudio, que el pensamiento crítico es complejo en su definición, donde los modelos que lo promueven no son suficientes o superior unos de los otros, invitando a implementar estrategias de enseñanza sistemática, habilidades cognitivas, meta cognitivas y disposicionales en las instituciones educativas que no pueden dejar este desafío.

Por otro lado, el estudio exploratorio de Tay-lim (2013) investiga el pensamiento crítico en la infancia. Se recolectan datos con entrevistas individuales en profundidad. Desde un enfoque socio-constructivista basado en la construcción de significados en el diálogo adulto-niño, se investiga el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 7 años. Los niños entrevistados participan activamente de las conversaciones, utilizan habilidades de orden superior relacionadas con este tipo de pensamiento como hipótesis, construcción de teorías, análisis, evaluación, solución de problemas, etc. haciendo sentido a los problemas que se plantean. Así, la autora concluye que en la promoción del pensamiento crítico se necesita considerar los intereses de los niños, por tanto, se invita a trabajar pedagógicamente estas habilidades en colaboración con las familias, “Trabajar con las familias, en particular, compartir con ellos y la forma de hablar con sus hijos pequeños, pueden potenciar a su hijo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico<sup>13</sup>” (Tay-Lim, 2013, p. 11).

#### **2.2.4 Evaluación del pensamiento crítico**

---

<sup>13</sup> Traducción propia.

En el caso de Chile, MINEDUC (2012) se ha incorporado en los planes y estudios de la enseñanza media, el pensamiento crítico como una de las habilidades a promover en la escuela. Sin embargo, la evaluación de dichas disposiciones se ven tensionadas cuando la definición de pensamiento crítico aún no está universalmente consensuada. De allí también, que el proceso de evaluación abra múltiples posibilidades.

En el estudio de Lai (2011) se sugiere diseñar problemas abiertos y situados en un contexto para evaluar pensamiento crítico, pues se considera que “los instrumentos estandarizados que utilizan preguntas de selección múltiple para medir aspectos limitados del pensamiento crítico pueden cumplir con los estándares de fiabilidad, pero estos instrumentos son vulnerables a las críticas de falta de representación de constructo” (Lai, 2011, p. 38).

Se puede afirmar por tanto, que los estudios relacionados con literacidad y pensamiento crítico encontrados versan alrededor del siglo XX, y las tendencias de investigación llegan hasta el siglo XXI, debido a la pertinencia de estudios los fenómenos de los procesos de lectura y escritura con la consideración del contexto y el pensamiento crítico en la nueva era de la tecnología.

**CAPITULO II**  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## 2.1 Problema y su importancia

A partir de los inicios de la escuela, desde la antigua Grecia, Egipto, India, etc. se enseñaban doctrinas religiosas como también procesos de lectura y escritura. De este modo, tanto en el oriente como en el occidente, hace más de dos mil años, se han promovido en la escuela, habilidades que les permitan a los sujetos participar como ciudadanos, ya sea como un privilegio en los tiempos de polis, o como un derecho en los tiempos de democracia. Surge entonces, desde la ironía socrática “hacer que el interlocutor se confiese ignorante, lo que es el primer paso hacia la sabiduría” (Abbagnano & Visalberghi, 1985, p. 44), la importancia de desarrollar procesos de lectura y escritura y a su vez sentar las bases del desarrollo del pensamiento desde la ironía socrática.

Por tanto, la escuela se ha encargado de promover procesos de lectura y escritura desde sus inicios hasta la actualidad, pues se han requerido de tales conocimientos para desarrollar el rol activo como ciudadanos. En el caso de Chile, se han impulsado bibliotecas en las escuelas públicas desde el primer nivel de transición hasta segundo básico. Sin embargo, dicha promoción prioriza procesos de decodificación más que de construcción de significados, pues la preocupación actual de los procesos de lectoescritura están enfocados en alcanzar la velocidad lectora más que desarrollar habilidades de interpretación de acepciones, o alcanzar mayores niveles reflexivos respecto a lo que se lee o se escribe. Los programas gubernamentales que asesoran a los establecimientos públicos y subvencionados, lo hacen entregando recursos a los estudiantes más vulnerables para con ello mejorar la calidad de la educación.<sup>14</sup>

“Por eso, debatir el problema de la lectura y la escritura requiere considerar cómo estas prácticas se producen, se distribuyen y se usan en las sociedades en relación a los procesos de desigualdad social” (Brito & Pineau, 2013, p. 3).

---

<sup>14</sup> El Ministerio de Educación de Chile, desde el año 2006, forma parte del proyecto internacional de indicadores educativos, que compara la OCDE. Este tiene el objetivo de analizar y desarrollar una serie de indicadores de carácter cuantitativo, para compararlos internacionalmente, y publicar los resultados una vez al año en “Education at a Glance”. Así, se analiza la situación en términos educativos de los países que pertenecen a la OCDE. (La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación, Ministerio de Educación, 2009)

Disminuir los niveles de desigualdad social es una de las preocupaciones planteadas por el Ministerio de Educación en Chile, y para eso los procesos de lectura y escritura intentarían disminuir la brecha y alcanzar una movilidad social, en la medida que el sujeto puede desenvolverse en la sociedad una vez siendo alfabeto.

Desde a mediados de siglo XX, la preocupación por los procesos de literacidad ha ido en aumento, puesto que se concibe como herramienta útil para un desarrollo económico, y como indicador básico de lo que es el desarrollo humano, según las disposiciones establecidas por el informe de las Organizaciones de las Naciones Unidas. Uno de los primeros acercamientos, en aspectos evaluativos de la literacidad, lo otorga la definición de este proceso, como un set delimitado de habilidades cognitivas, las que podrían ser medidas de forma aislada al contexto en que se sitúe el lector. Desde una perspectiva tradicional entonces, se podía mirar al sujeto como alfabeto o analfabeto en cuanto desarrollaba o no dicho set de habilidades, y su desarrollo permitiría su participación política en la sociedad. “Su incapacidad para leer, escribir y calcular les impide saber lo que les corresponde, y como lo exigen. Se limita su capacidad de participar políticamente en la sociedad”<sup>15</sup> (UNESCO, 2006, p. 31).

No obstante, tal concepción no logra cumplirse a cabalidad cuando los procesos de lectura y escritura se reducen a la alfabetización en cuanto codificación y decodificación de significados, por sobre la construcción de los mismos, donde la literacidad permitiría que cada sujeto se apropie de sus procesos y construya por medio de la lectura y escritura sus propios significados. Significados concernientes también, al pensamiento que desarrolla el sujeto, puesto que en cuanto es partícipe de una sociedad, puede interpretar las acepciones en función de los pensamientos que desarrolla.

El pensamiento crítico es una de las habilidades que declaran los programas de estudios del área de la Historia y Ciencias Sociales en enseñanza básica desean promover en los estudiantes. Sin embargo, dentro de las prácticas del sistema formal de educación se ha observado que los estudiantes tienen un rol más bien pasivo en la decodificación de significados y transmisión de conocimientos, más que constructores de sus propias representaciones, como agentes críticos y reflexivos.

---

<sup>15</sup> Traducción propia.

## 2.2 Justificación de la problemática

De ahí, la importancia de indagar en la realidad educativa actual, para caracterizar los procesos de literacidad que se están desarrollando en los niveles de preescolar y enseñanza básica, y de qué forma estos procesos promueven o no el pensamiento crítico de los estudiantes, debido a que actualmente los estudios que existen sobre literacidad o pensamiento crítico se han desarrollado con énfasis en definir las habilidades involucradas, o las formas de evaluarlo, sin embargo, no se han desarrollado investigaciones que intenten develar alguna interconexión existente entre ambos. Además, los escasos estudios que existen, se desarrollan en su mayoría con estudiantes universitarios o de enseñanza media. Las etapas iniciales del desarrollo de los sujetos como la educación preescolar o básica no han sido estudiadas en su profundidad.

Actualmente, la UNESCO y el Ministerio de Educación le otorgan relevancia a los procesos de lectura y escritura, llegando incluso a tener un acercamiento a la cultura escrita desde edades tempranas como educación parvularia, lo que no se condice con los resultados obtenidos en Pruebas PISA<sup>16</sup> o SIMCE<sup>17</sup>, pues estos develan la necesidad de promover tales conocimientos desde edades más tempranas. No obstante, se considera que el problema no está en cuánto se promueven, sino en la forma en qué se hace, pues cómo ya se mencionó anteriormente, si las prácticas educativas de los niveles iniciales están enfocadas en transmitir estrategias de lectoescritura para decodificar o para responder a los estándares, difícilmente los estudiantes significarán sus procesos de literacidad, considerando el contexto sociocultural de cada uno, y arduamente podrán desarrollar un pensamiento crítico, si en la escuela se propician solo prácticas donde se pretende que los estudiantes transcriban información y la decodifiquen, más que interpretarla o generar ellos mismos sus significados.

Se procura además, indagar en la etapa de transición de los estudiantes, desde educación parvularia a educación básica, porque los principales programas gubernamentales se preocupan de los procesos de lectoescritura principalmente en estos niveles, y es precisamente en estos cursos, donde hay escasas investigaciones.

---

<sup>16</sup> Programme for International Student Assessment (Programa para la evaluación internacional de alumnos) que mide lenguaje, matemáticas y ciencias naturales para evaluar la formación de los alumnos al finalizar la etapa escolar obligatoria. Proviene de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico).

<sup>17</sup> Prueba externa del sistema educativo chileno, que desde 1988 mide los logros de contenidos y habilidades del currículum vigente en diferentes asignaturas.

La pertinencia de la presente investigación radica en que la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile pretende educar a la primera infancia (0 a 8 años) y por tanto, estudiar cómo los procesos de literacidad que se dan en gran parte de su infancia pueden promover pensamiento crítico, implica relevar la importancia de la carrera en el sentido de que la irrupción abrupta de prácticas normalizadoras que se generan en educación básica, generan desestabilidades emocionales en los estudiantes, que acostumbran en la educación parvularia a sentirse en un clima de aula que, responde a sus necesidades básicas de forma integral.

Caracterizar por tanto, los procesos de literacidad que desarrollan los estudiantes tanto en la educación parvularia como en educación básica permitirá ahondar en los fenómenos educativos involucrados en ambos niveles y con ello, reconocer el tipo de estrategias didáctico metodológicas que se utilizan en la enseñanza preescolar o básica para promover procesos de literacidad y pensamiento crítico. De igual forma, indagar sobre la importancia que le atribuyen educadoras y docentes al desarrollo de tales procesos con sus estudiantes, permitirá develar el enfoque educativo que sustenta el quehacer de educadoras y docentes en esa etapa de transición, puesto que, en la medida que uno releve ciertos procesos es que efectivamente lo intenciona en su quehacer pedagógico.

Finalmente, se decide indagar respecto a la promoción del pensamiento crítico desde las prácticas de literacidad que se observan en la escuela, porque se enaltece la significación que le atribuye Cassany & Castellá (2010) al desarrollo de la literacidad crítica, como proceso que trasciende una formación académica del estudiante, pues considera la complejidad de la formación del sujeto, fundamental para lograr desarrollar un pensamiento crítico. De allí, la preocupación de indagar en prácticas educativas que involucran procesos de literacidad y pensamiento crítico, y no otro tipo de pensamientos, como el creativo por ejemplo, puesto que aunque existen una variedad de autores que aportan a la construcción del término creatividad, el pensamiento creativo resulta ser un concepto subjetivo y muy amplio, y para efectos del presente estudio, que considera a su vez los procesos que declaran los planes y programas de la Educación parvularia o Educación básica trabajar, el pensamiento crítico es el tipo de pensamiento que le concierne a la educación promover según estos marcos regulatorios.

### 2.3 Formulación del problema

De este modo, la pregunta de investigación es la siguiente:

**¿Cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro?**

### 2.4 Contextualización del estudio

El beneficio del presente estudio radica en términos de la construcción de conocimiento a partir del análisis de las observaciones de aula y la interpretación de los discursos que emanan de las entrevistas semi-estructuradas, aplicadas a profesionales de la educación, en relación a las prácticas pedagógicas que promueven el desarrollo de la literacidad y el pensamiento crítico de los estudiantes de segundo nivel de transición y primero básico. Dicho análisis resulta ser fundamental para indagar en el sistema educativo chileno, las características de las habilidades que se están desarrollando para la formación de los niños/as del país, lo que conlleva a la elaboración de sugerencias metodológicas, que permitan promover tales procesos en el aula, para un desarrollo pleno e íntegro de los educandos, en el sentido de proporcionar algunos aportes, para el diseño de prácticas pedagógicas que enriquezcan el desarrollo de habilidades esenciales en la formación de sujetos activos, políticos, críticos y reflexivos, tanto en su contexto inmediato como en la sociedad globalizada y neoliberal en la que nos encontramos.

Por tanto, el valor teórico se relaciona con el aporte de nuevas aproximaciones y conocimiento respecto a los procesos de literacidad como promotores del desarrollo del pensamiento crítico, pues se considera el análisis de contenido de los discursos y observaciones realizadas desde la perspectiva de la experiencia práctica de educadoras y docentes de una realidad situada y específica, para abordar este tema del cual no se han realizado estudios que se enfoquen en tales procesos en la educación inicial.

Finalmente, la presente investigación se sustenta en una metodología mixta, de tipo exploratorio-descriptivo, utilizando un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), donde se utilizaron entrevistas semi-estructuradas individuales y registros de observaciones de aula como técnicas de recolección de datos, utilizando análisis descriptivo de los instrumentos cuantitativos y análisis de

contenido para la interpretación de los instrumentos cualitativos, es decir, discursos de los sujetos de estudios: educadoras de segundo nivel de transición y docentes de primero básico de una escuela municipal de la comuna de Santiago, con sus respectivos estudiantes.

## **2.5 Objetivos de la investigación**

### **Objetivo General:**

Indagar cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro.

### **Objetivos específicos:**

1. Caracterizar la literacidad en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro.
2. Describir las características del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro.
3. Develar la importancia que las educadoras de segundo nivel de transición y profesoras de primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro, atribuyen a los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Identificar las estrategias didáctico-metodológicas que desarrollan educadores y docentes del segundo nivel de transición de educación parvularia y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro, para el fortalecimiento de los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes.
5. Diseñar estrategias didáctico-metodológicas que consideren el desarrollo de la literacidad como promotora del pensamiento crítico en los niveles NT2 y primero básico.

## **2.6 Supuestos de la investigación:**

1.- Las educadoras de segundo nivel de transición de educación parvularia y docentes de primero básico desarrollan estrategias didáctico metodológicas mayormente enfocadas en la decodificación de la lectura y escritura que en procesos de literacidad.

2.- Las educadoras de segundo nivel de transición de educación parvularia y docentes de primero básico no relevan necesariamente en su didáctica la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como uno de los fines de los procesos educativos en cuanto los estudiantes pueden participar de forma activa en la sociedad.

3.- Las educadoras y docentes desconocen el desarrollo de los procesos de literacidad en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico como promotores del pensamiento crítico.

De allí la importancia de trabajar en el problema planteado dado que se pretende indagar de forma empírica en tales objetivos y comprobar los supuestos, caracterizando los procesos de literacidad y el desarrollo del pensamiento crítico, descubriendo de tal modo, una posible interconexión entre ambos procesos. Pesquisando la manera en que, se puede dar dicha promoción, lo que permitiría develar la presencia de elementos del pensamiento crítico, promovidos por la literacidad y con ello, si el discurso de educadoras y docentes se condice con sus prácticas didáctico-metodológicas. Un análisis de una pequeña realidad, podría colaborar en el entendimiento del fenómeno educativo en general, respecto a la importancia de la literacidad como promotora del pensamiento crítico en los niveles educativos iniciales.

**CAPITULO III**  
**MARCO TEÓRICO**

### **3.1 Desarrollo del pensamiento**

La evolución del hombre ha permitido que este desarrolle facultades superiores de razonamiento, que le han permitido sobrevivir y desarrollar diversos mecanismos para su propia subsistencia. Cómo surgen las ideas para lograr desarrollar el fuego, la electricidad, agricultura, etc. ha sido un tema de estudio durante siglos. En la antigua Grecia, siglo VI a.c las personas comienzan a objetar las divinidades de su pueblo, las figuras religiosas que eran distintas en cada estado, abrieron la posibilidad de que las personas cuestionaran sus creencias, y validaran la razón como el medio para desarrollarse como seres humanos, debido a la influencia económica, libertad política y libertad de creencias. Surge entonces el pensamiento basado en la razón, “El pensamiento filosófico es más libre y amplio por su carácter de lógica sin término, porque no se deja someter a ningún marco” (Forero, 2015). Con el transcurso de los siglos el pensamiento ha sido definido desde diversas perspectivas, no sólo filosóficas sino que además, psicológicas, económicas, etc.

Hoy en día, se siguen considerando los aportes de autores como: Jean Piaget y Lev Vygotsky, para comprender la influencia de la relación entre lenguaje y pensamiento en el desarrollo evolutivo de los seres humanos.

Para poder comprender los aportes de cada autor, es necesario tener una noción de sus antecedentes bibliográficos. Por un lado, Jean Piaget (1896- 1980) psicólogo suizo, quien publicó varios estudios sobre psicología infantil, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, postula en su obra “El lenguaje y pensamiento en el niño”, publicada en 1968 que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. Mientras que Lev Vygotsky (1886-1934) psicólogo bielorruso, destacado teórico de la psicología del desarrollo, en su obra publicada en 1934, “Pensamiento y lenguaje”, plantea que el desarrollo de los seres humanos se explica en relación a la interacción social, donde las personas intercambian y transmiten sus productos culturales gracias a instrumentos culturales, señalando como el más importante de ellos al lenguaje.

#### **3.1.1 Teoría de Piaget sobre lenguaje y pensamiento**

De acuerdo a Piaget (1968), es la inteligencia sensorio-motora y la función simbólica, las que condicionan el surgimiento del lenguaje. Con respecto al primer término, el autor define a la inteligencia sensorio-motora como el ciclo evolutivo que abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad, donde la inteligencia se construye activamente por el sujeto a través de la adquisición progresiva de los reflejos innatos, desarrollo de esquemas, descubrimiento de los procedimientos, conducta intencional, novedad y exploración, etc. Hasta lograr esa capacidad de adaptación al medio que se muestra en el niño al final del segundo año de vida. Mientras que la función simbólica, se refiere a la capacidad para utilizar símbolos y con ellos, construir una representación mental a la que la persona le asigna un significado, como por ejemplo, cuando los niños utilizan un objeto para simbolizar algo más (convertir el palo de la escoba en un caballo).

A partir de esto, postula que existe correlación entre el lenguaje empleado y el modo de razonamiento, que se deriva de las estructuras cognitivas que se poseen, y se demuestra de esta forma que el lenguaje es estructurado por la fuente de la lógica. De esta manera, Piaget (1968) establece que el lenguaje es producto de la inteligencia, la que se deriva de las estructuras cognitivas propias del momento del desarrollo cognitivo.

Por ello, Piaget postula que el nexo que unifica todas las características específicas de la lógica en el niño es el egocentrismo de su pensamiento, el que describe como una posición intermedia entre el pensamiento autista y el dirigido. Con respecto a este último dice: “Es consciente, persigue propósitos presentes en la mente del sujeto que piensa. Es inteligente, es decir, se adapta a la realidad y se esfuerza por influir sobre ella. Es susceptible de verdad y error... y puede ser comunicado a través del lenguaje” (Piaget, 1968, p. 59), lo que quiere decir que el pensamiento dirigido, es consciente y persigue un objetivo, que es la solución de un problema para influir en la realidad.

Por ejemplo, cuando la mamá le pide al niño que le pase un objeto que está sobre la mesa, y este no lo alcanza, debido a la altura, aplicará el pensamiento dirigido para poder solucionar aquel problema y descubrirá que para alcanzarlo necesita de una silla, de esta manera logrará tomar el objeto, para pasárselo a su mamá. Por tanto, el niño/a se ve enfrentado a una situación problemática y piensa en una solución que le permita adaptarse e influir en la realidad. Por otro lado, dice:

“El pensamiento autista es subconsciente, las metas que persigue y los problemas que se plantea no están presentes en la conciencia. No se adapta a la realidad externa, pero crea una realidad de imaginación y sueños. Tiende, no a establecer verdades, sino a satisfacer deseos, y permanecer estrictamente individual e incommunicable como tal, por medio del lenguaje” (Piaget, 1968, p. 60). Por ejemplo, las fantasías creadas en la imaginación de todo niño, son propias de este pensamiento autista.

Esto quiere decir, que el pensamiento dirigido es social, mientras que el pensamiento autista, es individual y obedece al establecimiento de leyes especiales propias. Cabe mencionar, que la hipótesis básica de Piaget, es que el pensamiento egocéntrico del niño “se encuentra a mitad de camino entre el autismo en el sentido estricto de la palabra y el pensamiento socializado” (Piaget, 1968, p. 62), lo que quiere decir que el desarrollo del pensamiento del niño es original y naturalmente autista y evoluciona hacia el pensamiento realista sólo bajo una prolongada y sostenida presión social.

Piaget (1968) realiza distintas investigaciones con respecto al lenguaje en la infancia, relacionado directamente con los pensamientos de los mismos. Que lo llevan a establecer que todas las conversaciones de los niños encajan en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. En el primer lenguaje, el niño solo habla de sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni mucho menos espera respuestas, es similar a un monólogo, debido a que piensa en voz alta. Mientras que en el lenguaje socializado, el niño intenta un intercambio con los demás, busca influir en la conducta de su interlocutor, usando información relevante y que pueda compartir con este último, lo que deja en evidencia que el lenguaje puede ser empleado tanto para desarrollar el pensamiento egocéntrico como el socializado.

Es evidente, que los niños hablan más que los adultos, pues alrededor de los siete años, aún no conservan los pensamientos que surgen en ellos y los manifiestan en voz alta, mientras que los adultos tienden a callar frecuentemente. Esto no quiere decir, que los niños socialicen más su pensamiento que los adultos, puesto que hablan principalmente de sí mismos. Al comienzo de la edad escolar del niño desciende el lenguaje egocéntrico, otorgándole mayor énfasis al lenguaje socializado.

En resumen, Piaget tiene un enfoque claramente cognitivo, al postular y defender que el surgimiento y adquisición del lenguaje se produce gracias a las estructuras cognitivas que todo ser humano posee, el que utilizará para expresar su pensamiento que en un principio es evidentemente egocéntrico y que luego evolucionará a un pensamiento más realista, solo bajo una presión social.

### **3.1.2 Pensamiento y lenguaje, según Vygotsky**

Vygotsky (1934) afirma que el lenguaje no depende necesariamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con su medio, al ser adquirido a través de la relación entre el individuo y su contexto social y cultural, ya que biológicamente posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal.

El autor considera que:

“El primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa (para Piaget social)” (Vygotsky, 1934).

El surgimiento del lenguaje para el autor se debe principalmente a la influencia del contexto hacia el niño o niña, debido a que este/a tratará de comunicarse a través del contacto, por los sentidos, y pequeñas señas hacia los estímulos externos, la persona en esta etapa recibe información del mundo y la procesa teniendo como referente su propia reacción.

El lenguaje comunicativo emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, interactuando con su medio externo, de manera tal, que necesita emplear un lenguaje condicionado para influir en su interlocutor, es decir, un lenguaje empleado para la comunicación con la sociedad.

Mientras que el lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social es muy importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada (se refiere a la capacidad de abstracción de símbolos

que permiten codificar situaciones y comprenderlas oportunamente). Es decir, el autor postula que primero el lenguaje es social, luego es egocéntrico y finalmente interiorizado.

Lo mismo plantea para el desarrollo del pensamiento, cuando Vygotsky (1934) concibe que es una construcción social que se hace posible a través de una interacción con el contexto social y cultural, para luego ser procesado a través de un pensamiento egocéntrico (el de los infantes) y finalmente va a constituir un pensamiento interiorizado. Por ejemplo, cuando se le inculca al niño la ideología de alguna religión, es la familia y el contexto social y cultural, los que influyen directamente en tal decisión, y el niño/a se verá directamente influenciado por tal ideología, por tanto, con el pasar del tiempo adquirirá el pensamiento egocéntrico que le permita pensar en sí mismo y decidir si tal religión va con sus ideales, y posteriormente interiorizar y conservar dicho pensamiento.

Vygotsky (1934) le otorga gran relevancia al lenguaje, porque según él, es el instrumento mediador por excelencia que permite al ser humano, darse cuenta de que es un sujeto social, al mantener una constante comunicación con los demás, también le permite al ser humano exteriorizar sus pensamientos y construir sus propios esquemas mentales en espacio y tiempo.

Por tanto, el autor desarrolla un enfoque donde predomina una perspectiva sociocultural, estableciendo que la adquisición y el desarrollo del lenguaje comunicativo surgen por la interacción social, esto quiere decir que el niño comienza a emplear un lenguaje cuando siente la necesidad de comunicarse con la sociedad, y luego comienza a adoptar un lenguaje más egocéntrico al expresar sus pensamientos y necesidades.

Se considerará entonces la perspectiva social de Vygotsky, para construir la definición de pensamiento crítico como aquella habilidad que requiere de una interacción social, para cuestionar fenómenos del entorno inmediato, y tomar decisiones.

### **3.2 Del pensamiento al pensamiento crítico**

El pensamiento es concebido como aquella capacidad que tienen los sujetos para construir ideas o representaciones de la realidad, actuando como eje central de tal formación la actividad intelectual, abarcando de tal modo una serie de procesos cognitivos que promueven el desarrollo de ésta.

Con ello, el pensamiento es concebido con diversos énfasis dependiendo de la dimensión en que se encuentre. Facione (2007) señala una distinción del pensamiento dependiendo del contexto en el que se desarrolle, así estaría por un lado el pensamiento en la cultura popular y por otro, el pensamiento en la ciencia cognitiva. Se refiere el primero a que dentro de la cultura popular existen diversos tipos de pensamiento propuestos por las personas que se desenvuelven en él, señalando al pensamiento intencional, donde el sujeto coordina la intención de su pensamiento con su acción corporal, por ejemplo, en el partido de fútbol las jugadas con la pelota. Otro tipo de pensamiento lo define como el meditativo, el que puede “conducir a un estado de paz interior o a una profunda introspección sobre la existencia humana” (Facione, 2007, p. 11). Finalmente, se encuentra el pensamiento instintivo, donde el autor señala como ejemplo el que utilizan los soldados en el campo de batalla.

Mientras que en el área de la ciencia cognitiva el pensamiento no es concebido como una oposición dual entre un pensamiento intuitivo versus pensamiento reflexivo, sino que existe “un funcionamiento combinado de dos sistemas que se apoyan mutuamente, “el intuitivo y el reflexivo”. Estos dos sistemas están presentes en todos nosotros y pueden actuar en paralelo para procesar cognitivamente los asuntos sobre los cuales estemos decidiendo” (Facione, 2007, p. 12).

Existen diversos tipos de pensamiento según diversos expositores teóricos. Entre tales se pueden mencionar el: pensamiento teórico, deductivo, inductivo, analítico, creativo, crítico.

Este último se caracteriza por no poseer una definición común y universalmente aceptada. Existen definiciones como:

“McPeck, 1981 define el pensamiento crítico como la propensión y habilidad de comprometerse en una actividad con un escepticismo... Para Lipman, 1991 es el pensamiento que facilita la realización de buenos juicios confiando en y por medio de criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto” (Valenzuela & Nieto, 1997, p. 1).

Ambos autores apelan al carácter situado del pensamiento, pero el primero releva el compromiso al desarrollarlo como una actividad que surge a partir del cuestionamiento de los fenómenos. Mientras que Lipman, apuesta por la consideración del contexto y de la auto-regulación para desarrollarlo.

Cassany (2005) señala que en la escuela de Frankfurt se encuentran las primeras aproximaciones a la teoría crítica, donde se apela a la interdisciplinariedad de las ciencias para dejar al servicio de la vida cotidiana las investigaciones científicas. En este sentido, Horkheimer (1932; en Cassany 2005) plantea el pensamiento dialéctico como el entendimiento de que las relaciones de poder en la sociedad no están dadas de forma azarosa, sino que “hay motivos históricos y particulares que conducen a un determinado orden establecido” (Cassany D. , 2005, p. 32), de ese modo apelar a desarrollar la conciencia crítica de la realidad y con ello, interferir en ella. Surgen así los primeros indicios del desarrollo del pensamiento crítico.

Freire, es quién desde 1960 aproximadamente, considera a la lectura como un acto político, y el énfasis crítico se sitúa en aquel aspecto, cuando mediante los procesos de lectura y escritura el sujeto puede comprender el mundo y liberarse de las opresiones. En este sentido, Freire (1997; en Martin & Barrientos 2009), concibe el pensamiento crítico como un proceso constructor que permite generar discursos transformadores. “La potencialidad discursiva del pensamiento crítico no sólo tiene que ver con un diagnóstico de la realidad, sino también como atributo esencial de una conciencia en camino a su propia liberación” (Martin & Barrientos, 2009).

Giroux (1988; en Cassany 2003) describe dos características del pensamiento crítico: primero, que el pensamiento crítico entiende el conocimiento como un medio para problematizar constantemente lo hechos; y segundo, que el pensamiento crítico requiere considerar la diversidad de puntos de vistas para el desarrollo del pensamiento dialéctico.

Facione (2007) por su parte, releva que el pensamiento crítico “tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (Facione, 2007, p. 25). Se entiende como un proceso concerniente a la discusión social que se puede realizar de forma colaborativa, y la toma de decisiones que como sociedad debemos asumir.

En esta misma línea, se rescata el carácter resolutivo de este tipo de pensamiento cuando “se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o qué creer” (López, 2012, p. 43), en tanto se entienda el pensamiento crítico como una habilidad que requiere de la “capacidad de argumentar, de plantear hipótesis, de emitir juicios de probabilidad, de decidir o resolver bien problemas complejos” (Saiz & Rivas, 2008, p. 27).

Asimismo, el pensamiento crítico también es relacionado con “ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea” (Morales, 2014), puesto que las habilidades de evaluación y toma de decisiones están directamente relacionadas con el pensamiento crítico según esta perspectiva.

Por su parte, Saiz & Fernández (2012) postulan el aprendizaje basado en problemas como una metodología que mejora este tipo de pensamiento. Para esto, se refieren al concepto de pensamiento crítico desde dos teorías: la teoría de la argumentación y la teoría de la acción. Desde la primera teoría, se entiende el pensamiento crítico como aquel que busca conocer, que requiere un plan de acción (sin ejecución), pues el pensar implica reflexión como un medio para conocer. Mientras que, desde la teoría de la acción el pensamiento crítico necesitaría conocer para resolver, diseña un plan de acción para ejecutarlo, aplica capacidades y consigue metas, por tanto se razona y decide para resolver, utilizando la reflexión como un medio para los propios fines. Finalmente, postulan que “una buena instrucción en pensamiento crítico debe orientarse siempre a la acción, hacia los logros, hacia la resolución de problemas” (Saiz & Fernández, 2012, p. 329).

Martin & Barrientos (2009) plantean por su parte, que existen diversos dominios del pensamiento crítico. El primero se relaciona con el carácter argumentativo del pensamiento crítico, el relacionado con la razón. En este sentido, coinciden con Kooler (2001) que define como cuarta característica del pensamiento crítico la búsqueda de las argumentaciones razonadas. Así, los autores mencionan a Kant, para afirmar que el pensamiento crítico desde la perspectiva kantiana es una actividad tanto empírica como racional.

Posteriormente, los autores hacen referencia a Heidegger (1972) para declarar que el pensamiento crítico requiere de un diálogo que involucra el entendimiento de un mundo, de este modo el sujeto logra desarrollarlo porque logra expresar a través del lenguaje su entendimiento de mundo. Asimismo, Gadamer (en Martin & Barrientos 2009), considera que el diálogo es el que permite desencadenar los procesos de pensamiento crítico, pues permitiría llegar a considerar las miradas más globales que surgen a partir del diálogo de situaciones o fenómenos específicos. Por tanto, los autores concluyen con este dominio refiriéndose a la complementariedad entre el lenguaje y el carácter racional del pensamiento crítico, pero relevando además la dimensión más valorativa de este proceso relacionado con la concepción de educación más liberadora y transformadora.

Este último aspecto, lo definen los autores como el segundo dominio del pensamiento crítico, llamado dominio axiológico. Martin & Barrientos (2009) consideran los acontecimientos ocurridos a mediados del siglo XVIII, cuando la escuela en su intento por relegar las injusticias sociales, pretende cuestionar el excesivo racionalismo en el pensamiento, situando el énfasis en lo emancipador del proceso educativo, así relacionan al pensamiento crítico con la educación crítica y mencionan a Rosseau, Pestalozzi, Dewey, Froebel, y Montessori, como educadores que relevan el desarrollo del pensamiento en sus distintas visiones respecto a las visiones pedagógicas que desarrollan.

Por ejemplo, para Rosseau el pensamiento crítico “sería el dispositivo necesario para rechazar los cánones autoritarios del sistema educativo impertante” (Martin & Barrientos, 2009, p. 33). Mientras que en la Escuela Nueva, pleno siglo XIX, Dewey apostaría por la libre enseñanza. Pestalozzi por su parte, incorpora la noción de pedagogía social al servicio del pueblo, y concibe el pensamiento crítico como “el principio de naturalidad en el cual la naturaleza humana se asume como una unidad indivisible” (Martin & Barrientos, 2009, p. 33).

Se observa que tal autor considera el pensamiento como esencial en la naturaleza humana, pero es Froebel, en palabras de Martin & Barrientos (2009) quien considera el pensamiento crítico como una fase más dentro de las dinámicas lúdicas que se involucran en los procesos enseñanza-aprendizaje. Mientras que para Montessori, según Martin & Barrientos (2009) el pensamiento crítico se relaciona con las dimensiones sensoriales del quehacer educativo, orientadas hacia la autonomía cognitiva y el

descubrimiento personal. Si bien, tales concepciones involucran un pensamiento crítico, este se enmarca en los cuestionamientos que se pueden producir dentro de la escuela, y no los cuestionamientos globales.

De allí, que los autores mencionen a diversos teóricos que se aproximan a las corrientes de educación liberadora, al pensamiento crítico reflexivo, hacia una orientación transformadora de este, señalando que la pedagogía de Freire se relaciona con la toma de conciencia, al utilizar el diálogo y el lenguaje se considera la historia como una posibilidad y no determinante, apelando a la transformación cultural de los oprimidos que se puede lograr mediante el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo respecto a su rol como sujeto.

En el tercer dominio cognitivo, Martín & Barrientos (2009) consideran relevante investigar el tipo de habilidades cognitivas que se involucran o son propias del pensamiento crítico, para con ello dilucidar si existe una posibilidad de potenciarlas mediante la acción educativa. Así menciona a autores como Marzano, Brand, Hughes, Jones, entre otros (1988, en Martín & Barrientos, 2009) para proponer cinco dimensiones del pensamiento: metacognición<sup>18</sup> pensamiento creativo y crítico; procesos de pensamiento<sup>19</sup>; destrezas fundamentales<sup>20</sup>; y por último, el contenido del conocimiento.

Mientras que Giancarlo & Fancione (2001; citado en Martín & Barrientos 2009) consideran seis habilidades centrales del pensamiento crítico: análisis, inferencia, interpretación, evaluación, explicación y autoregulación. Los autores terminan concluyendo que el pensamiento crítico involucraría dos dimensiones principales: habilidades o destrezas que serían el componente cognitivo, y por otro lado, las disposiciones que serían el componente actitudinal.

Cada una de las perspectivas enfatiza alguna capacidad en especial, pero todas coinciden en considerar el pensamiento crítico como un proceso complejo donde se involucran diversas habilidades relacionadas con la resolución de problemas, toma de decisiones, discernimiento, etc.

### **3.3 Desarrollo de la lectura y escritura**

---

<sup>18</sup> Conciencia sobre lo que se piensa en un momento dado en base al conocimiento y autocontrol.

<sup>19</sup> Formación de conceptos, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.

<sup>20</sup> Recordar, organizar, orientarse en la tarea, etc.

La enseñanza de la lectura y escritura ha sido una preocupación esencial desde los inicios de la escuela hasta nuestros tiempos. En el caso de la expansión de Europa desde los años después de Cristo, se impartían enseñanza de lectura y escritura basada en la decodificación de los grafemas y fonemas de la lengua europea, lo que resultaba una dificultad para aquellas personas que poseían otra lengua nativa y debían aprender la impuesta por las culturas dominantes, desarrollando una carencia de significado para tales procesos.

Posteriormente, desde el siglo XVI con la propagación del evangelio y el mensaje cristiano la lectura y escritura toman relevancia para la transmisión del mismo. El mensaje era transmitido mayormente de forma oral, y las personas repetían el mensaje para aprenderlo, por lo que el proceso de lectura era más bien aprender de lo escuchado. Pasando ya al siglo XVII, la enseñanza desde los jesuitas queda relegada en parte, por el desarrollo de nuevos artefactos como el papel y lapiceras, que permitieron la masificación de los procesos de lectura y escritura enfocados en alcanzar la mayor eficacia para más cantidad de personas, surgiendo los pensamientos laicos que ganaban terreno por sobre los religiosos. Surgen en esta época los silabarios que terminan hegemonizando la enseñanza de la lectura por medio de un solo método.

La Revolución Industrial colabora en esta expansión de ideas liberales, y la masificación de los textos, cambios sociales y culturales también condicionan la nueva expansión de los procesos de lectura y escritura donde comienza a predominar la perspectiva analítica de la lectura que significa comenzar a leer la palabra completa y luego se llega a las unidades, diferente a decodificar grafema a grafema, para leer la sílaba y con ello la palabra, predominando en este sentido lo deductivo.

Esto cuestiona los métodos silábicos-alfabéticos que se desarrollaban hasta ese entonces, alcanzando así en el siglo XIX, tendencias que promueven el acceso a la información, como el surgimiento de las bibliotecas, lecturas de textos evaluados en la escuela, lectura silenciosa, velocidad lectora, etc. De este modo, desde el siglo VXI al XXI se ha impartido enseñanza de lectura y escritura, pero al principio estaba enfocada en la transmisión de un mensaje oral cristiano y moral, mientras que actualmente se ha llegado a concebir tales procesos como promotores de una decodificación oral y escrita para participar de la sociedad.

Londoño (2015) señala que, desde el último tercio del siglo pasado, ha predominado la concepción constructivista en los procesos de lectura y escritura. Dicha teoría sustenta los procesos de literacidad que son aún más recientes, y es la que ha tensionado en parte a las teorías que sustentaban los procesos de lectura y escritura como procesos aislados y netamente cognitivos.

La consideración del contexto, y la construcción de significados en los procesos de literacidad son concernientes a los enfoques de tal teoría “la actividad mental constructivista implica interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones” (Gallart, 2001). Por tanto, se considera que el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, involucra procesos constructivos durante el desarrollo del sujeto, y se manifiestan por medio de diversas capacidades relacionadas con la búsqueda y aprendizaje de nuevas informaciones, así como el disfrute y comunicación de sentimientos y necesidades. Esto permite que el sujeto además de apropiarse de sus procesos de literacidad, pueda aprender de manera autónoma y en diversas situaciones, desarrollándose como un sujeto activo del desenvolvimiento en su propia realidad.

### **3.3.1 Lectura y escritura desde enfoque constructivista.**

El concepto de literacidad no es un término que tenga una definición acordada de forma universal, debido a que es un concepto utilizado recientemente y con limitado carácter en la lengua española, por la complejidad de su adquisición, uso y desarrollo en el lenguaje oral y escrito. El concepto de literacy en inglés, “incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en la comunidad” (Cassany & Castellá, 2010). Sin embargo, cuando se traduce el término literacy, en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), es definido como la habilidad de leer y escribir. En este sentido, como primera aproximación al término se puede mencionar que la noción de literacidad surge enmarcada en: “La literacidad es un derecho, de hecho, una parte esencial del derecho de toda persona a la educación, como se reconoce en la Declaración Universal de los Derechos Humanos”<sup>21</sup> (UNESCO, 2006, p. 31).

