



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología  
Magíster en Psicología Educacional

**PENSAMIENTO PRÁCTICO**  
**DE UNA EDUCADORA DE PÁRVULOS COMPETENTE EN**  
**RELACIÓN A SUS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA**  
**EN UN CONTEXTO DE POBREZA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Nombre postulante: Karina Moreno Díaz  
Nombre Tutora de Tesis: Jenny Assael  
Nombre Co-Tutora de Tesis: Marcela Pardo

Santiago, diciembre de 2016

## *Índice*

<b>1. Resumen .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Planteamiento del problema de investigación.....</b>	<b>5</b>
2.1. Relevancia de la alfabetización temprana en la sociedad actual .....	5
2.2. Modelos de alfabetización temprana en Chile .....	6
2.3. El desafío de la alfabetización temprana en contextos de pobreza .....	7
2.4. Relevancia de prácticas pedagógicas en contextos de pobreza.....	9
2.5. Educadores como profesionales reflexivos .....	10
<b>3. Marco Teórico.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1. Epistemología de la Práctica de Donald Schön .....</b>	<b>13</b>
3.1.1. Conocimiento profesional .....	15
3.1.2. Reflexión .....	16
3.1.3. Zonas familiares e indeterminadas de la práctica .....	18
3.1.4. Pensamiento práctico.....	19
<b>3.2. Enfoques teóricos de Alfabetización Temprana .....</b>	<b>23</b>
3.2.1. Enfoque Cognitivista.....	23
3.2.2. Enfoque Constructivista.....	25
3.2.3. Enfoque Socioconstructivista.....	26
<b>4. Objetivos de investigación .....</b>	<b>28</b>
<b>5. Marco Metodológico.....</b>	<b>29</b>
5.1. Descripción y justificación del enfoque metodológico desde el cual se abordará el problema.....	29
5.2. Estrategia de investigación .....	30
5.3. Selección del participante .....	31
5.4. Técnicas y procedimientos de producción de información .....	33
5.5. Análisis de los datos .....	35
5.6. Consideraciones éticas.....	36
<b>6. Resultados .....</b>	<b>38</b>
6.1. Observaciones sobre la producción y corpus de datos .....	38
6.2. Descripción del contexto escolar de investigación .....	39
6.3. Descripción de la participante.....	40
6.4. Principales hallazgos en relación al pensamiento práctico .....	43
6.4.1. Caracterización de la práctica de alfabetización temprana observada .....	43

6.4.1.1. Objetivo de la práctica de alfabetización temprana observada.....	43
6.4.1.2. Descripción de la práctica de alfabetización temprana observada.....	44
6.4.2. Zona Familiar de la Práctica de Alfabetización Temprana .....	46
6.4.2.1. Definición de la Zona Familiar de la Práctica de Alfabetización Temprana .....	47
6.4.2.2. Facilitadores de la Zona Familiar de la Práctica de Alfabetización Temprana.....	47
6.4.2.3. Conocimiento en la Acción .....	49
6.4.2.4. Reflexión sobre la acción antes de la práctica.....	65
6.4.3. Zona Indeterminada de la Práctica .....	75
6.4.3.1. Definición de la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana .....	76
6.4.3.2. Reflexión en la acción.....	77
6.4.3.3. Reflexión sobre la acción.....	78
6.4.4. Esquema del pensamiento práctico .....	84
<b>7. Discusión y Conclusiones .....</b>	<b>88</b>
<b>8. Referencias .....</b>	<b>102</b>
<b>9. Anexos .....</b>	<b>118</b>

## 1. Resumen

La alfabetización es esencial en la actual sociedad del conocimiento, considerándose parte fundamental del derecho a la educación. En Chile se reconoce esta importancia y, por esta razón, se promueve la alfabetización desde la educación parvularia. Con ello, se intenta abordar una de las principales dificultades en esta área, la cual concierne al trabajo con niños en situación de pobreza. Las investigaciones apuntan a que no existe un método de alfabetización específico para esta labor, requiriéndose profesionales capaces de construir una práctica pedagógica que revierta las dificultades asociadas al contexto de pobreza. El arte de construir prácticas adecuadas en contextos familiares e inciertos depende del pensamiento práctico del profesional (Schön, 1983, 1986) y, por consiguiente, es relevante estudiar el pensamiento práctico de educadoras competentes para aportar a la mejora de las prácticas de alfabetización temprana en contextos de pobreza.

De este modo, el objetivo propuesto corresponde a *describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza*. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó un estudio de caso a una educadora considerada competente que desarrolla su práctica de alfabetización temprana en un contexto de pobreza. La producción de información se realizó a través del recuerdo estimulado y entrevistas semi-estructuradas. El análisis de la información se realizó en base a la Teoría Fundamentada.

Los resultados rescatan los diferentes componentes del pensamiento práctico de la educadora, los que incluyen: el conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, los que se dan en las zonas familiares e indeterminadas de la práctica (Schön, 1986). Estos resultados muestran que la educadora posee una amplia zona familiar de la práctica asociada a una práctica de alfabetización temprana organizada, la cual encarna un significativo conocimiento en la acción. Por otra parte, la educadora identifica una limitada zona indeterminada de la práctica, por lo cual manifiesta una escasa reflexión en y sobre la acción.

Estos resultados son discutidos en función de distintos referentes teóricos y empíricos, revelando la importancia de la evaluación positiva del propio trabajo para constituir una amplia zona familiar de la práctica. Por su parte, se destaca la articulación de

recursos del medio y del conocimiento en la acción con el fin de propiciar la participación activa de los niños a través de la práctica de alfabetización temprana. Finalmente, se discute la limitada zona indeterminada de la práctica identificada por la participante, enfatizando la sucinta reflexión en y sobre la acción que aporta escasamente a la modificación de su práctica.

Palabras clave: Pensamiento práctico, alfabetización temprana, pobreza, educación parvularia, prácticas pedagógicas.

## **2. Planteamiento del problema de investigación**

### **2.1. Relevancia de la alfabetización temprana en la sociedad actual**

Según la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2008), la alfabetización nunca había sido tan necesaria como lo es en la actualidad, donde el conocimiento y el manejo de información se transforman cada vez más en los medios de movilidad social y progreso económico. Esta relevancia convierte a la alfabetización en un elemento clave para adquirir todo tipo de aprendizajes y, a su vez, en una condición sin la cual no se puede tener acceso pleno a la actual sociedad del conocimiento.

A partir de lo anterior, se plantea que la alfabetización es esencial para la inclusión y la justicia social, pues permite desarrollar el pleno potencial de las personas, favorecer su capacidad de aprender para afrontar el cambio durante toda la vida, acceder a nuevas oportunidades y participar en la sociedad de diversas maneras. Sin la alfabetización, las personas ven mermada su posibilidad de conocer el mundo y dependen de quienes poseen mayores habilidades en esta área (UNESCO, 2008).

Dada su importancia, la alfabetización es considerada como parte esencial del derecho a la educación, constituyendo un derecho en sí mismo que, al mismo tiempo, facilita el ejercicio de otros derechos. Varias declaraciones y acuerdos internacionales ratifican su calidad de derecho, como por ejemplo la Declaración de Persépolis en 1975, Declaración de Hamburgo en 1997 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en 1989 (UNESCO, 2008).