Por tanto, la definición del concepto literacidad involucra un proceso que va más allá de la habilidad de saber leer y escribir, pues se considera un derecho básico de los seres humanos el poder

---

<sup>21</sup> Traducción propia.

desarrollar tales procesos considerando el contexto inmediato en que se desenvuelve el sujeto. Es por esto, que “Hoy en día, se está cobrando conciencia del contexto social más amplio que permite propiciar, adquirir, profundizar y mantener las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y por eso la alfabetización ya no se concibe como un fenómeno exclusivamente individual, sino también como un fenómeno contextual y social” (Unesco, 2006, p. 24).

Es así, como el concepto de literacidad surge a partir de la discusión respecto al concepto de alfabetización, donde el sujeto que desarrolla dichas habilidades es alfabeto, mientras que el que presenta dificultades en tales prácticas se le considera un analfabeto o analfabeta, lo que según Braslavsky (2003), refleja una connotación negativa al término de alfabetización, pues la autora señala que, existe un progreso en cuanto al tratamiento de dicho término, que antiguamente era concebido como:

“Un proceso que debía iniciarse deliberadamente en determinado momento del desarrollo individual y los sistemas formales regularon normas para su comienzo a los 6 ó 7 años, con una duración variable de 3, 4 ó 6 años de escolarización persiguiendo un modelo de alfabetización basado en la escritura manuscrita e impresa al que se quería llegar” (Braslavsky, 2003, p. 3).

Posteriormente, según la autora, el mismo término es concebido en la Década de la alfabetización (2003-2012) lanzada por la iniciativa de las Naciones Unidas, con una visión renovada, en la medida que actualmente, la alfabetización es entendida “como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia: que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar” (Braslavsky, 2003, p. 3), involucrando con ello, una serie de modelos que permitirían situar el énfasis del término en distintos aspectos.

Por ejemplo, el modelo autónomo de la alfabetización considera este proceso asociándolo a un progreso, a la movilidad social, donde la escritura tendría un carácter independiente ignorando el contexto, en palabras de la autora. Un segundo modelo se relaciona con lo ideológico, en cuanto “reconoce explícitamente que la práctica de la alfabetización no es neutral sino que, en todos los casos es producto de una cultura” (Braslavsky, 2003, p. 10).

Finalmente, en el artículo la autora menciona la alfabetización crítica comentando las relaciones entre alfabetización y el poder del sujeto en la medida que logra apropiarse del contexto, logra ser consciente de las relaciones de poder de las clases sociales que existen en su realidad. La autora concluye proponiendo una visión renovada de la alfabetización que internacionalmente reconoce una alfabetización para todos durante toda la vida.

Por tanto, se encontrarán tantas definiciones de literacidad como contextos posibles existan. Sin embargo, tiene una raíz etimológica concerniente a un núcleo, que tendría por ende, un significado común. Según el artículo “Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey”, la noción de literacidad comprende un manejo y uso de la información escrita y oral para desenvolverse de forma competente en la sociedad, en la medida que el sujeto logra insertarse en el sistema productivo del país. “Los perfiles e indicadores de las habilidades de literacidad del mundo del trabajo están relacionadas de manera compleja”<sup>22</sup> (OCDE, 2000, p. 36), de allí el interés a nivel mundial de promover la adquisición y desarrollo de alfabetización en cuanto se relaciona directamente con los niveles de desarrollo económico y productivo de cada país.

De este modo, autores norteamericanos y australianos como Luke (2000); Cervetti; Pardales; Damico (2001); Serafini (2003), quienes son considerados por Cassany & Castellá (2010), para resaltar sus aportes en función de un contexto latinoamericano, son enfáticos en definir la perspectiva tradicional o fisiológica del concepto de literacidad, como aquella que releva la importancia del dominio de un código, donde el significado está únicamente en el texto, y que la interpretación que se puede hacer de ella se realiza en función de la identificación del sentido original, que el autor pudo hacer en su época. Se deja entrever de tal modo, que la interpretación solo es alcanzada por lectores expertos, los que son capaces además de justificar interpretaciones alternativas que deben demostrarse, sino son consideradas como erróneas.

Por otro lado, existe la perspectiva interpretativa o psicológica de la literacidad, que comprende la construcción de significado como la transacción entre un texto y un lector, en donde los procesos cognitivos de comprensión toman mayor importancia, en la medida que “el lector aporta su

---

<sup>22</sup> Traducción propia.

conocimiento previo y las inferencias necesarias para interpretarlo. La construcción de significado es un proceso interno, mental, cognitivo, de conexión y de reelaboración de la información” (Cassany & Castellá, 2010, p. 362).

Finalmente, se define literacidad, como “conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Caro & Arbaláez, 2009, p. 5).

Por su parte, Freire (1978) esboza que la educación puede actuar como vía de cambio y procesos de transformación, como la liberación del ser humano oprimido por la clase social dominante. En este sentido, los “círculos de cultura” que propone Freire toman relevancia, pues se caracterizan por promover los debates de grupo, en torno a búsqueda de aclaración de situaciones, en donde surgen problemas que a los mismos sujetos les gustaría discutir, y en función de aquellas discusiones, son ellos mismos los que toman conciencia de cómo esas problemáticas injieren en su propia realidad. La alfabetización desde esta perspectiva entonces, sugiere que la posición normal del hombre no es solo estar en el mundo, sino “con él, trabajar relaciones permanentes con este mundo” (Freire P. , 1978, p. 100).

Por lo tanto, los fundamentos de la experiencia educativa de educación como práctica de la libertad, afín al proceso de alfabetización que plantea el autor, recaen en:

- a) Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico.
- b) Una modificación del programa educacional.
- c) El uso de técnicas tales como la reducción y codificación.

En consecuencia, la cultura se democratiza entre los sujetos, que abren perspectivas desde su propio proceso de alfabetización.

Las fases de tal proceso consisten, según el autor en:

- 1) Obtención del universo vocabular de los grupos con los que se trabajará.
- 2) Selección del universo vocabular estudiado.
- 3) Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar.

- 4) Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo.
- 5) Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos ordenadores.

Tales fases contemplan un proceso de construcción de conocimiento que surge conforme a los sujetos, desde su propio universo vocabular, y situaciones existenciales que ellos mismos relevan como importantes. Para finalizar con las familias fonéticas involucradas en los vocablos que ellos proponen, por tanto, es una experiencia pertinente a su proporcionado contexto.

De esta manera, la alfabetización es concebida como elemento de formación de la ciudadanía, en tanto influye en la identidad individual como en la identidad de clase de los sujetos. Es necesario verla entonces, en palabras de Freire (2001) como un acto político, “La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que no es palanca de esa formación –leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía. Segundo, es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un quehacer neutro” (Freire P. , 2001, p. 65).

Es en base a las nuevas concepciones de alfabetización relacionadas con un modelo ideológico y constructivista cuando toma sentido el concepto de literacidad, pues:

“Advertida la ambigüedad del término “literacy”, tanto o más ambigua resulta su traducción a nuestro idioma por el vocablo “alfabetización”, que se encuentra en los diccionarios de lengua castellana, incluido el de la Real Academia Español, como «acción y efecto de alfabetizar»” (Braslavsky, 2003, p. 4).

No obstante, el término de literacidad se podría relacionar a la alfabetización cuando se le considera desde un modelo ideológico o constructivista, pues es ahí cuando la literacidad armoniza con las prácticas de lectura y escritura, con la consideración del contexto. Si bien, es pertinente considerar que el concepto de literacidad implica procesos de lectura y escritura y que además proviene del término “literacy”, que traducido a la lengua española significa alfabetización, también es necesario considerar que en el mundo anglosajón, el término de literacidad no logra definirse solo con la consideración de un

concepto como el de alfabetización. Aunque sea con un énfasis crítico, pues la literacidad involucra mucho más que un proceso dicotómico referido a si se es o no alfabeto, debido a que es un proceso mucho más complejo que abarca habilidades, conocimientos, y actitudes que se inter-relacionan en cualquier ámbito de la vida social y cultural.

En este sentido, “No hay una buena equivalencia entre el inglés “literacy” y el español “alfabetización”. “Literacy” es más apto para designar el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que el español “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal” (Ferreiro, 2011, p. 428).

### **3.3.2 Lectura y escritura desde el enfoque social**

Desarrollar procesos de lectura y escritura con una utilidad social práctica es lo que Larrosa (2003) releva al relacionar la literatura, experiencia y formación, reflexionando en torno a la interrelación entre la lectura y la formación. Así, se reconoce la importancia del sentido de la lectura como un saber más. El sentido que interpreta el sujeto, de la lectura que realiza, influye en su formación y en la construcción de su identidad, y por lo mismo, la práctica de literacidad relacionada con la lectura y escritura toma sentido, en cuanto es utilizada para la formación del propio sujeto. “Lo que me parece importante es la forma en que se construye y se presenta el saber humano si ese saber quiere tener efectos en la subjetividad” (Larrosa, 2003, p. 36).

Es ahí entonces, cuando se considera la perspectiva crítica de literacidad, según Cassany & Castellá (2010) pues en esta línea, el significado se construye en contextos sociales, políticos y culturales específicos, en donde las interpretaciones que realicen los lectores estarán determinadas histórica y localmente. En este enfoque, de la conformación social, del sentido del texto se pueden distinguir dos orientaciones: una sociocultural y otra sociopolítica. En la primera dimensión, el énfasis se sitúa en “ser crítico para comprender mejor el mundo... atendiendo con especial cuidado a los discursos públicos que organizan y determinan ideológicamente nuestras sociedades tecnológicas y cada vez más globalizadas” (Cassany & Castellá, 2010, p. 362). Mientras que la segunda, prioriza la acción social que tiene el texto y la reacción del lector, por tanto, ser crítico en esta posición, supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo.

En esta misma línea, debido a que los significados que construye el sujeto dependerán de su interacción con el entorno y con otros es que Vygotsky (1979) sustenta la teoría sociocultural de los procesos de aprendizaje, en este caso de lectura y escritura, cuando mediante la definición de “zona de desarrollo próximo” postula que el aprendizaje del sujeto logra desarrollarse cuando éste interactúa con otras personas. Jiménez & Shanahan (2008) plantean en su artículo “Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa” que Vygotsky difería del enfoque constructivista porque según su mirada sociocultural, el aprendizaje del sujeto no solo es propiciado por su proceso constructivo sino que además por su interacción con el medio. Asimismo, Baeza (2012) suscita que los niños aprenden a escribir y leer de la misma manera en que aprenden a hablar, por tanto, atribuyen la interacción social como desencadenante de aquel proceso cognitivo.

Sin embargo, para efectos de la presente investigación se consideran los aportes de Vygotsky como complementarios al enfoque constructivista, porque de igual forma el autor releva la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos del aprendizaje. Junto con relevar la importancia cultural de que el sujeto construya significado a partir de las interacciones con los otros seres sociales.

En este sentido, “No cabe duda que la instrucción ha de propiciar contextos de aprendizaje que permitan al niño construir el sentido de lo que es la escritura como elemento cultural” (Jiménez & Shanahan, 2008, p. 18), los autores hacen referencia de tal modo a las diferencias que existen tanto en los contextos escolares específicos como en la experiencia local de cada individuo, lo que favorece a las discusiones colectivas y a la construcción de significados compartidos. De ahí, que las primeras aproximaciones del sujeto a los procesos de literacidad, se construyan en su entorno familiar y local más cercano, a través de la observación de distintos medios visuales, auditivos, signos, etc. Así, el niño/a siente la necesidad de desarrollar procesos de literacidad tal y como requiere comunicarse por ser un sujeto inherentemente social.

Desde el enfoque socio-constructivista, García (2004) expone que el lenguaje escrito es enseñado como medio para resolver necesidades prácticas y concretas, por tanto, es de carácter instrumental en la medida que el sujeto logra comprender la funcionalidad del lenguaje oral y escrito, que puede ser comunicar, disfrutar, informarse, etc.

Así, el autor señala que el desarrollo del pensamiento requiere de la lengua escrita, pues desarrollar procesos de leer y escribir implicaría a su vez: pensar lo que se quiere expresar de manera previa; seleccionar información; situarse en la posición del emisor o receptor; identificar información implícita del texto; detectar intenciones del escritor; imaginar reacción del lector; entre otras.

Por su parte Baeza (2012) dispone que en el enfoque socio-constructivista se releva el rol activo del sujeto, por tanto, se caracteriza a éste como productivo y dinámico en la medida que las unidades de análisis pasan a ser las estructuras, por lo que el aprendizaje se construye a partir de la reestructuración de aquellas estructuras. En este sentido, Vygotsky (1974) con la teoría sociocultural plantea que las estructuras cognoscitivas son modificadas mediante el concepto de “zona de desarrollo próximo”, así explica también la formación del pensamiento cuando el individuo interacciona con otros seres sociales y se adjudica de aquellas interiorizando pensamientos o internalizando conductas.

Se devela de tal modo, una propensión hacia el modelo constructivista desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, quien al considerar el desarrollo individual del sujeto sitúa el énfasis en lo complejo del proceso, que se caracteriza por la interacción constante del individuo con otras variables, tanto factores individuales como culturales, sociales e históricos, relevan que éstas terminan condicionando su desarrollo, no así determinándolo, porque el sujeto en ese contexto tiene un rol activo y es capaz de apropiarse de ellas, transformándolas.

De allí que, Emilia Ferreiro (1994) quien tiene una mirada evolutiva, social e histórica de lo que serían los procesos de lectura y escritura, defiende el vínculo existente entre el concepto de diversidad y de alfabetización. Estableciendo con ello, que tal proceso se realiza de mejor manera cuando: se permite interpretar y producir una diversidad de textos; se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita; cuando el sujeto enfrenta diversidad de propósitos comunicativos; cuando se reconocen los diferentes problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de organización espacial, ortografía, etc.); y, cuando se pueden asumir diversas posiciones (autor, corrector, comentador, evaluador, etc.) al enfrentarse a un texto. “No hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias” (Ferreiro, 1994, p. 9).

De este modo, la autora da cuenta de los procesos de alfabetización como prácticas sociales del uso de lo escrito y de la lectura, en cuanto le permite al sujeto diversificar su rol a la hora de enfrentarse a diversos tipos de textos, los que a su vez, enriquecen su experiencia como lector o escritor, y con ello, enriquece su rol partícipe en una sociedad. En este contexto, Ferreiro (1999; en Valverde 2014) define la lectura como “toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” (Valverde, 2014, p. 87). Mientras que, la escritura es definida por la autora como: “una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, sus reclamos, en una sociedad democrática” (Valverde, 2014, p. 88).

Considerando que la sociedad se ha visto transformada por la revolución informática, lo cual también ha conllevado a desarrollar procesos de lectura y escritura en frente de pantallas y teclados. Ferreiro (2011) señala que tales cambios, han afectado también a los modos de circulación de la información y a los modos de producción de textos. Ante tal fenómeno, los sujetos requieren, según la autora, desarrollar la capacidad de buscar la información y a su vez, seleccionar la que le permitirá transformarla en conocimiento, puesto que existe acceso a demasiada y variada información, sin embargo, el sujeto debe ser capaz de desarrollar otras habilidades en estos contextos, que ya no se relacionan solo con la decodificación del alfabeto, sino con la comprensión y evaluación de la información que le permitirá tener un rol activo en la construcción de conocimiento.

“Necesitamos lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen; lectores que busquen comprender otras lenguas (¡Cuánto más fácil ahora con internet!) Sin menospreciar ni magnificar el inglés hegemónico: que tengan una visión global de los problemas sociales y políticos” (Ferreiro, 2011, p. 438).

### **3.3.3 La línea crítica y acrítica de la Literacidad**

Cuando se habla de literacidad crítica o acrítica, es necesario ahondar en el significado etimológico de la palabra crítico –del griego kritikós, adjetivo derivado de crisis “juicio, decisión”- donde una persona crítica es capaz de juzgar y decidir ante un problema, o lo que Freire (2001) presenta como conocimiento a partir de una situación problemática que el sujeto enfrenta en su cotidianeidad.

Es lo que en palabras de (Kennedy, Dunphy, McPhillips, & Shiel, 2012) se conoce como literacidad pedagógica, y se utiliza para desarrollar las habilidades esenciales en contextos significativos, apropiadas para el desarrollo y que aprovechan los "fondos de conocimiento" (González, Moll y Amanti, 2005), que los niños traen de casa. La creación de una cultura de la lectura y la escritura para el placer y la información es importante para cultivar una actitud positiva a la alfabetización.

“En conjunto, la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir, e incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad del humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso” (Cassany & Castellá, 2010, p. 367).

De este modo, la literacidad entendida como las producciones escritas y orales que el sujeto desarrolla, tendrá un énfasis crítico o acrítico, en la medida que el lector crítico efectúe una lectura compleja, se percata del contexto en que está situado, distingue y selecciona realizando una interpretación relativa, reconoce la variedad de puntos de vistas que pueden darse en función de un mismo fenómeno, suele cuestionar la veracidad de la información, considera los matices del texto, sabe manejar amplia y variada información, se posiciona respecto a contenidos del texto, se interesa por el mundo que lo rodea, formula opinión propia después de realizada una lectura, por lo que tiende a argumentar y relacionar situaciones del texto leído. Por tanto, cuando la lectura que se realiza carece de tales características, se queda en un nivel acrítico.

“En definitiva, como aprendices (y lectores), podemos acercarnos a los textos de los que queremos aprender de manera diferente: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo, de sentirse interpelado por él y de pensar acerca de lo que comprender” (Solé I. , 2012, p. 11).

Diversas son las concepciones de los procesos de lectura y escritura, considerados desde la cultura escrita, alfabetización o literacidad. Por ello, es pertinente dilucidar las concepciones de tales procesos sumergidas en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Planes y Programas de estudios de los niveles iniciales de educación básica respecto a tales procesos, pues son los pilares del

quehacer docente en nuestro país, donde sus prácticas pedagógicas son concernientes a las concepciones de tales guías, al tener que sustentarse en los objetivos planteados en el curriculum nacional.

### 3.3.4 Literacidad en el curriculum nacional.

En el año 2012, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se crean y proponen “como marco orientador desde los primeros meses hasta el ingreso de la educación básica” (MINEDUC, 2012). De este modo, señalan que son un marco referente para el quehacer pedagógico de educadoras con un sentido integrador y progresivo de los aprendizajes esperados en los diferentes niveles. La organización curricular de las bases consideran ámbitos de experiencias para el aprendizaje, y esto a su vez se subdividen en núcleos de aprendizajes. Es el ámbito de Comunicación el que se subdivide en lenguaje verbal y lenguaje artístico, por tanto, en esta dimensión es cuando se proponen aprendizajes esperados para los primeros (0 a 3 años) y segundo niveles (desde los 3 a 6 años).

Cabe mencionar, que si bien en el curriculum nacional no se habla sobre literacidad como concepto propiamente tal, para efectos de la presente investigación, se considerarán los aprendizajes esperados de los niveles de transición de la educación parvularia, del ámbito de comunicación, donde el núcleo de lenguaje verbal se subdivide en el lenguaje oral y lenguaje escrito, puesto que es en tales núcleos donde existe una mayor aproximación a las habilidades de lectoescritura:

Aprendizajes esperados Lenguaje oral	Aprendizajes esperados Lenguaje escrito
1. Mantener una actitud atenta y receptiva.	1. Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecerla fantasía y brindar nuevos conocimientos.
2. Expandir progresivamente su vocabulario.	2. Producir sus propios signos gráficos.
3. Expresarse en forma oral en diversas situaciones.	3. Comprender que las palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales pueden
4. Disfrutar de obras de literatura infantil.	
5. Comprender los contenidos y propósitos de los mensajes en distintas situaciones.	
6. Iniciar progresivamente la conciencia	

<p>fonológica (sonidos de las palabras habladas) mediante la producción y asociación de palabras que tengan los mismos sonidos iniciales (aliteraciones) y en sus sonidos finales (rimas).</p> <p>7. Comunicarse con distintos propósitos.</p> <p>8. Expresarse en forma clara y comprensible.</p> <p>9. Producir oralmente sus propios cuentos, poemas, chistes, guiones, adivinanzas, dramatizaciones, en forma personal o colectiva.</p> <p>10. Distinguir las intenciones comunicativas de las personas.</p> <p>11. Diferenciar el sonido de las sílabas que conforman las palabras habladas avanzando en el desarrollo de la conciencia fonológica.</p> <p>12. Comprender y expresar algunas palabras y frases básicas de otras lenguas contextualizadas en costumbres y prácticas que son de interés para los niños / as.</p>	<p>representarlos pensamientos, experiencias, ideas e invenciones de las personas.</p> <p>4. Iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje de los fónicos.</p> <p>5. Reproducir diferentes trazos: curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensión y dirección.</p> <p>6. Representar gráficamente símbolos y signos (palabras y números) para iniciarse en la producción de textos simples que le son significativos.</p> <p>7. Interesarse en el lenguaje escrito a través del contacto con textos de diferentes tipos.</p> <p>8. Interpretar la información de distintos textos.</p> <p>9. Iniciarse en la representación gráfica de palabras y textos simples.</p>
---	---

Se deduce de tales aprendizajes, que desde la educación parvularia se priorizan las habilidades relacionadas con la lectura y escritura y hay ya un acercamiento a la cultura impresa, de forma oral y escrita se orientan los aprendizajes de los estudiantes a familiarizarse con ella, interpretando, escuchando, representando gráficamente, etc. Por lo tanto, en las bases de la educación parvularia si se consideran los procesos de lectura y escritura, no se mencionan como literacidad propiamente tal, porque no se explicita en las bases la complejidad de los procesos de literacidad, sino que se sitúa el énfasis en el acercamiento a la cultura impresa, tanto de forma escrita como oralmente.

En el caso de la educación básica existen las Bases Curriculares de Educación Básica como también los Planes y Programas de Estudios que orientan el curriculum de la enseñanza básica. Para el desarrollo de la presente investigación, se considerarán las bases y programas relacionados con el primer ciclo de educación básica. Las Bases Curriculares, sitúan su énfasis en los conocimientos, habilidades y actitudes que desean desarrollar en estos niveles, planteando como objetivo principal que los estudiantes “adquieran habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (MINEDUC, 2012, p. 1).

Las habilidades se definen en el documento como “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad” (MINEDUC, 2012), pudiéndose desarrollar en términos intelectuales, psicomotrices, afectivos y/o sociales. Mientras que, las actitudes hacen referencia a la disposición que tiene el estudiante a la hora de enfrentarse a los procesos de lectura y escritura, entran en juego las motivaciones, el conjunto de valores, y de afectos que reflejarán y condicionarán en los modos de actuar.

Asimismo, se establecen ciertas disposiciones que nos permitirán develar la concepción respecto los procesos de lectura y escritura que se promueven en el curriculum nacional, tales como:

1. La escuela tiene como prioridad formar lectores activos y críticos, y que sean independientes en su relación con un texto.
2. Cuando el sujeto termina su etapa escolar y es capaz de disfrutar la lectura, informarse, aprender y participar a través de ella, es que se puede afirmar que la formación de la lectura ha cumplido su propósito.
3. Los procesos de lectura y escritura tienen como propósito ampliar el conocimiento del sujeto sobre el mundo, reflexionando a partir de diversos temas, que le permitirán conocerse a sí mismo, y a los demás.

Por tanto, este marco curricular orienta su finalidad a relevar el rol activo y crítico del sujeto como lector y escritor, en la medida que se apropia de su conocimiento de mundo y participa de la sociedad. Eso al menos en términos de lo que propone como marco referencial, de allí que posiblemente lo que ocurre en la realidad educativa chilena debiese orientarse en este sentido, si es que

curricularmente se consideran las bases curriculares como sustento del quehacer pedagógico, aunque no necesariamente podemos afirmar que esta finalidad efectivamente oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas del país, puesto que hay una brecha entre discurso y práctica que solo se puede corroborar investigando en aquellas realidades.

Por otro lado, y en relación a los procesos de lectura y escritura, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación se refiere a la comprensión lectora como: “comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente” (MINEDUC, 2012).

Así, se mencionan seis dimensiones que se involucran y condicionan el desarrollo de tales competencias, tales como:

- Conciencia fonológica y decodificación

Mineduc (2012) señala que la conciencia fonológica se refiere al entendimiento de que las palabras se componen de sonidos (sílabas) y que estos a su vez se descomponen en unidades más pequeñas (fonemas). Según los expertos del Ministerio de Educación, la conciencia fonológica sería un importante predictor de la adquisición de la lectura en la medida que se relaciona directamente con la codificación. Por este último, se entiende al proceso que permite descifrar los códigos y con ellos obtener un significado.

Tal perspectiva señala entonces una interrelación entre la conciencia fonológica y la codificación, en cuanto permiten predecir el aprendizaje de la lectura, pues en la medida que el sujeto reconoce la correspondencia entre grafema-fonema, podrá desarrollar el aprendizaje de lectura y escritura.

- Fluidez

Se señala en las bases curriculares que la fluidez se refiere a leer utilizando técnicas de entonación, de pausas entre palabras, puntuación, etc. de manera precisa, sin requerir detenerse en las sílabas como ocurre en las primeras etapas de iniciación a la lectura. Esto colabora en la comprensión de los textos,

pues se prioriza la comprensión por sobre la decodificación cuando el proceso de lectura es ya más fluido.

- Vocabulario

Cuando se tienen un buen manejo de vocabulario y se comprenden los significados de las palabras del texto, se puede con ello, comprender el mensaje global del mismo.

- Conocimientos previos

El marco curricular plantea que los conocimientos previos son desencadenantes de la comprensión lectora, en cuanto se reconoce previamente cuáles son los conceptos del texto que manejan los estudiantes precedente a los procesos de lectura y escritura, con ello la mediación de tales procesos, consideran la experiencia precursora del lector para interrelacionar los nuevos conocimientos con los que ya se tenían.

- Motivación hacia la lectura

El proceso de leer no solo requiere de la habilidad de construir significados, sino que también necesita de ciertas actitudes a la hora de enfrentarse a la lectura, las que ayudarán a la comprensión lectora, pues se requiere de un interés que signifique al lector para que se motive por la lectura y la logre comprender. Tal actitud es trascendente en el tiempo, pues no sólo se necesita en los años de escolaridad, sino que también durante toda la vida que se está expuesto a informaciones.

- Estrategias de comprensión lectora.

Mineduc (2012) señala que las estrategias colaboran en el proceso del lector cuando toma conciencia de los elementos que utiliza para comprender un texto, es decir, la meta cognición, que le permite además desarrollar el autoconocimiento y juzgar que habilidades o elementos considerar a la hora de enfrentarse a uno u otro texto. Al existir gran variedad de textos, existirán gran variedad de estrategias

que no tienen que ser las mismas entre una persona y otra, para conocer, interpretar y/o cuestionar lo que se está leyendo.

Tales dimensiones se requerirán además para lograr desarrollar cada uno de los objetivos de aprendizaje que plantea el MINEDUC en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012), para NB1, los que consisten en:

Lectura	Escritura
1. Reconocer que los textos escritos transmiten mensajes. 2. Reconocer que las palabras son unidades de significado separadas. 3. Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas. 4. Leer palabras aisladas y en contexto. 5. Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez: (pronunciando cada palabra, respetando el punto seguido y el punto aparte, y leyendo palabra a palabra) 6. Comprender textos. 7. Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura. 8. Leer independientemente y comprender textos no literarios escritos con oraciones simples (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos). 9. Desarrollar el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones. 10. Asistir habitualmente a la biblioteca.	13. Experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas y sentimientos, entre otros. 14. Escribir oraciones completas para transmitir mensajes. 15. Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio. 16. Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.

Los planes y programas de estudio de MINEDUC (2012), considera las disposiciones relacionadas con conocimientos, habilidades y actitudes planteadas en las Bases Curriculares de la Educación Básica, pero además otorga una serie de sugerencias para la planificación de unidad y la

planificación clase a clase, que consideran además el planteamiento de indicadores a evaluar en relación a cada objetivo propuesto por las Bases Curriculares (2012). Aclara en la introducción del mismo que es una orientación y que cada docente debe adecuar las sugerencias en cuanto sea pertinente para su contexto. Esto permite dilucidar que, si se releva el rol activo de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura en las bases curriculares, es de esperar que las actividades y formas de evaluación sugeridas en planes y programas sean concernientes al cumplimiento de tales objetivos, y por ende, de tal finalidad.

### **3.4 Lectura y escritura como proceso de pensamiento**

Teberosky (1988; en Valverde 2014) aporta a la definición de la lectura como “primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc... eran para aumentar o disminuir distancia” (Valverde, 2014, p. 86); mientras que la definición de la escritura desde la perspectiva de Teberosky (1988) sería: “la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Es su primera prolongación. La aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo. No podría existir la ciencia sin la escritura” (Valverde, 2014, p. 86).

Desde esta perspectiva, la lectura y escritura se constituyen como procesos de construcción de sentido e interpretación de significados, en la medida que el sujeto se apropia de tales procesos como objetos culturales, le permitirían desarrollar diversas funciones sociales. Asimismo, Teberosky (1984) señala que al ser la lectura y escritura procesos concernientes al desarrollo de una facultad exclusiva humana, es menester que cada sujeto adjudique las prácticas que le permitirán aprender a leer y a escribir. En este sentido, considera los aportes de Ferreiro (1999) para caracterizar las estrategias que utilizan los niños/as en su iniciación y desarrollo de los procesos de leer y escribir, donde se requiere de una mediación por parte del adulto educador, pero no una imposición de un método mecanizado o netamente decodificador, puesto que es el propio niño/a quién decide qué método utilizar.

En el caso de la escritura, el niño/a podría concentrarse en dos aspectos a la hora de considerar los aspectos formales de una escritura: por un lado, el aspecto cualitativo, donde el sujeto se concentra en la forma de los símbolos que componen la escritura, en el caso de que estos símbolos sean diferentes, entonces el niño/a lo considera escritura; y, por otro lado, el aspecto cuantitativo, se refiere a que una

escritura debe contener un mínimo de caracteres para que pueda ser considerada una palabra escrita para el niño/a. “No basta que haya letras: es preciso una cierta cantidad mínima (que oscila en general alrededor de tres) para que se pueda leer, ya que “con pocas no se puede leer”” (Ferreiro & Teberosky, 1981, p. 7).

En este sentido, las autoras investigan que, para los niños/as que se inician en el mundo letrado, las escrituras que no cumplen con aquellos requisitos, no son consideradas palabras. Es decir, que palabras como: “la”, “el”, “en”, “a”, “y”, “o”, “de”, etcétera. no son atendidas por los niños, cuando se familiarizan con el mundo letrado, como palabras, puesto que no cumplen con los requisitos cualitativos (de formas diferentes) y cuantitativos (cantidad mínima de tres caracteres) que su estructura cognitiva concibe. “Ambas hipótesis, de cantidad y variedad, son contrucciones propias del niño, en el sentido de elaboraciones internas que no dependen de la enseñanza de un adulto” (Ferreiro & Teberosky, 1981, p. 8).

Ahora, en relación al significado de la escritura, juega un rol fundamental para el niño/a la ilustración, pues conciben la escritura interrelacionada con el dibujo, donde efectivamente, la escritura correspondería al nombre de los objetos que dibujan o ven dibujados. Por tanto, el dibujo que el niño observa y el que realiza también es una construcción propia, donde le atribuye un significado diferente a las palabras escritas en comparación a los adultos. Para el niño/a, según Teberosky (1984), la hipótesis del nombre para las ilustraciones es lo que le da sentido a que las letras estén en el dibujo, pero es importante, no invadir como adulto con la escritura de lo que el niño expresa del dibujo, en la propia ilustración, puesto que para el niño/a las letras solo dicen el nombre de las cosas, y la frase que él/ella puede producir a partir del dibujo es una construcción mental que realiza, por ende, no basta con preguntarle qué dibujó, sino también preguntarle “¿qué escribo?”, es decir, averiguar cuál es el texto que el niño supone realmente escrito” (Teberosky, 1984, p. 9). Esto da cuenta, del rol activo que tiene el sujeto en la propia construcción de sentidos respecto al mundo letrado y sus primeras aproximaciones hacia la comprensión y adquisición de la lectura y escritura.

Por tanto, si en un inicio del proceso el niño/a ya tiene un rol activo de construcción, se fortalece más aun dicho rol en el desarrollo de tales procesos, puesto que “Gracias a su poder epistémico, lectura y escritura devienen formidables instrumentos no sólo para incorporar la información, sino para

transformar ésta en conocimiento, para incrementar y transformar la estructura conceptual del lector/escritor” (Solé & Castells, 2004, p. 7).

De este modo, Solé (2012) suscita que el sujeto usa y se apropia de los procesos de lectura rápidamente en sociedades que son letradas, y por tanto, tal proceso no acaba nunca, ya que durante toda su vida se va complejizando su competencia lectora, en la medida que tales procesos de interiorización de los sistemas de representación, permiten comunicar, pensar y aprender, tanto de forma individual como social, por tanto, “posibilitan una lectura profunda, crítica, capaz de transformar la información en conocimiento” (Solé I. , 2012, p. 1).

De allí que la autora conciba la lectura y escritura como actos temporales, situados en un espacio y tiempo determinados que lo caracterizan como tal. Por ejemplo, no resultó lo mismo aprender a leer y a escribir en las época de la antigua Roma o Grecia, que aprender a leer y a escribir hoy en día, en pleno siglo XXI. Los sujetos en cada contexto significan los sistemas de representación de diversas maneras, por tanto, su identidad también se va estructurando en función de aquella construcción. “Así, a la vez que se va configurando con una identidad propia e irrepetible, el individuo deviene miembro de una sociedad por el establecimiento de vínculos afectivos y cognitivos con sus grupos de pertenencia, de cuyos instrumentos se apropia, y cuyo dominio le permitirán no solo adaptarse, sino también aportar, crear, criticar, transformar la realidad y contribuir a su progreso” (Solé I. , 2012, p. 3).

Cuando se desarrollan procesos de lectura y escritura, es necesario comprender el significado de cada palabra que se lee y que se escribe, identificando con ello, el sentido global de lectura o construyendo un texto que refleje el mensaje que como escritor es intencional. En este sentido, Braslavsky (2005) plantea que la palabra es lenguaje y es pensamiento, en cuanto el sujeto identifica el concepto de la palabra, es cuando el pensamiento lingüístico adquiere unidad, pues la palabra sobrepasa los límites de la decodificación del grafema y conlleva a la activación de los niveles de pensamiento más complejos, en la medida que se logra pensar en un objeto u fenómeno que no está concretamente, sino que se logra abstraer su significado por medio de la lectura o escritura.

Cassany (2005) interpreta que Freire releva la literacidad y el diálogo como liberadores del sujeto oprimido, en cuanto considera los conocimientos previos del aprendiz y a través del diálogo se

busca reconocer hechos históricos que los han llevado a la situación actual, promoviendo así la acción del educando para que la modifique.

Se observa en tales premisas que los procesos de lectura y escritura tienen una relación con el desarrollo del pensamiento, en cuanto colaboran con la construcción de significados, y se ve involucrada también la abstracción de representaciones abstractas. Esto permitirá posteriormente actuar en la sociedad, como sujeto activo, en función del pensamiento complejo que se desarrolla a partir de los procesos de lectura y escritura adquiridos.

### **3.4.1 Desarrollo del pensamiento crítico en función de la lectura y escritura**

Algunos teóricos desde mediados del siglo XX han concebido que el desarrollo del pensamiento crítico se ha consolidado con el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y escritura, en la medida que el sujeto amplía su conocimiento de mundo y mediante la lectura se familiariza con múltiples perspectivas, los cuales le permitirían identificar las premisas principales de cada punto de vista, y con ello reconocer la multiplicidad de significados que construyen una visión. “La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan, y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial” (Cassany D. , 2003, p. 122).

Asimismo, al practicar y desarrollar la escritura la persona ordena sus ideas e identifica estrategias para expresar su punto de vista, resolviendo problemáticas relacionadas con la contraposición de argumentos, construcción de significados, etc.

“El acto de leer y de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito o esfera de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos al mismo tiempo que participamos en la actividad” (Cassany, 2005).

Kooster (2001; en Cassany 2003) otorga ciertas características del pensamiento crítico al estar involucrado en la lectura y escritura, planteando que éste no es memorización, comprensión, creatividad ni intuición, sino que se relaciona más bien con:

- 1) el sujeto lo construye a partir de su propia individualidad.
- 2) requiere de información o conocimientos.
- 3) surge a partir de problemáticas o cuestionamientos que el sujeto intenta resolver.
- 4) busca argumentaciones razonadas, con argumentos, tesis, pruebas, etc.
- 5) es social, aunque surge individualmente se desarrolla para ser compartido con otros.

“La vinculación entre lectura, escritura y pensamiento es, sin duda, objeto de estudio y de reflexión entre muchos estudiosos” (Serrano, 2014, p. 99). La autora hace referencia a Vygotsky (1985) para reflexionar en torno a la relación entre lectura, escritura y pensamiento, enfatizando que la lectura y escritura serían las herramientas constitutivas para el desarrollo de funciones mentales como el pensamiento crítico, por ejemplo, puesto que la escritura actúa como un instrumento mediador verbal para representar y resolver diversas problemáticas.

La autora posteriormente señala a Olson (1998, en Serrano 2014), quien concibe la lectura y escritura como instrumentos intelectuales que le permiten al sujeto interpretar y construir significados, por tanto, “Su uso para el pensamiento permite, a quienes ponen en marcha la lectura y la escritura, operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas” (Serrano, 2014, p. 100).

Tales actividades letradas son consideradas por Serrano (2014) como epistémicas en cuanto condicionan el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa del sujeto como ciudadano, que requiere construir significados, analizar, interpretar, emitir juicios, pensar, argumentar, y proponer para reconocer ideologías que sustentan diversos discursos, y con ello, actuar socioculturalmente en la sociedad. Así, los procesos de lectura, escritura y pensamiento “abren espacios a la persona para la decisión humana, para ir hacia la transformación, en esa búsqueda incesante del saber para ofrecer soluciones a problemas reales” (Serrano, 2014, p. 114).

De esta manera, la interrelación que plantean los diversos autores entre los procesos de lectura y escritura y el desarrollo del pensamiento crítico permitiría al sujeto significar aquellas habilidades con

sus propias experiencias previas, es decir, se desarrolla un aprendizaje significativo para el sujeto en cuanto se consolidan las habilidades del pensamiento crítico cuando desarrollan la lectura y la escritura.

### **3.4.2 Aprendizaje significativo mediante pensamiento crítico.**

Ausubel (1973) ha sido uno de los principales teóricos que ha trabajado la teoría del aprendizaje significativo, planteando que el sujeto es capaz de aprender cuando efectivamente los conocimientos, habilidades u actitudes que le significan al sujeto los incorpora en su estructura cognitiva mediante el proceso de anclaje, enfatizando además, que para que se desarrolle tal proceso el sujeto debe relacionarlo con sus conocimientos previos, para que efectivamente se conecte con sus experiencias prioras, se incorpore a su estructura cognitiva, y logre significarlo. En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico sería significativo en la medida que se relaciona con los procesos de lectura y escritura desarrollados por la persona, consolidando así un aprendizaje significativo que le causa sentido al sujeto en cuanto relaciona sus conocimientos previos con las diversas lecturas que realiza, y con ello organiza sus ideas, las escribe y las sustenta en argumentos que le permiten a dar conocer su puntos de vista y comprender el de los demás.

Ausubel (2002; citado en Rodríguez 2003) señala:

“Es crucial también que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vistas, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento” (Rodríguez M., 2003).

En este sentido, el sujeto se apropia del lenguaje oral y escrito al que tiene acceso, construye e interpreta significados que contribuyen a la formación del pensamiento crítico. Es necesario ahondar en las disposiciones que establece el curriculum nacional en relación al desarrollo del pensamiento crítico y sus implicancias en un aprendizaje significativo.

### 3.4.3 Pensamiento crítico en el curriculum nacional

Es necesario ahondar en las disposiciones que establecen los marcos referenciales del curriculum tanto para educación parvularia como para primero básico, en relación al desarrollo del pensamiento crítico. En el caso de la Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2012), si bien no se establece explícitamente el desarrollo del pensamiento crítico como aprendizaje esperado, existen algunos que colaboran en su desarrollo posterior. En el ámbito de formación personal y social, núcleo convivencia, se señalan los siguientes:

- Pertenencia y diversidad
  - Identificar los gustos, intereses, prácticas, creencias e ideas que comparte con su familia y grupos de su comunidad, como una forma de contribución a su vida.
  - Comprender el sentido que tienen, para sí mismo, su familia y comunidades a las que pertenece, algunas prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas, historias y ritos de su cultura.
  
- Valores y normas
  - Aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos cotidianos con otros niños, intentando comprender la posición, derechos y sentimientos del otro.
  - Iniciarse en prácticas democráticas señalando sus opiniones, respetando las de los demás y contribuyendo al desarrollo de proyectos de bien común con sus pares y con la comunidad.

Estos aprendizajes esperados, si bien no se declaran como aprendizajes concernientes al desarrollo del pensamiento crítico, se consideran como una iniciación en tal habilidad que se trabajará en la educación básica, puesto que contribuye a identificar diversos puntos de vistas, comprendiendo el sentido que tienen ciertas prácticas para sí mismo o para su grupo familiar y cultural. De este modo, los niños/as reconocen que existen diversidad de percepciones o prácticas culturales, las respetan y son capaces de emitir sus propias opiniones mediante la iniciación a prácticas democráticas. Aplican así, algunas estrategias de resolución de conflictos cotidianos. Por tanto, desde la educación parvularia

existen aprendizajes esperados que se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico, aunque no adscriban explícitamente a la promoción de este pensamiento.

En educación básica, las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2012) señalan como objetivo general de la asignatura: “En la educación básica, un objetivo central de esta asignatura es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad” (MINEDUC, 2012, p. 178).

En este sentido, enfatizan como una de las dimensiones a desarrollar en educación básica el pensamiento histórico, que involucra la comprensión de lo que significa vivir en sociedad y en un contexto determinado. De este modo, el pensamiento histórico “se constituye como herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar visión crítica y comprensiva de su entorno y el mundo” (MINEDUC, 2012, p. 179).

Asimismo, se establece en este marco referencial del curriculum chileno, una serie de conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en el área. Las habilidades que se señalan en el documento consisten en pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación. Y se plantea que en conjunto todas estas habilidades tienen como objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. En este sentido, se define como pensamiento crítico en las Bases Curriculares (2012) a la habilidad que permite reconocer el carácter interpretativo de las ciencias sociales, distinguiendo con ello, múltiples percepciones que pudiesen existir en referencia a un mismo fenómeno, permitiendo de este modo, que los estudiantes evalúen los diversos argumentos y evidencias que sustenta cada visión. Se señala además, que al progresar serán capaces de desarrollar una visión propia acerca de los contenidos del nivel o temas de su propio interés, considerando fuentes y otros recursos para argumentar su postura.

Mineduc (2012) plantea el siguiente objetivo de aprendizaje en relación al desarrollo del pensamiento crítico en el nivel de primero básico:

- Formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés.

Se observa de este modo, que si bien ambos marcos referenciales contribuyen a la formación del pensamiento crítico, tanto el de educación parvularia por señalar aprendizajes esperados que se relacionan con esta habilidad, como en educación básica, donde se le considera como una habilidad explícitamente a desarrollar en el área de historia, geografía y ciencias sociales, la habilidad no es considerada como un objetivo transversal en la formación de niños y niñas, sino que es en cierta área o con ciertos aprendizajes esperados.

Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico no es declarado como una finalidad de la educación chilena, a diferencia de los procesos de lectura y escritura que ha sido un objetivo desde los inicios de la escuela. El pensamiento crítico está declarado solo en educación básica y se establece únicamente un objetivo para desarrollarlo, lo que deja entrever que en los marcos referenciales del curriculum nacional el desarrollo del pensamiento crítico es considerado como una parte específica de lo que es el desarrollo de la formación del estudiante, pues no es transversal en todas las áreas.

#### **3.4.4 Estrategias para desarrollar pensamiento crítico**

En el curso de didáctica de pensamiento crítico, un programa de formación continua del magisterio fiscal de Ecuador, se sugieren una serie de 16 sesiones a los docentes de diversos niveles u diversas disciplinas con el propósito de ofrecer diversas estrategias que les permitirán desarrollar la didáctica del pensamiento crítico. El documento señala: “Conoceremos las dimensiones del razonamiento, los estándares y elementos intelectuales necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico; además, analizaremos estrategias para fomentar la participación activa y reflexiva del estudiante según su nivel académico” (Ministerio, 2009).

Se plantean los siguientes objetivos en el mismo:

- Desarrollar en los estudiantes la capacidad para relacionarse críticamente con las ideas, prejuicios, estereotipos, argumentos propios y de otros.

- Desarrollar en los propios docentes esa misma habilidad de evaluarse críticamente y de hacerlo con todo aquello que lo rodea: información e ideas de textos, medios de comunicación, otras personas, etc.
- Capacitar a los/as docentes en el manejo de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, posibles de aplicar transversalmente en el currículo de las diversas asignaturas.

Dicho curso para el magisterio se desarrolla en el país de Ecuador, y da cuenta de la importancia que está tomando el desarrollo del pensamiento crítico como objetivo primordial en la formación de estudiantes. Se capacita a los docentes con la perspectiva de que ellos/as mismos desarrollen la habilidad y puedan con ello, planificar experiencias de aprendizajes que lo promuevan en sus estudiantes. En el caso de Chile, como ya señalamos anteriormente solo existen algunos aprendizajes esperados u objetivos declarados para desarrollar el pensamiento crítico, pero en el caso de algunas asignaturas o áreas, a diferencia de Ecuador que construye un programa para la promoción de este desde los docentes y de manera transversal.

Por tanto, se puede dilucidar que las teorías que sustentan los procesos de literacidad y pensamiento crítico se inician a partir de mediados del siglo XX, con aproximaciones a los enfoques socioculturales con la consideración del contexto. Sin embargo, para ambas temáticas de estudio no existe una teoría que la sustente a cabalidad, pues hay múltiples perspectivas de ambos procesos, por lo que se pueden considerar algunos aportes teóricos concernientes al desarrollo de tales habilidades, pero teniendo en consideración que son temáticas emergentes del siglo XXI y que por tanto, aún se está construyendo conocimiento teórico en relación a ellas.

### **3.5 De los constructos de “concepciones”**

La presente investigación tiene como objetivo específico develar la importancia que las educadoras de segundo nivel de transición y profesoras de primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro, atribuyen a los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico en los métodos de enseñanza-aprendizaje, puesto que en la medida que dichos profesionales releven ciertos procesos, es que los significan y pueden promoverlos en su quehacer pedagógico. En este

sentido, la importancia que develan los sujetos del estudio a tales procedimientos, comprenden diversas concepciones. De allí, resulta menester definir bajo qué perspectiva se entiende el término de concepciones.

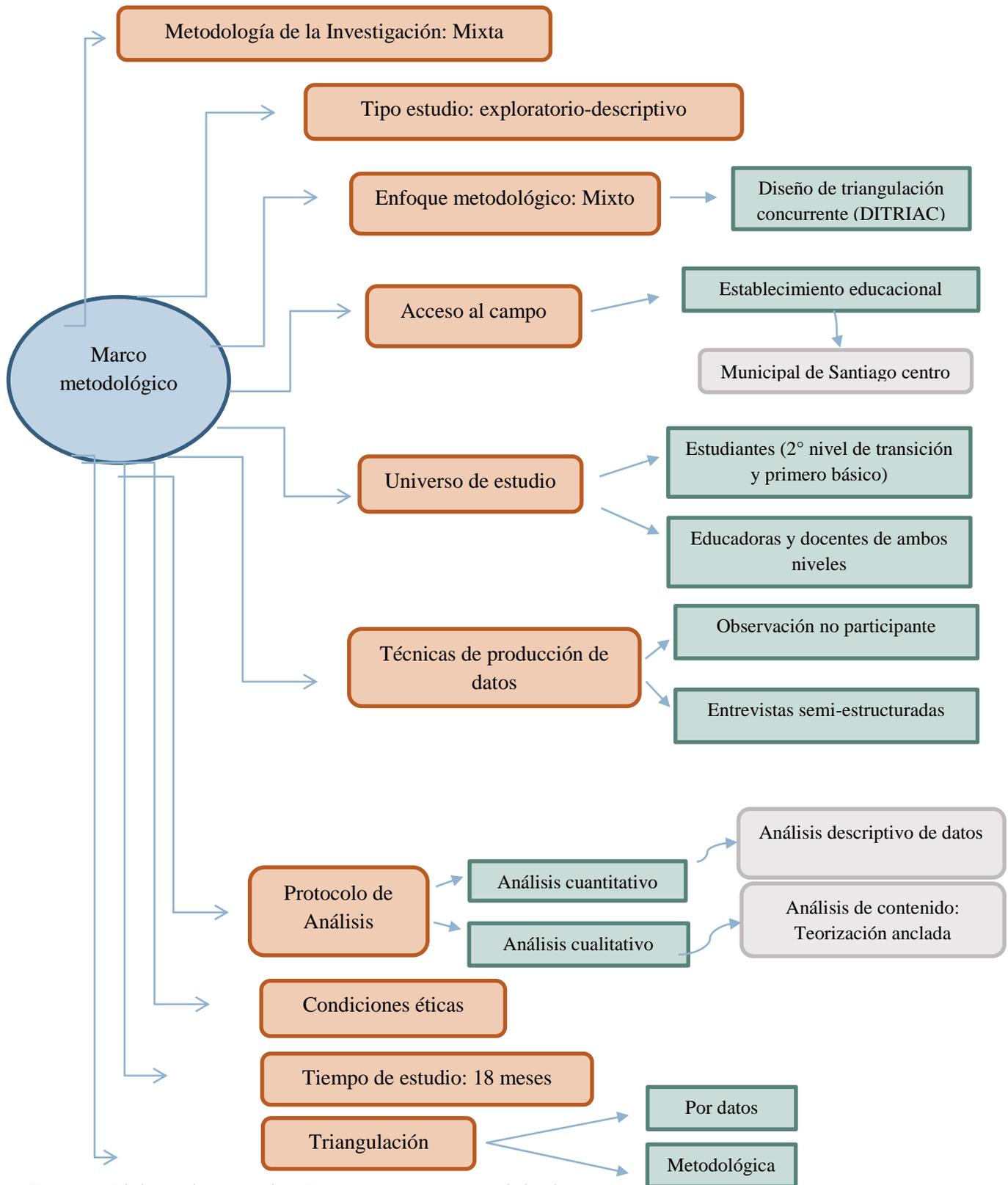
Primero es importante considerar que “Las concepciones docentes del profesorado se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno” (Feixas, 2010, p. 1). De allí, las concepciones se constituyen como “el conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones” (Arancibia, Soto, & Contreras, 2010, p. 25).

Se complementa la definición, relevando las concepciones “como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (Da Ponte, 1999, p. 45). Asimismo, “Ponte (1994), señala que las concepciones pueden ser vistas como el plano de fondo organizador de los conceptos. En donde las concepciones se constituyen como “miniteorías”, o sea cuadros conceptuales que desempeñan un papel semejante a los presupuestos teóricos de los científicos” (Bohórquez, 2014, p. 5).

Por consiguiente, se entenderán como concepciones a todas aquellas creencias y conocimientos de carácter metacognitivo, construidas desde la experiencia interna, que organizan la estructura mental que el sujeto tiene respecto a un fenómeno determinado, las cuales orientan su pensamiento y su quehacer. En este caso, es bajo este enfoque que se revisaron las concepciones de educadoras y docentes respecto a la importancia que le atribuyen a los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico en los métodos de enseñanza-aprendizaje, provenientes de sus discursos.

**CAPITULO IV**  
**MARCO METODOLÓGICO**

#### 4. 1 ESQUEMA N°3: PROCESO MARCO METODOLÓGICO



Fuente: Elaboración propia "Proceso Marco Metodológico"

## 4.2 Metodología de la Investigación

La presente investigación se desarrolla utilizando una metodología de índole mixta, entendida como la “combinación de metodologías de investigación provenientes de las tradiciones cuantitativas y cualitativas” (Pole, 2009, p. 37).

“En la misma línea de pensamiento, Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio” (Pereira, 2011, p. 20).

En este mismo sentido, se define a la metodología mixta a modo de “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 532).

De allí, que el presente estudio busca comprender una realidad específica del sistema educativo chileno, con respecto a los procesos de literacidad desarrollados en los niveles de transición de la educación parvularia y primer nivel básico de la educación básica, para lo cual se utilizan técnicas de recolección de datos que responden tanto al paradigma cuantitativo como cualitativo, pues se realizan observaciones de clases que sistematizan la recolección de datos mediante la asignación de puntaje a cada uno de los indicadores que la componen, y además, entrevistas semi-estructuradas que pretendieron develar los significados que atribuyen las educadoras y docentes a la temática de estudio.

La complementariedad de ambas metodologías en el proceso, permitió indagar en mayor profundidad el objeto de estudio. Puesto que “Los investigadores que utilizan metodologías mixtas tienden a acercarse más con perspectivas cualitativas, incluyendo la creencia de que existen múltiples realidades que dependen del individuo, pero responden a sus preguntas al combinar métodos cuantitativos y cualitativos de diversas maneras, en orden paralelo, concurrente o secuencial” (Pole, 2009, p. 39), de manera tal que se complementan los enfoques cualitativos y cuantitativos para enriquecer una investigación que potencia las ventajas de ambos, superando con ello, las desventajas que pueden presentar de manera aislada. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que “Ambos se entrelazan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (Pereira, 2011, p. 17).

En este mismo sentido, “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 532).

En este caso, “el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación, dado que la unidad del proceso de investigación no está ni en la teoría ni en la técnica, ni en la articulación de ambas, sino en el investigador mismo” (Delgado & Gutiérrez, 1999, p. 77), de allí que el rol del investigador sea adentrarse en la realidad a investigar, pero sin influenciar en ella, sino que acercarse a la dinámica natural de aquel espacio, evitando afectar en la acción cotidiana de los sujetos involucrados.

Por tanto, el realizar una investigación educativa enmarcada en una metodología mixta, parafraseando a Pole (2009) contribuye a la construcción de estudios más sólidos en cuanto las ventajas y desventajas de las metodologías cualitativas y cuantitativas propiamente tales, conducen a la obtención de inferencias más completas, a fin de que tales ventajas y desventajas se ven subsanadas con la utilización de ambas en un mismo estudio. “La comprensión de que los fenómenos sociales son complejos conduce a una consciencia con respecto a que utilizar múltiples métodos al estudiar estos fenómenos respalda el uso de metodologías mixtas para la investigación en educación” (Pole, 2009, p. 41).

De igual forma, “es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante” (Pereira, 2011, p. 26).

La metodología mixta se caracteriza por provenir del pragmatismo, el cual “involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 553).

Cabe mencionar que “este pragmatismo implica una fuerte dosis de pluralismo, en donde se acepta que tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo son muy útiles y fructíferos. En ocasiones,

estas dos aproximaciones al conocimiento parecieran ser muy contradictorias, pero tal vez lo que veamos como contradictorio sea simplemente una cuestión de complementación (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008)” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 553), por lo mismo, la presente investigación se sustenta bajo la premisa de que ambas metodologías son igual de necesarias para lograr construir una respuesta a la problemática planteada complementando los aportes y sutilezas de cada enfoque de estudio para una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Precisamente, “De acuerdo con Greene (2007), el “corazón” del pragmatismo (y por ende de la visión mixta) es convocar a varios “modelos mentales” en el mismo espacio de búsqueda para fines de un diálogo respetuoso y que los enfoques se nutran entre sí, además de que colectivamente se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 552).

De allí, que se consideren los aportes desde la metodología cuantitativa y cualitativa, y se decida utilizar la mixta, para relevar la importancia de ambos, pues la investigación involucró “la comprensión y explicación de situaciones dentro de contextos sociales y culturales en los que se interactúan” (Pulido, 2007, p. 31), en este caso el contexto social y cultural de las aulas de educación parvularia y primer nivel básico, para caracterizar los procesos de literacidad y de pensamiento crítico que se desarrollan en aquellos espacios. Y además, se busca develar cómo la literacidad promueve pensamiento crítico de un contexto social específico, considerando de tal modo, una acción investigativa de dos variables que podrían estar relacionadas.

En consecuencia, el utilizar la metodología mixta, facilita el poder analizar el fenómeno social de los procesos de literacidad y el desarrollo del pensamiento crítico, desde la interpretación que le da cierto grupo social de educadoras y docentes a la importancia de estos fenómenos en los métodos de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que como investigadora se logre generar conocimiento científico abarcando de manera compleja sobre los procesos a estudiar, utilizando metodología que considere los aportes y sutilezas de cada uno de los enfoques, ya sean cualitativos o cuantitativos.

“Asimismo, tal como puntualizan Creswell et. al. (2008), en la perspectiva mixta se aprovechan dentro de una misma investigación datos cuantitativos y cualitativos; y debido a que todas las formas de recolección de datos tienen sus limitaciones, el uso de una metodología mixta puede minimizar e incluso neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p.

550). Por tanto, se enriquece el estudio en términos de que la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo proporcionó:

1. “Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Nuestra percepción de éste resulta más integral, completa y holística (Newman et. al., 2002). Además, si son empleados dos métodos –con fortalezas y debilidades propias- que llegan a los mismos resultados se incrementa nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 550).

2. “Producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación “uniforme” (Todd, Nerlich y McKeown, 2004)” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 550).

3. “Efectuar indagaciones más dinámicas” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 550).

En este mismo sentido, “Collins, Onwnegbuzie y Surrón (2006) identificaron cuatro razonamientos para utilizar los métodos mixtos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 550), que se citan a continuación:

- a) Enriquecimiento de la muestra (al mezclar enfoques se mejora)
- b) Mayor fidelidad del instrumento (certificando que éste sea adecuado y útil, así como se mejoren las herramientas disponibles)
- c) Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad)
- d) Optimizar significados (facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos)

En palabras de Rodríguez, Gil & García (1999) el rol del investigador es ubicarse en la realidad de un contexto cotidiano y natural, a fin de que transcurran los hechos y fenómenos tal y como suceden, para lograr interpretar los significados de las personas implicadas en el fenómeno estudiado.

En el caso de la presente investigación, se realizó una interpretación de las estrategias didáctico-metodológicas que utilizan educadoras y docentes de niños/as de entre 5 a 6 años, para lograr indagar

cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños/as de segundo nivel de transición y primero básico. Como tal investigación tiene metodología mixta no es necesario plantear hipótesis respecto a si existe o no una relación entre ambos, porque más que descubrir su dependencia de forma exclusivamente cuantitativa, es identificar estrategias didáctico metodológicas de ciertos sujetos educadores, complementar ambos enfoques para caracterizar los procesos de literacidad y pensamiento crítico de niños/as entre 5 – 6 años, y ahondar en la importancia que le atribuyen la educadoras y docentes a estos conocimientos.

### **4.3 Tipo de estudio**

La investigación llevada a cabo fue de tipo exploratorio-descriptivo. Por un lado, la investigación exploratoria “es útil para incrementar el grado de conocimiento del investigador respecto al problema” (Naghi, 2005, pág. 89), por ende, al presente estudio le concierne la finalidad de aportar en la construcción de conocimiento, respecto a problemáticas que no han sido estudiadas a cabalidad, o fundamentadas teóricamente. “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 79). En este caso, los estudios que existen sobre el tema, tal y como se presentó en el estado del arte, apuntan a investigaciones que en su mayoría se han realizado en educación universitaria o en el profesorado y que han considerado la literacidad o el pensamiento crítico de forma independiente, existiendo así un vacío investigativo respecto a la interpretación de la vinculación entre ambos procesos.

Asimismo, “los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisoras, establecer prioridades para investigaciones futuras, o seguir afirmaciones o postulados” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 79).

Por otro lado, el presente estudio a su vez, tiene un carácter descriptivo, puesto que “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los

conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 80). Por tanto, el carácter descriptivo a este estudio se lo proporciona el objetivo general que guía la temática a estudiar, relacionada con indagar cómo la literacidad promueve pensamiento crítico en los niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, buscando describir características de ambos procesos, para con ello, identificar estrategias didáctico-metodológicas que utilizan los adultos pedagógicos del aula, describiendo características de aquel quehacer e indagar en la importancia que le atribuyen las educadoras y docentes a estas temáticas en su discurso, especificando con ello, peculiaridades comunes en los discursos de los sujetos involucrados.

Considerando que “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 80), es que el presente estudio enfatizará la mirada en describir características de los procesos de literacidad y pensamiento crítico, para indagar respecto a cómo la literacidad puede promover pensamiento crítico, tanto describiendo lo que ocurre en aula, como también lo que surge de los discursos de las educadoras y docentes que tienen la responsabilidad pedagógica de decidir si realiza la mediación para trabajar tales procesos con los niños de segundo nivel de transición y primero básico. “Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 87).

Considerar los aportes de ambos tipos de estudios para sustentar la presente investigación permite una complementariedad de los objetivos que se plantearon, pues “Que la investigación sea de un tipo u otro, o incluya elementos de uno o más de éstos, depende de cómo se plantee el problema de investigación y los antecedentes previos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 87). En este caso, la literatura por una parte nos devela que no hay investigaciones respecto a tales temáticas en la primera infancia, y por otro lado, el tratamiento del problema de investigación busca caracterizar ambos procesos para contribuir al análisis de cómo se manifiestan tales fenómenos en el aula y en los discursos de educadoras y docentes.

#### **4.4 Enfoque metodológico**

Para caracterizar los procesos de literacidad y pensamiento crítico en niños de segundo nivel de transición y primero básico, se utilizó un enfoque metodológico mixto, que permitirá complementar el

carácter cuantitativo y cualitativo, en función de abarcar la problemática considerando ambas perspectivas de investigación. Al utilizar este tipo de metodología mixta “se aprovechan dentro de una misma investigación datos cuantitativos y cualitativos; y debido a que todas las formas de recolección de los datos tienen sus limitaciones, el uso de un diseño mixto puede minimizar e incluso neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 550).

#### **4.4.1 Diseño metodológico**

Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), es un tipo de diseño metodológico que proviene de la metodología mixta concerniente a la presente investigación. “Este modelo es probablemente el más popular y se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cualitativos y cuantitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. Puede ocurrir que no se presente la confirmación o corroboración” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570). En este caso, se amplía la mirada en cuanto se analizan datos cuantitativos y cualitativos para caracterizar procesos de literacidad y pensamiento crítico, tanto en el aula como en el discurso de los adultos del aula que promueven cierto tipo de prácticas.

Cabe señalar que, la recolección de tales datos se realiza “de manera simultánea (concurrente) se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570), para enriquecer el análisis posterior y discusión sobre las temáticas, al considerar los datos recabados desde ambas perspectivas de forma paralela y complementaria, lo que “Creswell (2009) denomina “lado a lado”, es decir, se incluyen los resultados estadísticos de cada variable y/o hipótesis cuantitativa, seguidos por categorías y segmentos (citas) cualitativos, así como teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570).

En este sentido, se analizaron los datos que entregan los datos cuantitativos, correspondientes a las observaciones de aula, y en forma paralela se analizaron datos cualitativos concernientes a los discursos que entregan educadoras y docentes respecto al trabajo de ambos procesos en aula. Debido a que se sopesa la información de forma inmediata, considerando tanto la cantidad similar de producción de datos cualitativos y cuantitativos, como también la cantidad de tiempo destinado para el estudio. Por

tanto, se complementa el análisis de ambos tipos de datos para darle un tratamiento más amplio a la problemática de estudio.

“Una ventaja es que puede otorgar validez cruzada o de criterio y pruebas a estos últimos, además de que normalmente requiere menor tiempo de implementación. Su mayor reto reside en que a veces puede ser complejo, comparar resultados de dos análisis que utilizan datos cuyas formas son diferentes. Por otro lado, en casos de discrepancias entre datos CUAN y CUAL debe evaluarse cuidadosamente por qué se han dado y en ocasiones es necesario recabar datos adicionales tanto cuantitativos como cualitativos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570).

Este tipo de diseño permite que la presente investigación sea flexible en cuanto al tratamiento y análisis de datos provenientes de ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, respectivamente, por ejemplo: si bien el riesgo reside en lo complejo que puede ser la comparación del análisis CUAN y CUAL, se considera como un desafío que logró complementar las miradas; vincularse con la descripción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico presentes en segundo nivel de transición y primero básico; abordar la temática indagando lo que sucede en el aula y práctica misma; y, lo que los sujetos describen en sus discursos respecto a tales procesos, para tratar la temática en mayor profundidad, considerando los aportes que entrega para la investigación un análisis que complemente datos y perspectivas.

#### **4.5 Acceso al campo**

El campo de estudio es interpretado como “el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de investigación, está a menudo por definir y desborda los límites de lo previsto por el investigador” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 103), por lo que el investigador debe identificar cuál es el contexto físico y social que cumple con los requisitos intrínsecos del problema de estudio, así como también considerar los sujetos inmersos en aquel contexto que develarán información clave para la investigación. Es decir, los informantes claves, que cumplen el rol de facilitar efectivamente la recogida de la información.

Para esto, es necesario que el investigador, según Rodríguez, Gil & García (1999), acceda al campo, consiguiendo la autorización necesaria para ingresar a éste, mediante la presentación de la investigación, comunicando a que institución pertenece, señalando los objetivos de la investigación y por supuesto, los propósitos de los instrumentos de recolección de datos. De tal modo, lograr adentrarse en el contexto con el fin de realizar diversas observaciones, que le permitan recopilar la información pertinente al estudio que se está desarrollando, así:

“El muestreo que se sigue en la selección de informantes, tienen un carácter intencional, dinámico y secuencial. Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo a criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 73).

Para efectos del presente estudio, el acceso al campo será una institución educativa con dependencia municipal, por lo tanto, los sujetos o informantes que se consideraron para formar parte de la investigación, es decir, informantes claves, fueron las educadoras y docentes de los tres cursos de segundo nivel de transición y tres cursos de primero básico del mismo centro educativo, de la comuna de Santiago centro.

#### **4.6 Universo de Estudio**

Considerando que “La muestra debe responder a la posibilidad de reconstruir la estructura interna del objeto a estudiar y la estabilidad de la misma como generadora de múltiples manifestaciones” (Canales, 2006, p. 125). Es que se consideró la muestra del estudio como no probabilística, puesto que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2007, p. 207). Por tanto, “Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo a criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 73).

Igualmente, considerando que la pregunta de investigación consiste en ¿Cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de

una escuela municipal de la comuna de Santiago centro? Se define que los participantes claves son aquellas “personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es más importante, con voluntad de cooperación” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 17).

La muestra se constituyó de:

Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
Educativas del Segundo Nivel de Transición de la Escuela Municipal perteneciente a la comuna de Santiago.			Docentes de primero básico de la Escuela Municipal perteneciente a la comuna de Santiago.		

En el presente estudio se consideró la participación de tres educadoras y tres docentes con sus respectivos cursos, un total de 210 estudiantes, puesto que existe matrícula para 35 alumnos/as por curso.

#### 4.7 Técnicas de producción de datos

Las técnicas de recogida de datos en un estudio mixto se constituyen como aquellos que reúnen y enriquecen la información necesaria para lograr un amplio conocimiento en relación a la pregunta de investigación. De este modo, “la recolección de datos es el lugar de encuentro entre un investigador que desconoce la realidad a la que se está aproximando (...) con un sujeto que tiene el conocimiento vivencial de la situación social examinada” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005, p. 148), en este sentido, según los autores, es necesario utilizar técnicas que posean la validez y pertinencia para la investigación, puesto que representan la realidad empírica que como investigador se desea conocer y la información recabada mediante ellas, será interpretada y analizada para el mayor entendimiento de la problemática estudiada.

Las técnicas que se utilizaron en el presente estudio son: Observación no participante y Entrevistas semi-estructuradas.

#### 4.7.1 Observación no participante

Esta técnica de recolección de datos tiene como finalidad observar el discurso en la práctica, es decir observar lo que ocurre en la realidad, puesto que los “significados de datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador” (Stake, 1998, p. 60), es que se consideró dicha técnica para identificar las estrategias didáctico-metodológicas que utilizaban las educadoras y docentes de segundo nivel de transición y primero básico, en relación a la promoción de los procesos de literacidad o de pensamiento crítico en sus niveles, y comprender a partir de aquellas, las interpretaciones que tienen las educadoras/docentes de tales procesos, observando sus discursos: cuando se dirigen a los niños y niñas; cuando discuten con el personal pedagógico del aula (técnicos en párvulos en el caso de segundo nivel de transición); y, cuando llevan a cabo las experiencias de aprendizajes. En este sentido, se pretenderá:

“Obtener información directamente de los contextos en que se producen las interacciones sociales, intercambios simbólicos. Esta información le permite conocer al investigador cómo actúan y cómo interpretan, cuáles son los valores, las creencias, y el sentido que le otorgan a sus acciones los actores” (Yuni, Urbano, & Ciucci, 2005, p. 185).

Por tanto, los procedimientos de observación se orientaron hacia esa conducta específica contrastando con ello, el discurso con la realidad, en relación a lo que las educadoras y docentes entrevistadas de la escuela municipal, manifestaron en relación a tales procesos (literacidad y pensamiento crítico), y compararlo con lo que realmente hacían en su práctica pedagógica con niños y niñas de aquellos niveles.

Dicha observación fue no participante, debido a la necesidad de conocer la realidad educativa en su cotidianeidad, sin la interrupción de personas externas. Por otro lado, el participar de forma activa en la clase implicaría tomar atención hacia otros factores, como el material, los estudiantes, etc. y lo que se pretende es recolectar la información proveniente de las educadoras y docentes en relación a la temática de estudio.

La observación no participante, se realizó en el establecimiento de dependencia municipal, ubicado en la comuna de Santiago centro, en los niveles de segundo nivel de transición y primero

básico. Puesto que se obtuvieron los consentimientos correspondientes para adentrarse en aquella realidad. Se realizaron nueve observaciones en los cursos de segundo nivel de transición, cuando las educadoras trabajan el núcleo de lenguaje verbal con 35 estudiantes matriculados. Y, once observaciones en los cursos de primero básico de dicho establecimiento, en las clases de lenguaje y comunicación, con 35 estudiantes matriculados. Las observaciones se realizaron durante dos meses, correspondientes al primer semestre del año académico. Asimismo, la cantidad de observaciones que se realizan responden a los objetivos planteados en la presente investigación, y a los tiempos y consentimientos otorgados por el establecimiento educacional.

#### **4.7.2 Entrevista semi-esctructuradas**

Es entendida como la técnica de recolección de datos, en que “El entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 32). Dichos temas emergerán del discurso de los sujetos estudiados, mediante una conversación de carácter dialógico entre el entrevistador y el informante. En este sentido, se concibe a la entrevista semi-estructurada como:

“Una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado” (Canales, 2006, p. 220).

Considerando que “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1998, p. 63). Y además “puede ser de doble tipo: información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.)” (Canales, 2006, p. 221), es que se consideró como una técnica necesaria para enriquecer la información recabada del presente estudio.

De la misma forma, la entrevista semi-estructurada se caracteriza porque “su objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007, p. 344), así, se releva la utilización de esta técnica, en cuanto involucró comprender que “existe una verdadera relación de confianza entrevistador/entrevistado cuando éste último aporta información personal comprometedora

para él y cuando tiene suficiente libertad para preguntar al entrevistador” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 172).

De allí, la importancia de la participación de los informantes claves en este tipo de técnicas, puesto que mediante la confianza y la conversación dialogada los sujetos, manifiestan sus ideas, creencias, concepciones, motivaciones, valoraciones, etc. y en la medida que el entrevistador se implique en el proceso de manera cordial y afectiva sobre lo que el sujeto está comunicando, éste podrá manifestar una disposición que permita efectivamente obtener la mayor cantidad de información posible.

Igualmente, en la entrevista semi-estructurada “existe cierta orientación sobre las cuestiones a tratar, pero tanto el entrevistador como el entrevistado poseen libertad para formular las preguntas y respuestas” (Visauta, 1989, p. 237). En este caso, de las educadoras de Segundo nivel de transición y docentes de primero básico, de la escuela municipal, respecto a la importancia que le atribuyen a los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico en sus niveles educativos, dilucidando a su vez la utilización de alguna estrategia didáctico-metodológica que faciliten la promoción de los mismos.

“En general, el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guión, pero tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas” (Corbetta, 2007, p. 353).

De allí, que el realizar entrevistas resulta ser para el investigador un desafío, puesto que según Corbetta (2007) al enfrentarse en una situación comunicativa con otro sujeto, el desarrollo de la conversación se verá condicionada en gran medida por las subjetividades de cada uno. Las preguntas guías que orientan la entrevista, deben ser flexibles a la información que va entregando el informante clave, de manera tal, que logre responder tanto a sus intereses como también, a los objetivos de la investigación.

Por tanto, se consideraron los siguientes pasos a la hora de realizar las entrevistas:

- a) Se construyeron preguntas guías en relación a la temática a investigar, considerando el objetivo de la investigación.

- b) Se validó la entrevista semi-estructurada con tres profesionales de la educación<sup>23</sup>.
- c) Se conversó con las entrevistadas para obtener su autorización y consentimiento de participar en el proceso investigativo como informantes claves, dando a conocer los objetivos de la investigación y los criterios de selección de los informantes claves. A su vez, se acordó fecha y hora de la entrevista y justificó la utilización de grabadora durante el desarrollo de la misma.
- d) Se realizaron preguntas primarias, que “sirven para introducir un tema nuevo o para abrir nuevas interrogantes” (Corbetta, 2007, p. 362).
- e) Se realizaron preguntas secundarias, las que según la definición de Corbetta (2007) permitieron estructurar y profundizar en los temas abiertos por las preguntas primarias.
- f) Se realizaron preguntas exploratorias, las cuales según el mismo autor, promueven el desenvolvimiento de la conversación del entrevistado mediante la profundización de algunas temáticas, utilizando diversas estrategias, tales como: repetición de la pregunta, solicitar reiteración de respuestas, o solicitar profundización sobre algún tema, expresando interés por lo que el entrevistado está comentando, con asentimientos de cabezas o vista atenta, utilizando un lenguaje claro y accesible con las entrevistadas.

Se entrevistaron a los 6 sujetos descritos en el universo de estudio, quienes desempeñan su labor en una escuela municipal de la comuna de Santiago centro. A su vez, todos los sujetos trabajan en alguno de los dos niveles educativos que comprende el presente estudio (2° nivel de transición y primero básico). Las entrevistas se realizaron durante dos meses, dependiendo de la disponibilidad y consentimientos de los sujetos entrevistados. Cabe mencionar que se realizan seis entrevistas semi-estructuradas, puesto que con dicha cantidad se satura el espacio simbólico de la presente investigación, permitiendo con ello, ampliar el análisis desde diversas perspectivas.

#### **4.8 Protocolo de análisis**

La información que entregaron dichos informantes claves fue analizada e interpretada mediante Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), por tanto, “para analizar los datos, en los métodos

---

<sup>23</sup> Mg. Marietta Pizarro Carretta (Docente Pregrado Especialista Educación. Universidad de la Serena); Dra. Myriam Stela Fajardo (Docente de Postgrados en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia); Dra. Angélica Riquelme Arredondo (Docente pregrado y posgrado. Universidad de Chile).

mixtos, el investigador confía en los procedimientos estandarizados cuantitativos (estadísticas descriptiva e inferencial) y cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 594), es decir, para efectos de la presente investigación, el diseño DITRIAC sustentó el análisis de datos realizado, puesto que, se analizaron mediante análisis descriptivo los datos cuantitativos y mediante análisis de contenido, los datos cualitativos.

El análisis de contenido, cuyo objetivo es construir significados a partir de las interpretaciones de los discursos de las educadoras de segundo nivel de transición y docentes de primero básico en relación a la importancia que le atribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se buscó analizar el contenido que se evidenciaba mediante la caracterización que se llevó a cabo de aquellos procesos, o la identificación de las estrategias didáctico-metodológicas referentes a los procesos de literacidad de los niños y niñas de educación parvularia y básica.

Para realizar el análisis de los datos cualitativos, se consideró una metodología capaz de recoger la información que los participantes del estudio develaron en sus discursos, debido a que “el análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es una técnica que surge para ser utilizada como procedimiento para analizar y cuantificar los materiales de la comunicación” (Pérez G. , 1998, p. 133). Asimismo, se releva su alcance en términos de “las relaciones semánticas y pragmáticas que vinculan el texto con el contexto, es decir, algo más que el contenido del texto” (Sayago, 2014, p. 4).

De allí, la importancia de comprender que el análisis de contenido colabora en la comprensión del fenómeno estudiado en la presente investigación, en la medida que se adentra en la interpretación de los significados que los actores manifiestan en las entrevistas realizadas, dilucidando con ello que el análisis de contenido “elabora, a partir del texto, inferencias sobre el contexto del mismo” (Ruíz, 2012, p. 195).

Es necesario aclarar que se entiende análisis de contenido como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos, sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de

conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (Visauta, 1989, p. 366).

Dicho análisis requiere de una transcripción de las técnicas utilizadas, como lo son las entrevistas semi-estructuradas individuales de las educadoras y docentes involucradas en el presente estudio. Posteriormente, se lee y analiza aquella información para proceder a la codificación de los datos, apareciendo con ellos, los temas emergentes. Cuando existe relación entre algunos de esos temas surgen las categorías de análisis. “En este caso las categorías de análisis no son previas sino emergentes, es decir, en tanto nos enfrentamos a los textos, van emergiendo categorías pertinentes con las cuales analizamos y conceptualizamos nuestro conocimiento obtenido” (Santander, 2011, p. 214). Asimismo, en el análisis de contenido, “el proceso de codificación y categorización a través del cual muchas palabras del texto quedan clasificadas en un número menor de categorías, porque los problemas centrales del análisis se originan precisamente en este proceso de reducción de los datos” (Ruíz, 2012, p. 199).

Por tanto, la categorización requiere de la explicación de las diversas dimensiones que la conforman para lograr realizar un análisis más complejo, en términos de dilucidar los vínculos entre ellas que constituyen y caracterizan al fenómeno estudiado.

De ahí la relevancia de realizar análisis de contenido en la presente investigación, pues se busca interpretar cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico de los niños y niñas de segundo nivel de transición de educación parvularia y primero básico, a partir de los enunciados que los informantes claves emiten. Es decir, se considera el “análisis científico de contenido, que va más allá de las meras <impresiones> captadas por el analista u observador, que utiliza procedimientos estandarizados que tienden a cuantificar y convertir en datos los documentos que analiza, es lo que se conoce con el nombre de análisis de contenido” (Visauta, 1989, pág. 364). Por tanto, el análisis de contenido se constituye como un “método riguroso de análisis de interacciones sociales” (Íñiguez L. , 2003, p. 275).