Concordando con el pensamiento internacional, nuestro país reconoce la importancia de la alfabetización al promover su desarrollo desde la primera infancia. Este fomento puede vislumbrarse en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, las cuales buscan favorecer una educación que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de los niños. Todo lo anterior debe ser realizado en conjunto con la familia, y en un marco de valores compartidos y alineados con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2002). Específicamente, la alfabetización es incorporada en la Dimensión Comunicación de las Bases Curriculares, donde se asume como foco de aprendizaje el lenguaje verbal y no verbal en su expresión oral y

progresivamente en su expresión escrita. En relación al núcleo de aprendizaje “lenguaje verbal”, el principal objetivo es:

*“Potenciar la capacidad de la niña y del niño de: comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido”* (MINEDUC, 2002, p.59).

Este objetivo de aprendizaje apunta a que la educación parvularia debe brindar la variedad y cantidad necesaria de experiencias de aprendizaje que permitan a los niños iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Jadue & Castro, 2006). Para lograr lo anterior, se requiere de la puesta en práctica de diversas estrategias metodológicas por parte de Educadoras/es de Párvulos y Técnicos en Educación Parvularia que permitan a los niños y niñas aprender de acuerdo con sus características y niveles de desarrollo (Berríos et al., 2010).

## **2.2. Modelos de alfabetización temprana en Chile**

En nuestro país las educadoras de párvulos han utilizado diversas estrategias metodológicas para el desarrollo de la alfabetización temprana (Berríos et al., 2010), basadas en los tres grandes modelos de alfabetización temprana: *Modelo centrado en destrezas o fónico*, *Modelo holístico o global* y *el Modelo integrado o equilibrado* (Medina, Valdivia & San Martín, 2014). El primero, dominante hasta la década de los noventa (Berríos et al., 2010), enfatiza los procesos subléxicos de la decodificación de palabras y destrezas fonológicas; el segundo, principal modelo en la década de los noventa (Berríos et al., 2010), prioriza la dimensión léxica o significativa del lenguaje y propone el uso del contexto para acceder al significado de las palabras; finalmente, el tercer modelo incorpora características de sus dos antecesores y promueve el desarrollo de las destrezas fonológicas dentro de actividades significativas de lectura y escritura (Villalón, 2008).

La actual propuesta curricular del Ministerio de Educación en Chile explicita un modelo equilibrado para la enseñanza de la lectura y escritura (Berríos et al., 2010). Específicamente, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2002), los Programas Pedagógicos para el segundo ciclo de nivel parvulario (MINEDUC, 2008a) y los Mapas de Progreso

(MINEDUC, 2008a) enfatizan el rol de las situaciones de aprendizaje reales y significativas para el desarrollo de la alfabetización temprana en concordancia con el modelo integrado. A pesar de la recomendación de la autoridad educacional del país respecto al uso del modelo integrado, actualmente co-existen prácticas pedagógicas en las aulas chilenas que responden a los distintos modelos de alfabetización (Arenas, Casas & Cruzat, 2010).

La co-existencia de los modelos mencionados, según Braslavsky (2003), pone de manifiesto la reanimación de la controversia entre el modelo centrado en las destrezas y el modelo holístico, incluyendo al modelo equilibrado como nuevo participante. Al existir evidencia a favor de cada uno de los modelos nombrados, los docentes deben decidir por utilizar aquel que responda a sus necesidades y consideren más efectivo en función de las características de sus estudiantes (López & Álvarez, 1991).

En base a lo anterior, es importante destacar que cada estudiante es único y diferente y, por ende, requiere de un enfoque metodológico que responda a sus necesidades y potencialidades. En este sentido, Arnaldi (1987), citado por Rosario, (2004), insiste en que no hay métodos únicos para enseñar a leer. No obstante, aclara que el docente necesita conocer las características y dificultades específicas que poseen sus estudiantes, para así trabajar con el método de enseñanza de lectura más acorde a sus necesidades y afrontar los desafíos de su enseñanza.

### **2.3. El desafío de la alfabetización temprana en contextos de pobreza**

Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los educadores cuyo objetivo es el desarrollo de la alfabetización temprana corresponde a la desigualdad social presente en la educación chilena. Como esta desigualdad es ante todo una disparidad en el capital cultural que afecta el acceso al dominio del lenguaje escrito, su superación se transforma en una vía de democratización de la sociedad (Medina, 2006). Esta desigualdad se traduce en que son los estudiantes que viven en situación de pobreza quienes obtienen logros de aprendizaje por debajo de sus pares (Villalta & Saavedra, 2012), particularmente en el área del lenguaje (Arenas et al., 2010).

De este modo y a pesar de la importancia otorgada a este aprendizaje en la primera infancia y de los avances en el área, aún persisten dificultades para su desarrollo, en especial para aquellos niños que viven en situación de pobreza, quienes se enfrentan a numerosas dificultades en su proceso de alfabetización en comparación con sus pares



(Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2002; Bravo, 1995; Diuck, 2003). Este panorama es respaldado por investigaciones tanto internacionales como nacionales, las que han relacionado el nivel socioeconómico con el desarrollo de este aprendizaje y han evidenciado las dificultades en el proceso lecto-escritor que experimentan los niños que viven en situación de pobreza (Herrera, Mathiesen de Gregori & Pandolfi, 2000; Herrera, Pandolfi & Mathiesen de Gregori, 2011; Hoff, 2006; Payne, Whiterhurst & Angell, 1994; Piacente, Marder, Resches & Ledesma, 2006; Piacente, Rodrigo & Urrutia, 1998).

Las principales dificultades identificadas se relacionan con las experiencias lingüísticas iniciales en el hogar y el entorno cercano, principalmente en lo que refiere a la densidad léxica y complejidad gramatical del lenguaje (Hoff, 2006). En efecto, a los niños que viven en contextos de pobreza se les lee con menos frecuencia (Payne et al., 1994; Piacente et al., 2006), tienen menos disponibilidad de material impreso en el hogar y, al mismo tiempo, los adultos no les muestran libros de lectura (Piacente, et al., 2004; Piacente et al., 2006).

A los antecedentes empíricos señalados, es posible incluir que los niños que viven en situación de pobreza no escuchan términos abstractos, no tienen disponibilidad de un vocabulario variado ni oyen frases estructurales que les permitan elaborar ideas y relacionar objetos (Bravo, 2008). Es así como por ejemplo, ya a los 18 meses existen diferencias a nivel de vocabulario entre niños pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos y a los tres años la brecha se acentúa significativamente: los niños de estratos sociales altos poseen tres veces más vocabulario que los niños que viven en situación de pobreza (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007).

Es así como los niños que viven en situación de pobreza poseen un menor capital cultural, el cual se expresa en la posesión de un lenguaje restringido, vocabulario acotado, la ausencia de lectores eficaces en su medio inmediato, entre otras características que, en su conjunto, constituyen elementos centrales para el desarrollo de las habilidades de lectura (Al Otaiba et al., 2010). Al respecto, es necesario señalar que las dificultades identificadas no solo tienen efectos en el periodo escolar. En particular y a pesar de completar la escolaridad obligatoria, los niños que viven en situación de pobreza poseen la mayor parte

de las veces un nivel de alfabetización insuficiente, de modo que su desempeño exitoso en diversos entornos sociales se ve perjudicado (Rosemberg, Stein, Terry & Benítez, 2007).

#### **2.4. Relevancia de prácticas pedagógicas en contextos de pobreza**

Las dificultades antes descritas pueden superarse, en la mayoría de los casos, con una intervención pedagógica apropiada y acorde a las necesidades de los niños, quienes gracias a ella pueden alcanzar un adecuado desarrollo de su proceso de alfabetización temprana (Harn, Linan-Thomson & Roberts, 2008). Esta posibilidad es corroborada por diversas investigaciones, entre las que destaca la realizada por Medina (2006) en nuestro país, quien revisó diversas experiencias de alfabetización temprana e identificó que las prácticas pedagógicas pueden neutralizar el efecto negativo de las condiciones socioculturales de los estudiantes en situación de pobreza.

De esta forma, es en este nivel socioeconómico donde las prácticas pedagógicas poseen un mayor impacto en los niños, ya que en clases más acomodadas las deficiencias que puedan tener las prácticas del docente pueden ser suplidas en el hogar u otras instancias sociales. Este escenario contrasta con la situación que experimentan los niños que viven en situación de pobreza, donde las eventuales carencias en la enseñanza por parte de un docente no son comúnmente suplidas en el hogar u otras instancias sociales por alguna persona competente en el área (Hudson et al., 2013).

Además del impacto que poseen las prácticas pedagógicas para suplir las eventuales carencias socioculturales de los niños que viven en situación de pobreza, su relevancia se extiende, en el caso de la alfabetización, a la velocidad y profundidad en el desarrollo de este aprendizaje (Block, Oakar & Hurt, 2002; Center, 2005; Coltheart, 2005; Elbaum, Vaughn, Tejero & Watson, 2000; Flórez-Romero, Restrepo & Schwanenflugel, 2009). Asimismo, las dificultades en el desarrollo de la alfabetización temprana de los niños se relacionan directamente con las prácticas pedagógicas que realizan las educadoras en el aula, las cuales pueden mermar o potenciar sus experiencias de aprendizaje (Acosta, Moreno, Axpe & Quintana, 2008; Vellutino & Scanlon, 2002).

Por lo tanto, el aula en el nivel parvulario se transforma en un entorno privilegiado para compensar las brechas en las habilidades lingüísticas que poseen los estudiantes producto del nivel socioeconómico al que pertenecen (Silva, Strasser & Cain, 2014). El impacto favorable del aula radica en que es posible entregar en este contexto las

oportunidades para desarrollar vocabulario, tomar conciencia de los sonidos que componen las palabras, adquirir familiaridad con distintos tipos de textos, valorar la función social y cultural de la lectura, entre otros aspectos significativos (Villalón, 2008). Inclusive, las habilidades consideradas de alto nivel como la inferencia pueden desplegarse en las primeras etapas del desarrollo de la comprensión de lectura, permitiendo la construcción de representaciones en torno a los textos y, por lo tanto, es indispensable estimularlas prematuramente (Silva & Cain, 2015).

Estos antecedentes sustentan la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la alfabetización de los niños cuando estos comienzan el aprendizaje formal de la lectura, particularmente para aquellos que viven en situación de pobreza. A pesar de las múltiples investigaciones en torno al tema, no se ha podido llegar a un acuerdo en torno a cuál es el mejor método para trabajar con niños en situación de pobreza (Snow, Burns & Griffin, 1998). Esta falta de consenso radica, según estos autores, en que los progresos en la lectura utilizando prácticas pedagógicas pertenecientes a un determinado modelo de alfabetización dependen de varios factores, tales como la aptitud del aprendiz y el idioma a enseñar.

## **2.5. Educadores como profesionales reflexivos**

Sumado a los factores antes mencionados, es relevante destacar que toda situación de enseñanza se presenta como incierta, cambiante, singular, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de metas y elección de medios (Bárcena, 2005; Schön, 1983), siendo cada ámbito educativo un problema de acción nuevo (Clark & Yinger, 1980). Por consiguiente, el profesional a cargo del proceso de alfabetización de los niños debe hacer frente a un escenario incierto y con variadas complejidades derivadas de la situación de pobreza en la que se desenvuelven los niños, del aprendizaje que se busca construir y de la situación educativa propiamente tal.

Para responder a las complejidades de la práctica profesional, existen diversos enfoques de investigación que centran su trabajo en estudiar cuáles son los procesos cognitivos que orientan las acciones del docente y cómo estos se modifican y adaptan a las necesidades de los estudiantes. Estos enfoques diversos han sido agrupados en lo que se ha denominado el paradigma del pensamiento del profesor (Marcelo, 1987; Martínez, 1989) y cuyos estudios son clave para los procesos de cambio en la enseñanza y en la profesión

(Cornejo, 2003). Un autor de substancial influencia dentro de esta tendencia es Schön (1983,1986), quien ha aportado con una nueva epistemología de la práctica, la que ha reestructurado la forma en que se piensa la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica, dando un énfasis especial a la reflexión (Acosta, 2009; Latorre, 1992). Son sus postulados los que se utilizarán en la presente investigación.

Para responder a las complejidades de la práctica profesional, Schön (1983) plantea que no basta con la aplicación de conocimientos técnicos, ya que éstos son limitados ante las zonas indeterminadas de la práctica y no permiten responder a sus necesidades. Desde su perspectiva, se requiere que los profesionales se ajusten a las necesidades de la situación educativa, haciendo frente a las zonas indeterminadas de la práctica. Este ajuste es posibilitado mediante la utilización de sus conocimientos técnicos y los que derivan de su experiencia, pero sobre todo reflexionando constantemente para alcanzar los objetivos propuestos. Este proceso es denominado por Schön (1983,1986) “pensamiento práctico”, el cual está constituido por tres componentes: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

De esta manera, es crucial que los docentes reflexionen frecuentemente y desarrollen su pensamiento práctico, ya que estos procesos posibilitan el cuestionamiento de su conocimiento en la acción, permitiéndoles modificar o potenciar sus prácticas pedagógicas (Schön, 1983). Gracias a la reflexión consciente y sistemática sobre la práctica, se contribuye a entregar una mejor educación a todos los estudiantes, permitiendo el aprendizaje de todos (MINEDUC, 2008b). Lo anterior cobra especial relevancia si se enmarca dentro de la alfabetización temprana, ya que la evidencia apunta a que las prácticas pedagógicas de una educadora puede neutralizar el efecto negativo de las condiciones socioculturales de las estudiantes en situación de pobreza y, al mismo tiempo, determinan la rapidez y profundidad del proceso de alfabetización de los niños.