Para seleccionar la muestra se tuvo que considerar “la conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra, y así la conveniencia de la estrategia elegida para obtener ambos, se puede evaluar únicamente con respecto a la pregunta de investigación del estudio” (Flick, 2004, p. 84). Por

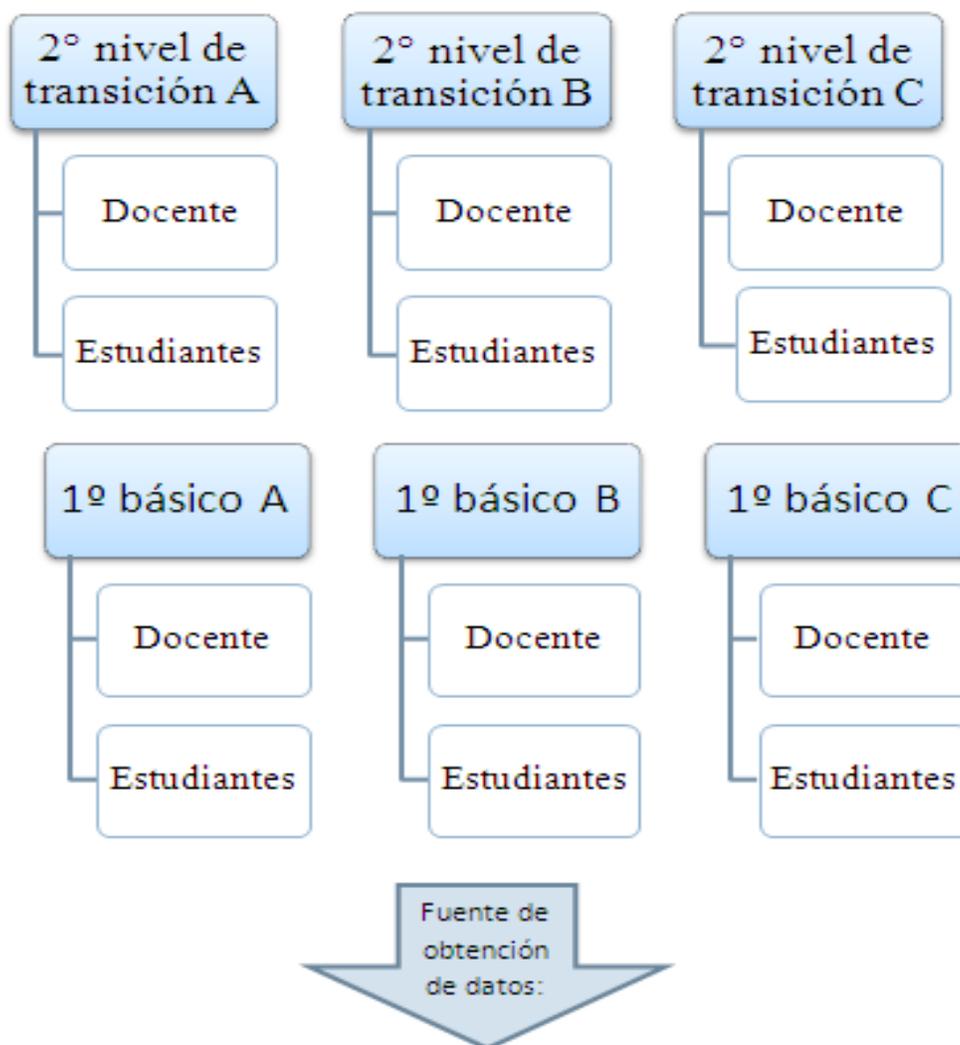
esto, se hace necesario contrastar la información recabada con la pregunta de investigación, de modo tal que se logre responder a la problemática ampliando el conocimiento respecto a los procesos de literacidad y pensamiento crítico que se construyen en un contexto específico de la realidad educativa chilena.

De este modo, se plantearon los siguientes criterios para la selección de la muestra:

<b>Criterios</b>	<b>Fundamentos</b>
<p><i>1. Selección de la comuna respecto a la representatividad de la dependencia del sistema educativo chileno: municipal</i></p>	<p>Se busca representar la realidad del sistema educativo chileno, por lo que hace imprescindible recabar información desde la dependencia municipal, a fin de que se pueda establecer un escenario que se constituya como representación de la realidad social. Sin embargo, es necesario mencionar que dicha selección dependió a su vez de la disponibilidad administrativa de los centros. Finalmente, se accede a un establecimiento de la comuna de Santiago centro, de dependencia municipal.</p>
<p><i>2. Selección de la muestra respecto a los niveles a los que se enfoca el estudio.</i></p>	<p>Debido a que la presente investigación considera los procesos de literacidad y pensamiento crítico en los estudiantes de segundo nivel de transición de educación parvularia y primer nivel básico, es necesario que el centro educativo seleccionado incluya los dos niveles, de modo tal que los informantes claves del estudio, pertenezcan a estos grupos.</p>

En el caso del presente estudio, se realizó observación no participante en seis cursos correspondientes a los niveles de segundo nivel de transición y primero básico de una escuela municipal de Santiago centro, puesto que el establecimiento otorgó el consentimiento necesario para realizar la investigación educativa en aquel espacio.

#### 4.9 ESQUEMA N°4: PROTOCOLO DE ANÁLISIS



Paradigma	Instrumentos de producción de datos	Tipo de análisis
Cuantitativo	Pautas de observación de clases no participante	Análisis descriptivo
Cualitativo	Entrevistas semi-estructuradas	Análisis de contenido: Teorización anclada.

**Fuente:** Elaboración propia “Esquema N°4: Protocolo de Análisis”

#### **4.10 Condiciones éticas**

Como devala el protocolo de análisis, los sujetos que participaron de la investigación fueron las educadoras, y docentes de un total de seis cursos de ambos niveles en la dependencia municipal, y en cuanto permitieron el acceso del investigador a su contexto cotidiano, se vieron enfrentados a compartir con un sujeto investigador que fue parte de aquella realidad, conoció los fenómenos que se dieron en él, y observó con un criterio investigativo, por lo que los sujetos accedieron a confiar en aquel criterio, ya sea por un beneficio al conocimiento o a la persona que realiza la investigación. Es por esto, que el presente estudio realizó previamente los consentimientos informados pertinentes, tanto al Director del establecimiento, como educadoras y docentes involucradas.

Ya sea en las entrevistas aplicadas a educadoras y docentes, quienes expresaron su voluntad para participar de la investigación, o bien en las observaciones no participantes realizadas, donde se observó y registró con el consentimiento de todos los participantes que conformaban ese espacio observado.

En los consentimientos informados se explicitaba que la investigación adquiere un fin de comprensión de una realidad particular, implicando con ello, la condición ética de devolver la información analizada e interpretada a la comunidad estudiada. Del mismo modo, se señaló que sus identidades mantendrían un anonimato, de modo tal que las personas que participan de las técnicas de producción de datos no sean identificadas. Por último, se enuncia que su participación es voluntaria y que tienen el derecho de retirarse en cualquier momento de la investigación, si así lo desean.

#### **4.11 Tiempo de estudio**

Debido a que el presente estudio se enmarca en el Seminario de Título de la carrera Educación parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, su duración fue de aproximadamente un año y medio, comprendiendo seminario de grado y seminario de título I y II.

Es por esto, que el acceso al campo consistió en la aplicación de los diversos instrumentos de recolección de datos (Protocolo de entrevistas semi-estructuradas y pautas de observación de clases), los que fueron revisados y validados por jueces expertos, quiénes enriquecieron al estudio mediante su aporte con diversas apreciaciones respecto a los instrumentos para su óptima aplicación en los tiempos destinados para ello. Tiempo que estuvo sujeto a la disponibilidad de los expertos y posteriormente a la disponibilidad de los informantes claves y protocolos del establecimiento, enmarcados en el primer semestre del presente año durante la realización del Seminario de Título I.

Asimismo, la producción de datos comprende el período de tres meses (mayo-junio-julio). Mientras que la realización del análisis e interpretación de los datos, junto con las conclusiones del presente estudio, se enmarcaron en el segundo semestre del presente año con la realización del Seminario de título II, en los meses de agosto a diciembre.

#### **4. 12 Criterios de Credibilidad**

En la investigación de carácter mixto se requiere de estrategias que permitan efectivamente realizar una comprensión de los fenómenos indagados, sin caer en estrategias de sentido común. Por tanto, es necesario que toda investigación cumpla con ciertos criterios de credibilidad que sustente su relevancia y su carácter de construcción de conocimiento.

La credibilidad “hace referencia a que los datos de la investigación sean aceptables, es decir, «creíbles»” (Pérez G. , 1998, p. 91). Para esto, “Cádiz (2006) y castillo y Vásquez (2003) plantean que ésta se logra cuando los sujetos informantes otorgan reconocimiento a las deducciones que los investigadores han hecho de sus aportes. Por tanto, para que un estudio sea creíble en ese sentido, quienes participan en la aportación de datos deben ser consultados una vez que las conclusiones han sido elaboradas, y si los informantes validan dicho resultado, sólo entonces puede calificarse como creíble un proceso investigativo” (Erazo, 2011, p. 126).

De este modo, el presente estudio cuenta con los siguientes criterios de rigor concernientes a otorgar el carácter de validez interna al mismo:

- a) Validez de las instrumentos:** Al utilizar entrevistas semi-estructuradas y observación no participante como técnicas de producción de datos, se diseñaron los instrumentos de “Pauta de

observación de clases” y “Pauta de entrevista semi-estructurada” para la implementación de las técnicas anteriormente nombradas. Ambos instrumentos fueron revisados por jueces expertos, quienes otorgaron algunas sugerencias de modificación, que fueron consideradas para la aplicación de tales instrumentos.

<i>Instrumento</i>	<i>Expertos</i>
<i>Pauta de observación de clases</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lic. Fabiola Maldonado Coordinadora de Investigación, Académica Depto. Educación. Universidad de Chile</li> <li>• Dr. Christian Miranda Jaña Docente Pregrado y Postgrado. Académico Depto. Educación. Universidad de Chile</li> <li>• Mg. Marietta Pizarro Carretta Docente Pregrado Especialista Educación Universidad de la Serena</li> <li>• Dra. Myriam Stela Fajardo Universidad Docente de Postgrados en Educación Universidad Cooperativa de Colombia</li> </ul>
<i>Protocolo de entrevista Semi-estructurada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mg. Marietta Pizarro Carretta Docente Pregrado Especialista Educación Universidad de la Serena</li> <li>• Dra. Myriam Stela Fajardo Docente de Postgrados en Educación Universidad Cooperativa de Colombia</li> <li>• Dra. Angélica Riquelme Arredondo Docente Pregrado y Postgrado Universidad de Chile</li> </ul>

Posteriormente, se realizó la etapa de incorporación de sugerencias producto de la revisión de los jueces expertos, quienes colaboraron sugiriendo ajustes en la especificidad de los indicadores a observar

concernientes a manifestar, en mejor medida, ciertos elementos cognitivos que subyacen los procesos de literacidad y el desarrollo del pensamiento crítico. Así, se otorgó mayor consistencia y claridad a las dimensiones que se pretendían observar en las clases. De este modo, se incorporaron las sugerencias para una correcta aplicación de ambos instrumentos.

- b) **Densidad:** Se refiere a considerar los discursos de educadoras y docentes que se relacionen en mayor medida con el objetivo de la presente investigación, por tanto, se rescatan los enunciados que contienen mayor información en relación al objetivo, rescatados mediante las entrevistas semi-estructuradas aplicadas.
- c) **Pertinencia:** Este criterio considera que la investigación llevada a cabo se relacione con el área de investigación en educación o pedagogía, en términos de la temática o contexto general del estudio. En este caso, al indagar respecto a los procesos de literacidad y pensamiento crítico en los niveles de segundo nivel de transición y primero básica, apunta directamente al rol pedagógico que promueve tales procesos.
- d) **Triangulación:** es entendida como “una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas” (Mucchielli, 2001, p. 347), de este modo, “se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004, p. 243).

Supone por tanto, que mientras más diversos sean los datos que obtenga el investigador en función de una misma problemática, más enriquecedora será su interpretación respecto a ella, por ende se podrá confiar en lo analizado e interpretado. De esta forma, la triangulación se constituye como una estrategia que permite verificar la estabilidad y validez de los resultados producidos. “La triangulación es necesaria para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto, el investigador puede utilizar diversas estrategias” (Stake, 1998, p. 99).

En el caso de la presente investigación, se aumenta la credibilidad mediante la utilización de: triangulación metodológica y triangulación por datos.

**d.1) Triangulación metodológica:** es concerniente a la investigación que posee credibilidad cuando aplica dos o más técnicas de recogimientos de datos, lo que ayudará a observar e indagar el fenómeno social estudiado desde más aristas, gracias a la diversidad de técnicas utilizadas.

**d.2) Triangulación por datos:** relevada en cuanto “poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 439). Por tanto, se refiere a que los datos obtenidos en la investigación provenga de varios sujetos, de manera tal que se puedan contrastar los diversos puntos de vista de los informantes en relación a un mismo fenómeno, y con ello, obtener una mirada amplia y global respecto al fenómeno estudiado.

La presente investigación se sustentó en la triangulación metodológica y en la triangulación por datos. Puesto que en el primer caso, se desarrolló utilizando las entrevistas semi-estructuradas y la observación no participante como técnicas, para recoger las perspectivas desde diversos criterios a analizar y los diversos significados de los sujetos involucrados. Según Stake (1998) la triangulación metodológica permite detectar las formas de expresión y de discursos variados con el propósito de minimizar las debilidades y las desviaciones inherentes en cada técnica.

Por otro lado, la teorización por datos se manifiesta cuando para efectos del presente estudio, se consideraron seis profesionales de la educación entre educadoras del segundo nivel de transición y docentes de primero básico de una escuela municipal, y además los estudiantes que cada sujeto considera en su quehacer educativo. Existiendo de este modo, una triangulación por datos, que permitió conocer si existe coherencia entre el discurso de los profesores sobre el desarrollo de la literacidad y pensamiento crítico y el quehacer pedagógico que promueven para su desarrollo en la práctica en el caso de la escuela municipal. Por consiguiente, al utilizar 4 criterios de rigor, se logró abarcar un gran conocimiento en relación al tema de estudio, con ello, agotar el espacio simbólico y lograr construir conocimiento sobre temas emergentes en relación a la temática estudiada que provienen tanto de los discursos de los sujetos involucrados en el proceso investigativo, como también de las observaciones que surgieron de aquel contexto.

## **CAPITULO V**

### **ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

## **5.1 Introducción al análisis de datos mixto**

La presente investigación posiciona su metodología en un análisis mixto de datos, puesto que es “una excelente alternativa para abordar temáticas de la investigación en el campo educativo” (Pérez, 2011, p. 15). Es por esto, que se utiliza un análisis de datos concerniente al Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), en el cual “de manera simultánea (concurrente) se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo” (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570).

Es así, que en el presente estudio se realizaron dos tipos de análisis: un análisis descriptivo de datos cuantitativos, producido en función de las pautas de observación de clases realizadas, y un análisis de contenido proveniente del enfoque cualitativo que emerge de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los mismos profesionales de la educación observados. De este modo, se busca ampliar la confiabilidad de los datos y compensar las debilidades que pueden presentar un análisis exclusivamente cuantitativo o cualitativo.

Ambos análisis se realizan de manera simultánea. Sin embargo, para efectos de un mejor tratamiento de datos se presentará el análisis descriptivo en una primera fase, y en la fase posterior el análisis de discurso.

## **5.2 Análisis descriptivo: Pautas de observación**

Desde el enfoque cuantitativo, se desarrollará un análisis descriptivo de datos, “sus funciones son las de establecer cuál es la forma de distribución de una, dos o tres variables en el ámbito global del colectivo, cuántas unidades se distribuyen en categorías naturales o construidas de esas variables, cuál es la magnitud de ella expresada en forma de una síntesis de valores” (Briones, 1996, p. 71).

En este sentido, se realizó el análisis descriptivo de las pautas de observaciones de clases, en función de las dimensiones que guiaban la observación, relacionadas con los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico que se construían en las realidades educativas observadas. Considerando que “La primera tarea del analista es, a partir de una información confiable y válida, hacer

una descripción de las características de las unidades de análisis, una segunda tarea, si es el caso, hace referencia a la comparación de sub-grupos en relación con una o más características que son importantes en los objetivos formulados por el investigador” (Aigner, 2008, p. 126), es que se analizan los indicadores a observar en relación a las dimensiones relacionadas con el desarrollo de procesos de literacidad y pensamiento crítico, comparando los niveles de logro que presentaba cada indicador.

Es necesario mencionar a su vez, que el desarrollo de esta fase de análisis se elabora en función de 20 observaciones realizadas a los niveles de segundo nivel de transición y primero básico. Se realizaron 9 observaciones al primer nivel mencionado, y 11 al nivel de educación básica. En tales observaciones participaron las 3 educadoras de párvulos entrevistadas, y las 3 docentes de primero básico. Sin embargo, en la presentación de los gráficos que representan las observaciones de clases, no existe una distinción entre niveles o entre docentes observadas, puesto que la importancia del análisis descriptivo se atribuye al entendimiento de la realidad educativa en general, y no particular por curso o por prácticas docentes específicas.

Por lo mismo, se aplica la misma pauta de observación de clases a ambos niveles, la que es validada por profesionales de la educación, considerados jueces expertos, debido a sus conocimientos en las áreas. La pauta de observación comprende dimensiones a observar en relación a los procesos de literacidad y pensamiento crítico. En el caso de la lectura y escritura, se podrían observar mayores diferencias de actividades que se realizan en segundo nivel de transición y primero básico, es por esto que se describen experiencias de ambos niveles de forma diferenciada, planteando posteriormente indicadores concernientes a tal descripción.

**TABLA N°1: DIMENSIONES DE LA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES**

Dimensiones		Descripción
<b>Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura</b>	a)	Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la lectura, tales como: lectura de diversos tipos de textos, familiarización con las estructuras de los textos, conocimiento del alfabeto, identificación del propósito de los tipos de textos, iniciación interpretativa de signos escritos, exploración de libros e ilustraciones

		que son de su interés.
	b)	Se observa presencia de actividades que promueven la lectura, por ejemplo: lectura insipiente, lectura de sílabas y palabras, frases breves, trabajo con variados tipos de textos, lecturas provenientes de diversos tipos de fuentes.
<b>Iniciación y procesos de desarrollo de la escritura</b>	a)	Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la escritura, tales como: reproducción de diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños y direcciones, representación gráfica de símbolos y signos, representación gráfica de palabras y textos simples, producir sus propios signos gráficos.
	b)	Se refiere a las diversas habilidades que desarrollan los estudiantes por medio de la escritura, tales como: representación gráfica de grafemas, sílabas o palabras, experimentar con la escritura para comunicar hechos, sentimientos o ideas.
<b>Experiencias de expresión oral</b>		Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes donde hacen uso de su expresión oral, participando en: discusiones sociales, lecturas colaborativas, explicación de diversas temáticas, comprensión de significados, diálogo, argumentación.
<b>Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje</b>		Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan habilidades de iniciativa o autonomía para el propio aprendizaje, tales como: tomar decisiones, auto-regulación de sus conductas y procesos cognitivos, resolución de problemas, aplicación de criterios, iniciativa para informarse.
<b>Experiencias de desarrollo del pensamiento.</b>		Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan habilidades involucradas directamente con el desarrollo del pensamiento, tales como: interpretar, analizar, evaluar, análisis crítico, ejercicios de cuestionamiento, identificación de propias habilidades, conocimientos previos.

**Fuente:** Elaboración propia para las pautas de observación validada por jueces expertos.

La pauta de observación utilizó tales dimensiones a observar y se estableció una serie de criterios de desempeño para dar cuenta del grado en que se observaba cada uno de los indicadores.

**TABLA N°2: CRITERIOS DE DESEMPEÑO PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES**

**Criterios de desempeño:**

<i>No observado</i>	Cuando no se pudo observar el desarrollo del indicador en la sesión, debido por ejemplo, al trabajo de otras temáticas en la experiencia de aprendizaje observada.
<i>Ausente</i>	Cuando no se observa el indicador durante el desarrollo de la sesión, a pesar de estar desarrollando experiencias relacionadas con la dimensión a observar.
<i>Nivel básico</i>	Cuando se observa que el indicador se desarrolla insipientemente en la sesión observada.
<i>Nivel intermedio</i>	Cuando se observa que el indicador manifiesta avances en su desarrollo.
<i>Nivel avanzado</i>	Cuando se observa permanentemente el indicador en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

**Fuente:** Elaboración propia para las pautas de observación de clases validada por jueces expertos.

A continuación se presenta el análisis de los datos considerando el total de 20 observaciones de clases, donde se establecerá un sustento teórico respecto a las dimensiones utilizadas en las pautas de observación, para caracterizar los procesos de literacidad y pensamiento crítico que se están desarrollando en la escuela municipal investigada, realizando el análisis descriptivo por indicadores que dan cuenta de la medida en que se desarrolla cada una de las dimensiones que orientan la observación realizada, recopilada en las pautas de observación.

### **5.2.1 Promoción de los procesos de literacidad**

Para caracterizar los procesos de literacidad, entendidos desde el marco teórico como “un conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Caro & Arbaláez, 2009, p. 5), se requiere de un proceso educativo que promueva ese tipo de competencias que

distan de ser un proceso netamente decodificador, mecánico e individualista como se concebía hace un par de décadas.

“Puesto que el ejercicio de los derechos presupone la formación de ciudadanos deliberantes y críticos, la lectura y la escritura se constituyen en herramientas privilegiadas de participación democrática, ya que favorecen la expresión de las ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio” (Reyes, 2005, pp. 8,9).

Es en este sentido, que la pauta de observación de clases, la cual busca describir las características de los procesos de literacidad que se desarrollan en las aulas, identificando los espacios y experiencias de aprendizajes que les permiten a los niños/as desarrollar ese tipo de competencias que define la literacidad, considere los espacios de promoción brindados por la educadora o docente a cargo del aula para ello, debido a que es el profesional de la educación a cargo del aula, quién se encarga de planificar las experiencias de aprendizajes, intencionando en menor o mayor medida el desarrollo de tales procesos.

Por tanto, desde estas premisas se plantea en la pauta de observación de clases que la promoción de los procesos de literacidad se relacionan con dos dimensiones: Iniciación y desarrollo de los procesos de lectura e Iniciación y desarrollo de los procesos de escritura. Cada una contiene una serie de indicadores que permitirán caracterizar los procesos de literacidad que se están desarrollando en ambos niveles educativos, gracias a las decisiones pedagógicas que toma el docente a cargo de cada uno.

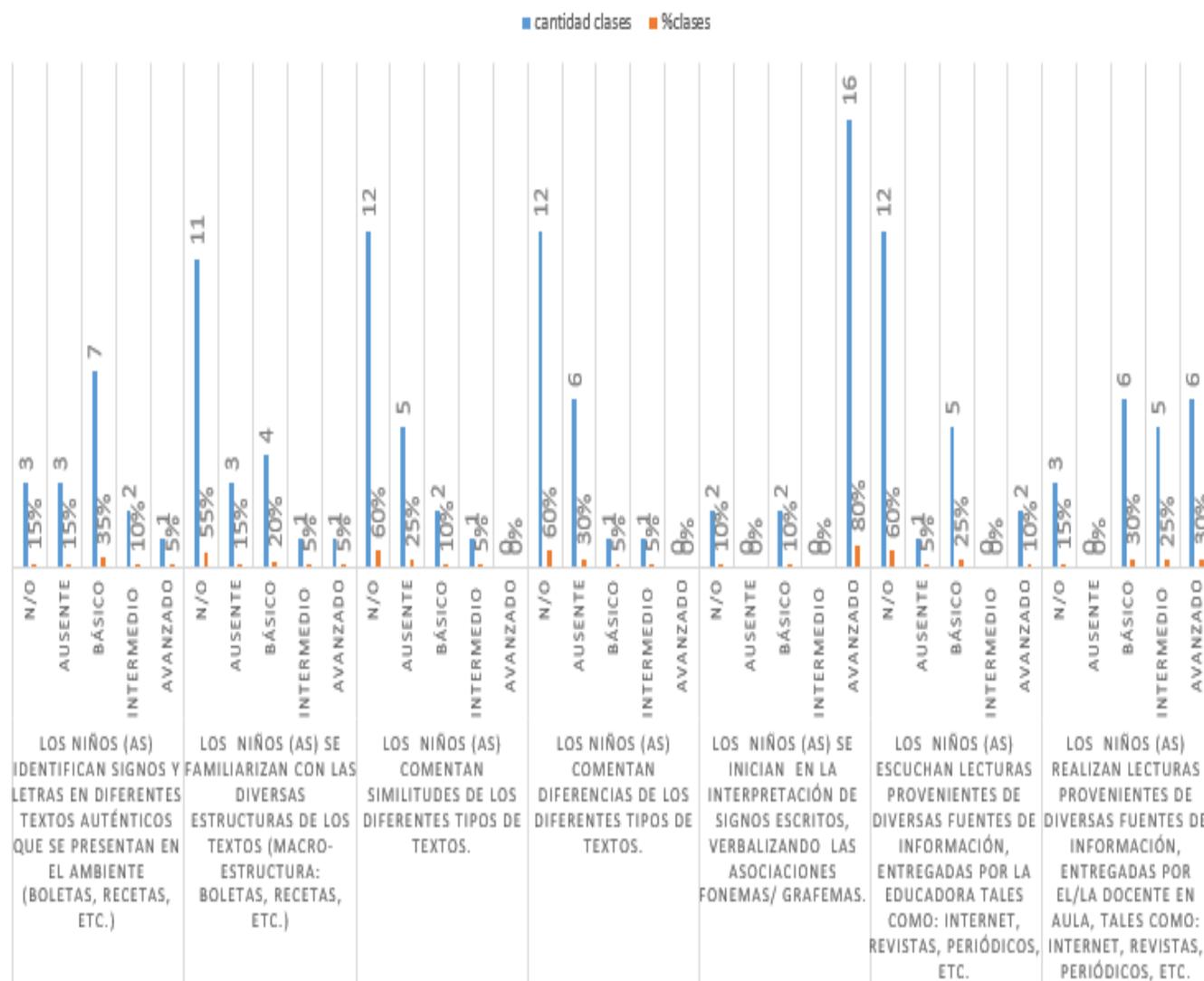
### **5.2.1.1 Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura**

En el curriculum escolar, como se enunció en el marco teórico de la presente investigación, no se habla de literacidad propiamente tal, sino que se establece el eje de lectura y escritura como orientadores de los procesos de alfabetización de los niños/as. Por esta razón, se relevan los procesos de lectura como una parte constitutiva y esencial en los procesos de literacidad, surgiendo de tal modo, la dimensión: “Iniciación y desarrollo de los procesos de lectura”. La cual “implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con

todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural” (Reyes, 2005, p. 12).

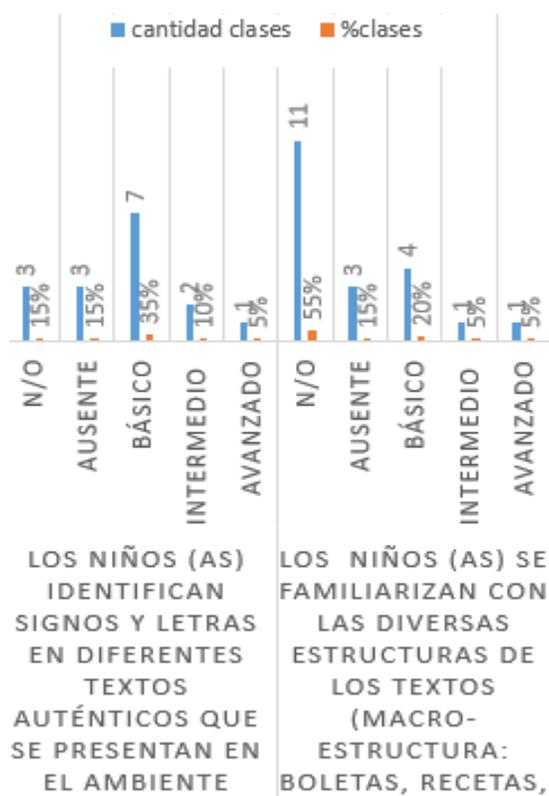
En este sentido, la pauta de observación de clases aplicada, establece siete indicadores que sustentan la observación en esta primera dimensión, los cuales se analizarán de forma general, y presentarán posteriormente, de forma detallada, para efectos de una mejor visualización y análisis de los porcentajes obtenidos en cada criterio:

### DIMENSIÓN: INICIACIÓN Y PROCESOS DEL DESARROLLO DE LA LECTURA



**Fuente:** Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

El gráfico presentado revela que la dimensión en su totalidad presenta valores porcentuales que varían considerablemente en función del indicador observado. Por ejemplo, se observa mayor porcentaje en el desempeño básico del indicador relacionado a los espacios que se otorgan a los niños/as para realizar lecturas provenientes de diversas fuentes de información. Sin embargo, cuando los indicadores se relacionan con identificar signos y letras en diversos textos que se presentan en el ambiente; familiarizarse con las diversas macro-estructuras de los textos; comentar similitudes y diferencias entre ellos; entonces, el mayor porcentaje se encuentra en los niveles de desempeño no observado, o ausente. Finalmente, cuando el indicador se relaciona con interpretar signos escritos, verbalizando asociación fonema/grafema, alcanza mayor porcentaje el nivel avanzado.

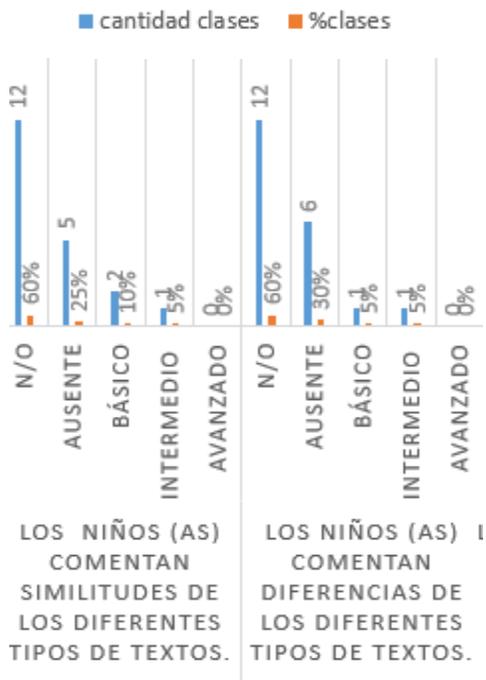


Cuando se observa si los niños/as identifican signos y letras en diferentes textos auténticos que se presentan en el ambiente (boletas, recetas, etc.), de un total de 20 observaciones, en 3 clases (15%) el indicador estuvo ausente. En 7 clases se observa el indicador en un nivel básico de desempeño (35%). En 2 clases (10%) se observa un nivel intermedio en el indicador. Mientras que en una clase (5%) se observa el indicador en un nivel de desempeño avanzado, es decir, de forma permanente en el aula.

Para el indicador N°2 que apunta a si los niños/as se familiarizan con diversas macro-estructuras de los textos, en 11 clases (55%) no se observa, puesto que no trabajan con tales tipos de textos en la clase. Sin embargo, cuando está el material disponible en la clase, en 3 de ellas (15%) el indicador se encuentra ausente. En 4 clases (20%) se observa el indicador en un nivel básico, mientras que 1 clase (5%) se ha observado un desempeño intermedio o avanzado.

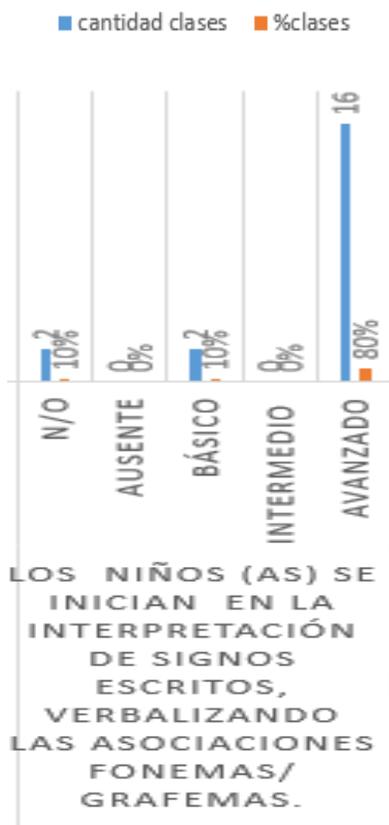
Ambas panorámicas dan cuenta de reducidos espacios para la familiarización de los niños/as con los diferentes textos, y se observa en niveles avanzados solo en un (5%) en ambos indicadores, lo que

puede causar algunos inconvenientes en relación al desarrollo de los procesos de lectura, considerando que “Los tipos de texto y sus estructuras, posibilitan y amplían en los niños la concepción sobre la funcionalidad comunicativa de la lectura permitiéndoles el acceso al convencionalismo de ésta” (Agudelo, y otros, 2001, p. 52). No obstante, dichos porcentajes representan una realidad específica del sistema escolar chileno, por tanto, no se puede generalizar a partir de ellos.



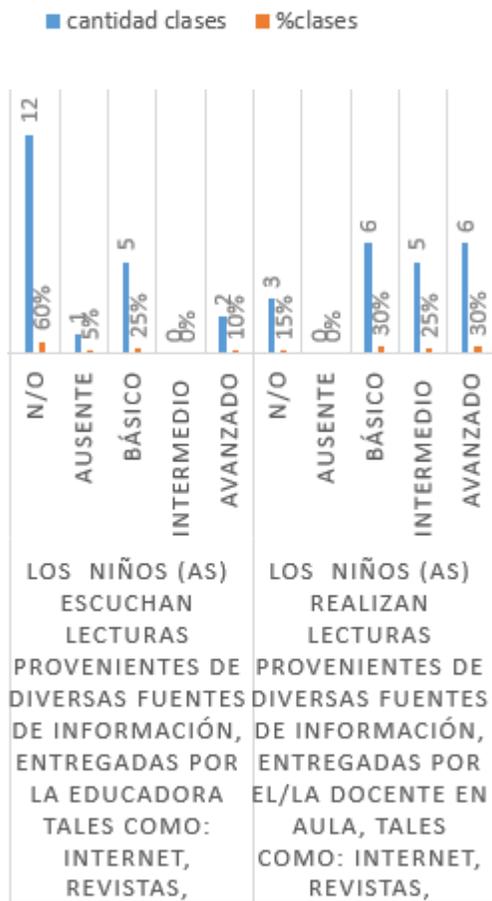
En relación a los tipos de textos, cuando se observan indicadores concernientes a comentar similitudes o diferencias de éstos, no se observan en 12 clases (60%) de las 20 observadas, mientras que en las clases donde se puede observar el indicador en relación a las similitudes de los textos, 5 de ellas (25%) se encuentra ausente, 2 clases (10%) en un nivel básico, mientras que solo una clase (5%) presenta nivel intermedio. Asimismo, cuando se observa si los niños/as comentan diferencias entre los diversos tipos de textos, se observa en 6 clases (30%) que el indicador está ausente, una clase (5%) se presenta en nivel básico y en otra con nivel intermedio.

Los valores porcentuales alcanzados demuestran que si los gráficos anteriores ya develaban los reducidos espacios para el acercamiento a diferentes textos, era de suponer que existiese un panorama similar para identificar similitudes o diferencias entre ellos. La importancia de brindar espacios para dichas actividades recae en que “Las estructuras de texto son las maneras de presentar el contenido de éste y su función es la de organizar el significado de tal forma que se pueda identificar e inferir la esencia del mismo así como su intención comunicativa” (Agudelo, y otros, 2001, p. 21), lo que colaboraría en el desarrollo de habilidades de los niños/as para inferir posteriormente las intenciones comunicativas de los diferentes tipos de textos con los que se encuentran en su entorno inmediato. Por tanto, si existen reducidos espacios para identificar similitudes o diferencias entre ellos, el desarrollo de esas habilidades se ve condicionado, puesto que la intencionalidad pedagógica de las educadoras y docentes observadas siguen otros lineamientos priorizando otro tipos de actividades.



El gráfico del indicador N°5, señala que en 16 clases (80%) los niños/as se inician en la interpretación de signos gráficos, verbalizando asociación fonema/grafema, en un nivel avanzado. Mientras que solo en 2 clases (10%) presenta un nivel de desempeño básico. Finalmente, en 2 clases (10%) no se observa la conducta, porque se desarrollaron otras experiencias en las clases, donde no permitían el desarrollo de tal indicador. Por tanto, este gráfico demuestra que la intencionalidad pedagógica en la mayoría de las clases observadas, centran su foco en los procesos de asociación fonema/grafema de los niños/as de segundo nivel de transición y primero básico, pues se observa la conducta de forma permanente en un (80%) de las clases.

Fenómeno que responde a su vez, con las lógicas que predominan en los niveles educativos iniciales, cuando se busca que los niños/as desarrollen procesos de lectura, enfatizando en el proceso de decodificación que les permitiría desarrollarlo. En este sentido, se puede considerar que “El aprendizaje lector inicial, a partir de un desarrollo adecuado de la conciencia fonológica, de la conciencia de lo impreso, de la velocidad para nominar y de la sintaxis oral, permite a los niños ir aplicando distintas estrategias, las que están encaminadas al reconocimiento fonológico, el reconocimiento visual ortográfico y el reconocimiento semántico de las palabras y oraciones” (Valdivieso, 2000, p. 65). En las observaciones de aula realizadas, evidentemente, existe una mayor preocupación por promover el desarrollo de las estrategias planteadas por Valdivieso (2000), en la medida que la interpretación de signos escritos se trabajan en un nivel de desempeño avanzado mediante la verbalización de fonemas/grafemas para posteriormente, alcanzar el reconocimiento de palabras y oraciones.



En relación al indicador N° 6, en 12 clases (60%) no se observa que los niños/as escuchan lecturas provenientes de diversas fuentes de información, entregadas por la educadora, debido a que se realizan otro tipo de actividades en clases. Cuando se puede observar el indicador, en una clase (5%) se encuentra ausente. Mientras que 5 clases (25%) alcanza un nivel de desempeño básico. Por último, en dos clases (10%) se observa el indicador permanentemente en la clase.

Esto podría condicionar la motivación de los niños/as por desarrollar procesos de lecturas, considerando que “Con la lectura receptiva más que con cualquiera otra, el maestro es modelo de referencia para los niños” (Agudelo, y otros, 2001, p. 48), por tanto, al existir reducidos momentos para la promoción de la lectura receptiva, se verían coartados el acercamiento y gusto de los niños/as por escuchar lecturas.

Asimismo, “Los niños de ambientes en los que se leen libros tienen un mayor número de oportunidades para estar en diversos usos discursivos del lenguaje” (Sepúlveda, 2012, p. 40), de allí la importancia de brindar espacios para el acercamiento de los niños/as a los textos mediante la escucha de lecturas.

El indicador N°7, por otro lado, indica que en 3 clases (15%) no se observa a los niños/as realizar lecturas provenientes de diversas fuentes de información. Mientras que en 6 clases (30%) se observa con un nivel de desempeño básico. En 5 clases (25%) el indicador evidencia un nivel intermedio. Y, en 6 clases (30%) se observa de manera permanente. Estos valores reflejan que las educadoras/docentes otorgan amplios espacios para que los niños/as realicen lecturas proveniente de diversas fuentes, lo que enriquece la iniciación o desarrollo de los procesos de lectura en cuanto, el niño/a se inicia en tales procesos realizando una lectura de forma autónoma, que colaboran en “reconocimiento de textos variados, comprensión de la funcionalidad comunicativa de los textos y de sus contenidos” (Agudelo, y otros, 2001, p. 48).

La dimensión: Iniciación desarrollo de los procesos de lectura, alcanza mayores niveles de logro cuando las actividades se dirigen a procesos de decodificación, o cuando los niños/as deben realizar lecturas. Es decir, se desarrollan experiencias donde los niños/as trabajen de manera individual, interpretando signos y letras, asociando fonemas/grafemas, realizando lecturas, etc. Sin embargo, los espacios para realizar actividades donde los niños/as puedan comentar, y generar una conversación grupal son escasos, alcanzando mayores valores porcentuales aquellas experiencias individuales relacionadas con la lectura.

Por tanto, al existir mayor énfasis en procesos netamente individuales dificulta que los procesos de construcción de sentidos colectivos, actitudes y motivaciones del grupo en general puedan ser dialogados por los sujetos, afectando la iniciación y desarrollo de los procesos de lectura integralmente, pues las educadoras/docentes en las clases observadas en general, no intencionan dinámicas que otorguen a los niños/as tales espacios de construcción.