Es importante destacar que la modificación de las prácticas pedagógicas pasa por la reflexión explícita, la toma de conciencia de los supuestos teóricos subyacentes y la revisión de las propias prácticas (Gil & Bigas, 2012; Porlán, Rivero & Del Pozo, 1998). Sin esta reflexión, es difícil que se produzcan cambios substanciales en la actividad docente, en general, y en el proceso de alfabetización temprana, en particular (Gil & Bigas, 2012). En este sentido, se plantea la necesidad de ser conscientes tanto de las decisiones pedagógicas

que se toman como de la importancia de reflexionar y analizar críticamente las prácticas ya implementadas (Harford & MacRuairc, 2008).

De este modo, un educador que utiliza el pensamiento práctico es considerado un profesional competente, ya que puede hacer frente a las zonas indeterminadas de la práctica, ajustándose a las necesidades de la situación educativa y actuando de forma asertiva ante las variaciones y la sorpresa (Schön, 1983, 1986). Según Tochon (1993), parte de la investigación educativa debería orientarse al estudio de las características de estos profesionales, capaces de producir ideas nuevas y crear soluciones originales en situaciones paradójicas. Por medio del conocimiento y estudio de sus prácticas y su pensamiento práctico, es posible indagar en sus competencias para manejar las zonas indeterminadas de la práctica. La relevancia de este tipo de investigación radica en que son estas zonas indeterminadas de la práctica el elemento central de la práctica profesional, las cuales implican situaciones singulares, inciertas y conflictivas a las que se puede hacer frente por medio del pensamiento práctico (Schön, 1983, 1986).

Los antecedentes expuestos fundamentan la relevancia de estudiar el pensamiento práctico de aquellos profesionales considerados competentes en el área de la alfabetización temprana, ya que sus prácticas influyen directamente en la profundidad y rapidez con que se pueda desarrollar este aprendizaje y, a su vez, estas prácticas se ven influidas por el pensamiento práctico. Además, si se considera que las prácticas pedagógicas pueden mermar o potenciar las experiencias de aprendizaje de los niños y que inclusive, pueden suplir las eventuales carencias socioculturales de los niños que viven en situación de pobreza, el estudio de éstas y el pensamiento práctico asociado se vuelve fundamental para la generación de conocimiento que aporte a la mejora de los procesos de aprendizaje de alfabetización temprana en contextos de pobreza.

Por lo tanto y en base a la información expuesta, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza?

### **3. Marco Teórico**

Para abordar la pregunta de investigación propuesta, es necesario indagar conceptualmente en la epistemología de la práctica de Donald Schön y en los enfoques actuales de alfabetización temprana. La profundización en ambas temáticas brindará el sustento teórico para describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.

La epistemología de la práctica propuesta por Donald Schön conduce a una reconsideración radical del educador como profesional dentro del aula y, por ende, también tanto en la concepción teórica de su formación como en el proceso de su desarrollo técnico (Latorre, 1992). Esta epistemología surge como crítica a la racionalidad técnica imperante en la formación y práctica profesional de la mayoría de los profesionales durante casi todo el siglo XX (Latorre, 1992; Zeichner & Liston, 1996). Según Schön (1986), la racionalidad técnica es limitada, especializada, científica y estandarizada y, por este motivo, no permite hacer frente a las “zonas indeterminadas de la práctica”, elemento central de la práctica profesional y que se caracteriza por la singularidad, incertidumbre y conflicto de valores.

#### **3.1. Epistemología de la Práctica de Donald Schön**

Donald Schön desarrolla su epistemología de la práctica por oposición a la racionalidad técnica, la cual es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista (Latorre, 1992; Shils, 1978) y que descansa sobre una concepción objetivista de la relación entre el individuo y la realidad que pretende conocer. Desde esta perspectiva, los hechos son lo que son y la verdad de las creencias se comprueba con exactitud mediante la referencia a estos (Schön, 1986). Sobre sus principios se ha regido la mayor parte de la investigación, incluida la educativa, siendo predominante en el pensamiento científico actual (Clara & Mauri, 2010; Latorre, 1992).

Las principales características de la racionalidad técnica son: 1) considera a la teoría como un conglomerado de conocimientos obtenido a través de la investigación científica; 2) jerarquiza los niveles de conocimiento y presume diferentes estatus académicos y sociales para quienes los generan, separando la producción de conocimientos de su

aplicación; 3) se basa en tres dicotomías: la separación de medios y fines; la separación entre teoría y práctica; la separación entre investigación y práctica (Latorre, 1992).

Otra importante característica de esta epistemología es su concepción en torno a la práctica profesional, la cual consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica, a la solución de los problemas instrumentales del ejercicio de una profesión (Latorre, 2003; Schön, 1986). Por lo tanto, el profesional es un experto técnico que domina una serie de competencias (actitudes, conocimientos, habilidades) que permiten realizar una labor eficaz (Latorre, 2003).

Es así como, desde la racionalidad técnica, la práctica profesional es la aplicación de la teoría (Latorre, 1992), la cual además se guía por los principios de las ciencias aplicadas (Schön, 1986). Por ende, el cometido de un práctico consiste en aplicar la teoría a su ejercicio profesional (Clara & Mauri, 2010; Zeichner, 1982), utilizando el saber apropiado para el logro eficaz y eficiente de objetivos (Latorre, 1992). De este modo, su competencia reside en seguir las reglas para recoger información, realizar inferencias y comprobación de hipótesis, lo que a su vez, le permite establecer conexiones claras entre las situaciones concretas y el cuerpo de conocimiento profesional (Schön, 1986).

En contraposición con la definición anterior, Schön (1986) considera la práctica profesional como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. Esta tradición incluye convenciones de acción compartidas como medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Las prácticas se estructuran en formas particulares de actividad, siendo modeladas a nivel social e institucional de manera que repiten determinados tipos de situaciones. Así, una práctica consta de fragmentos de actividad categorizados en clases relativamente familiares que son vistos como el ejercicio de un determinado tipo de conocimiento.

De este modo, los miembros de una comunidad profesional se diferencian entre sí en subespecializaciones, en las particulares experiencias y perspectivas que aportan en su trabajo y en sus estilos de actuación. No obstante, también comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito (Schön, 1986).

Es así como Donald Schön (1986) propone una nueva epistemología de la práctica, la cual tiene como fundamento tres premisas:

1. Existe una fundamentación artística que es inherente a la práctica de los profesionales que se reconocen como competentes.
2. El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber diferente al modelo estándar de conocimiento profesional. Es riguroso en sus propios términos y se puede aprender mucho de él estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos competentes.
3. El arte ocupa un territorio críticamente importante, pero limitado, en el territorio de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación. Existe un arte en la definición del problema, en su puesta en práctica y en la improvisación, todos elementos necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

Sumado a estas premisas, la epistemología de la práctica propuesta por Schön (1986) tiene como elementos centrales el conocimiento profesional, la reflexión, las zonas familiares e indeterminadas de la práctica y el pensamiento práctico, asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que forman parte de la práctica efectiva. El arte se entiende como un tipo de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de prácticas que son singulares, inciertas y conflictivas (Schön, 1986).

A continuación, se profundizará en los conceptos centrales de la epistemología de la práctica propuesta por Donald Schön (1983, 1986):

### **3.1.1. Conocimiento profesional**

Schön (1986) plantea que el conocimiento profesional es entendido desde la racionalidad técnica como un cuerpo de conocimientos producidos por científicos, quienes entregarán teorías y técnicas que se derivan del conocimiento sistemático a los profesionales para que estos tomen decisiones y resuelvan problemas instrumentales. De este modo, el conocimiento profesional es producido por científicos y es aplicado por los prácticos. Sin embargo, los problemas no siempre se presentan como estructuras organizadas e inclusive algunas situaciones ni siquiera se configuran como problemas, ante lo cual, se debe construir una problemática cuyo abordaje se aleja de los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1986).



Debido a lo anterior, según Schön (1986), se ha producido una crisis de confianza en el conocimiento profesional y en la formación de los profesionales, ya que se cuestiona que la investigación académica provea el conocimiento que es útil en la práctica y que este se enseñe en los centros de formación, pues existen situaciones que los profesionales no pueden abordar con su conocimiento profesional. De este modo, los profesionales al no ser capaces de dar respuesta a ciertas situaciones con su conocimiento profesional, se ven cuestionados y están sujetos a desaprobación e insatisfacción.

Según Schön (1986), esta crisis se ha acrecentado debido a que las profesiones “menores”, dentro de las que se incluyen las ciencias sociales, han intentado intensamente alcanzar un estatus académico más alto. Para lograr lo anterior, se propone la utilización del conocimiento científico y el trabajo desde la sistematicidad y el rigor, de modo de “profesionalizar” la disciplina, sustituyendo así el “arte” por el conocimiento derivado de la academia. Este planteamiento es corroborado por Labaree (2004) y Lagemann (2002).

Sin embargo, Schön (1986) plantea que con la crisis del conocimiento el “arte” se ha vuelto a considerar como esencial en la competencia y el conocimiento profesional, pues permite que los profesionales sean capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de la racionalidad técnica. De este modo, no debería ser central preguntarse cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico en la práctica y con ello mejorar el conocimiento profesional, sino que la interrogante debería apuntar a cómo se puede aprender del examen del “arte” para mejorar las prácticas profesionales.

Por consiguiente, Schön altera la forma paradigmática en que los grupos de profesionales consideraban el conocimiento profesional, incorporando el “arte” a este conocimiento y situándolo como base de los profesionales competentes. De este modo, al validar el “arte” se reconoce el conocimiento derivado de la experiencia y de la reflexión, los cuales responden a la capacidad de improvisar y reestructurar una práctica (Kinsella, 2009). Se reconoce así el carácter interdependiente de la teoría y la práctica, del pensamiento y la acción en el conocimiento profesional (Martínez, 1989).

### **3.1.2. Reflexión**

La reflexión es y ha sido un tema importante en el campo de la educación, siendo ampliamente discutido por educadores y teóricos (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2006; Schussler, Stooksberry & Bercaw, 2010). Debido a esta intensa discusión, establecer una

definición para el término “reflexión” es un tarea compleja (Kumpulainen, Toom & Saalasti, 2009), ya que es definido de distintas formas por variados autores (Tagle, 2011). Sin embargo, la mayoría de las definiciones existentes se basan en las ideas de John Dewey (1933) y Donald Schön (1983, 1986), quienes han influenciado fuertemente en las formas en que la reflexión es entendida actualmente (Tagle, 2011).

Dewey (1933) define la reflexión como una cuidadosa, persistente y activa consideración de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de los cimientos que la sustentan. De acuerdo con el autor, hay dos elementos involucrados en la reflexión: a) un estado de incertidumbre y b) un proceso de investigación que se centra en develar factores que puedan validar o no una forma particular de conocimiento o creencia.

Por su parte, Schön (1983) se basó en la definición elaborada por Dewey (1933) y plantea que cualquier profesional que enfrenta una situación inesperada en su actuar, tiende a reflexionar sobre los fundamentos que subyacen a esa situación y, al hacer esto, podría llegar a nuevas comprensiones de sus acciones y con ello las podría modificar. De este modo, Dewey (1933) y Schön (1983) plantean que la reflexión es una forma de pensamiento deliberado y consciente que involucra un cuidadoso análisis de supuestos, ideas y conocimientos. Es así como según estos autores, la reflexión y la acción estarían estrechamente relacionadas, ya que la reflexión estaría cimentada en la acción y, al mismo tiempo, la modificaría (Tagle, 2011).

Dado que la reflexión está cimentada en una acción, es posible afirmar que la reflexión es siempre situada, ya que se da frente a una determinada situación que se encuentra inmersa en un contexto social. Por ende, la reflexión es de naturaleza social y hace uso de herramientas de tipo conceptual presentes en el contexto (Borko & Putnam, 1998; Kemmis, 1999; Putnam & Borko, 2000). De hecho, Lave y Wenger (1991) plantean que no existe una actividad que no esté situada socialmente. En este sentido, la elaboración de la reflexión como práctica situada permite centrar la atención en la relación que existe entre la participación y el contexto, donde la forma en que cada comunidad enmarca y produce la reflexión dependerá de los discursos que configuran su naturaleza (Ovens & Tinning, 2009).

De este modo, la reflexión centra la atención hacia el exterior de la situación que se está experimentando, pero al mismo tiempo implica mirar al interior de los procesos de

pensamiento. Por ende, se plantea que la reflexión es un proceso dialéctico que da cuenta de la interacción de lo interno y lo externo, orientando al pensamiento y la acción (Kemmis, 1999). Es así como en la reflexión surge lo que resulta problemático en la relación entre el pensamiento, la acción y el orden social y se elige pensar de acuerdo a las pautas sociales o bien intervenir de acuerdo a una comunicación más racional y una toma de decisiones más justa (Kemmis, 1999).

Según Schön (1986), la reflexión puede verse desde dos marcos temporales diferentes. En primer lugar, puede darse antes y después de la acción, lo que denominó *reflexión sobre la acción*. En segundo lugar, la reflexión también puede darse durante la acción cuando los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentando definirlos y resolverlos en el momento en que éstos emergen. El anterior tipo de reflexión es denominado por Schön *reflexión en la acción* y según este autor, los profesionales reflexionan tanto "en" la acción como "sobre" la acción (Zeichner & Liston, 1996).

### **3.1.3. Zonas familiares e indeterminadas de la práctica**

De acuerdo con Schön (1986), en la práctica profesional existen “tierras altas” donde residen los problemas fáciles de controlar y que se solucionan por medio de la teoría y la técnica derivadas de la investigación. Gracias a lo anterior y una vez que se ha aprendido a cómo realizar algo, se pueden llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste sin tener que “pensar sobre ello”.

Lo anterior se puede llevar a cabo siempre y cuando la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que se ha aprendido a considerar “normal” o “familiar”. En la presente investigación, lo anterior se denominará “*zonas familiares de la práctica*”, haciendo alusión a aquellas situaciones en que la educadora de párvulos ejecuta su práctica, sin tener, en palabras de Schön (1986), que “pensar sobre ella” mientras se mantenga dentro de lo que considera “normal” o “familiar”.