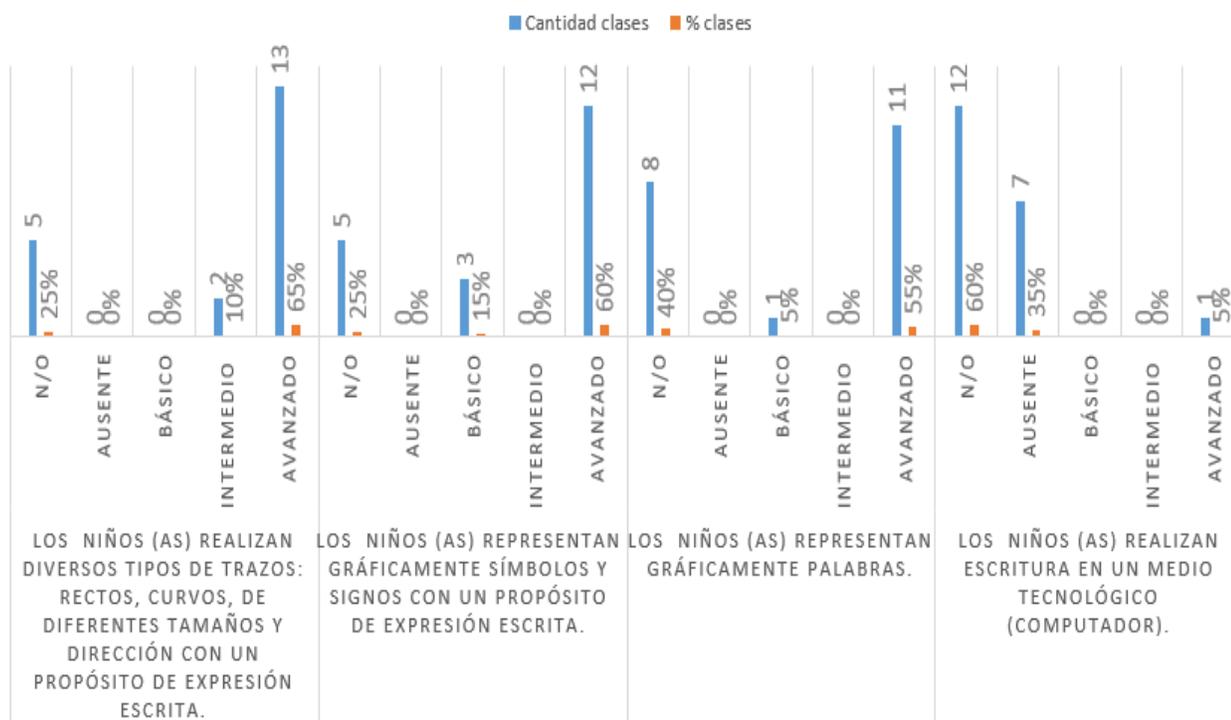
No obstante, el gráfico muestra valores porcentuales asociados a 20 clases observadas, por tanto, no se pueden generalizar los datos, pero si dar cuenta de que las características de los procesos de lecturas observadas se relacionan con métodos individuales asociados a la decodificación y realización de lecturas personales.

### **5.2.1.1 Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la escritura**

La escritura es considerada la segunda parte constitutiva dentro de los procesos de literacidad que se pretenden caracterizar, al realizar las observaciones de clases. Este proceso es entendido como “una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, sus reclamos, en una sociedad democrática” (Valverde, 2014, p. 88), de allí que la segunda dimensión en la pauta de observación de clases, se denomine: “Iniciación y desarrollo de los procesos de escritura”, pues es la educadora/docente quién decide la forma y tiempos que dedicará en el aula para tales actividades.

“Así mismo, encarar el proceso de acercamiento a la lengua escrita, supone tener en cuenta las diversas etapas que atraviesa el niño, desde el garabateo inicial con un sentido hasta la progresiva aparición de los signos alfabéticos” (Reyes, 2005, p. 25). Por tanto, la dimensión busca caracterizar los procesos de iniciación y desarrollo de escritura, considerando tales etapas, observando la medida en que los niños/as tienen espacio para representar algunos signos gráficos, palabras o para desarrollar la escritura en los medios tecnológicos de su entorno inmediato. De acuerdo a tales observaciones de aula realizadas en segundo nivel de transición y primero básico, se desprenden los siguientes resultados:

#### DIMENSIÓN: INICIACIÓN Y PROCESOS DEL DESARROLLO DE LA ESCRITURA



**Fuente:** Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

En general, existe mayor porcentaje de clases que alcanzan nivel avanzado, cuando se observa si los niños/as realizan diversos tipos de trazos, símbolos y palabras. Sin embargo, presenta alto nivel de no observado el indicador que dice relación con realizar escritura en un medio tecnológico.

Los resultados totales del primer indicador reflejan que en 13 clases (65%) de las 20 observadas, los niños/as realizan diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños y dirección con un propósito de expresión escrita, con un nivel de desempeño avanzado. Mientras que en 2 clases (10%) el

indicador presenta avances en su desarrollo (nivel intermedio). Finalmente, solo en 5 clases (25%) el indicador no se puede observar, debido a que se desarrollan otro tipo de experiencias en el aula.

El indicador N°2 del gráfico, concerniente a observar si los niños/as representan gráficamente símbolos y signos con un propósito de expresión escrita en 12 clases (60%), alcanza nivel avanzado. En 3 clases (15%) se avista un desempeño básico. Finalmente, en 5 clases (25%), no se puede vislumbrar el indicador, puesto que en la clase se trabajan experiencias de otra índole.

Para el caso del indicador N°3 existen resultados similares: en 11 clases (55%) del total observadas, adquiere un nivel de desempeño avanzado el indicador relacionado con la representación gráfica que realizan los niños/as de palabras. Mientras que, en una clase (5%), se divisa el indicador de forma insipiente. Finalmente, en 8 clases (40%) no se puede examinar el indicador puesto que se desarrollan experiencias de otro tipo en las clases.

En términos generales, se deduce que las educadoras/docentes otorgan amplios espacios para la iniciación y desarrollo de los procesos de escritura, en cuanto se les permite a los niños/as representar trazos, signos, símbolos o palabras. Posiblemente tal fenómeno se relacione con las prioridades de los profesionales de la educación, que guardan relación con los procesos de decodificación del alfabeto. “Como lo explica Emilia Ferreiro (2002), el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela ha sido enfocado más como un saber-hacer que como un pensar sobre el lenguaje, saber-hacer que se organiza sobretodo alrededor del sistema alfabético y no del lenguaje escrito” (Sepúlveda, 2012, p. 48).

No obstante, dicha promoción se reduce a experiencias donde los niños/as utilizan material tradicional del sistema educativo como lápices y cuadernos, y solo en una clase se otorga el espacio de forma permanente para que los niños realicen escritura en un medio tecnológico que puede resultar más familiar o motivante para ellos, en comparación a lápices y cuadernos tradicionales.

### **5.2.2 Promoción del pensamiento crítico**

Ya en el marco teórico se ha definido que para efectos del presente estudio se considerará como un “pensamiento reflexivo, un proceso activo de análisis de opciones, de combinación de ideas y de

asunción de riesgos mentales para establecer conexiones y evaluar los pasos seguidos para llegar a realizar conclusiones razonadas” (Sierra, Molina, Carpintero, Sánchez, & Pérez, 2010, p. 100).

En este sentido, la autonomía intelectual puede ser desarrollada en la medida que educadoras/docentes efectivamente realicen una mediación con estrategias didáctico-metodológicas que promuevan la reflexión conjunta, discusión de ideas, toma de decisiones, evaluación y juicios, etc. logrando conformar las habilidades necesarias para desarrollar pensamiento crítico; pues, si bien existe un currículum que señala objetivos relacionados con el desarrollo de dicho pensamiento, es el profesional de la educación quién intenciona pedagógicamente la manera en que se trabajan los aprendizajes esperados, u objetivos de aprendizajes, en educación parvularia y primero básico, respectivamente.

Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico comprende tres dimensiones que sustentan su caracterización: Dimensión: Experiencias de expresión oral; Dimensión: Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje; y, Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento. A continuación cada una de las dimensiones será sustentada a partir de referentes teóricos, analizando el grado en que se desarrollan cada uno de los indicadores que lo constituyen.

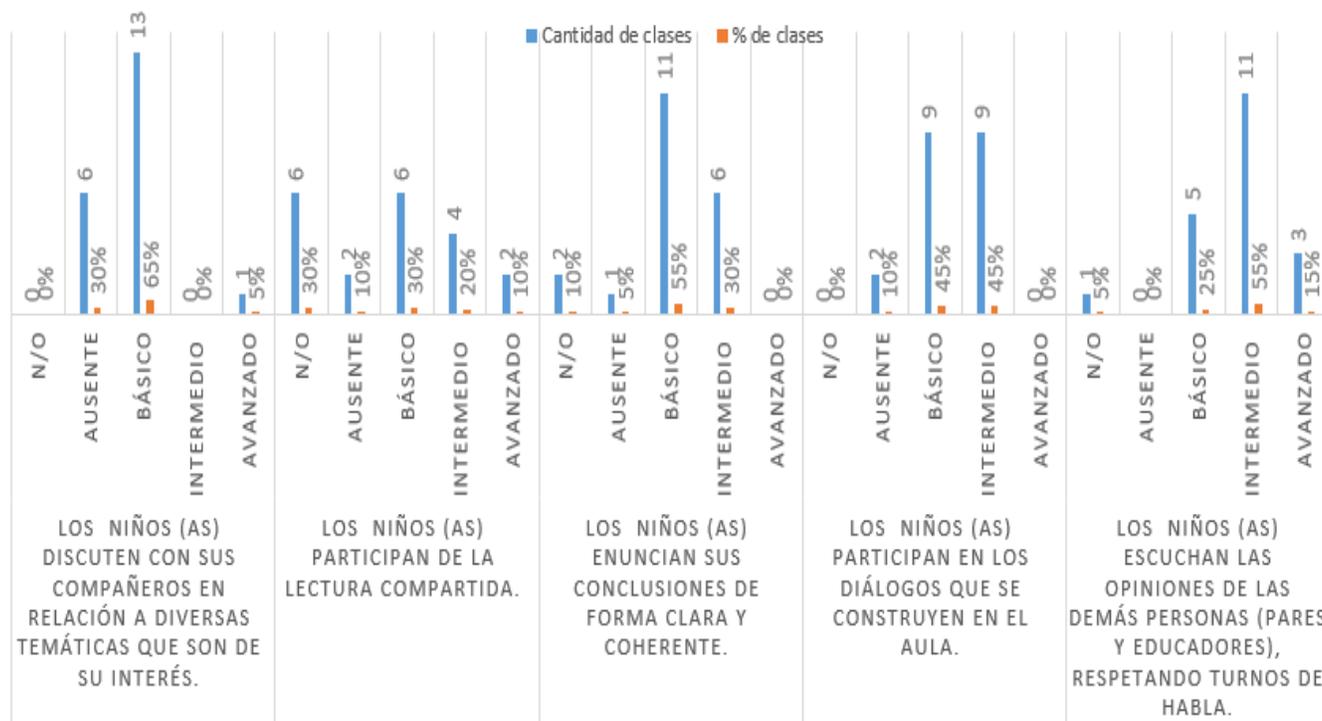
#### **5.2.2.1 Dimensión: Experiencias de expresión oral**

Desde que los niños/as adquieren el lenguaje, manifiestan sus pensamientos de forma oral, “De esta manera, la palabra nace por una necesidad de comunicar algo a alguien, ya sea su punto de vista, sus experiencias, sus anécdotas o algo que le interese decir en un momento determinado” (Corrales, 2011, p. 235), de allí que en las Bases curriculares de la educación parvularia, se defina como núcleo el lenguaje oral y el lenguaje escrito, promoviendo experiencias de expresión oral, formando un sujeto que sea capaz de verbalizar sus pensamientos y emitir su opinión oralmente, implicando con ello, el fortalecimiento de un pensamiento que en la medida que se comparte con otros discutiendo puntos de vistas, emitiendo juicios, evaluando, etc. se conforma como un pensamiento crítico.

Es allí, cuando se hace necesario observar qué tipo de experiencias de expresión oral se desarrollan en las aulas, para describir las características del pensamiento crítico que estarían

verbalizando los niños/as de segundo nivel de transición y primero básicos en las aulas, por tanto, de las 20 observaciones de clases realizadas, se desprenden los siguientes resultados:

#### DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS DE EXPRESIÓN ORAL



**Fuente:** Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

Tal y como evidencia el gráfico, esta dimensión presenta mayores valores porcentuales a nivel general, en los niveles de desempeño básico e intermedio. Esto, podría caracterizar el desarrollo del pensamiento crítico que están construyendo los niños/as de tales niveles, debido a que el otorgar espacios para la expresión oral de los niños/as colaboraría en la formulación de conversaciones que consideren el punto de vista de sus compañeros, dialoguen respecto a temáticas de su interés, etc.; por tanto, si las experiencias de expresión oral alcanzan niveles de básico e intermedio a nivel general, entonces, se podría interpretar que el desarrollo del pensamiento crítico podría a su vez constituirse en un nivel básico e intermedio.

Por ejemplo, al describir si los niños/as discuten con sus compañeros en relación a diversas temáticas que son de su interés, se observa que en 6 clases (30%) el indicador está ausente. En 13 clases (65%), se evidencia un nivel básico del indicador, alcanzando solo en una clase (5%) un nivel avanzado.

Se interpreta de tales datos que en las clases son reducidos los espacios otorgados para que los niños/as discutan respecto a temáticas que son de su propio interés, y cuando se hace, se desarrolla de forma incipiente en la mayoría de las clases.

Cuando se observa el segundo indicador de esta dimensión, relacionado con el grado en que los niños/as participan de la lectura compartida, en 6 clases (30%) no se puede observar el indicador. En 2 clases (10%) se encuentra ausente, mientras que en 6 clases (30%), se vislumbra que el indicador alcanza un nivel básico. Cuando se avista el nivel intermedio, son 4 clases (20%) las que lo alcanzan. Y finalmente, solo 2 clases (10%) comprenden nivel avanzado. Por tanto, las experiencias de expresión oral, en las cuales la “lectura compartida tiene importantes efectos directos en el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso, e indirectos en el aprendizaje de la lectura.” (Iraola & Pereña, 2015, p. 303), y con ello, permitiría ampliar el conocimiento de mundo de los niños/as que utilizan a la hora de desarrollar pensamiento crítico.

Ahora bien, cuando se observa si los niños/as enuncian sus conclusiones de forma clara y coherente, el gráfico indica que en dos clases (10%) el indicador no se puede observar debido a que la clase desarrollaba otro tipo de actividades. No obstante, cuando la clase si permitía el desarrollo del indicador, en 1 clase (5%) se encuentra ausente, mientras que en 11 clases (55%) se desarrolla inicialmente. Finalmente, el nivel intermedio lo componen 6 clases (30%) del total observadas. Por tanto, si “para que el procesamiento de la información se realice de manera significativa, los estudiantes deben involucrarse en la elaboración de ejemplos, utilizar diferentes formas de representación y de explicación de conceptos o elaboración de argumentos” (García & Pineda, 2010, p. 87). Tales resultados evidencian que el otorgar reducidos espacios para que los niños/as enuncien sus conclusiones, restringe las capacidades de los niños/as para desarrollar un pensamiento crítico.

Cuando se observa si los niños/as participan de los diálogos que se construyen en el aula, se vislumbra que en 2 de ellas (10%) el indicador se encuentra ausente. Mientras que en 9 clases (45%) el indicador alcanza un nivel básico y un nivel intermedio, respectivamente. Es decir, que los espacios para que los niños/as participen de los diálogos del aula no se otorgan permanentemente en la clase, sino que la mayoría de las veces se da en un nivel inicial y de forma ocasional, desfavoreciendo con ello las

oportunidades para que los niños/as desarrollen un diálogo que les permita plantear sus puntos de vistas, alcanzando el desarrollo de un pensamiento crítico.

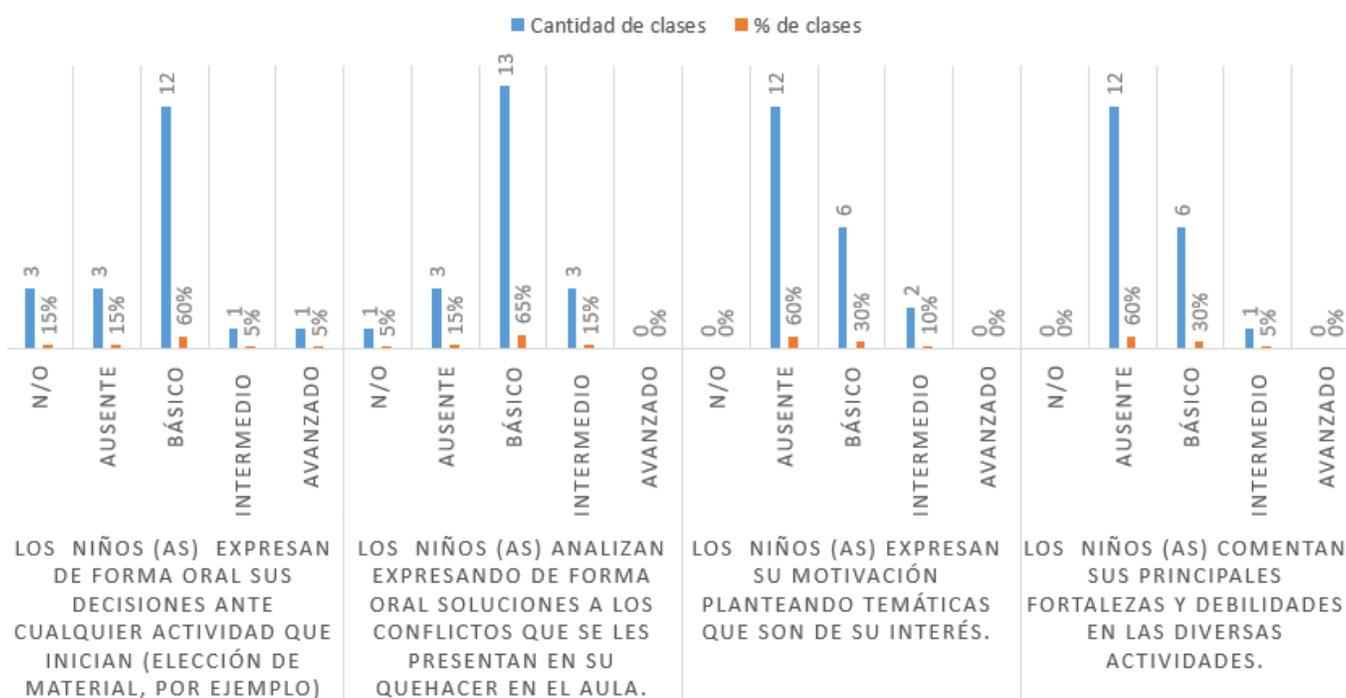
En relación a la importancia de construir diálogos en el aula, se plantea el indicador n°5, para observar si los niños/as escuchan las opiniones de las demás personas (pares y educadores) respetando los turnos de habla. En este caso, en una clase (5%) no se puede observar el indicador, puesto que no se dieron oportunidades de diálogo general donde se tuviesen que respetar turnos de habla. Cuando se dan oportunidades de diálogo, en 5 clases (25%) se observa un nivel de desempeño básico. Mientras que en 11 clases (55%) el indicador alcanza nivel intermedio. Y, en 3 clases (15%) el indicador se manifiesta de forma permanente (avanzado). Esto favorece la construcción de diálogos en el aula, puesto que el respeto de turnos de habla permite estar “dispuesto al intercambio que le permita comprender el punto de vista del otro y reflexionar sobre sus propias ideas” (Fávero, Casagrande, & Rosetto, 2007, p. 128).

En resumen, indiscutiblemente se podría mejorar la promoción de experiencias de expresión oral, y con ello, pensamiento crítico, en cuanto se tome consciencia respecto la importancia de construir diálogos en el aula, de compartir conclusiones, respetar los turnos de habla, etc. para potenciar el desarrollo de procesos reflexivos y críticos en los niveles educativos iniciales.

#### **5.2.2.2 Dimensión: Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje**

La autonomía e iniciativa para el aprendizaje, es concerniente al pensamiento crítico en la medida que “Realiza una inestimable aportación a la mejora de las relaciones interpersonales, es decir, trabaja las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones y también las de los demás” (Marina, 2007, p. 10), por tanto, si el sujeto tienen oportunidades para desarrollar aquella iniciativa y autonomía, entonces, el pensamiento crítico se vería fortalecido. Es por esto, que la segunda dimensión relacionada con la promoción del pensamiento crítico, se titula: Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje, conformada por 4 indicadores, que a continuación se describen en relación a los resultados alcanzados producto de las observaciones de clases realizadas.

## DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS DE INICIATIVA Y AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE



**Fuente:** Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

El gráfico alcanza mayores niveles porcentuales en los niveles de desempeño básico o ausente, vislumbrando con ello la existencia de reducidos espacios concedidos para que los niños/as expresen su toma de decisiones, solucionen conflictos, manifiesten su motivación, y realicen un proceso meta-cognitivo respecto a sus principales fortalezas o debilidades en las diversas actividades.

Si se considera el primer indicador que estipula si los niños/as expresan de forma oral sus decisiones ante cualquier actividad que inician (elección de material, por ejemplo), se observa que en 3 clases (15%) no se puede observar el indicador, debido al trabajo de otro tipo de experiencias. Mientras que cuando si es posible observarlo, en 3 clases (15%) se encuentra ausente. El nivel básico se constituye en 12 clases (60%). En una clase (5%) el indicador alcanzaría un nivel de desempeño intermedio o avanzado. Reflejando con ello, que si bien, se disponen de periodos para que los niños/as tomen decisiones de forma autónoma, esta actividad alcanza mayoritariamente un nivel de desempeño básico, por tanto, los niños/as necesitan de una mediación que les permitan desarrollar el indicador de forma permanente en la clase.

En este sentido Branden (1995) plantea que la toma de decisiones requiere de una confianza en la propia capacidad para comprender los hechos de la realidad inmediata, considerar los propios intereses y necesidades para creer y confiar en sí mismo. De allí, la importancia de desarrollar este tipo de experiencias donde el niño/a sea capaz de decidir autónomamente, puesto que dicha capacidad le permitirá desarrollar un pensamiento crítico para y con su realidad.

Por otro lado, dicha toma de decisiones también se ve intrínsecamente involucrada con la formulación de soluciones ante diversos conflictos, dando cuenta con ello, de la autonomía e iniciativa que tiene un sujeto. Los niños/as “ante una situación problemática, tienen que llegar a unas metas o estados desconocidos, aplicando los conceptos, principios, reglas, etc. que se proporcionan en su enunciado y que deben haberlos asimilado previamente” (García A., 1987, p. 153), en este caso, se refiere a la solución de conflictos que se le presentan en su entorno inmediato.

El gráfico demuestra que en 1 clase (5%) no se puede observar el indicador, debido a que la clase desarrolla otro tipo de experiencias. No obstante, cuando es posible observar el indicador, en 3 clases (15%) se manifiesta como ausente, es decir, no se presentó por falta de mediación, espacio, u otro factor. En 13 clases (65%) se observó el indicador en un nivel básico. Mientras que 3 clases (15%) se desarrolla en un nivel intermedio. Este fenómeno podría coartar el desarrollo de un pensamiento crítico si no se toma consciencia de la importancia de promover tales actividades en la cotidianidad de los niños/as, y con ello, favorecer el desarrollo de su autonomía.

El tercer gráfico, que muestra si los niños/as expresan su motivación planteando temáticas que son de su interés, en 12 clases (60%), donde los niños/as pudieron haber manifestado la acción, no se observa debido a falta de mediación, o espacios para realizarlo. En 6 clases (30%) los niños/as desarrollan el indicador en un nivel básico, y en 2 clases (10%) alcanza un nivel de desempeño intermedio. Por tanto, este es un indicador que indiscutiblemente se puede mejorar si se toma consciencia de la importancia de relevar el rol activo de los sujetos en sus procesos de aprendizajes partiendo de sus propias motivaciones. Por tanto, este indicador observado se ve inhibido cuando en la mayoría de las clases observadas (60%) no se otorgan espacios para su desarrollo en las aulas. Sin embargo, no se puede generalizar a partir de tales resultados, puesto que son 20 clases observadas de un colegio municipal específico de la comuna de Santiago.

Por último, cuando se considera el indicador que señala si los niños/as comentan sus principales fortalezas y debilidades en las diversas actividades, se observa que en 12 clases (60%), el indicador se presenta ausente, considerando que existían los espacios para que los niños/as pusiesen manifestar la conducta, pero que por falta de mediación, tiempo u otro factor no se presentó. Mientras que en 6 clases (30%) los niños/as mencionan sus fortalezas o debilidades de forma incipiente. Finalmente, solo en una clase (5%) el indicador se encuentra en un nivel intermedio.

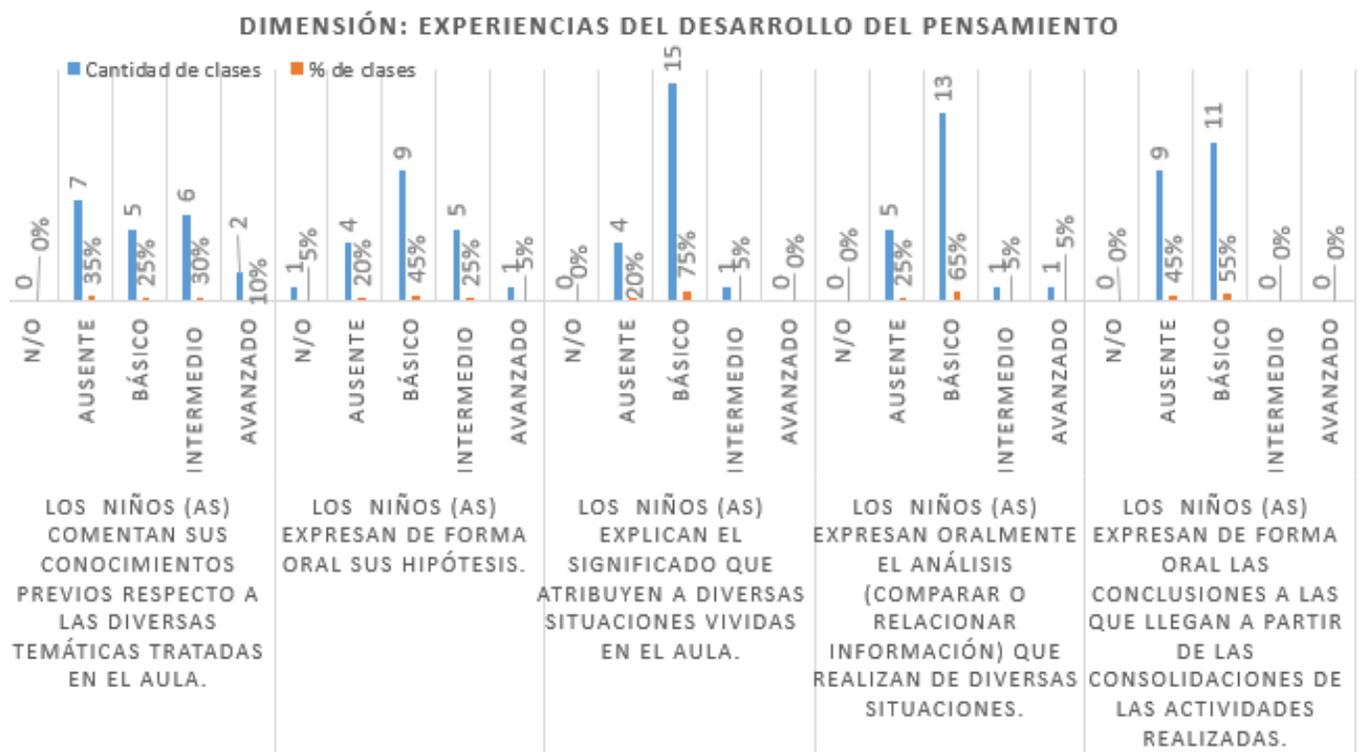
Esto demuestra, que en las clases observadas no se le otorga prioridad a la estrategia que “consiste en el desarrollo de las habilidades metacognitivas, con técnicas que contribuyen a enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento (De la Fuente y Martínez, 2000)” (López, 2012, p. 52), por tanto, este indicador sería una conducta indiscutiblemente a mejorar, en cuanto se tome consciencia de la importancia de otorgar espacios para los procesos meta-cognitivos de los niños/as, pues colaborarían en la formulación de un pensamiento crítico respecto a su propio desempeño. Por ello, se consideran fundamentales los cierres de las clases, donde se puede intencionar este tipo de habilidad.

Esta segunda dimensión se caracteriza por tanto, en aminorados espacios concedidos para que los niños/as manifiesten iniciativa y autonomía en sus procesos de aprendizajes, considerando que los mayores valores porcentuales de los 4 indicadores que la conforman, se encuentran en niveles de desempeño ausente y básico. En cuanto las educadoras/docentes atribuyan importancia a tales actividades podrían promoverla en el desarrollo de sus experiencias, sino el rol activo del sujeto se ve condicionado a las prácticas normalizadoras y homogeneizantes que se desarrollan en las clases, donde los niños/as solo pueden desarrollar de forma incipiente su toma decisiones, solución de conflictos, motivaciones y procesos meta-cognitivos.

### **5.2.2.3 Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento**

Tal y como se señaló en el marco teórico, el desarrollo del pensamiento se sustenta en el caso de la presente investigación bajo la teoría de Vygotsky (1934) quién concibe que el pensamiento es una construcción social que se construye a través de una interacción con el contexto social y cultural, para

luego ser procesado a través de un pensamiento egocéntrico (el de los infantes) y finalmente va a constituir un pensamiento interiorizado. Es por ello, que el desarrollo del pensamiento debiese ser promovido en los niveles educativos iniciales, donde se les brinden espacios a los niños/as para enriquecer el pensamiento egocéntrico con el que cuenta para constituirse en uno interiorizado. Por tanto, la tercera dimensión relacionada con la promoción del pensamiento crítico, se define como “Experiencias del desarrollo del pensamiento”, la que se conforma en función de cinco indicadores que dan cuenta de la medida en que los niños/as pueden desarrollar actividades donde su pensamiento sea vea fortalecido y promovido. Los resultados de las observaciones realizadas en esta dimensión se definen en el siguiente gráfico:



**Fuente:** Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

Tal y cómo se observa en el gráfico, en un nivel general, la mayoría de los indicadores asociados a las experiencias que desarrollan pensamiento en los niños/as tienen mayores valores porcentuales en el nivel básico, develando que las educadoras/docentes otorgan ceñidos espacios para la promoción o fortalecimiento de este tipo de experiencias, por lo que los niños/as logran evidenciarlas solo en un nivel incipiente.

Por ejemplo, en el primer indicador que explicita si los niños/as comentan sus conocimientos previos respecto a las diversas temáticas tratadas en el aula, en 7 clases (35%) el indicador está ausente, al no existir mediación para que los niños/as expresen sus conocimientos previos. Tal mediación, se observa en 5 clases (25%) con un nivel de desempeño básico. Mientras que en 6 clases (30%) el indicador se presenta en un nivel intermedio. Finalmente, en dos clases (10%) se observa el nivel avanzado. En este sentido, la mediación que deben hacer las educadoras/docentes para el rescate de aquellos conocimientos previos es crucial, en la medida que “las buenas preguntas ayudan a mejorar y ampliar el aprendizaje” (López, 2012, p. 49). De allí la necesidad de considerar los conocimientos previos de los estudiantes para la consolidación de aprendizajes y de un pensamiento que se enriquezca en cada experiencia.

El segundo indicador apunta a discernir si los niños/as expresan de forma oral sus hipótesis, en 1 clase (5%) no se puede observar el indicador, debido a que la clase desarrolla otro tipo de experiencias. No obstante, en 7 clases (35%) se encuentra ausente. En 5 clases (25%) el indicador alcanza un nivel de desempeño básico. Mientras que en 6 clases (30%) se puede vislumbrar la conducta en un nivel intermedio. Finalmente, en 2 clases (10%) se observa el indicador de forma permanente (avanzado). Tales resultados demuestran que la formulación de hipótesis es una habilidad que en general, desarrollan los niños/as en un nivel intermedio, debido a que las educadoras/docentes son las que intencionan pedagógicamente el desarrollo de esta conducta que enriquecería el desarrollo de un pensamiento crítico, en tanto se entienda como una habilidad que requiere de la “capacidad de argumentar, de plantear hipótesis, de emitir juicios de probabilidad, de decidir o resolver bien problemas complejos” (Saiz & Rivas, 2008, p. 27).

Por otro lado, cuando se observa si los niños/as explican el significado que le atribuyen a diversas situaciones vividas en el aula, en 4 clases (20%) el indicador está ausente, debido a falta de mediación pedagógica, espacio u otro factor. En 15 clases (75%), el indicador se desarrolla de forma inicial (básico). Mientras que en 1 clase (5%) se desarrolla en un nivel intermedio. Se interpreta a partir de ello que no se otorgan instancias en las aulas para que los estudiantes participen de la construcción de significados, sino que se imparten clases como cátedras de conocimiento, coartando los intercambios entre estudiantes para expresar opinión. “En este sentido, podemos decir que no se promueve la formación propia de la palabra de los estudiantes” (Cragolino & Lorenzatti, 2013, p. 205).

Ahora bien, cuando se observa si los niños/as expresan oralmente el análisis (comparar o relacionar información) que realizan de diversas situaciones, se distingue un fenómeno similar, puesto que en 5 clases (25%) el indicador se encuentra ausente. En 13 clases (65%) se observa que se desarrolla en un nivel básico, mientras que 1 clase (5%) alcanza un nivel intermedio o avanzado. Tales resultados indican que en la mayoría de las clases divisadas, las educadoras/docentes conceden escasos lapsos para verbalizar el análisis que pueden estar desarrollando los niños/as en las experiencias, al comparar o relacionar la información con la que trabajan. Esto condicionaría el desarrollo del pensamiento crítico, en cuanto, la habilidad de análisis se constituye como una base que sustenta el desarrollo de dicho pensamiento, considerando que Giancarlo & Fancione (2001; en Martin & Barrientos 2009) señalan seis habilidades centrales del pensamiento crítico: análisis, inferencia, interpretación, evaluación, explicación y autoregulación.

Finalmente, cuando se observa si los niños/as enuncian de forma oral las conclusiones a las que llegan a partir de las consolidaciones de las actividades realizadas, en 9 clases (45%) el indicador se encuentra ausente. Mientras que en las 11 clases restantes (55%) se observa que la conducta se desarrolla en un nivel de desempeño básico. Por tanto, una de las habilidades fundamentales para el desarrollo de un pensamiento crítico, se ve coartada en la medida que son mínimos los períodos en que se desarrollan procesos cognitivos necesarios para lograr realizar una conclusión. De allí, que este comportamiento sea indiscutiblemente un indicador a mejorar, puesto que el formular y enunciar las conclusiones que uno realiza, constituye una habilidad que debe ser desarrollada mediante una intencionalidad pedagógica que promueva la construcción de procesos reflexivos que se sustenten en un rol activo del sujeto.

Si se consideran las 3 dimensiones relacionadas con la promoción del pensamiento crítico, bajo el análisis descriptivo realizado, se observa que en su mayoría alcanzan niveles de desempeño básico, donde cada una de las experiencias en general se desarrollan de forma incipiente, esto da cuenta de que “Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículum ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos” (López, 2012, p. 55), puesto que tal y como muestran los resultados de los gráficos, los espacios para ello son insuficientes y carecen de una mediación pedagógica que promueva la expresión oral y dialógica entre pares.

Por tanto, al existir mayor énfasis en procesos netamente individuales dificulta que los procesos de construcción de sentidos colectivos, actitudes y motivaciones del grupo en general puedan ser dialogados por los sujetos, afectando el desarrollo de un pensamiento crítico, pues las educadoras/docentes en las clases observadas en general, no intencionan dinámicas que concedan a los niños/as tales espacios de construcción. No obstante, el gráfico muestra valores porcentuales asociados a 20 clases observadas, por tanto, no se pueden generalizar los datos, pero si dar cuenta de que las características del pensamiento crítico alcanzan niveles de desempeño básico en la mayoría de los indicadores observados.

### **5.3 Análisis de contenido: Entrevistas semi-esctructuradas**

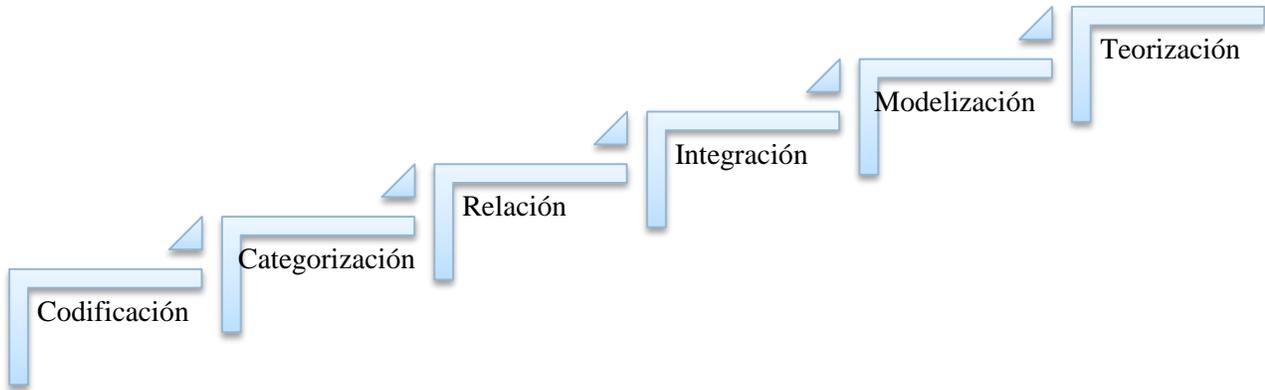
En el protocolo de análisis de la presente investigación se explicitaron algunas premisas para la realización del análisis de contenido producto de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, debido a que este tipo de análisis “trata de analizar y estudiar con detalle el contenido de una comunicación escrita, oral, visual. El texto escrito o grabado presenta una serie de ventajas para su análisis, ya que puede ser compartido con otros investigadores y utilizado tantas veces como se quiera” (Pérez G. , 1998, p. 134).

Este proceso de inferencia e interpretación de enunciados se realizó bajo los lineamientos de la Teorización anclada, planteada por Mucchielli (2001) en el Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales, donde se genera una teorización de carácter inductivo, puesto que dicho proceso requiere de una profundización del conocimiento a fin de lograr avanzar en la comprensión de los datos empíricos cualitativos, como lo son las entrevistas semi-estructuradas, debido a que se utiliza “como medio para comprender la realidad social” (Íñiguez & Antaki, 2002, p. 271), pues además “se ha consolidado como una útil y recurrida herramienta de análisis, con potencial heurístico importante” (Santander, 2011, p. 207).