Sin embargo, en la práctica profesional también existen “pantanos” donde los problemas son confusos y poco claros, resistiéndose a una solución técnica y que paradójicamente, según Schön (1986), son los problemas de mayor preocupación para el individuo y la sociedad. De este modo, existen situaciones en que las acciones rutinarias producen un resultado inesperado, conteniendo así un factor sorpresa. Un abordaje

competente de estas situaciones requiere de improvisación, inventando y probando en el escenario concreto estrategias propias (Schön, 1986). Estas situaciones son denominadas por Schön (1986) “*zonas indeterminadas de la práctica*”, las cuales son centrales en la práctica profesional y se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, cualidades que se escapan de los cánones de la racionalidad técnica.

De este modo, cuando un práctico reconoce una situación como problemática y le genera incertidumbre, la caracteriza como única y, por ende, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional, ya que queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existente. Por lo tanto, la situación problemática no puede resolverse mediante la aplicación de algunas de las reglas del conocimiento profesional (Schön, 1986).

Además, algunas situaciones problemáticas presentan conflictos de valores, en las cuales los prácticos competentes no sólo están obligados a resolver problemas técnicos, sino que deben también conciliar, integrar o elegir entre las valoraciones opuestas de una situación a fin de formular un problema coherente que valga la pena resolver. En las situaciones donde existen conflictos de valores no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios y, en consecuencia, la improvisación o “arte” es central en su abordaje (Schön, 1986).

#### **3.1.4. Pensamiento práctico**

Los elementos antes descritos forman parte del “pensamiento práctico”, el cual según Schön (1983, 1986) está constituido específicamente por tres procesos: *conocimiento en la acción*, *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción*.

***Conocimiento en la acción:*** Desde los planteamientos de Schön (1986) puede entenderse el conocimiento en la acción como los tipos de conocimientos que se revelan en las acciones inteligentes, las que pueden ser percibidas por un observador externo o pueden presentarse a través de operaciones privadas. Ya sea que se den las acciones de manera pública o privada, el conocimiento está en la acción y, por ende, está encarnado en la práctica y es inseparable de la misma.

El conocimiento en la acción es de naturaleza tácita e implícita y se revela a través de la ejecución espontánea y hábil y, paradójicamente, sé es incapaz en la mayoría de los

casos de explicitarlo verbalmente. Sin embargo, es posible mediante la observación y la reflexión sobre las acciones realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas (Schön, 1986).

Las descripciones pueden ser de distinta clase y están en función de los propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción que se tienen al alcance. Pueden hacer referencia a las secuencias de operaciones, procedimientos que se ejecutan, reglas que se siguen, indicios que se observan, valores y estrategias que constituyen las teorías de la acción. Independiente del lenguaje que se utilice, las descripciones del conocimiento en la acción son siempre *construcciones* y deben ser puestas a prueba por medio de la observación de sus acciones originales (Schön, 1986).

***Reflexión sobre la acción:*** Los profesionales ante la sorpresa y por intentar mantener la constancia de los patrones del conocimiento en la acción que poseen, pueden dejar de lado aquellos aspectos que componen la sorpresa o bien reflexionar para hacer frente a la situación. Esta reflexión pueda darse “sobre la acción”, retomando los pensamientos sobre los hechos que se han realizado y sobre cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a los resultados inesperados. En términos temporales, puede efectuarse una vez que el hecho ya se ha producido o se puede realizar una pausa en medio de la acción (Schön, 1986).

En el área educativa, la reflexión sobre la acción puede darse antes de la práctica, tanto cuando se planifica y se piensa en lo que se impartirá y cómo se realizará como después de la clase, al evaluar lo que ha ocurrido (Zeichner & Liston, 1996), tal como plantea Schön (1986). Sin embargo, en ambos casos se carece de una conexión directa con la acción (Schön, 1986).

***Reflexión en la acción:*** Como alternativa a la *reflexión sobre la acción*, se puede reflexionar sin interrumpir la acción en un tiempo presente durante el cual se puede realizar un cambio en la situación que se está experimentando. Esta acción sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se está haciendo y es denominada reflexión “en la acción”. Según Schön (1986), esta reflexión se puede describir a través de los siguientes “momentos” que, si bien están idealizados, sirven para una mejor comprensión del proceso:

1. Existe una situación que se aborda a través de respuestas rutinarias y espontáneas que relevan el conocimiento en la acción, el cual produce los resultados esperados mientras la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que se considera “normal”.
2. Las respuestas rutinarias no producen el resultado esperado y generan sorpresa. El resultado no corresponde con las categorías del conocimiento en la acción.
3. La sorpresa conduce a la reflexión dentro de la acción-presente. Esta reflexión es en alguna medida consciente aunque no se verbalice. Se tiene en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello, volcándose el pensamiento sobre el fenómeno que generó sorpresa y sobre sí mismo.
4. La reflexión en la acción posee una función crítica y cuestiona el conocimiento en la acción. Se piensa de manera crítica sobre el pensamiento que condujo a la situación de apuro y durante este proceso se pueden reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o de las maneras de formular los problemas.
5. La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Se idean y prueban nuevas acciones que buscan explorar los fenómenos recientemente observados, confirmar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para que las cosas vayan mejor. La experimentación in situ puede funcionar bien en el sentido de conducir a resultados deliberados o el de producir sorpresa, exigiendo posteriores reflexiones y experimentaciones. El profesional se comporta como un investigador que trata de modelar un sistema experto y no como un experto cuyo comportamiento está modelado.

La reflexión en la acción capacita a los prácticos, como es el caso del profesor, a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción. Permite ampliar la competencia profesional de los prácticos, ya que la reflexión en la acción los capacita para una mejor comprensión de la situación y les permite elaborar habilidades para examinar y explorar eventos desconcertantes que ocurren durante la práctica (Schön, 1986).

La idea de la reflexión en la acción, cuando es aplicada a la práctica profesional, adopta características propias en función de esa práctica. El profesional se encuentra en situaciones que son repetitivas, para las que adopta o desarrolla un sistema de apreciación (creencias, valores, expectativas). Cada situación se define por su parecido a una categoría de casos y por su diferencia con ellos en sus singularidades particulares. Por esto, el profesional no solo se vale de su conocimiento tácito, sino que precisa de la reflexión en la acción, se ve obligado a pensar sobre su práctica mientras actúa, necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción, manteniendo una conversación reflexiva con una situación única e incierta (Schön, 1983).

Cuando un profesional “reflexiona en la acción”, se convierte en un investigador en el contexto práctico. Esto le exige considerar la situación como una entidad única para la que debe encontrar una definición apropiada. Por lo tanto, cuando un práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla (Latorre, 1992). Para ello, el práctico no separa los medios de los fines, sino que los define interactivamente a medida que articula una situación problemática. Asimismo, no separa pensamiento de acción, ya que su experimentación es una clase de acción. De este modo, el práctico no depende de la teoría establecida, sino que construye una propia (Schön, 1983).