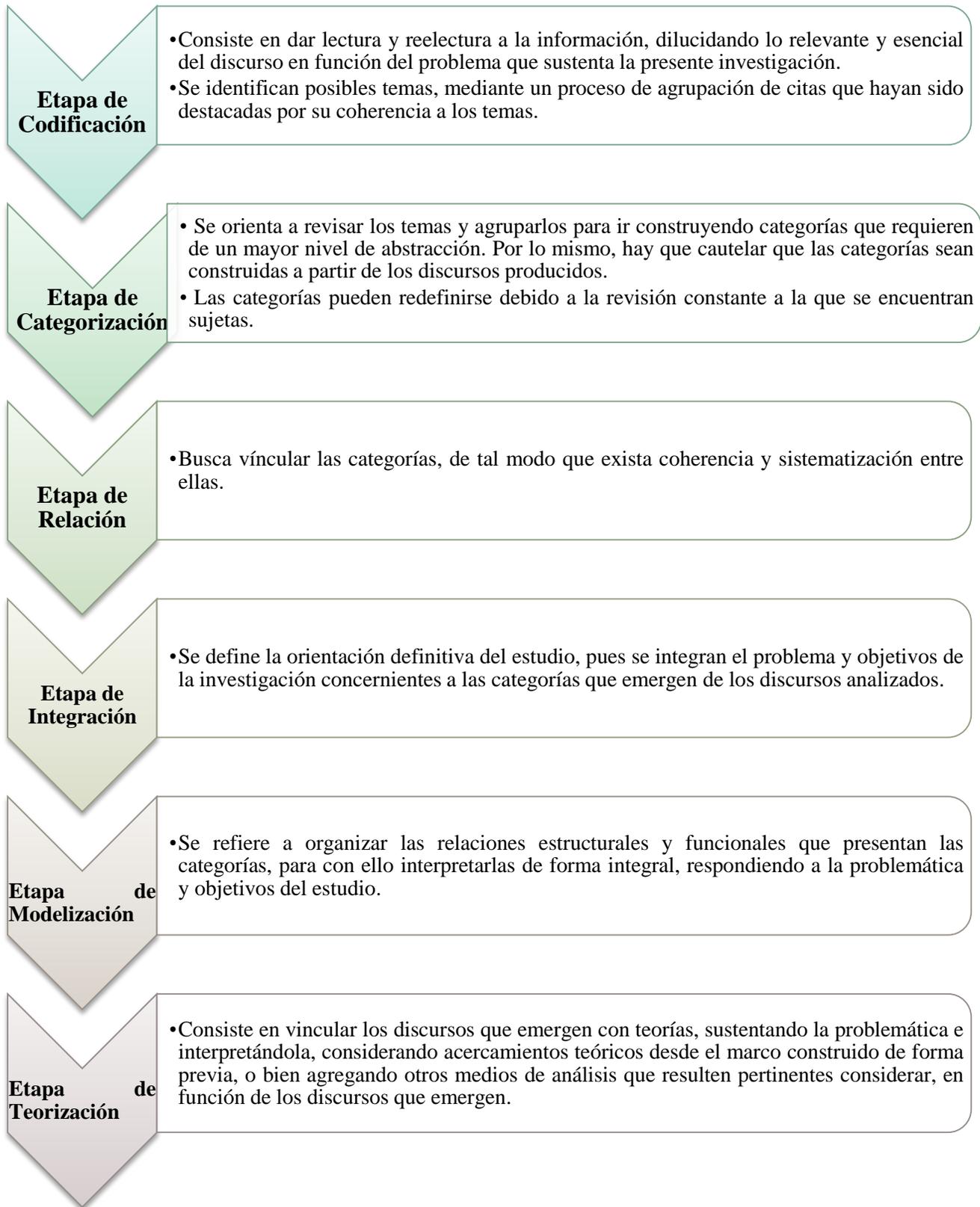
Se realizaron 6 entrevistas semi-estructuradas a educadoras de segundo nivel de transición y docentes de primero básico de una escuela municipal de Santiago centro, las cuales fueron informantes claves también en las observaciones de clases analizadas en el apartado anterior. Tales entrevistas fueron

transcritas y objetos del siguiente procedimiento de análisis, que implica el desarrollo de 6 fases, según el modelo de Mucchielli (2001):

**ESQUEMA N°5: ANÁLISIS POR TEORIZACIÓN ANCLADA GENERAL**



## ESQUEMA N°6: TEORIZACIÓN ANCLADA DE MUCCHIELLI (2001)



Por tanto, el análisis de contenido realizado se sitúa bajo los lineamientos planteados por el autor, realizando una lectura y relectura de los datos cualitativos para desarrollar las 4 primeras fases que comprende el análisis, pues si bien el análisis con teorización anclada propuesta por Mucchielli (2001), comprende 6 fases, en el caso de la presente investigación se logró llegar a la etapa de integración, porque se construyeron categorías que se relacionaron para realizar el análisis, integrando de tal modo, el problema y objetivos de la investigación concernientes. Por otro lado, se realiza una investigación respecto a referentes teóricos, tanto de forma previa, considerando el marco teórico del presente estudio, como también de forma posterior al análisis, buscando con ello, construir interpretaciones más pertinentes de los fenómenos que emergen de los datos cualitativos.

### **5.3.1 Construcción de categorías**

El análisis de contenido, tal y cómo se mencionó en el apartado anterior, “da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos” (Monje C. , 2011, p. 12).

Asimismo, releva la codificación que se hace de los discursos provenientes de sujetos involucrados en la problemática estudiada, recatando con ello, lo más pertinente y relevante en función del objetivo y pregunta de investigación. Dicha codificación se concreta con el levantamiento de unidades de análisis que permiten construir posteriormente las categorías, que serán descritas y analizadas en profundidad. En este sentido, “Las categorías pueden construirse utilizando una palabra de una idea que sea similar en otras ideas, o creando un nombre en base a un criterio unificador, logrando que al final del proceso todas las ideas estén incluidas en alguna categoría” (Monje C. , 2011, p. 194).

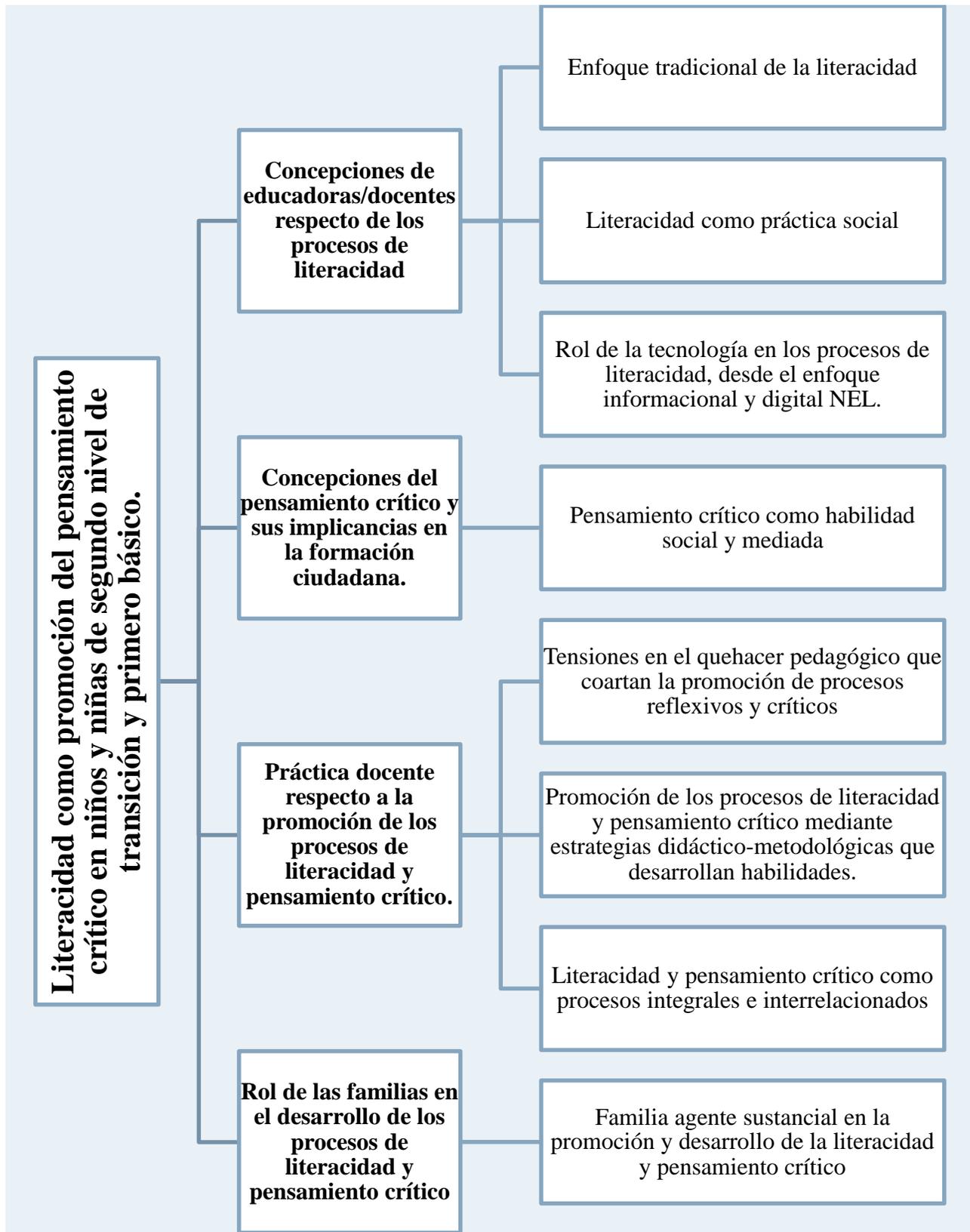
Este proceso de categorización permite generar un constructo mental respecto a la temática estudiada, iniciando el análisis y la conceptualización de los datos cualitativos obtenidos, en función de la problemática estudiada: ¿Cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro?, y del objetivo general que consiste en: Indagar cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro, puesto que en el análisis solo se incorporarán los discursos pertinentes para develar

la pregunta investigativa y que se orientan a lograr el objetivo general descrito. Tales argumentos develan la lógica inductiva a partir de la cual se construirá conocimiento en la presente investigación.

En “el análisis de contenido se llama categorías a cada uno de los elementos o dimensiones últimas y más simples de las variables investigadas, que nos van a servir para clasificar y agrupar según ellas las unidades de análisis de texto. En este sentido las categorías son pues secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de análisis o de registro en el caso de análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos” (Visauta, 1989, p. 375).

En síntesis, la construcción de categorías y subcategorías, que serán definidas a partir de “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracciones, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos” (Mucchielli, 2001, p. 73), surgen a partir de las 6 entrevistas semi-estructuradas aplicadas a educadoras y docentes de los niveles educativos mencionados, detalladas a continuación por medio del esquema:

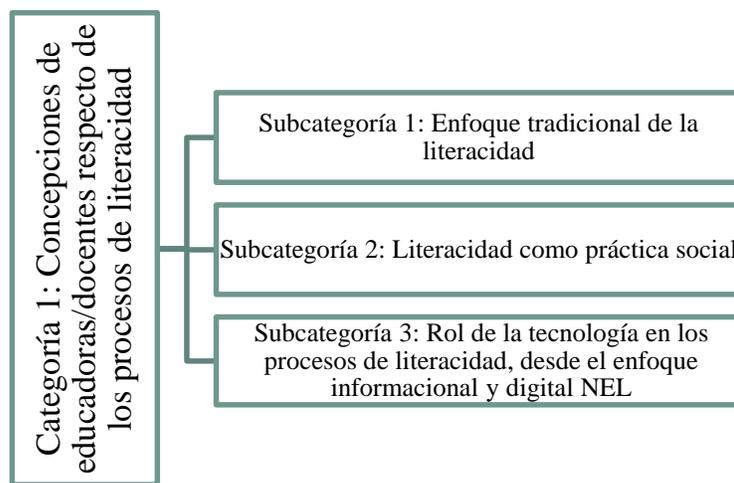
### 5.3.2 ESQUEMA N° 7: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS



### 5.3.3 Concepciones de educadoras/docentes respecto de los procesos de literacidad

En el marco teórico de la presente investigación se explicitó bajo que perspectiva se entiende el término de concepciones. Por tanto, para efectos de la presente investigación, en la primera categoría se describen las diversas concepciones que tienen las educadoras y docentes de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro, respecto a los procesos de literacidad que desarrollan los niños/as en sus aulas, en vista de que tales concepciones son las que orientan su quehacer pedagógico, y por tanto, sustentan el tipo de estrategias didáctico-metodológicas que utilizarán para la promoción de tales procesos en los niños/as de su nivel.

Asimismo, con respecto a literacidad, tal y como se mencionó en el marco teórico, se entenderá como procesos de lectura y escritura que los niños/as desarrollan en segundo nivel de transición y primero básico, relevando el uso cotidiano, práctico y contextualizado que le otorgan en su realidad inmediata. Por tanto, de la primera categoría se desprenden 3 subcategorías, concernientes a las 3 concepciones que emergen de los discursos de educadora y docentes, que se detallarán a continuación:



#### **Enfoque tradicional de la Literacidad**

Se entiende esta subcategoría como una concepción de literacidad relacionada con un enfoque tradicional de los procesos de lectura y escritura, en cuanto son concebidos como métodos de decodificación que se desarrolla de forma individual. En este sentido, se rescata el siguiente discurso:

*“Pero, ya después ellos aprenden la mecánica, porque el método Matte es tan cuadrado, que los niños saben lo de las palabras claves y saben lo que tienen que hacer”* (E4: Docente primero básico, escuela municipal).

La docente releva en su discurso el carácter mecánico de los procesos de alfabetización que desarrollan los niños/as de su nivel, quiénes aprenden a leer y a escribir mediante el método Matte al cual adscribe la escuela. Por tanto, “El sistema que determina que estrategias utilizar y como integrar la información que, secuencialmente, se procesa, en la lectura, ha sido llamado memoria activa” (Sainz, 1991, p. 7), que los estudiantes terminan desarrollando bajo los lineamientos de un proceso mecánico, como manifiesta la docente.

Asimismo, “La narrativa de los medios sobre la literacidad la presenta como algo autónomo y se enfoca mayormente en los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como en atribuir culpas por las fallas” (Barton & Hamilton, 2004, p. 131), en la medida que se considera el método Matte como práctica de enseñanza-aprendizaje que orienta el proceso de alfabetización que están adquiriendo los niños/as, y que por lo demás, desarrollan de forma individual.

Bajo esta misma perspectiva, se sitúa el discurso de una docente de la misma escuela, que apunta hacia la importancia de los procesos de literacidad en cuanto permite adquirir otros conocimientos:

*“O sea, el que un niño sepa leer le abre las puertas a la historia, a las matemáticas, a la ciencia, a la tecnología. Entonces, es como el portón de entrada a todos los desafíos intelectuales”* (E5: Docente primero básico, escuela municipal).

Este discurso da cuenta de la concepción tradicional de literacidad en la medida que “La literacidad suele ser tratada de manera funcional como algo que la gente usa para obtener logros en su vida” (Barton & Hamilton, 2004, p. 124), por tanto, releva la utilidad funcional y académica de los procesos de literacidad que desde un enfoque tradicional se constituyen como medios para alcanzar satisfacciones individuales.

No obstante, existe el discurso de una docente que reconoce el carácter limitado que pueden alcanzar los procesos de literacidad si se le concibe como un proceso netamente mecánico e individual:

*“Creo que todavía estamos pensando en el método de destrezas, más que en estos nuevos conceptos de la literacidad. Tendemos un poquito más a las destrezas, que al desarrollo de las habilidades y de pensamiento”* (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

Se releva en el discurso de la docente, el reconocimiento de que “Dejar de concebir la literacidad como un atributo individual es una de las implicaciones más importantes del recuento de la práctica de la literacidad y una de las maneras en que más difiere de acercamientos tradicionales” (Barton & Hamilton, 2004, p. 119).

### **Literacidad como práctica social**

Por otro lado, se encuentran los discursos de educadoras/docentes que dan cuenta de la relevancia contextual de los procesos de literacidad, es por esto que se conforma la subcategoría “Literacidad como práctica social”, en cuanto se reconoce que tales procesos significan mucho más que un proceso individual y mecánico de decodificación, por ejemplo:

*“La importancia es que los niños/as están insertos en un mundo literario, con gente que lee, que están interesados en escuchar y leer. O sea están insertos en un mundo que tiene letras, y sus cercanos se comunican leyendo y escribiendo. Y, además ellos mismos se motivan porque están reconociendo letras en su misma vida, en los logos, en los libros de cuentos”* (E1: Educadora de párvulos escuela municipal).

La educadora señala que la motivación concerniente a tales procesos surge desde la cotidianeidad de los niños/as, “Por ejemplo, nuestra aproximación presupone que el progreso de los niños con respecto a la literacidad está fuertemente influenciado por la experiencia cultural y lingüística que traen a la escuela de su vida en el hogar y en su comunidad local” (Barton & Hamilton, 2004, p. 132), por tanto, se sitúan los procesos de literacidad en contextos y motivaciones con un carácter más amplio que trasciende las experiencias del aula. Bajo esta perspectiva, se confiere relevancia en el discurso de la educadora en la medida que apunta a la “comprensión de las prácticas sociales y a la manera como la gente le confiere sentido a sus vidas a través de prácticas cotidianas” (Barton & Hamilton, 2004, p. 110).

Asimismo, se considera el siguiente discurso bajo esta misma perspectiva:

*“En su vida cotidiana, el aporte es más aún, porque es aprender a comprender el mundo, desde otro estadio intelectual. Ya no es solamente aprender a comunicar para necesidades básicas, sino que también te permite desarrollar creatividad, pensamiento abstracto, un pensamiento lógico. Finalmente, la lectura es una herramienta para la vida”* (E5: Docente primero básico, escuela municipal).

De este modo, la docente releva la importancia de desarrollar procesos de literacidad para la formación de un pensamiento que le permita al sujeto empoderarse de su rol social y poder participar de una transformación de la sociedad, como herramienta para la vida. “En consecuencia, el acto de aprender a leer y escribir se concibe como un acto creativo y como uno de los principales medios por los cuales los oprimidos pueden participar en la transformación socio-histórica de la sociedad” (Vargas, 2015, p. 150). Por tanto, se puede interpretar que la concepción de procesos de literacidad que tiene la docente, y que por lo demás, es el que sustentaría su quehacer pedagógico en términos discursivos, sería la literacidad como práctica social, en cuanto le permite al sujeto participar de forma activa en la transformación del contexto en el que se encuentra inmerso.

Discurso que es compartido por la siguiente docente, que además enfatiza en la toma de consciencia de ella y sus colegas, respecto a tales procesos:

*“Bueno, desde ya hace un par de años también, hemos conversado mucho con otras profesoras de básica, que el desarrollo de la lectoescritura no es sinónimo de decodificar, leer no es decodificar, leer no es asociar un sonido y formar una palabra. Eso es lo mecánico. La lectoescritura tiene todo un respaldo detrás, como dije en un principio, la lectura y la escritura, representan una realidad, los acercan a múltiples realidades”* (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

Barton & Hamilton (2004) consideran que es fundamental pasar de una concepción de literacidad centrada en los individuos a una literacidad necesaria para un nivel de grupos y comunidad, donde pasa de convertirse a una propiedad individual a una propiedad colectiva que se concreta en las relaciones sociales. De esta manera, el discurso de la docente releva ese carácter, en cuanto verbaliza ese paso, que ella con sus colegas han observado. “Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen

conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (Barton & Hamilton, 2004, p. 112)

### **Rol de la tecnología en los procesos de literacidad, desde el enfoque informacional y digital NEL.**

De acuerdo a los discursos de educadora y docentes se ha construido esta subcategoría, entendida como aquellas concepciones relacionadas con el rol que ejerce la tecnología en los procesos de literacidad desde el enfoque informacional y digital NEL.

En este sentido, se releva el siguiente discurso, en cuanto considera la tecnología como un fenómeno inapelable, y por tanto, merecedor de una mediación pedagógica que le releve su utilidad en los procesos de lectura y escritura, por medio de la cual, se accede a los múltiples medios de información:

*“Es como te decía anteriormente, o sea los niños y las generaciones tienen acceso a la información desde pequeños e independiente del estrato social, desde lo más rico y hasta los que carecen de recursos. Porque es una necesidad que se instaló, una mala necesidad, pero una necesidad al fin. Entonces, está en todos lados. Ahora, lo malo, es cómo medio eso, cómo filtro eso, entonces, ahí está la dificultad, y la trampa también, porque la información está, existe y está en todos lados, en estas tecnologías, pero cómo filtro esta información, o cómo hago que esos celulares y Tablet sean educativos para los niños” (E2: Educadora de párvulos, escuela municipal).*

De allí, el enfoque digital de la tecnología se vincula con los procesos de literacidad, puesto que la educadora considera tal acceso como propio del entorno inmediato del niño/a independiente del estrato social, y significa en vista de ello, la mediación pedagógica que requiere tal uso para la construcción de dichos procesos. De este modo, “Cabe aclarar que el término literacidad digital académica – del Inglés digital literacy – se utiliza en lugar de alfabetización digital para referir al nivel de uso y no a la acción de capacitación en temas de tecnología digital” (Trejo, Martinell, & González, 2014, p. 125)

Bajo esta misma perspectiva se encuentra el siguiente relato:

*“Pero si tú les pones el computador, no le tienes que presentar nada. Ellos solos lo utilizan individualmente de forma innata. Entonces claro, la tecnología es algo que si ya existe y ya está, es algo que hay que intencionarlo de manera positiva”* (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

El carácter innato y cotidiano de la tecnología al que hace referencia la educadora, da cuenta de la mediación e intencionalidad pedagógica que requiere para darle un uso que trascienda desde un enfoque informacional a uno digital de la tecnología y su relación con los procesos de literacidad. Bajo esta misma línea investigativa, se releva la literacidad digital, como aquella que “enfatisa el desarrollo de destrezas y competencias cognitivas y sociales que incluyen el uso adecuado de todo tipo de herramientas tecnológicas partiendo de la base del desarrollo de un pensamiento crítico” (López-Bonilla & Fragoso, 2013, p. 42). Por ende, el discurso de la educadora destaca lo inherente del desarrollo de la tecnología en los procesos educativos que construyen los niños/as, en el cual se hace imprescindible considerar el enfoque digital de la literacidad, puesto que los procesos asociados a la lectura y escritura han cambiado y se han visto condicionados por esta nueva era, donde los sujetos, tal y como señala la educadora, utilizan la tecnología individualmente y de forma innata.

*“Entonces, en el niño, tenemos que desarrollar este tipo de pensamiento para que pueda desenvolverse bien en esta realidad, donde hay mucha información, donde hay mucho conocimiento y debo ser capaz de abstraer y tomar aquello que para mí es válido, y que para mí es útil y tiene fundamento, que a mí me va a servir y eso hay que desarrollarlo desde chiquititos”* (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

Se deja entrever en tal discurso, la importancia de desarrollar procesos de literacidad en función del enfoque digital descrito anteriormente, pues la educadora releva el rol ciudadano que se debe formar desde pequeños, en cuanto explicita las habilidades que requieren ser desarrolladas en esta nueva sociedad globalizada. Las que deben ser educadas e intencionadas pedagógicamente, de modo tal, que les permitan a niños/as expandir sus procesos de literacidad en función de un óptimo desenvolvimiento en términos de reconocer qué de toda la información que está disponible es verdadera y es útil para los fines que cada sujeto establece. “Es así que los términos como “ciudadanía digital”, o incluso “literacidad digital” surgen y se hacen fuertes, indicando competencias como, estrategias de creación de

contenido, búsqueda y validación de información especializada en buscadores y repositorios digitales, etc., (Ramírez & Casillas, 2014)” (Benitez, 2014, p. 32).

El análisis realizado del discurso de las educadoras deja en evidencia que sus concepciones asociadas a los procesos de lectura y escritura consideran el aporte de los enfoques teóricos informacionales y digitales NEL, ya que se toma consciencia del rol de la tecnología en tales procesos, en cuanto se constituye como un procedimiento casi inherente al ser humano en la sociedad actual, independiente del estrato social o cultural. Así, la mediación pedagógica a la que se refieren las educadoras, resultan ser pertinentes y necesarias cuando la tecnología actúa como dispositivo que condiciona y transforma los procesos de literacidad que se están desarrollando.

Bajo esta perspectiva, “La lectura no es solo decodificación o la comprensión literal, sino que requiere bucear más allá, indagando, por ejemplo, en los significados implícitos y, lo que es más importante en estos tiempos donde circulan vastas cantidades de información en internet y en las redes sociales, ser capaz de seleccionar la información relevante dentro de toda la basura textual a la que nos vemos expuestos, identificar las verdaderas intenciones de los autores, los sesgos y prejuicios, en resumen, la ideología de los textos.” (Vargas, 2015, p. 145), capacidades que desencadenan procesos de literacidad más complejos que un enfoque tradicional de la literacidad.

Se puede concluir dentro de esta primera categoría, que las educadoras y docentes expresan diversas conceptualizaciones respecto a los procesos de literacidad, los que a su vez, transitan desde consideraciones tradicionales de los procesos de lectura y escritura, hacia la consideración de la literacidad como práctica social, llegando al enfoque informacional y digital NEL. Lo que efectivamente, se condice con las principales discusiones teóricas que existen respecto a la temática, señaladas en el marco teórico de la presente investigación, debido a que no existe consenso o predominancia de una teoría por sobre otra, respecto a la definición de la literacidad o las implicancias para la formación de un sujeto activo en la sociedad.

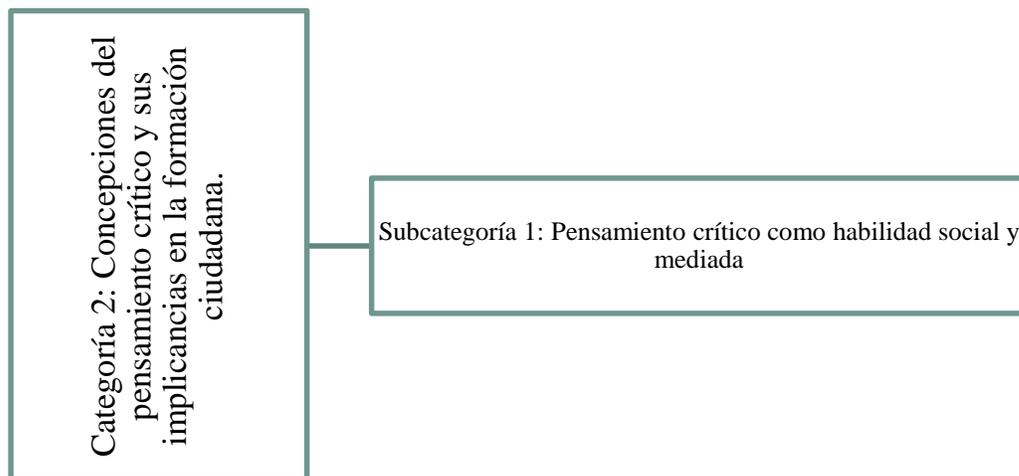
Finalmente, aunque las educadoras y docentes den cuenta de sus conocimientos teóricos y prácticos respecto a la construcción y desarrollo de los procesos de literacidad, no significa que exista

una reflexión profunda respecto a las implicancias que tienen cada uno de los enfoques para la formación ciudadana del sujeto.

### 5.3.4 Concepciones del pensamiento crítico y sus implicancias en la formación ciudadana

Se parte de la base que se ha definido el término de concepción en el marco teórico, por consiguiente, la segunda categoría se conforma de las concepciones que tienen las educadoras y docentes respecto al pensamiento crítico, comprendiendo definición, importancia, desarrollo, etc. recabados en sus discursos, los cuales evidencian a nivel general, las implicancias que se le atribuyen a tal proceso, en términos de formación ciudadana. En cuanto, “educar en el pensamiento crítico es incidir en la formación de ciudadanos y ciudadanas razonables que contribuyan a mejorar la calidad de vida en una sociedad democrática” (Sierra, Molina, Carpintero, Sánchez, & Pérez, 2010, p. 109).

Por tanto, se construye una categoría que da cuenta de la relevancia que se atribuye al pensamiento crítico, en la medida que “es de interés nacional buscar educar a todos los ciudadanos de tal forma que aprendan a pensar críticamente. No solo para su propio bien, sino para el resto de nosotros” (Facione, 2007, p. 19). Considerando que “la aplicación del pensamiento crítico busca el desarrollo de ciudadanos autónomos y pensantes, responsables y solidarios, con un componente bastante ideológico” (García & Barrientos, 2009, p. 42).



## **Pensamiento crítico como habilidad social y mediada**

Las educadoras y docentes manifiestan una visión social y mediada respecto al desarrollo del pensamiento crítico, señalando que es una habilidad que se construye en la medida que el sujeto es partícipe de una sociedad. Asocian de este modo, el pensamiento crítico a una serie de fenómenos que se vinculan con su formación como ciudadano, y con acciones cotidianas que le permiten desarrollarlo.

Así, desde las representaciones personales, una de las educadoras explicita:

*“Bueno, la importancia en su formación como ciudadano, de saber cuáles son sus deberes y obligaciones, más allá de decir si está de acuerdo o no está de acuerdo. Yo encuentro que el pensamiento crítico es un plus muy valórico”* (E1: Educadora de párvulos, escuela municipal).

Se observa que la educadora atribuye un plus valórico al desarrollo del pensamiento crítico, afirma que es un proceso evidentemente más complejo que la mera manifestación de una opinión, constituyéndose por tanto, como “un pensamiento que tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (Facione, 2007, p. 3). De allí, que el sujeto requiere de un medio que le permita constituirse como ciudadano, y por ende, se le concibe, desde la perspectiva de la educadora, como una tarea colaborativa.

Bajo esta misma línea, se rescata el siguiente discurso relacionado con la importancia que se le atribuye al pensamiento crítico en términos de su implicancia para la sociedad y el entorno inmediato.

*“Y eso tiene que ver con el pensamiento crítico, en la medida en la que yo soy productor de un pensamiento, que yo construí a partir de mi aprendizaje. El aprendizaje es algo que a mí me contribuye intelectualmente, para que yo tenga una mirada crítica que puede ser un aporte para mí mismo y para la sociedad, y para mi entorno inmediato”* (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

De acuerdo a esta visión, el pensamiento crítico se ve estrechamente vinculado con un proceso de aprendizaje construido previamente, concerniente a un proceso social que le ha permitido al sujeto

producir un pensamiento. Pensamiento que en palabras de otra docente le permitirá constituirse como ciudadano:

*“Sí totalmente, porque ellos se van a poder defender. El niño está inserto en una sociedad, entonces el pensamiento crítico lo necesita para ser ciudadano”* (E4: Docente de primero básico, escuela municipal).

Desde tal consideración, se vincula el discurso de la docente con la conjetura del pensamiento crítico entendido como una actividad reflexiva que “siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones” (López, 2012, p. 43), puesto que al estar insertos en una sociedad, se requiere de una mediación que le permita al sujeto desarrollar un pensamiento reflexivo concerniente a su participación ciudadana.

Por último, se considera la representación de otra docente, quién explicita la importancia de un proceso de aprendizaje para la vida, relacionándolo con la mediación que realiza de ello como docente:

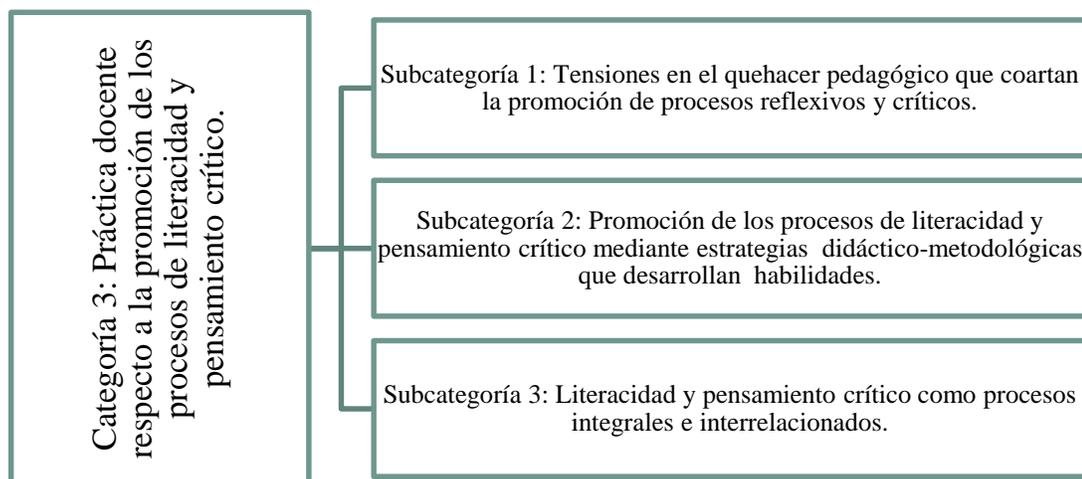
*“Pero en estos niveles los aprendizajes son para la vida, estas permitiendo aprender a aprender, aprender a pensar, a descifrar, a discutir, a cuestionar, que es más importante que una decodificación o de un cálculo matemático. Y uno como profe debe tener la conciencia de que está enseñando para eso”* (E5: Docente primero básico, escuela municipal).

En este sentido, el proceso de aprendizaje es considerado como un fenómeno que involucra el quehacer de docente, y por ende, se condice con la concepción social y mediada de un proceso complejo pero necesario de desarrollar, como lo es el pensamiento crítico. Esto da cuenta de que este tipo de pensamiento es “entendido como praxis, su desarrollo se realiza por el desarrollo de una conciencia crítica, orientada a la emancipación y la autonomía de la persona y la comunidad, con el propósito del mejoramiento de la experiencia individual y social” (Hawes, 2003, p. 7).

Se puede concluir de esta categoría que si bien, la existencia de múltiples representaciones a nivel teórico, como se observó en el marco teórico, respecto al pensamiento crítico produce amplias discusiones en su poseer, las educadoras y docentes manifiestan en su mayoría entender que el pensamiento crítico es un proceso que va mucho más allá de emitir una opinión o un gusto, sino que se complejiza y desarrolla en cuanto existe una mediación social que le permite al sujeto tomar consciencia de su rol en una sociedad. Es decir, la mayoría de los discursos se vinculan a la representación del pensamiento crítico como una habilidad social y mediada. Asimismo, relevan la importancia de dicho proceso en términos de una formación ciudadana que involucra habilidades reflexivas y de resolución de problemas asociadas al carácter emancipatorio de un sujeto.

### 5.3.5 Práctica docente respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico

La tercera categoría hace referencia a las prácticas docentes relacionadas con la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico. Por ende, se abordan las prácticas pedagógicas desde una perspectiva socio-cultural de la enseñanza y aprendizaje, en términos de que las educadoras y docentes conformarán su quehacer en relación a la intencionalidad pedagógica que diseñan y aplican, pues lo que realicen en la práctica debiese guardar estrecha relación con las representaciones teóricas que guardan en su formación pedagógica. De allí, que se entiendan las prácticas pedagógicas como aquellas acciones que realizan educadoras y docentes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico. Acciones que se entienden bajo la perspectiva de 3 subcategorías que se grafican en el siguiente esquema:



## **Tensiones en el quehacer pedagógico que coartan la promoción de procesos reflexivos y críticos**

Las educadoras y docentes entrevistadas manifiestan que sus prácticas pedagógicas se ven tensionadas por una serie de factores en términos disciplinarios y pedagógicos que coartan la promoción de procesos reflexivos y críticos en sus estudiantes. Es por esto que la primera subcategoría, devela tales tensiones:

*“Pero, el sistema hace que estas cosas cueste desarrollarlas, porque el sistema te exige, aquí hay exigencias, y no te dicen de un trabajo cualitativo, sino que te exigen un trabajo cuantitativo. Entonces ese es el problema, estamos apuntando a calidad, pero el tiempo no permite respetar las individualidades, la inclusión, pues estamos con cuarenta y cinco horas pedagógicas y el tiempo a veces coarta hasta el cierre de las actividades, entonces más bien coartará el que uno se pueda dedicar a desarrollar habilidades, y respetar lo que cada uno de los casi cuarenta niños que hay en sala le interesa u opina”* (E1: Educadora de párvulos, escuela municipal).

Evidentemente, la educadora atribuye gran parte de sus tensiones a las exigencias cuantitativas de un sistema que exige el paso de contenidos, donde el tiempo actúa como factor limitante, respecto a la consideración de un pensamiento crítico y personal de cada uno de los niños/as que conforman el nivel, como la educadora señala, el tiempo para escuchar a casi cuarenta niños que hay en sala, es escaso. En este sentido, existen estudios develando que “son los profesores de los establecimientos municipalizados quienes perciben significativamente mayores niveles de demandas laborales” (Cornejo, 2009, p. 417).

En esta misma dirección, se rescata el relato de otra educadora, quién enfatiza en las tensiones que genera el sistema evaluador de los procesos educativos, y del trabajo docente:

*“Sí, es que enseñar para que los niños tengan pensamiento crítico es un arma de doble filo. Y quizás por eso el curriculum no lo considera a cabalidad. El mismo Simce, es una reproducción de eso, de que no tengan pensamiento crítico, de que tengan que responder una prueba de cobertura curricular, descontextualizada, donde es la misma prueba de norte a sur, a pesar de*

*que hay diversas realidades. En esta evaluación pones en juego muchas cosas, la calidad de la escuela, la calidad de docentes, la calidad de gestión, todo se pone en juego. Entonces, todas esas cosas obviamente hacen que, si te están evaluando ese tipo de contenidos, obviamente que no le conviene al sistema que exista una evaluación de pensamiento crítico, de una evaluación más integral, donde se vean otros tipos de habilidades, donde se atribuya el contexto en la evaluación. Entonces, el mismo sistema te pide que sigas reproduciendo el mismo contenido, el mismo formato de todos sentados, los más quietos posibles” (E2: Educadora de párvulos, escuela municipal).*

Desde esta perspectiva, la evaluación sería un segundo factor que tensiona el quehacer docente, pues existe desde el curriculum escolar chileno, un énfasis situado en la cobertura, es decir, pasar la mayor cantidad de contenidos posibles en un período de tiempo determinado, para lo cual existen evaluaciones externas, como la prueba SIMCE, encargada de medir cuánto contenido y en qué nivel lo han aprendido los niños/as. “En tal visión, la práctica educativa burocráticamente controlada no haría más que generar un sistema de dependencia de los docentes respecto de las directrices exteriores, así como pautas comportamentales de ajuste/conflicto con las distintas condiciones establecidas (pérdida de interés, desánimo, mecanización del trabajo cotidiano, apatía, inmovilismo, resistencia al cambio, etc.), pero sin favorecer o facilitar el surgimiento de propuestas originales” (Abarca, 1998, p. 452).

La educadora explicita su tensión respecto a lo que desea desarrollar en sus estudiantes, y lo que el sistema evalúa y válida como importante. Asimismo, la siguiente docente de primero básico, también enuncia un discurso que atribuye gran parte de responsabilidad al sistema y la exigencia de contenidos que le exigen pasar:

*“Pero es que la presión del sistema a veces no te da tiempo para trabajar todo, porque te exigen contenidos, contenidos por cada asignatura. Entonces imagínate, aquí yo tengo todo mi contenido (la docente muestra una hoja donde están las consonantes y las fechas del año en que debiesen estar pasadas). Entonces, en UTP te preguntan y ¿dónde vas? ¿en qué contenido?, entonces eso es lo que te exigen, y con todo esto del ajuste curricular son más contenidos que*

*hay que pasar, entonces se tiene que planificar de tal modo que se pasen todos los contenidos”*  
(E4: Docente primero básico, escuela municipal).

Se observa en ambos discursos que las mayores tensiones que coartan la promoción de un pensamiento crítico se relacionan con las exigencias curriculares, que están establecidas a nivel ministerial. De este modo, “Cabe destacar que esta disputa entre lo local y lo estándar se despliega como una defensa de la posición del docente en el debate, en el que este aparece en una posición de subordinación en relación con los diseñadores y ejecutores, lo que constituye al docente en poseedor de un saber propio que escapa a los estándares” (Sisto, 2012, p. 189), debido a que la docente explicita sus tensiones, se puede deducir que es un sujeto docente consciente de su rol como mediador de un desarrollo integral del ser humano, pero se ve condicionado bajo las presiones y exigencias de un sistema evaluador de conocimientos estandarizados.

“Sin embargo, desde la posición de los docentes, estos estándares son vistos como subjetivos, homogeneizantes y basados en un escaso conocimiento del trabajo local y cotidiano que constituye la práctica docente” (Sisto, 2012, p. 188).

La docente, en esta línea explicita sus tensiones, por tanto, considera su práctica docente como la responsable de intencionar pedagógicamente procesos reflexivos que trasciendan la adquisición de contenidos curriculares.

*“Claro, no es fácil atender a treinta y ocho pensamientos distintos, treinta y ocho conductas distintas. Para poder razonar, pensar, debo concentrarme, debo tener confianza de lo que yo pienso, de lo que yo opino, en un ambiente propicio. Más aun cuando estamos con profesores que se formaron desde otro paradigma, porque nosotros ahora nos estamos recién abriendo a estas ideas de darle protagonismo al niño”* (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

Se observa que otra docente de primero básico, también es consciente de las tensiones que coartan la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo de todos los niños/as, quién atribuye sus principales limitantes al tipo de formación docente, pues explicita que recientemente se están abriendo a esa posibilidad de darle protagonismo a un sujeto pensante, que opine y que emita juicios de su realidad.

De allí resulta importante relevar que “A nuestro juicio, los mayores retos consisten, por un lado, en revertir la tendencia actual de continuar en la lógica de modelos educativos propios de la educación presencial de corte transmisivo-receptivo, y por ubicar al docente como profesional que participa activamente en el cambio” (Díaz-Barriga, 2010).

Se puede concluir en esta subcategoría que si bien las educadoras y docentes enuncian la existencia de múltiples tensiones acerca de la promoción de procesos reflexivos y críticos, son consciente de los factores que coartan sus prácticas pedagógicas, y en esa medida, se puede considerar como punto de partida inicial a la construcción de un trabajo pedagógico colaborativo y reflexivo, que les permitan diseñar estrategias didáctico-metodológicas, para intencionar pedagógicamente el desarrollo de los procesos reflexivos y críticos en los niños/as que conforman su nivel, puesto que “La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados” (Vaillant, 2010, p. 17).

### **Promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico mediante estrategias didáctico-metodológicas que desarrollan habilidades.**

Dentro de las prácticas pedagógicas respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico, surge del discurso de las educadoras y docentes entrevistadas, una subcategoría relacionada con las estrategias didáctico-metodológicas que promueven el desarrollo de habilidades para tales procesos. Existen variadas estrategias que permiten el desarrollo de los procesos de literacidad y pensamiento crítico. No obstante, una educadora expone un cambio de estrategias en cuanto a las actividades que propicia con los niños/as, que tiene que ver con el rol docente:

*“Si ellos mismos realizan una autoevaluación y también mucho el permitirles opinar y enseñarles a pensar. Ha costado, porque casi siempre las educadoras damos el trabajo hecho y dado, pero trato de que en varias cosas ellos vayan pensando y creando” (E1: Educadora de párvulos, escuela municipal).*

Se evidencia en su relato la toma de consciencia respecto a las libertades y toma de decisiones que promovía en sus estudiantes, puesto que explicita la frecuencia con que entregaba el trabajo dado, coartando los espacios para la opinión, el pensamiento y la creación. En consecuencia, se rescata el siguiente discurso, pues también atribuye una responsabilidad al rol docente, respecto a los espacios y formas de promover procesos reflexivos:

*“Pero obviamente, yo como profesional, como educadora pienso que uno debe generar conocimiento a través de temas que también le surgen. O sea, el pensamiento crítico tiene que venir del niño, de sus inquietudes y de temas que les interesen, que tienen que venir de su contexto, de su casa. Poder preguntar, y aun así nos quedamos cortas con la modalidad ¿cómo yo puedo aprender a generar pensamiento crítico en niños de 5 años? O sea yo me quedo corta, me cuesta mucho. Porque si tú le preguntas a un niño, él te va a hablar de la mosca que va volando. Entonces, ¿cómo poder generar pensamiento crítico a través de tus preguntas? Es difícil, porque el pensamiento del niño en estas edades, va por su propia experiencia, por su centrismo, los niños están súper centrados, egocéntricos al máximo. Entonces claro, cómo vas a poder generar pensamiento desde ellos mismos y si es que”* (E2: Educadora de párvulos, escuela municipal).

El discurso devela el cuestionamiento profesional que tiene la educadora respecto a cuán capacitada está para intencionar pedagógicamente una conversación reflexiva con niños/as de tan corta edad, considerando el carácter egocéntrico y espontáneo constituyentes de las conversaciones de un niño/a de cinco años. No obstante, “El pensamiento profesional requiere tener actitudes investigativas que permitan estar permanentemente actualizados y en constante intercambio con sus pares académicos” (Huertas, 2010, p. 152), de allí que el discurso de la educadora manifieste un actitud investigativa consciente de falta de estrategias que le pudiesen permitir desarrollar procesos literacidad y de pensamiento crítico pertinentes y contextualizados a la realidad y desarrollo cognitivo de los niños/as de su nivel.

Por otro lado, se rescata la siguiente descripción que emite una docente, concerniente a los cambios de estrategias que ella ha observado en sus colegas a nivel general:

*“Yo creo que desde hace un par de años he notado un cambio de estrategias, un par de años que yo he visto que las educadoras han tenido algunos cambios. Y ha tenido que ver con los perfeccionamientos que hemos asistido. La implementación del método Matte es bastante riguroso, con pasos, y que si uno le da una mirada rápida pareciera ser una mirada muy mecánica del proceso, pero hay un planteamiento de que el lenguaje es necesario, donde las habilidades son importantes. Yo creo que eso, que nosotros estamos en un perfeccionamiento permanente desde hace cuatro años, yo he sentido que en estos dos últimos años ha habido más aplicación”* (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

En concomitancia con este discurso, se interpreta que las estrategias a las que, se refiere la docente, se vinculan con el desarrollo de habilidades. No obstante, “Estas reflexiones, al momento de hacer parte del pensamiento del docente, inician su accionar frente a temas como su formación” (Gama, 2010, p. 194), ya que las educadoras y docentes explicitan en sus discursos que, carecen de conocimientos especializados para diseñar e implementar estrategias, para la promoción de literacidad y pensamiento crítico. Sin embargo, confiesan estar interesadas en buscar y formarse en función de tales necesidades.

### **Literacidad y pensamiento crítico como procesos integrales e interrelacionados**

La tercera subcategoría se conforma en cuanto se rescatan de los relatos de educadoras y docentes, un nexo entre los procesos de literacidad y pensamiento crítico en términos de su conformación como de su desarrollo:

*“Entonces, ahí uno ve el tipo de acceso, que al final la lectura y el proceso de lectoescritura es un proceso de pensamiento, porque cuando tú lees, todos tus procesos mentales están funcionando, y eso hace que tengas un criterio frente a la lectura que estas realizando. Cuando tú aprendes a leer y el tipo de lectura al que accedes, o la que tienes oportunidad de acceder, obviamente eso te va a dar formación de un pensamiento crítico o de otro tipo, pero te va hacer pensar sí o sí. Si lees el diario, y el tipo de diario que lees, porque no es lo mismo leer “La cuarta” u otro tipo de diario”* (E2: Educadora de párvulos, escuela municipal).

En concordancia a este discurso, se explícita el carácter integral de ambos procesos. Sin embargo, la educadora es consistente en afirmar que dicho tipo de nexo se ve condicionado a su vez, por el contexto y el tipo de acceso que se tiene para realizar diversos tipos de lectura y escrituras, que desencadenan el tipo de pensamiento que logrará desarrollar. Es decir, el carácter situado condiciona los diversos tipos de literacidades y pensamiento que el sujeto puede llegar a construir.

Bajo la misma línea de análisis se encuentra el relato de la siguiente educadora:

*“Yo creo que el pensamiento crítico está estrechamente vinculado con la literacidad. Lo que hablábamos hace un rato de la comprensión. Yo sí creo que la comprensión es un proceso comunicativo y que es temprano, pero, la literacidad es un proceso más intencionado y tiene que ver con lo educativo. Y que incide estrechamente en el pensamiento crítico, en la medida que yo me alfabetizo, yo comienzo a poner en concreto algo abstracto que es mi pensamiento. Y, en la medida que yo lo llevo al plano concreto, lo escribo, lo expreso, lo divulgo, tengo una respuesta y una repercusión en función de lo yo difundí, cosa que ahora es súper cotidiana con lo de las redes sociales. En esa medida, yo empiezo a ejercer una comunicación que tiene que ver con cómo yo interpreto una información, cómo la interpreto, cómo la expreso y cómo mi interpretación y mi expresión tienen un impacto en mi entorno y en mi realidad”* (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

En concomitancia al discurso se releva que “En definitiva, el acto de aprender a leer y escribir es un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad” (Vargas, 2015, p. 150), comprensión que requiere del desarrollo de procesos de literacidad estrechamente vinculados, en palabras de la educadora, con la construcción de un pensamiento que se construye y conforma en función de la literacidad. Asimismo, una docente rescata la facultad exclusiva humana concerniente a un lenguaje oral y escrito y el desarrollo de un pensamiento que nos diferencia de cualquier otra especie:

*“Sí, o sea lo he dicho hartito. Yo creo que la literacidad es la entrada al mundo del pensamiento crítico, porque el lenguaje es muy complejo. O sea pensar en nuestro idioma es lo que nos diferencia de cualquier animal, porque cualquier cosa podemos ser igual a un mono. Pero pensar en nuestro idioma, porque la capacidad de comunicación la tienen todos los animales. Pero pensar, desarrollar pensamiento crítico, el lengüajear, el pensar en nuestro idioma,*

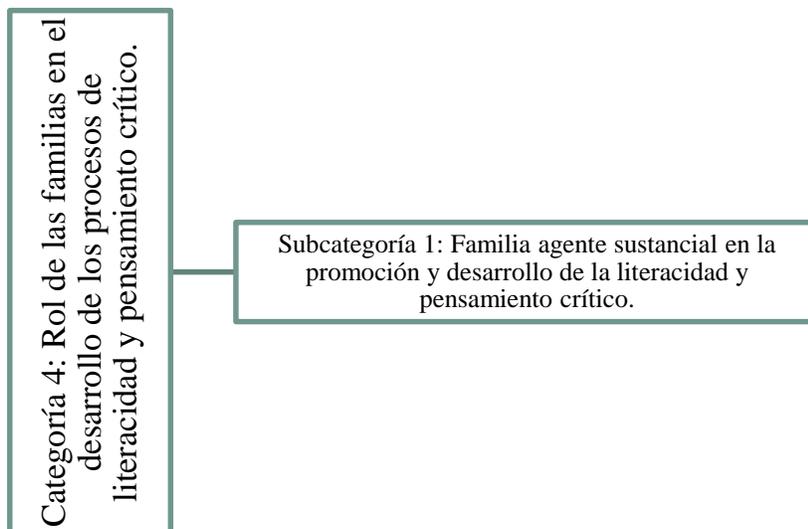
*resolver, hacer críticas, expresar la emoción, más allá de un sonido de dolor o el llanto, es lo que nos vuelve humanos, y abandonarlo es abandonarnos a nosotros como personas, y automatizar esos procesos, y con el avance de las tecnologías, debemos diferenciarlos de los robots (risas) y la única manera es seguir pensando” (E5: Docente primero básico, escuela municipal).*

La docente enfatiza en la importancia de desarrollar tales procesos considerados como integrales e interrelacionados por todas las educadoras y docentes entrevistadas, puesto que “debe quedar claro que las comunidades de práctica son entornos o espacios sociales, y que la literacidad es una actividad que se suscita en dichos ambientes” (Torres, 2016, p. 10).

Por tanto, se puede concluir que las prácticas pedagógicas concernientes a la literacidad y pensamiento crítico se constituyen como procesos integrales e interrelacionados que requieren de la mediación y promoción por estrategias didáctico-metodológicas que desarrollen habilidades, a pesar de las tensiones que sistema educativo chileno ejerce sobre los docentes. Recordando a Paulo Freire (1978), quién señala que “No leemos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos e informaciones que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida” (Bergoña & Sanmartí, 2009, p. 239).

### **5.3.6 Rol de las familias en el desarrollo de los procesos de literacidad y pensamiento crítico**

La última categoría se conceptualiza en función del rol que tienen las familias en el desarrollo de los procesos de literacidad y pensamiento crítico, pues como se mencionó en el estado del arte de la presente investigación, existen variados estudios que relevan la importancia de las familias como primer agente educador y socializador de prácticas de literacidad tempranas y desarrollo de pensamiento inicial. Asimismo, a partir del discurso de las educadoras y docentes entrevistadas, surge la subcategoría descrita en el presente esquema:



### **Familia agente sustancial en la promoción y desarrollo de la literacidad y pensamiento crítico**

Esta subcategoría se denomina familia como agente sustancial en la promoción de la literacidad y pensamiento crítico, en la medida que las educadoras y docentes explicitan en sus discursos que las familias son parte constitutiva y fundamental de los procesos que pueden desarrollar los niños/as. Por ejemplo:

*“Yo encuentro que hace hartito la familia, porque si uno se toma el tiempo de realizar un trabajo colaborativo con ellos, uno se da cuenta de que apoyan el aprendizaje de sus hijos, y ahí te das cuenta de que los niños están más motivados, porque las conversaciones de los niños con sus papas son mucho más fluida cuando hay una preocupación por parte ellos de los aprendizajes de sus hijos. Cuando no, es escaso el vocabulario y poca la imaginación, nada más porque hay poca preocupación por parte de los papas de conversar con sus hijos y potenciar su lenguaje digamos” (E1: Educadora de párvulos, escuela municipal).*

Se observa que la educadora es consciente de la familia como primer agente educador, explicitando las diferencias que existen entre las familias preocupadas de mantener conversaciones cotidianas con sus hijos/as y aquellas que priorizan otro tipo de sucesos. Asimismo, la siguiente educadora enuncia la relación que observa entre expectativas y concepciones de las familias respecto a

la importancia que atribuyen a tales procesos, y el tiempo que dedican para el trabajo de ellos con sus hijos/as:

*“La familia es el primer elemento socializador y responsable del desarrollo de un niño. Por lo tanto, yo creo que la familia adquiere un rol fundamental en esta mirada de proceso, porque es ella la que enriquece el entorno, que luego nosotros vamos a utilizar, para desarrollar el proceso. Entonces, la familia es una estimuladora por esencia. La familia es quién debería mostrarle en primer lugar, un mundo más amplio, generar en el niño el deseo de conocer más allá, la necesidad y el deseo de comunicarse. El desarrollar a través del ejemplo, y de la interacción diaria, un lenguaje y un pensamiento, y una vez que llega al colegio, continuar enriqueciendo, de acuerdo a lo que la educadora pueda ir orientándoles. Entonces, la familia, eso es fundamental, pero luego cuando empieza el proceso, sobre todo en primero, debe haber una ejercitación constante, el desarrollo de la lectoescritura en estas primeras instancias, solo se logra con ejercitación constante”* (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

De este modo, el relato de la educadora se condice con estudios que muestran “que las prácticas familiares de literacidad y lenguaje varían de una familia a otra, de una cultura a otra” (Susperreguy, Strasser, Lissi, & Mendive, 2007, p. 242), por lo que en sus espacios educativos, deben lidiar con tales diferencias que son capaces de identificar, y por ende, deben ser capaces de desarrollar un quehacer pedagógico que acorte las brechas de diferencias entre sus estudiantes. En este sentido, “Las educadoras que exhiben esta intencionalidad pedagógica interpretarían las interacciones cotidianas como oportunidades para estimular el desarrollo y aprendizaje, y tendrían como propósito aprovechar estas oportunidades para dicho fin” (Strasser, Mendive, & Susperreguy, 2012, p. 304).

Por otro lado, se vislumbra el discurso de una docente quién releva la otra cara de la moneda, refiriéndose a las familias que con el tiempo se desvinculan de la mediación que pueden realizar de tales procesos:

*“Yo creo que sí los procesos de lectura y escritura nacen en las familias, yo creo que las familias somos las responsables de no dejarle todo el trabajo al colegio. Yo creo que los profesores hemos tenido que recurrir a enviar tareas para la casa, porque a veces, es la única*

*manera que tenemos de que el niño lea en su casa, entonces, el mandar un libro, que vengan con una tarea hecha. Yo no soy muy amiga de las tareas para la casa, ni que lleguen con el libro leído y hacer una prueba. Pero, claro a veces, y muchas veces, hay que recurrir a enviar el libro o la tarea para la casa para que la familia se comprometa con el proceso de aprendizaje de su hijo” (E5: Docente primero básico, escuela municipal).*

La educadora suscita que ha llegado a necesitar enviar actividades para el hogar, a fin de que las familias se involucren en el proceso educativo de sus hijos, debido a la importancia que le atribuyen a su rol como agente sustancial de aquellos procesos. Considerando que el lenguaje puede ser concebido por parte de los padres “como una oportunidad de aprendizaje o una herramienta de control” (Strasser, Mendive, & Susperreguy, 2012, p. 320)

Se concluye de esta categoría por tanto, que las educadoras y docentes son conscientes del rol sustancial que tienen las familias en los procesos de literacidad y pensamiento crítico, y por lo mismo, se preocupan de identificar y caracterizar el tipo de acceso que han tenido los niños/as a temprana edad, para intencionarlos de manera colaborativa con la familia.

## **CAPITULO VI**

### **SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS PROCESOS DE LITERACIDAD Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LOS NIVELES NT2 Y 1° BÁSICO**

## **6.1 Sugerencias de estrategias didáctico-metodológicas como apoyo pedagógico orientador**

A partir del análisis del contenido de los discursos que educadoras y docentes producen en las entrevistas semi-estructuradas aplicadas, relacionados con el reconocimiento de falta de formación respecto a cómo promover procesos de literacidad y pensamiento crítico de una forma integral e interrelacionada, es que se diseñan las siguientes estrategias didáctico-metodológicas como apoyo pedagógico orientador para tales sujetos. Asimismo, con el siguiente apartado se pretende responder al último objetivo específico que se ha planteado el presente estudio, para lograr contribuir con el diseño de estrategias didáctico-metodológicas que consideren el desarrollo de la literacidad como promotora del pensamiento crítico en los niveles NT2 y primero básico.

Considerando que “Paul (1992) propugna que los profesores pueden ayudar a sus alumnos a trabajar el pensamiento crítico discutiendo las ideas encontradas en los textos, promoviendo que hablen de sus ideas y sus puntos de vista, estimulando la discusión entre ellos sobre los problemas y sus posibles soluciones, y planteando tareas para que construyan categorías de clasificación en lugar de dárselas hechas” (Bergoña & Sanmartí, 2009, p. 235), es que se acentúa la importancia de sugerir estrategias mediante la siguiente propuesta educativa, orientada a la discusión participativa de los sujetos, puesto que se consideran los aportes de la teoría socio-constructivista, donde el aprendizaje se construye con otros.

De allí que, la literacidad y pensamiento crítico se releven a su vez, como prácticas inherentemente sociales que se construyen en la interacción del sujeto con su entorno social más cercano. Por tanto, al definir que las estrategias son entendidas como “el camino escogido para llegar a la propuesta” (Quinquer, 2004, p. 7), se establece que el camino para promover literacidad y pensamiento crítico de forma interrelacionada en niños/as de segundo nivel de transición y primero básico, debiese considerar las sugerencias que se presentan en el siguiente apartado.

## 6.2 Matriz: “Estrategias para la promoción del pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad”



**ESTRATEGIA N°2:  
Literacidad con  
sentido**

- Definir el propósito de una lectura de forma previa, para significar el proceso, a través de una motivación y orientación clara.

**Especificación**

**PROTOTIPOS**

- Preguntarle a los niños/as de forma previa a una lectura, cuál será el propósito de aquello, para qué nos va a servir, qué queremos lograr, etc.
- En una ruleta definir en conjunto el propósito de lecturas realizadas.



**DISEÑO**

**ESTRATEGIA N°3:  
Disposición al  
aprendizaje**

- Poseer curiosidad y preocupación por informarse, confianza en las propias capacidades, comprensión de opiniones de otras personas.

**Especificación**

**PROTOTIPOS**

- Disponer de un espacio en aula para motivar la búsqueda de conocimientos por parte de los niños/as. Ejemplo: un muro en el que se registren las diversas lecturas realizadas.
- Proveer de espacios y lecturas sobre actualidad y desarrollo de la democracia.



**DISEÑO**

## ESTRATEGIA N°4: Conocimientos previos

- Para que el aprendizaje logre ser significativo según la teoría de Ausubel (1973) el niño/a debe involucrarse con los textos, afectiva y cognitivamente.
- Formular hipótesis iniciales de forma previa a una lectura escuchada o realizada.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Reconociendo qué elementos conocía previamente, identificando vocabulario que no conoce, etc.
- El docente colabora diseñando preguntas mediadoras ¿lo habías escuchado antes? ¿Qué conocías de este personaje? ¿Es similar a otra historia? ¿De qué crees tú que se tratará el texto? ¿Qué aprenderemos con esta lectura?
- Ejemplo: muro de palabras (vocabulario nuevo), y crear oraciones con ellas.



DISEÑO

## ESTRATEGIA N°5: Relaciones autor, texto, lector

- Reconocer el contexto en el que se sitúa el autor del texto, infiriendo las intenciones del autor, junto a sus argumentos o veracidad de la información.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Se puede conceder mediación, con preguntas: ¿Quién es el autor? ¿Cuándo lo habrá escrito? ¿Qué habrá querido comunicar el autor? ¿Qué es lo más importante que comunica el autor? ¿Cuán real será la información que escucho o leo?
- Ejemplos: analizar portadas de cuentos, identificar propósitos del autor.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Los Partes del Libro**  
Recorta y pega para etiquetar las partes del libro.

El título	Las páginas	La portada	El lomo	El escritor La escritora	La contraportada
-----------	-------------	------------	---------	-----------------------------	------------------

**Propósito del autor**

Título: \_\_\_\_\_

¿Por qué el autor escribió este texto?

[ Entretener ]  
[ Informar ]  
[ Persuadir ]

¿Cómo lo sabemos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DISEÑO

## ESTRATEGIA N°6: Discusión social colaborativa

- Escuchar o realizar lecturas provenientes de diversas fuentes de información de forma colaborativa con otros pares, permite compartir ideas, inferencias, discutir puntos de vistas, construyendo significados sociales y compartiendo opinión respecto a los textos. La discusión en grupo, permiten el desarrollo de habilidades de orden superior (analizar, criticar, juzgar).

Especificación

### PROTOTIPOS

- Realizar lecturas cooperativas donde los sujetos se enfrenten a diversidad de propósitos comunicativos.
- Realizar debates en función temáticas que sean de interés para los niños/as y que les permitan posicionarse en una postura, buscando argumentos para la discusión.

- Ejemplo: todos los niños/as realizan lectura del mismo texto, y luego construyen una torre escribiendo o dibujando el argumento del texto que consideran más válido.



DISEÑO

## ESTRATEGIA N°7: Formulación de opinión

- Tomar posición respecto a un hecho, fenómeno o idea, colabora en la formación de un pensamiento crítico. La lectura y escritura conceden herramientas para que los niños/as asuman diversas posiciones, reconozcan variedad de puntos de vistas en función de un mismo fenómeno, se posicionen respecto a los temas que escuchan o leen, formulando de tal modo, una opinión propia.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Intencionar espacios donde los niños/as puedan discutir respecto a sus puntos de vistas, utilizando preguntas que promuevan tal discusión ¿Estás de acuerdo con lo que sucedió? ¿Qué le dirías al personaje? ¿Qué hubieses hecho tú en el caso de él/ella? ¿Por qué no estás de acuerdo con tu compañero? ¿Cómo lo hubieses hecho tú? Etc.
- Ejemplo: con micrófono socializar opiniones argumentadas.

Nombre: \_\_\_\_\_

### ¡Puedo escribir mi opinión!

Me gusta: \_\_\_\_\_

Razón 1	Razón 2
---------	---------

Voy a escribir tu opinión con las razones:

Me gusta \_\_\_\_\_

porque \_\_\_\_\_

y porque \_\_\_\_\_

DISEÑO

## ESTRATEGIA N°8: Situaciones problemáticas

- Barrows (1968) plantea el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología de enseñanza para diseñar problemas abiertos y situados en contexto, donde el niño/a aplica capacidades, razona y decide para resolver. Barrows (1986) señala que el ABP es un método de aprendizaje que sustenta su quehacer en el principio de usar el problema como punto de partida para el desarrollo de nuevos conocimientos.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Diseñar diversas situaciones problemáticas para los niños/as, relacionados con aspectos de la vida cotidiana, permite el desarrollo de habilidades como deducción, inducción, razonamiento práctico, y toma de decisiones. Es posible mediar identificando la problemática en conjunto, analizando posibles soluciones, considerando ventajas y desventajas de cada una, para lograr tomar una decisión. Tal experiencia puede ser individual, en parejas o de forma grupal.

- Diseñar situación problemática y los niños/as dibujan o escriben soluciones en perros de ropa para situarlos en mural y analizar en conjunto ventajas y desventajas de cada solución propuesta.



DISEÑO

## ESTRATEGIA N°9: Acercamiento a procesos de escritura

- Iniciarse en los procesos de escritura requiere de un espacio para la libre expresión de trazos y garabateos, que permitan ir fortaleciendo la motivación y deseo por aprender a escribir.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Mediar situaciones de juego y práctica donde los niños/as tengan la libertad de expresarse mediante la escritura, realizando trazos, garabateos, etc. preguntando ¿Qué escribiste aquí? Por ejemplo.
- Ejemplo: creación de libros para la libre escritura, confeccionar cubos con sus expresiones y trazos, espacios para escritura libre en el patio, escritura libre en papelógrafos en pared.



DISEÑO

## ESTRATEGIA N°10: Propósito de la escritura

- El iniciarse en la escritura y desarrollarla apropiadamente tal implica establecer un propósito de expresión de manera previa.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Otorgar espacios para la escritura creativa, redacción de una carta, mensaje, sueños, gustos, anhelos, etc.
- Ejemplo: con dos platos de cartón, definir propósito de la escritura de forma previa, al girar el primer plato se define propósito; ruleta gigante para definir cuál será el propósito de la escritura.



DISEÑO

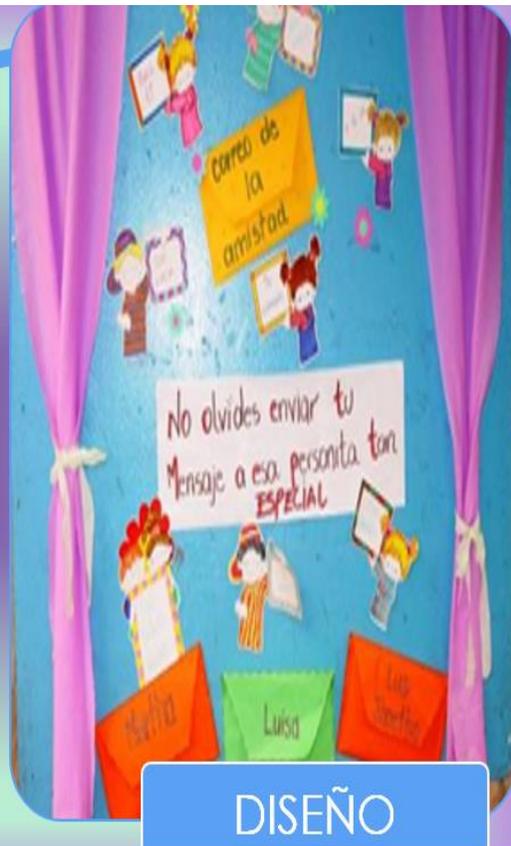
## ESTRATEGIA N°11: Posición del lector

- Es menester a la hora de producir un escrito o iniciarse en él, situarse en la posición del receptor, imaginando su reacción. Esto conlleva a tomar consciencia de la importancia de trascender con la escritura, que se puede expresar opinión, información, ideas que otros podrán leer a pesar de la distancia o el tiempo.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Realizar experiencias donde se invite a los niños/as a escribir con diversos propósitos, escribirle a distintos destinatarios, de modo tal, de conversar previamente quién será el destinatario, qué pensará cuando reciba nuestro escrito, qué le gustaría leer a este destinatario, etc.
- Ejemplo: Correo de la amistad.



DISEÑO

## ESTRATEGIA N°12: Meta cognición

• La identificación de las propias capacidades o limitaciones relacionadas con el propio proceso de pensamiento, colabora en la formación de un pensamiento crítico. La auto-regulación es imprescindible para lograr tomar consciencia de ello. La auto-regulación puede ser entendida como un monitoreo de los propios procesos cognitivos de manera autoconsciente.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Otorgar espacios durante o al finalizar experiencias, donde los niños/as tengan la posibilidad de reflexionar respecto a su desempeño, capacidades, intereses, dificultades, etc. identificando posibles caminos para aprender.
- Ejemplo: Confeccionar juego de la fortuna para escribir o dibujar al final de clase lo aprendido, las facilidades, dificultades, etc.



DISEÑO

## ESTRATEGIA N°13: Conclusiones

• Cuando el niño/a logra desarrollar procesos de literacidad, fortalece la construcción de habilidades de orden superior como el llegar a conclusiones a partir de las lecturas que escucha o realiza.

Especificación

### PROTOTIPOS

- Promover en los niños/as la búsqueda de conclusiones luego de cada lectura escuchada o realizada, utilizando preguntas como: ¿Cuáles son las ideas que se defienden en cada texto? ¿Qué es lo más importante? ¿Cómo se relaciona esto que vimos con otras asignaturas?
- Ejemplo: con dos platos de cartón, el niño/a escribe o dibuja sus principales conclusiones. Al girar el primer plato se observan una a una.



DISEÑO

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

En el siguiente apartado se darán a conocer las principales conclusiones del estudio, concernientes a dar respuesta tanto a la pregunta de investigación, como al objetivo general y específicos que lo orientaron. Asimismo, se reflexionará en torno al marco teórico referencial y metodológico que establecieron las directrices de la investigación. Para finalmente, erigir las limitaciones, proyecciones y recomendaciones relacionadas con la temática del estudio.

## **7.1 Conclusiones generales**

Los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico son temáticas emergentes desde mediados del siglo XX y principios del XXI, como se evidenció con los estudios del Estado de Arte presentado y el Marco teórico. Por tanto, requieren de aportes empíricos y teóricos para develar su importancia en cuanto al desarrollo pleno e integral del ser humano como sujeto activo e histórico en su contexto. La era de tecnología ha facilitado un rápido acceso a la información, es por esto, que la importancia de la literacidad y del pensamiento crítico radica en la capacidad de los sujetos para saber leer la información y discernir con ello la intencionalidad de los mensajes, evaluando su importancia, emitiendo juicios respecto a ellos y por sobre todo, tomar decisiones. De este modo, el estudiante requiere contar con las capacidades para desenvolverse en este contexto y en cualquiera, donde se requiera su participación activa como un lector crítico de la información a la que se expone, y como un sujeto democrático que participa de su contexto inmediato emitiendo juicios, evaluando y reflexionando.

Como se observa en el marco teórico, el curriculum del país no promociona explícitamente la literacidad, sino que habla de lectura y escritura, la literacidad involucra la consideración de aquel contexto. Mientras que el pensamiento crítico, solo es definido en las Bases curriculares de Historia, geografía y ciencias sociales como objetivo, lo que genera un trabajo pedagógico parcelado, pues el desarrollo del pensamiento crítico no es considerado con una finalidad transversal sino como un medio para lograr que el estudiante acepte las normativas y ejecute un rol productivo en el sistema cuando egrese de la educación formal.

De esta manera, se ven coartadas las posibilidades de desarrollar un quehacer educativo que promocióne el pensamiento crítico en el aula para colaborar en el desarrollo activo e integral del ser humano como sujeto socio-histórico que reflexiona en su entorno inmediato y toma decisiones.

De allí, que la presente investigación defina como pregunta orientadora de investigación ¿Cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago Centro?, estableciendo como objetivo general, “Indagar como la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro.

En concomitancia al análisis e interpretación de datos recabados, se puede concluir que efectivamente las educadoras y docentes de los niveles estudiados manifiestan en sus discursos relevar la importancia de desarrollar procesos de literacidad que promuevan el desarrollo de un pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico. No obstante, reconocen que una serie de tensiones que coartan el desarrollo de tales habilidades, por lo que sus estrategias didáctico-metodológicas distan de estar en coherencia con ese discurso.

Por tanto, sólo se pueden establecer algunas directrices y estrategias sobre la manera en que se promueve el pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad, considerando que la interconexión que podría existir entre ambos procesos, las educadoras y docentes lo declaran más bien en sus discursos, más que en sus prácticas pedagógicas, debido a las tensiones que manifiestan, llegan a coartar el desarrollo de las habilidades relacionadas con ambos procesos de manera integral e interrelacionada.

Es por esto, que se procederá a responder a cada uno de los objetivos específicos planteados, para sustentar tal conclusión general.

### **Objetivo Específico N°1:**

“Caracterizar la literacidad en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro”

Para dar respuesta a este objetivo se realizó análisis descriptivo de los datos, provenientes de las pautas de observaciones de clases aplicadas. Se concluye de la primera dimensión relacionada con la lectura, que una de las principales características de los procesos de literacidad es que se sustenta en procesos netamente individuales, lo cual dificulta los procesos de construcción de sentidos colectivos, actitudes y motivaciones del grupo en general puedan ser dialogados por los sujetos, afectando la iniciación y desarrollo de los procesos de lectura integralmente, pues las educadoras/docentes en las

clases observadas en general, no intencionan dinámicas que otorguen a los niños/as tales espacios de construcción.

Se observa un panorama general en la segunda dimensión, asociada a los procesos de escritura, puesto que los 3 indicadores relacionados con expresar gráficamente trazos o palabras, alcanzan altos niveles porcentuales, por ende, se puede deducir que las educadoras/docentes otorgan amplios espacios para la iniciación y desarrollo de los procesos de lectura, en cuanto se les permite a los niños/as representar trazos, signos, símbolos o palabras. No así, en términos de desarrollar procesos de escritura donde los niños/as platen sus propias ideas, comparen sus escritos con los de compañeros/as, verbalicen propósitos de los diversos escritos que realizan, etc. sino que más bien, los procesos de escritura se caracterizan por transcribir palabras y textos desde la pizarra.

Tal fenómeno corrobora el supuesto N°1 planteado en un inicio de la presente investigación, el que suscita: “Las educadoras de segundo nivel de transición de educación parvularia y docentes de primero básico desarrollan estrategias didáctico metodológicas mayormente enfocadas en la decodificación de la lectura y escritura que en procesos de literacidad”, puesto que la literacidad involucra procesos donde el sujeto significa elementos de su entorno, a partir de una práctica situada y contextual. En este sentido, se obtuvieron mayores niveles porcentuales en los niveles de desempeño ausente o no observado.

### **Objetivo Específico N°2:**

“Describir las características del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro”

En las diversas experiencias relacionadas con la expresión oral, los niños/as de segundo nivel de transición y primero básico tienen espacios para desempeñarse en esta área de forma incipiente, o presentando avances en los indicadores a observar. No obstante, tales espacios no se brindan de forma permanente en el aula, pues ningún indicador alcanza mayor valor porcentual en los niveles de desempeño avanzado.

Esto, podría caracterizar el desarrollo del pensamiento crítico que están construyendo los niños/as de tales niveles, debido a que el otorgar espacios para la expresión oral colaboraría en la formulación de conversaciones que consideren el punto de vista de sus compañeros, dialoguen respecto a temáticas de su interés, etc.; por tanto, si las experiencias de expresión oral alcanzan niveles de básico e intermedio a nivel general, entonces, se podría interpretar que el desarrollo del pensamiento crítico podría a su vez constituirse en un nivel básico e intermedio.

La segunda dimensión se caracteriza, por reducidos espacios concedidos para que los niños/as desarrollen y manifiesten iniciativa y autonomía en sus procesos de aprendizajes, considerando que los mayores valores porcentuales de los 4 indicadores que la conforman, se encuentran en niveles de desempeño ausente y básico. En cuanto las educadoras/docentes atribuyan importancia a tales actividades podrían promoverla en el desarrollo de sus clases, sino el rol activo del sujeto se ve condicionado a las prácticas normalizadoras y homogeneizantes que se desarrollan en las clases, donde los niños/as solo pueden desarrollar de forma incipiente su toma decisiones, solución de conflictos, motivaciones y procesos meta-cognitivos.

Finalmente, se concluye que las experiencias que desarrollan pensamiento en los niños/as, tienen mayores valores porcentuales en los niveles de desempeño básico, lo que significa que las educadoras/docentes otorgan reducidos espacios para la promoción o fortalecimiento de este tipo de experiencias, por lo que los niños/as logran evidenciarlas solo en un nivel incipiente.

Si se consideran las 3 dimensiones relacionadas con la promoción del pensamiento crítico, bajo el análisis descriptivo realizado, se observa existe un mayor énfasis en procesos netamente individuales, lo que dificulta la construcción de sentidos colectivos, actitudes y motivaciones del grupo en general, los que puedan ser dialogados por los sujetos, afectando el desarrollo de un pensamiento crítico, pues las educadoras/docentes en las clases observadas en general, no intencionan dinámicas que concedan a los niños/as tales espacios de construcción.

### **Objetivo Específico N°3:**

“Develar la importancia que las educadoras y docentes de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro, atribuyen a los procesos de literacidad y pensamiento crítico”

En el marco teórico de la presente investigación se explicitó bajo que perspectiva se entiende el término de concepciones. Por tanto, ahondar en las concepciones que tienen educadoras/docentes respecto los procesos de literacidad y pensamiento crítico permiten develar la importancia que le atribuyen a los mismos, quienes al significarlos podrían intencionarlos en sus prácticas pedagógicas.

Así, al realizar el análisis de contenido respecto a los discursos de educadoras/docentes se puede concluir que tales sujetos conciben los procesos de literacidad desde 3 enfoques: enfoque tradicional de la literacidad, literacidad como práctica social y el enfoque digital e informacional NEL. Sin embargo, independiente que las profesionales conciban la literacidad desde uno u otro enfoque, son enfáticas en relevar la importancia de desarrollar tales procesos desde los niveles iniciales.

Por ejemplo, desde el enfoque tradicional de la literacidad se releva su importancia en cuanto permite a los sujetos acceder a otro tipo de conocimientos, la conciben como “la puerta de entrada”. En el segundo enfoque la docente releva la importancia de desarrollar procesos de literacidad para la formación de un pensamiento que le permita al sujeto empoderarse de su rol social y poder participar de una transformación de la sociedad, como herramienta para la vida.

Finalmente, desde el enfoque digital e informacional NEL, las educadoras/docentes consideran la tecnología como un fenómeno inapelable, y por tanto, merecedor de una mediación pedagógica que releve su utilidad en los procesos de lectura y escritura. Se enaltece la literacidad digital, como aquella que “enfatisa el desarrollo de destrezas y competencias cognitivas y sociales que incluyen el uso adecuado de todo tipo de herramientas tecnológicas partiendo de la base del desarrollo de un pensamiento crítico” (López-Bonilla & Fragoso, 2013, p. 42).

En síntesis, las educadoras atribuyen una importancia integral a los procesos de literacidad, independiente del enfoque desde que se sitúen. Sin embargo, aunque los sujetos informantes dan cuenta de sus conocimientos teóricos y prácticos respecto a la construcción y desarrollo de los procesos de

literacidad, no significa que exista una reflexión profunda respecto a las implicancias que tienen cada uno de los enfoques para la formación ciudadana del sujeto.

Por otro lado, en relación al desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de contenido realizado, devela que las educadoras/docentes comprenden una visión social y mediada respecto al desarrollo del pensamiento crítico, señalando que es una habilidad que se construye en la medida que el sujeto es partícipe de una sociedad. Asocian de este modo, el pensamiento crítico a una serie de fenómenos que se vinculan con su formación como ciudadano, y con acciones cotidianas que le permiten desarrollarlo.

Es decir, educadoras/docentes si consideran importante el desarrollo del pensamiento crítico en estos niveles, en cuanto lo conciben como un proceso que va mucho más allá de emitir una opinión o un gusto, sino que se complejiza y desarrolla en cuanto existe una mediación social que le permite al sujeto tomar conciencia de su rol en una sociedad. Asimismo, relevan la importancia de dicho proceso en términos de una formación ciudadana que involucra habilidades reflexivas y de resolución de problemas asociadas al carácter emancipatorio de un sujeto.