Según Pérez (1988), la tesis de Schön en relación al proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones, reacciones, gobernadas intelectualmente por interacciones más complejas. El profesional se enfrena a la realidad problemática y puede confrontar sus esquemas teóricos y creencias implícitas y, en este contraste con la realidad, se confirman o refutan los planteamientos previos, pudiendo corregirlos, modelarlos y depurarlos durante la marcha. Cuando el profesional se presenta abierto y flexible en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo.

De este modo, el profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando y construyendo nuevas estrategias de acción, fórmulas de búsqueda, teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir los problemas (Blázquez, 1989).

### **3.2. Enfoques teóricos de Alfabetización Temprana**

Para abordar el objetivo de investigación propuesto es necesario profundizar en el tópico de alfabetización temprana, ya que el objeto de estudio es el pensamiento práctico en relación a las prácticas para generar este aprendizaje. De este modo, es menester indagar en los enfoques de alfabetización temprana para poder analizar el discurso de la participante del presente estudio y situarlo en el área práctica de interés.

Es posible identificar tres perspectivas teóricas de alfabetización temprana que dan origen a los diversos modelos que guían las prácticas que realizan los docentes en el aula (Teberosky, 2003). Por lo tanto, indagar en los enfoques de alfabetización temprana permitirá entender el fundamento teórico de las prácticas que realiza la educadora participante en el estudio en el aula y con ello poder analizar y describir su pensamiento práctico desde los postulados de Donald Schön.

A continuación, se describe cada enfoque de alfabetización temprana según Teberosky (2003):

#### **3.2.1. Enfoque Cognitivista**

Desde este enfoque se estudia la lectura como una actividad cognitiva compleja, describiendo sus componentes en términos de factores cognitivos y lingüísticos. En base a lo anterior, se plantea que en el aprendizaje temprano de la lectura intervienen dos subprocesos que implican el procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras (Teberosky, 2003).

La necesidad del procesamiento fonológico se explica por la naturaleza alfabética de la escritura, que es interpretada como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje. El procesamiento fonológico implica la “conciencia fonológica”, la cual se define como la capacidad de analizar y segmentar las palabras en unidades mínimas, ya sean sílabas o fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras (Defior, 1996).

Por su parte, el reconocimiento de palabras se refiere a la habilidad para procesar la información gráfica, sean letras, patrones ortográficos o palabras escritas. Este enfoque plantea que los lectores eficientes distribuyen su atención entre varios subprocesos, los que incluyen procesos perceptivos y procesos de atribución de significado en la comprensión. De este modo, para que la lectura sea eficaz, es importante que, al comienzo del aprendizaje, se facilite el procesamiento automático (Teberosky, 2003).



Por otra parte, desde este enfoque se plantea una teoría evolutiva del aprendizaje, es decir, las habilidades se desarrollan por etapas sucesivas. En cada una, los niños utilizan estrategias diferentes para interpretar lo escrito y para otorgarle significado. Es así como el inicio de la alfabetización se describe como pre-letrado o prelingüístico. Esta etapa se denominada logográfica y es donde el niño selecciona rasgos distintivos de la palabra impresa, como por ejemplo color o forma. Se trata de una configuración visual no analizada y de un reconocimiento global y selectivo de palabras impresas, el cual está influido por el contexto de presentación. El proceso anterior no implica el análisis de los componentes gráficos o sonoros de las palabras ni la generalización a todas ellas (Teberosky, 2003).

El segundo momento de la alfabetización temprana se denomina semifonético y se inicia con una progresiva toma de conciencia de las letras individuales, a partir de lo cual el niño establece una relación entre la letra y su valor sonoro. Una vez que el niño puede representar la estructura sonora de la palabra se considera que está en un estadio denominado fonético o alfabético. En esta etapa el niño ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y ha comenzado a adquirir una conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de la palabra. Por ende, el reconocimiento de palabras no es arbitrario y las letras son usadas como índices para establecer conexiones con el sonido y su pronunciación en la palabra (Teberosky, 2003).

Por último, el tercer momento es denominado ortográfico y se define por la asociación sistemática entre la secuencia de letras y los constituyentes fonológicos de la palabra. En esta fase, la conciencia es fonológica porque el niño reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo con categorías convencionales de correspondencia fonográfica (Teberosky, 2003).

Este enfoque teórico ha originado el *Modelo centrado en destrezas o fónico*, el cual enfatiza el aprendizaje de la decodificación paso a paso, desde las unidades lingüísticas mínimas hacia las mayores, como oraciones y textos. Algunas de las características de este modelo son: el aprendizaje de la lectura se inicia en la escuela; el principal dispositivo para lograr el aprendizaje de la lectura es el silabario; el lenguaje oral no juega un papel relevante en la etapa inicial; se inicia el proceso de “enseñanza de la comprensión lectora” una vez finalizado el proceso de aprender a decodificar (Medina et al., 2014).

### 3.2.2. Enfoque Constructivista

Este enfoque se centra en el niño que aprende y estudia los modos de construcción, comprensión y empleo del sistema de escritura. A diferencia del enfoque cognitivo, desde este enfoque el aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sabe o no sabe, sino que es un continuo y, por tanto, los aprendizajes que ocurren entre los 3 y 5 años no son previos por ser no convencionales como plantea el enfoque cognitivo, sino que son parte del proceso de alfabetización (Teberosky, 2003).

Otra característica de este enfoque es que no considera el inicio de la alfabetización como una etapa prelingüística como lo hace el enfoque cognitivo, ya que considera que los niños al ver un texto le atribuyen intencionalidad, piensan que hay algo escrito y que “dice algo” (Ferreiro, 1997). Asimismo, los niños interpretan esos textos orientados por la hipótesis que está escrito el nombre de las cosas. Por esta razón, desde el punto de vista del niño, no se trata de identificar palabras aisladas y sin sentido, sino que ellos atribuyen nombres porque lo escrito “dice” lo que es el objeto, dice su nombre (Teberosky, 2003).

Es así como la perspectiva constructivista amplía el estudio de la alfabetización propuesto por el enfoque cognitivo y considera su estudio desde el punto de vista del niño que aprende, se interesa en cómo el niño asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas y cómo va construyendo su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Se trata de conocimientos que el niño desarrolla de forma interrelacionada sobre los diversos e importantes aspectos de lo escrito, entre los que destacan: los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres y del nombre propio en el conocimiento de lo escrito, el hecho de que lo escrito tiene un significado, la forma en que la escritura representa el lenguaje, el conocimiento metalingüístico y la conceptualización sobre unidades del lenguaje, tales como texto, palabra o frase, que están implicadas en la escritura (Teberosky, 2003).

Tomando como base la teoría constructivista del aprendizaje, surge el *Modelo holístico o global* cuyas principales características son: el aprendizaje de la lectura se inicia tempranamente, dentro del contexto familiar y comunitario; las experiencias de contacto con ambientes letrados permiten a los niños construir representaciones sobre el lenguaje escrito; considera a la escuela como continuadora natural de este proceso y solo debe utilizar textos llamados “auténticos”, que responden al contexto de los niños y poseen

propósitos verdaderos (Condemarín, 2008); promueve el aprendizaje por descubrimiento de las regularidades del lenguaje; se considera el aprendizaje de la lengua oral como base para la comprensión lectora (Medina et al., 2014).