Por tanto, se concluye que las educadoras y docentes de los niveles involucrados, relevan la importancia de considerar a la literacidad y el pensamiento crítico como procesos integrales e interrelacionados, puesto que suscitan que la construcción de un pensamiento se construye y conforma en función de la literacidad. En concomitancia, necesita ser mediado y promovido por estrategias didáctico-metodológicas que desarrollen habilidades.

De esta forma, el supuesto N°3 de la investigación: “Las educadoras y docentes desconocen el desarrollo de los procesos de literacidad en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico como promotores del pensamiento crítico”, se ve relegado puesto que efectivamente las educadoras explicitan en sus discursos que tales procesos están interrelacionados.

#### **Objetivo Específico N°4:**

“Identificar estrategias didáctico-metodológicas que desarrollan educadoras y docentes, de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro, para el fortalecimiento de los procesos de literacidad y desarrollo del pensamiento crítico”

Para dar respuesta a este objetivo se recordarán los porcentajes alcanzados en las diversas dimensiones asociadas al desarrollo de la literacidad y pensamiento crítico, provenientes de las pautas de observación de clases aplicadas, puesto que si bien los indicadores estaban enfocados a observar conductas de los niños/as, son las educadoras/docentes encargadas de promover u otorgar cierto espacios para que los niños/as logren efectivamente desarrollar los procesos a observar. En este sentido, las estrategias didáctico-metodológicas implementadas por los sujetos del estudio, se relacionan con promover un trabajo individual, enfocados en la reproducción de contenidos, y de habilidades netamente individuales, en ambos procesos.

Sin embargo, cuando se considera el análisis de contenido realizado, se interpreta a partir de los discursos de educadoras/docentes provenientes de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas, que relevan en su práctica docente las tensiones que coartan la promoción de procesos reflexivos y críticos, señalando las exigencias cuantitativas de un sistema (cobertura y evaluación externa) como factor limitante, puesto que el tiempo sería el principal factor que coartan sus estrategias didáctico-metodológicas.

Si bien las educadoras/docentes en sus discursos han señalado la importancia que le atribuyen a formar sujetos reflexivos y críticos desde la primera infancia, explicitan sus tensiones para concretarlos en su quehacer pedagógico. Se conforman de tal modo, como sujetos docentes conscientes de su rol mediador en el desarrollo integral del ser humano, pero ven coartadas sus estrategias didáctico-metodológicas en cuanto su quehacer está condicionado bajo las presiones y exigencias de un sistema evaluador de conocimientos estandarizados.

Se puede deducir, bajo esta perspectiva de análisis, que a pesar de que las educadoras y docentes enuncian la existencia de múltiples tensiones acerca de la promoción de procesos reflexivos y críticos, son consciente de los factores que coartan sus prácticas pedagógicas, y en esa medida, se puede considerar como punto de partida inicial a la construcción de un trabajo pedagógico colaborativo y reflexivo, que les permitan diseñar estrategias didáctico-metodológicas, para intencionar pedagógicamente el desarrollo de los procesos reflexivos y críticos en los niños/as que conforman su nivel, puesto que “La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados” (Vaillant, 2010, p. 17).

Asimismo, se concluye que las educadoras/docentes, reconocen su falta de estrategias, pero manifiestan una actitud investigativa que le pudiesen permitir conocer algunos elementos para intencionar procesos de literacidad y de pensamiento crítico pertinentes y contextualizados a la realidad y desarrollo cognitivo de los niños/as de su nivel. En vista de que “implementar estrategias de enseñanza sistemática de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales es un desafío que no debe pasarse por alto en las instituciones educativas de cualquier nivel” (López, 2012, p. 57).

Así se corrobora el supuesto N°2 de la investigación: “Las educadoras de segundo nivel de transición de educación parvularia y docentes de primero básico no relevan necesariamente en su didáctica la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como uno de los fines de los procesos educativos en cuanto los estudiantes pueden participar de forma activa en la sociedad”; en la medida que son las mismas educadoras/docentes quienes señalan que desconocen estrategias didáctico-metodológicas que puedan promover la formación de sujetos reflexivos y crítico en contextos de la educación formal, donde apremia el tiempo, la cobertura curricular y las evaluaciones externas.

Por tanto, en su didáctica no reflejan la importancia que si le atribuyen en sus discursos, existiendo de este modo, una discrepancia entre su decir y su actuar. Sin embargo, ellas son conscientes de la discrepancia, y son capaces de identificar y explicitar cuales son las tensiones que producen el fenómeno.

### **Objetivo Específico N°5:**

“Diseñar estrategias didáctico-metodológicas que consideren el desarrollo de la literacidad como promotora del pensamiento crítico, en segundo nivel de transición y primero básico”

Considerando los planteamientos de educadoras/docentes respecto a la carencia de estrategias didáctico-metodológicas es que se diseñó una matriz con sugerencias, para responder efectivamente al objetivo planteado, y a su vez, a las necesidades que manifestaron los sujetos informantes. En este sentido, se cumplió con el objetivo puesto que se lograron establecer sugerencias, e incluso diseñar elementos didácticos para utilizar.

Por otro lado, el marco teórico referencial utilizado permitió realizar una interpretación de los datos, con una mirada amplia y sustentada en los diversos estudios y teorías que existen sobre la temática.

Con respecto al marco metodológico que orientó la presente investigación, se concluye que efectivamente al ser mixto, se logró tratar la temática considerando las ventajas de ambos enfoques tanto cuantitativo como cualitativo, reduciendo con ello, las posibles debilidades que podría presentar al realizar un estudio netamente CUAL o CUAN. Además, al ser un estudio de tipo descriptivo-exploratorio, permitió por un lado, realizar un análisis de datos específicamente con el propósito de describir características e implicancias del desarrollo de los procesos de literacidad y pensamiento crítico. Y, por otro lado, ser exploratorio en la temática de indagar la interconexión de tales procesos en los niveles iniciales. De allí, que la presente investigación sea un aporte en términos empíricos, puesto que contribuye a la construcción de conocimiento en la educación inicial, pues si bien se indaga en una realidad específica, se sientan los primeros cimientos para profundizar en investigaciones posteriores.

Al utilizar los instrumentos de pauta de observación de clases, y protocolo de entrevistas semi-estructuradas, se hace necesario ahondar en la temática tanto en términos discursivos como prácticos, realizando de tal modo, un análisis descriptivo de los datos cuantitativos, y un análisis de contenido por Teorización anclada de Mucchielli (2001) para los datos cualitativos, puesto que el diseño de la presente investigación fue Diseño de Triangulación Concurrente, (DITRIAC).

Por tanto, se analizan ambos tipos de datos de forma paralela, considerando la cantidad de producción de datos y el tiempo concerniente a la presente investigación. Se concluye que fue el tipo de diseño adecuado, considerando que con la producción de datos que se generó, se logró dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados para la presente investigación.

En este sentido, fueron claves los informantes claves seleccionados para el estudio, pues se contactaron de manera previa y con un tiempo suficiente para realizar las respectivas observaciones de clases y entrevistas semi-estructuradas, con los consentimientos informados y protocolos que un proceso investigativo requiere.

## 7.2 Limitaciones

Si bien se lograron cumplir los objetivos de la presente investigación, se presentaron durante el desarrollo de la misma, algunas limitaciones que es necesario dar a conocer, para prever situaciones similares en investigaciones posteriores.

La primera limitación se relaciona con el cambio enfoque del presente estudio, puesto que un inicio se pensaba enmarcar la temática en un enfoque cualitativo, con un paradigma comprensivo-interpretativo, debido a que se pretendía ahondar en los discursos de educadoras/docentes respecto a tales procesos. Sin embargo, se consideró la importancia de ahondar no solo en los discursos, sino que también en las prácticas pedagógicas que desarrollaban tales sujetos.

De allí, que se decida utilizar un enfoque mixto, con alcance descriptivo-exploratorio, puesto que más allá de interpretar discursos se buscaba ahondar en la interconexión que podría existir entre procesos de literacidad y pensamiento crítico, describiendo sus características y coherencia entre el discurso y la práctica de los sujetos encargados de promoverlos, como lo son educadoras/docentes. Por tanto, tales cambios produjeron una reflexión y retroalimentación durante el transcurso del estudio, realizando correcciones correspondientes.

Por otro lado, de los establecimientos contactados para realizar la investigación, no todos presentaban la voluntad para acceder a que una investigadora formara parte del espacio, observando clases o entrevistando a educadoras y docentes.

Finalmente, al realizar un análisis de datos cualitativo y cuantitativo de forma paralela, fue un proceso arduo y complejo. El factor tiempo se considera como un factor limitante, puesto que al realizar la investigación en el quinto año de carrera, se debe responder a las demandas académicas de la Práctica Profesional I y II desde marzo a noviembre y los Seminarios I y II correspondientes al desarrollo de la investigación, que se imparten de forma paralela, por ende, el tiempo se debe distribuir entre ambas actividades que comprenden altas exigencias, junto con las actividades laborales que también se realizan durante todo el año.

### 7.3 Proyecciones

Realizar el presente estudio abre nuevas posibilidades para repensar el rol del educador/docente como promotor de procesos reflexivos y críticos, en cuanto las educadoras/docentes han señalado sentirse incapaces de promover tales procesos considerando las tensiones de la cobertura del curriculum, y evaluaciones externas que se aplican. De allí, que una proyección pedagógica consiste en mejorar una formación docente, donde se consideren tales variables y se discutan formas de lidiar con las presiones del sistema, con las condiciones laborales, con la cobertura curricular, pero realizando prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de los niños/as, y no a las necesidades del sistema neoliberal imperante.

Formar sujetos reflexivos y críticos que se cuestionen su rol en la sociedad, puesto que el conocimiento está a la orden del día con las nuevas tecnologías que facilitan la información. Sin embargo, cómo se utiliza la información para desarrollar habilidades que se requieren en esta nueva sociedad, es el desafío que los educadores/docentes tenemos.

Asimismo, a partir de las conclusiones del presente estudio surgen una serie de interrogantes que podrían orientar las proyecciones científicas respecto a la temática, constituyendo los primeros cimientos para investigaciones posteriores:

- ¿Cuáles son las concepciones de los niños/as de los niveles iniciales respecto al desarrollo de su pensamiento crítico?
- ¿Cómo se podría desarrollar el pensamiento crítico como eje transversal en el curriculum escolar desde la primera infancia?

Por último, se considera que como futura educadora de párvulos y escolares iniciales resulta ser imprescindible poder participar de equipos investigativos, con enfoque de investigación acción participativa, puesto que el aula es el espacio donde convergen una infinidad de fenómenos sociales, psicológicos, culturales, pedagógicos, etc. dignos de ser estudiados para construir conocimiento a partir de la práctica pedagógica misma. Si bien, las condiciones laborales y tiempos que posee las educadoras/docentes coartan el desarrollo de un proceso investigativo, se plantea la convicción de que es necesario darse ese tiempo de investigación para poder efectivamente ir transformando el rol.

## **7.4 Recomendaciones**

Se recomienda a los establecimientos educacionales tener una mayor apertura hacia los proyectos de investigación, puesto que la única forma de mejorar y construir nuevo conocimiento es investigando sobre aquello que construimos. A su vez, se recomienda agradecer a los informantes claves que participan en las diversas investigaciones, pues acceden de forma voluntaria a ser partícipes de la construcción de conocimiento, y por tanto, es un deber ético dar a conocer las principales conclusiones y compartir con ellos/as las estrategias o sugerencias diseñadas.

## Referencias bibliográficas

- Abarca, J. (1998). Condición del profesor y satisfacción personal. *Una educación con calidad y equidad: Encuentro Internacional sobre Formación de profesores de Educación básica*, 459-488.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1985). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Agudelo, S., Berrío, B., Blandón, S., Gaviria, S., Quiceno, C., & Zuluaga, D. (2001). *Iniciación a la lectura en el preescolar a través de la variedad de textos. Tesis de pregrado*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Aignerren, J. (2008). *Diseños cuantitativos: análisis e interpretación de la información*. Universidad de Antioquia: Centros de Estudios de Opinión.
- Arancibia, M., Soto, C., & Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, Vol. 36, N°1, 23-51.
- Baeza, M (2012). Escribir y leer desde un enfoque constructivista.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú., 109-139.
- Benitez, A. (2014). Alfabetización Informacional, incidencia tecnológica y su impacto en el aprendizaje para toda la Vida. *Bibliotecas: Revista de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información*, Vol. 32, N°2., 32-46.
- Bergoña, O., & Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar pensamiento crítico. 8° *Convención nacional y 1° internacional de profesores de ciencias naturales*, 233-245.
- Bohórquez, L. (2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Argentina: In Congreso Iberoamericano de Ciencia.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, 2-17.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires.: Fondo de cultura económica.

- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia.: Impresores Ltda.
- Brito, A., & Pineau, P. (2013). La lectura y escritura en la escuela. *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo.*, 2-15.
- Brown, G., & Yule, G. (1993). *Análisis de discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
- Caro, L., & Arbaláez, N. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista virtual Universidad Católica del Norte, N°28.*, Colombia.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida. Revista Iberoamericana de lectura. Año 21.* , 1-11.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.*, 113-132.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile.* (págs. 1-10.). Concepción, Chile.: s.e.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida, Buenos Aires.*, 32-45.
- Cassany, D., & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis, Vol. 28.*, 353-374.
- Castro, E. (2005). *Pensamiento crítico*. México: Pearson Educación.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de la investigación social*. España: McGraw Hill.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación & Sociedad. Vol. 30. N°107*, 409-426.
- Corrales, I. (2011). El juego como potenciador de la Expresión oral libre. *Revista de Lenguas Modernas, Vol 14.*, 231-244.
- Cragolino, E., & Lorenzatti, M. (2013). Jóvenes, familias y procesos de literacidad. *Cad. Cedes, Campinas V. 33, N° 90.* , 197-214.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *Traducción de ponencia publicada en On Research in Teacher Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education.*, 43-50.

- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis psicología.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación superior*.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*. Año XXII. N°42, 107-136.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9 (1), 51-67.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23-56.
- Fávero, A. T., Casagrande, E., & Rosetto, M. (2007). *Diálogo e Investigación: perspectivas de una educación para pensar*. Brasil: Passo Fundo: Méritos.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista electrónica Relieve*, Vol. 16. N°2., [http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm).
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 15, N°3, 1-11.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? *Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Educación y Pesquisa*, Vol. 37. N° 2. Sao paulo, Brasil., 425-438.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño, e información específica de los adultos. . *Revista Lectura y Vida*, Vol. 2. N° 4., 6-14.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España.: Morata.
- Forero, A. (12 de noviembre de 2015). *Cibernous*. Obtenido de Foucault. Una aproximación al pensamiento filosófico.: <http://cibernous.com/autores/foucault/teoria/tres.htm>
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Francescato, G. (1971). *El lenguaje infantil: estructuración y aprendizaje*. Barcelona : Península.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Fundacion Integra. (2002). *¿Como potenciar el lenguaje? diez nociones fundamentales* . Santiago : Fundacion Integra Dirección de estudios y programas .
- Gallart, S. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y vida, Revista Latinamericana de Lectura* 22., 1-14.
- Gama, A. (2010). Currículo y evaluación: ¿posibilidades para el desarrollo profesional docente? *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*, 185-198.
- García, A. (1987). Fundamentación de un método de enseñanza basado en la resolución de problemas. *Revista de educación N° 282. Teoría del currículo.*, 151-160.
- García, A., & Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. . *Revista teoría educacional Vol 21, N° 2*, 19-44.
- García, B., & Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista mexicana de investigación educativa.*, 85-111.
- García, F. (2004). La enseñanza de la lectoescritura desde el enfoque constructivista. *Revista digital "Investigación y educación"*, 1-10.
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Talca, Chile: Documento de trabajo, 6. Proyecto Mecesus TAL 0101.
- Hernández Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, Fernández, & Baptista., &. (2007). *Metodología de la investigación*. (4° Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Huertas, D. (2010). Evaluación pedagógica de los docentes: Más allá de la rendición de cuentas Aportes conceptuales. *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*, 137-154.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso, manual para las ciencias sociales*. Barcelona : UOC.
- Íñiguez, L., & Antaki, C. (2002). Análisis del discurso. *Universidad de Guadalajara*, 271-286.
- Iraola, E., & Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Revista Educación XXI, Vol. 18, N°1.*, 303-324.
- Jiménez, J., & Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, N° 45.*, 5-25.
- Johnston, J. (23 de Febrero de 2010). *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Obtenido de <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/JohnstonESPxp.pdf>

- Kennedy, E., Dunphy, E., McPhillips, T. M., & Shiel, G. (2012). Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years). *Research conducted on behalf of the National Council for Curriculum and Assessment.*, 1-415.
- Lai, E. (2011). Critical Thinking: A Literature Review. 1-49.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Lehrl, S., Ebert, S., & Rossbach, H. (2013). Facets os Preschoolers is Home Literacy Environments: What contributes to reading literacy en primary school? *The development of reading literacy from early chilhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BIKS*.
- Lenneberg, E. (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Milán : Alianza.
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. Colombia. *Anagramas, Volumen 14, N° 26.*, 197-220.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación. Año XXXVII. Número 22.* , 41-60.
- López-Bonilla, G., & Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". *Lenguaje y educación, temas de investigación educativa en México, Vol. 23*, 23-50.
- Maingueneau, D. C. (2005 ). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marina, J. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: España: SM.
- Martin, A., & Barrientos, Ó. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría educativa 21.*, 19-44.
- McMillan, J. H.-S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación .
- Merino, R., & Quichiz, G. (2011). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares de Lenguaje y comunicación en educación básica*. Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2013). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio para 1º año básico*. Santiago, Chile.: Unidad de curriculum y evaluación. Ministerio de Educación.

- Ministerio, E. (2009). *Curso de didáctica del pensamiento crítico: programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito: s.e.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N°57., 437-459.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana. Facultad de ciencias sociales y humanas. Programa de comunicación social y periodismo.
- Monje, P. (1993). La lectura y escritura en la escuela primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 18, 75-82.
- Mora, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. . *Tendencias pedagógicas*, Vol. 16. , 221-236.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. . *Revista Actualidades Investigativas en educación*. Volumen 14, N° 2., 1-23.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Naghi, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Limusa.
- OCDE. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. . Canada: OECD Statistics Canada.
- Oliveras, B., & Sanmarti, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar pensamiento crítico. 8° *Convención Nacional y 1° Internacional de Profesores de Ciencias Naturales.*, 233-245.
- Ordóñez, M. d. (2007). *Estimulación Temprana, inteligencia emocional y cognitiva*. Madrid: Cultural S.A.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*. Vol XV. N°1. *Universidad Nacional Heredia. Costa Rica.*, 15-29.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II: Técnicas y análisis de datos*. 3° edición. Madrid: La muralla S.A.
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 15, N° 1., 15-29.
- Piaget, J. (1968). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Pineau, P. (1996). *La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cualitativas y cuantitativas. *Reglones, Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, N° 60. Taquepaque, Jalisco: ITESO., 36-42.
- Pollo, M. M. (2007). *Educación comunicando, comunicar educando*. Madrid: CCS.
- Pulido, R. (2007). *Abordajes hermenéuticos de la investigación cualitativa: teorías, procesos, técnicas*. . Colombia: Ediciones Educc.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. . *Íber*, Vol. 40., 7-22.
- Research Foundation: Language and literacy . (2010). *Teaching strategies*, 1-28.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. *ocumento de trabajo. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe–CERLALC. Bogotá*, 1-46.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Moraga: Aljibe.
- Rodríguez, J. (2005). Alfabetizaciones digitales. *Revista Temps d'Eduació*. N° 48., 1-21.
- Rodríguez, M. (2003). La teoría del aprendizaje significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). Santa Cruz de Tenerife*, 1-10.
- Rojas, D. (2015). *¿Porque los chilenos hablamos como hablamos? Mitos e historias de nuestro lenguaje*. Santiago : Uqbar Editores.
- Roni, C. &. (2013). Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. , 587-594.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5ª edición ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa. 5º edición*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Sainz, J. (1991). *Procesos de lectura y comprensión del lenguaje. En Mayor, J. & Pinillos, J. Comunicación y lenguaje*. Madrid: Tratadi de psicología general, 4.
- Saiz, C., & Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria Vol. 10*, 325-346.

- Saiz, C., & Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferencias formas de pensar. *ERGO, Universidad Veracruzana, Facultad de Filosofía*, 22-66.
- Sampieri, Fernández, & Baptista, &. (2010). *Metodología de la Investigación. 5° edición*. México: McGRAW HILL.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* 41, 207-224.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 1-10.
- Sepúlveda, L. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Universidad de Barcelona: Tesis Doctoral.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje, Universidad de los Andes, Venezuela.* , 97-122.
- Shaw, C., Brady, L.-M., & Davey, C. (2011). Guidelines for Research with Children and Young People. *NCB Research Centre. National Children's Bureau.*, 1-59.
- Sierra, P., Molina, E., Carpintero, E., Sánchez, L., & Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y la capacidad intelectual. *Faisca: Revista de altas capacidades, Vol. 15, N°17*, 92-110.
- Sisto, V. (2012). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento, Vol. 31. N°59.*, 178-192.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59., 1-18.
- Solé, I., & Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Revista Lectura y Vida, Vol. 25, N° 4.* , 6-17.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strasser, K., Mendive, S., & Susperreguy, M. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. *ducación y diversidad: aportes desde la psicología educacional*, 299-333.
- Stubbs, A. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial .
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Iberoamericana de psicología, Volumen. 39, N° 2.*, 239-251.
- Tay-Lim, J. (2013). Developing Young Children's Critical Thinking Skills through Conversations. *National Institute of Education, Singapore*, 1-13.

- Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*. Vol 5. N°4., 4-13.
- Torres, M. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo IS*, Vol 6. N°12, 1-17.
- Trejo, J., Martinell, A., & González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Vol. 11, 123-146.
- Unesco. (2006). *La alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2006). *Literacy for Life*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*. Vol. 22. N°234, 1-17.
- Valdivieso, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, Vol. 27, 49-68.
- Valenzuela, J., & Nieto, A. (1997). Motivación y Pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de motivación y emoción. Volumen XI, N° 28.*, 1-9.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. . *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*. Vol. 1. N° 1., 71-104.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Revista Folios*. N°42, 139-160.
- Vásquez, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación. Universidad de Medellin*. Vol. 13. N° 26, 197-220.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: Editorial PPU.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Sage.: Newbury Park, CA.
- Yuni, J., Urbano, C., & Ciucci, M. (2005). *Mapas y herraminetas para conocer la escuela: investigación etnográfica, investigación-acción*. Argentina: Brujas.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos de didáctica de Lengua y Literatura. N° 48.*, 71-79.

## **ANEXOS**

ANEXO N°1: VALIDACIÓN DE PAUTAS

## INFORMACIÓN BÁSICA DEL JUEZ EXPERTO:

Yo \_\_\_\_\_ he sido invitado a participar de la investigación desarrollada, conducente al título profesional de Educadoras de párvulos y Escolares iniciales cuyo título es: “Literacidad como promoción del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro.”.

Entiendo que se trata de validar los indicadores a observar de cada ámbito señalado en la pauta de observación de clases, desde el punto de vista de la forma y el contenido, tanto de cada indicador como de su forma general. Por lo que en relación a ello, puedo afirmar que:

---

1. Estoy consciente de que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación.
  2. Mi identidad será conocida por el equipo investigador que solicita mi participación.
  3. Entiendo que la información, los aportes y observaciones que yo haga serán consensuados con los de otros jueces expertos en la materia.
  4. Acepto que la validación no contempla algún tipo de incentivo o pago.
  5. Tengo el derecho a conocer los resultados de esta validación e investigación, si lo estimo necesario.
  6. Acepto voluntariamente participar de esta investigación, en el proceso de validación de la pauta de observación que aplicará la investigadora a los docentes o informantes claves en el estudio.
- 

Firma \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Si tiene alguna pregunta o desea información, durante esta etapa de validación del instrumento, puede comunicarse con la investigadora a través de:

**Profesor Guía**

<b>Nombre</b>	<b>Fono</b>	<b>Correo electrónico</b>	<b>Dirección</b>
Angélica Riquelme Arredondo	20787731	ariquelme@uchile.cl	U de Chile, Santiago Facultad de Ciencias Sociales.

### **Estudiante Tesista**

<b>Nombre</b>	<b>Fono</b>	<b>Correo electrónico</b>	<b>Dirección</b>
Marjorie Eny Jiménez Albornoz	97959125	Marjorie.jimenez@ug.uchile.cl	U de Chile, Santiago Facultad de Ciencias Sociales.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Indagar cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro.

### **Objetivo de la pauta de observación de clases**

1. Caracterizar la literacidad en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro.
2. Describir las características del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro.

### **DESTINATARIOS**

Niños y niñas en edad de 5 a 6 años (Segundo nivel de transición y primero básico).

**CONCEPTOS CLAVES ASUMIDO EN ESTA INVESTIGACIÓN.**

Literacidad; pensamiento crítico.

**Señores(as) Jueces Expertos:**

Su participación tiene como objetivo validar técnicamente la pauta de observación de clases con los indicadores que se pretenden observar y aplicar a los niveles educativos de segundo nivel de transición y primero básico.

En función de lo anterior, se esperan dos tipos de juicios:

1. Evaluación técnica, específica y detallada de forma y fondo de cada pregunta, con las sugerencias, de acuerdo a la Pauta de Validación presentada más adelante.
2. Evaluación de tipo general, emitiendo su juicio de experto, en función a la estructura y presentación de la pauta de observación de clases.

**Muchas Gracias**

FORMATO PARA VALIDAR LA PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES A APLICAR, JUECES EXPERTOS<sup>24</sup>

	INDICADOR	CRITERIOS A EVALUAR								OBSERVACIONES (si debe eliminarse o modificarse un indicador por favor indique)
		Hay claridad en la redacción de los indicadores		El indicador es observable		El indicador es preciso		El indicador se relaciona con la dimensión declarada.		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura.	1. Los niños (as) exploran libros e ilustraciones que son de su interés.									
	2. Los niños (as) se familiarizan con las diversas estructuras de los textos.									
	3. Los niños (as) comentan similitudes y/o diferencias de los diferentes tipos de									

<sup>24</sup> Nota: Modificado de formato de la facultad de odontología de la Universidad de Carabobo (2007)

	textos.								
	4. Los niños (as) se inician en la interpretación de signos escritos, verbalizando las asociaciones fonemas/ grafemas.								
	5. Los niños (as) escuchan o realizan lecturas provenientes de diversas fuentes de información, tales como: internet, revistas, periódicos, etc.								
Iniciación y procesos de desarrollo de la escritura	1. Los niños (as) reproducen diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños, dirección con un propósito contextualizado.								
	2. Los niños (as) representan gráficamente símbolos y signos con								

	un propósito comunicativo.								
	3. Los niños (as) representan gráficamente palabras o frases simples.								
	4. Los niños (as) realizan escritura en dispositivos digitales.								
Experiencias de Expresión Oral	1. Los niños (as) discuten con sus compañeros en relación a diversas temáticas que son de su interés.								
	2. Los niños (as) participan de la lectura compartida.								
	3. Los niños (as) anuncian sus conclusiones de forma clara y coherente.								
	4. Los niños (as) participan en los diálogos que se								

	construyen en el aula.									
	5. Los niños (as) escuchan las opiniones de las demás personas, respetando turnos del habla.									
Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje	1. Los niños (as) expresan su toma de decisiones respecto a su quehacer en el aula.									
	2. Los niños (as) proponen soluciones a los conflictos que se les presentan en su quehacer en el aula.									
	3. Los niños (as) expresan su motivación realizando preguntas sobre temáticas que son de su interés.									
	4. Los niños (as) comentan sus principales fortalezas y debilidades en las									

	diversas actividades.									
Experiencias del desarrollo del pensamiento	1. Los niños (as) expresan sus hipótesis.									
	2. Los niños (as) explican el significado que atribuyen a diversas situaciones vividas en el aula.									
	3. Los niños (as) expresan oralmente el análisis que realizan de diversas situaciones.									
	4. Los niños (as) expresan las conclusiones a las que llegan a partir de hechos que sean generales o particulares.									
	5. Los niños expresan las asociaciones que realizan entre situaciones de causa-									

efecto									
6. Los niños (as) comentan sus conocimientos previos respecto a las diversas temáticas tratadas en el aula.									
ASPECTOS GENERALES							SI	NO	
LA PAUTA DE OBSERVACIÓN CONTIENE INDICADORES CLAROS Y PRECISOS.									
LOS INDICADORES PERMITEN EL LOGRO DEL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.									
LOS INDICADORES ESTÁN DISTRIBUIDOS EN FORMA LÓGICA Y SECUENCIAL.									
EL NÚMERO DE INDICADORES ES SUFICIENTE PARA RECOGER LA INFORMACIÓN.  (EN EL CASO DE SER NEGATIVA SU RESPUESTA, SUGIERA LOS INDICADORES A AÑADIR)									
VALIDEZ									

APLICABLE		NO APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS SIGUIENTES OBSERVACIONES:			
VALIDADO POR:	C.I:	FECHA:	
FIRMA:	TELEFONO:	E-MAIL:	

## ANEXO N° 2: CONSENTIMIENTOS Y ACCESO AL CAMPO

Santiago de Chile, Mayo, 2016

Sr.

Director

Escuela XXX

### **Presente**

Junto con saludarte, me permito informar que dentro de la formación de pregrado de futuras Educadoras de Párvulos y Escolares Iniciales de la Universidad de Chile, es imprescindible la realización de investigación en el plano educativo.

En este marco, Marjorie Eny Jiménez Albornoz, estudiante de 5to año de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, se encuentra realizando la investigación de Tesis para aspirar a la obtención del título profesional.

La investigación, desarrolla la temática “Literacidad como promoción del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro”. Esta investigación tiene como objetivo indagar cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños y niños/as de segundo nivel de transición y primero básico, al observar y describir las características tanto de la literacidad como del pensamiento crítico que desarrollan los niños/as en las diversas experiencias de aprendizaje.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se hace necesario realizar:

<p>1.- Observaciones de aula: 20 observaciones de experiencias de aprendizaje realizadas por las educadoras y docentes de los niveles educativos mencionados. Este punto, se realizará con un consentimiento informado para las educadoras y docentes a cargo y con todos los protocolos pertinentes que conllevan realizar una investigación. Estas observaciones, se realizarán en 20 visitas de acuerdo a la disponibilidad del establecimiento.</p>
---

2.- Entrevistas individuales: a las educadoras y docentes de los niveles involucrados, las que serán registradas a través de una grabación de audio. Se puede realizar dentro de las mismas visitas para las observaciones.

En virtud de lo anterior hago llegar la presente, de modo de solicitarte autorización y contar con la valiosa colaboración respecto del acceso a la institución durante los meses de junio y julio con el objeto de llevar a cabo las observaciones y entrevistas propuestas en la investigación.

Agradeciéndole de antemano su apoyo a la formación de profesionales de la Universidad de Chile, reciba atentos saludos.

### **Síntesis y alcances de la Investigación**

La investigación titulada “Literacidad como promoción del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro”, se enmarca en el ámbito de la educación inicial, que pretende indagar la temática del desarrollo de la literacidad y pensamiento crítico en niños y niñas de la primera infancia.

Se considera que la relevancia de la investigación radica en relevar el rol activo del sujeto en términos de la apropiación que realiza al construir por medio de la lectura y escritura sus propios significados, los que también son concernientes al pensamiento que desarrolla el niño/a en cuanto es partícipe de una sociedad cada vez más compleja.

Por su parte, tanto el desarrollo de la lectura y escritura como el pensamiento crítico son habilidades que declaran las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Planes y Programas de estudios del área de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales en enseñanza básica, que desean promover en los estudiantes de ambos ciclos.

De este modo, el estudio busca caracterizar tanto la literacidad como el pensamiento crítico que desarrollan los educandos a través de la observación de las actividades que realizan en el aula, guiadas por educadora y docente de los niveles correspondientes.

Los plazos para realizar dichas observaciones se enmarcarán en los meses de junio y julio, en consenso con el centro educativo, educadoras y docentes involucradas, se realizarán los protocolos de consentimiento y asentimiento de los participantes de dicha investigación.

Los resultados de la investigación serán dados a conocer al establecimiento en el período correspondiente a la finalización del estudio que sería a final de año, aproximadamente.

Para finalizar, cualquier duda acerca de la investigación se puede comunicar directamente con Marjorie Eny Jiménez Albornoz [marjorie.jimenez@ug.uchile.cl](mailto:marjorie.jimenez@ug.uchile.cl). Investigadora y estudiante aspirante al título profesional de Educadora de Párvulos y escolares iniciales de la Universidad de Chile.

### ANEXO N°3: PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES

<b>Establecimiento</b>			
<b>Curso</b>		<b>N° de estudiantes</b>	
<b>Fecha</b>		<b>Hora (inicio- término)</b>	
<b>Docente</b>		<b>Observador (a)</b>	

<b>Criterios de desempeño:</b>	
<b>No observado (N.O)</b>	Cuando no se pudo observar el desarrollo del indicador en la sesión, debido por ejemplo, al trabajo de otras temáticas en la experiencia de aprendizaje observada.
<b>Ausente (0 puntos)</b>	Cuando no se observa el indicador durante el desarrollo de la sesión, a pesar de estar desarrollando experiencias relacionadas con la dimensión a observar.
<b>Nivel básico (1 punto)</b>	Cuando se observa que el indicador se desarrolla insipientemente en la sesión observada.
<b>Nivel intermedio (2 puntos)</b>	Cuando se observa que el indicador manifiesta avances en su desarrollo.
<b>Nivel avanzado (3 puntos)</b>	Cuando se observa permanentemente el indicador en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción</b>
<b>Iniciación y procesos del desarrollo de la</b>	a) Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la lectura, tales como: lectura de diversos tipos de textos, familiarización con las estructuras de los textos, conocimiento del

<b>lectura</b>	<p>alfabeto, identificación del propósito de los tipos de textos, iniciación interpretativa de signos escritos, exploración de libros e ilustraciones que son de su interés.</p> <p>b) Se observa presencia de actividades que promueven la lectura, por ejemplo: lectura insipiente, lectura de sílabas y palabras, frases breves, trabajo con variados tipos de textos, lecturas provenientes de diversos tipos de fuentes.</p>
<b>Iniciación y procesos de desarrollo de la escritura</b>	<p>a) Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la escritura, tales como: reproducción de diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños y direcciones, representación gráfica de símbolos y signos, representación gráfica de palabras y textos simples, producir sus propios signos gráficos.</p> <p>b) Se refiere a las diversas habilidades que desarrollan los estudiantes por medio de la escritura, tales como: representación gráfica de grafemas, sílabas o palabras, experimentar con la escritura para comunicar hechos, sentimientos o ideas.</p>
<b>Experiencias de expresión oral</b>	<p>Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes donde hacen uso de su expresión oral, participando en: discusiones sociales, lecturas colaborativas, explicación de diversas temáticas, comprensión de significados, diálogo, argumentación.</p>
<b>Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje</b>	<p>Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan habilidades de iniciativa o autonomía para el propio aprendizaje, tales como: tomar decisiones, auto-regulación de sus conductas y procesos cognitivos, resolución de problemas, aplicación de criterios, iniciativa para informarse.</p>
<b>Experiencias del desarrollo del pensamiento.</b>	<p>Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan habilidades involucradas directamente con el desarrollo del pensamiento, tales como: interpretar, analizar, evaluar, análisis crítico, ejercicios de cuestionamiento, identificación de propias habilidades, conocimientos previos.</p>

	Dimensión	Indicadores	Presencia				Observaciones de Evaluador	
			No observado (N.O)	Ausente (0 punto)	Nivel básico (1 puntos)	Nivel intermedio (2 puntos)		Nivel avanzado (3 puntos)
LITERACIDAD	Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura.	1. Los niños (as) identifican signos y letras en diferentes textos auténticos que se presentan en el ambiente (boletas, recetas, etc.)						
		2. Los niños (as) se familiarizan con las diversas estructuras de los textos (macro-estructura: boletas, recetas, etc.)						
		3. Los niños (as) comentan similitudes de los diferentes tipos de textos.						
		4. Los niños (as) comentan diferencias de los diferentes tipos de textos.						

<p>5. Los niños (as) se inician en la interpretación de signos escritos, verbalizando las asociaciones fonemas/ grafemas.</p>						
<p>6. Los niños (as) escuchan lecturas provenientes de diversas fuentes de información, entregadas por la educadora tales como: internet, revistas, periódicos, etc.</p>						
<p>7. Los niños (as) realizan lecturas provenientes de diversas fuentes de información, entregadas por el/la docente en aula, tales como: internet, revistas, periódicos, etc.</p>						

Iniciación y procesos de desarrollo de la escritura	1. Los niños (as) realizan diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños y dirección con un propósito de expresión escrita.						
	2. Los niños (as) representan gráficamente símbolos y signos con un propósito de expresión escrita.						
	3. Los niños (as) representan gráficamente palabras.						
	4. Los niños (as) realizan escritura en un medio tecnológico (computador).						

PENSAMIENTO CRÍTICO	Experiencias de Expresión Oral	1. Los niños (as) discuten con sus compañeros en relación a diversas temáticas que son de su interés.						
		2. Los niños (as) participan de la lectura compartida.						
		3. Los niños (as) enuncian sus conclusiones de forma clara y coherente.						
		4. Los niños (as) participan en los diálogos que se construyen en el aula.						
		5. Los niños (as) escuchan las opiniones de las demás personas (pares y educadores), respetando turnos de habla.						
		1. Los niños (as) expresan de forma oral sus decisiones ante cualquier actividad que inician (elección de						

Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje	material, por ejemplo)						
	2. Los niños (as) analizan expresando de forma oral soluciones a los conflictos que se les presentan en su quehacer en el aula.						
	3. Los niños (as) expresan su motivación planteando temáticas que son de su interés.						
	4. Los niños (as) comentan sus principales fortalezas y debilidades en las diversas actividades.						
	1. Los niños (as) comentan sus conocimientos previos respecto a las diversas temáticas tratadas en el aula.						
	2. Los niños (as) expresan de						

Experiencias del desarrollo del pensamiento

forma oral sus hipótesis.						
3. Los niños (as) explican el significado que atribuyen a diversas situaciones vividas en el aula.						
4. Los niños (as) expresan oralmente el análisis (comparar o relacionar información) que realizan de diversas situaciones.						
5. Los niños (as) expresan de forma oral las conclusiones a las que llegan a partir de las consolidaciones de las actividades realizadas.						

#### ANEXO N°4: PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Fecha de realización	
Comuna	
Lugar de realización	
Duración	
Investigadora	
Entrevistada	
Nivel educativo	
Establecimiento	
Dependencia	

Entrevistador/a:

De antemano, quiero agradecer su tiempo y disposición para participar de esta entrevista, que como lo hemos conversado se enmarca en la realización de la investigación educativa que debo realizar para obtener el título profesional. La tesis se titula “La literacidad como promoción del pensamiento crítico de niños/as de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de Santiago centro” y se complementarán la observación que se ha realizado de algunas de sus clases con esta entrevista, por lo tanto, sus respuestas son muy importantes para indagar respecto al desarrollo de tales procesos en la realidad educativa actual. Es por esto, que se plantearán algunas preguntas guadoras de la conversación.

1. ¿Qué importancia cree usted tienen los procesos de lectura y escritura para los niños de su nivel?
2. ¿Qué habilidades permiten desarrollar tales procesos en los niños/as?
3. ¿Qué estrategias utiliza usted para desarrollar procesos de literacidad con los niños/as?
4. ¿Cómo evalúa el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los niños/as?
5. ¿Cuál es el rol de las familias en el desarrollo de los procesos de literacidad de los niños/as?
6. ¿Considera la tecnología como un mediador o coartador de los procesos de literacidad de los niños/as de su nivel?
7. ¿Usted cree que los niños/as de su nivel pueden desarrollar pensamiento crítico?
8. ¿Cree que es importante que los niños/as que se encuentran en su nivel desarrollen pensamiento crítico? ¿Por qué?