### **3.2.3. Enfoque Sociocconstructivista**

Este enfoque toma como base los postulados del constructivismo y agrega la esfera social en la alfabetización temprana, de modo que el aprendizaje de la lectura y escritura son concebidos como una práctica social, en la cual la relación con el libro y la lectura se remontan al ambiente familiar de la primera infancia. De este modo, se considera esencial la contribución del contexto como primer ambiente del desarrollo lingüístico, cognitivo y social. Por ende, se plantea que la alfabetización no puede comprenderse fuera de los contextos sociales, culturales e históricos en los cuales se desarrollan, aspecto que no considera el enfoque constructivista (Teberosky, 2003).

Es así como el enfoque socioconstructivista considera que el aprendizaje tiene su base en la interacción social, siendo variadas y extensas las relacionadas con la lectura, destacando las prácticas compartidas entre un adulto y un niño, donde el adulto cumple una función mediadora entre este y el texto. La interacción y el rol mediador del adulto facilitan el acercamiento de los niños a la cultura letrada. Las principales características de este enfoque son: las funciones mentales se originan y derivan de la vida social; las actividades humanas están mediatizadas por símbolos y los miembros mayores de la cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje (Teberosky, 2003).

En resumen, el enfoque socioconstructivista plantea que las competencias de lectura son indispensables para tener acceso y participar en la sociedad, además provee ventajas para la inserción del niño en la cultura dominante mediante la apropiación de la lengua escrita. La adquisición de la lectura se puede desarrollar simultáneamente con el lenguaje oral, por lo que es importante generar condiciones sociales que lo permitan e intentar convertir a la lectura en un componente significativo en los patrones de interacción social de los niños, ejerciéndose un efecto beneficioso en su proceso de alfabetización (Lonigan & Whitehurst, 1998).

Este enfoque teórico fundamenta el *Modelo equilibrado o integrado* cuyo énfasis está en el desarrollo simultáneo de estrategias de construcción de significado de los textos con destrezas de decodificación. Algunas de sus características son: se basa en las teorías

socioculturales del aprendizaje que consideran la lectura como práctica cultural situada en el contexto sociocultural de los aprendices; otorga gran importancia al conocimiento del mundo que poseen los niños y niñas; se centra en el desarrollo simultáneo tanto de estrategias de construcción del significado de los textos como de destrezas de decodificación (Medina et al., 2014).

## **4. Objetivos de investigación**

### **Objetivo General**

- Describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.

### **Objetivos Específicos**

- Caracterizar las prácticas de alfabetización temprana de una educadora de párvulos competente llevadas a cabo en un contexto de pobreza.
- Identificar las zonas familiares e indeterminadas que la propia educadora de párvulos competente señala sobre sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza.
- Inferir el conocimiento en la acción de una educadora de párvulos en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.
- Inferir la reflexión en la acción de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.
- Caracterizar la reflexión sobre la acción de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.

## 5. Marco Metodológico

### 5.1. Descripción y justificación del enfoque metodológico desde el cual se abordará el problema

El enfoque metodológico utilizado en la presente investigación es de índole cualitativo, considerando el objeto de estudio presente en el objetivo general que se busca alcanzar. El objeto de estudio hace referencia al pensamiento práctico, el cual posee una naturaleza subjetiva, en cuanto que su origen y desarrollo se genera a partir de las experiencias e interacciones de una persona (Schön, 1983). Se accedió metodológicamente al pensamiento práctico a través del discurso de la participante, ya que los estados subjetivos se organizan con el lenguaje y pueden hacerse públicos mediante su verbalización (Bruner, 1990). Además, fue necesario utilizar métodos diversos complementarios que permitieran a la participante re-construir su pensamiento práctico, puesto que sus componentes son principalmente tácitos y consiguen manifestarse fundamentalmente en la práctica (Schön, 1986).

En esta línea, la metodología cualitativa es la más idónea para investigar el objeto de estudio señalado, ya que este enfoque puede ser considerado como un intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones tal como las experimentan y presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas (Ruiz e Ispizua, 1989).

Asimismo, esta metodología permitió abordar y alcanzar el objetivo general de la presente investigación, el cual refiere a describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza. Esta afirmación se fundamenta en el carácter inductivo de la metodología cualitativa, la cual permite describir determinados fenómenos y sus relaciones desde las perspectivas de las personas. Además, tiene un diseño flexible, lo que permite ir construyendo y reconstruyendo la pregunta y objetivos de investigación durante todo el proceso investigativo (Taylor & Bogdan, 1986). Esta característica es de gran valor para lograr los alcances propuestos por la presente investigación considerando que el pensamiento práctico se ve influenciado por diversos elementos.

Por otra parte, el alcance de la investigación es de nivel descriptivo, ya que se buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno a estudiar,

seleccionando una serie de componentes y recolectando información sobre cada uno de ellos para así describir el objeto de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Lo anterior se adecúa al resultado que se buscó obtener representado por el objetivo general de la presente investigación, el cual apunta a describir el pensamiento práctico de la participante y establecer la relación entre las categorías que lo integran.

## **5.2. Estrategia de investigación**

La estrategia de investigación utilizada fue el estudio de casos. Siguiendo los planteamientos de Yin (1993), la elección de esta estrategia tuvo principalmente tres fundamentos. El primero alude a la naturaleza de la pregunta de investigación de la presente propuesta, ya que el estudio de casos es particularmente válido cuando la pregunta de investigación es del tipo “cómo”, “por qué”, “cuál”. El segundo fundamento tiene relación con el poco control que se tiene sobre los acontecimientos que originaron la propuesta de investigación, puesto que el pensamiento práctico que posee un profesional depende de fenómenos ajenos al investigador. Finalmente, el tercer fundamento alude a que tanto el pensamiento del educador como la alfabetización temprana son temas de investigación contemporáneos, situación que genera que esta estrategia de investigación fuese pertinente.

Asimismo, esta estrategia de investigación presenta variadas ventajas que se alinean con los objetivos de la presente propuesta. Dentro de estas ventajas sobresale la profundidad que permite este tipo de estudio, la cual no sería posible llevar a cabo con una muestra de gran volumen (Eisenhardt y Graebner, 2007). Por otra parte, el estudio de casos permite conocer la realidad de un fenómeno en su contexto real por medio de múltiples fuentes de información, destacando los aspectos subjetivos del objeto de estudio (Yin, 1993). Otra de sus ventajas es su naturaleza holística, no reduccionista e interpretativa (Stake, 1994). Es más, el propio Schön (1986) empleaba el estudio de casos como principal estrategia de investigación para desarrollar empíricamente sus planteamientos teóricos en relación al pensamiento práctico.

Dentro de esta estrategia de investigación, se optó por un diseño de caso único (Yin, 1993). Esta elección sigue la propuesta metodológica de Rodríguez y Linuesa (2013), quienes desarrollaron un estudio de naturaleza similar a la presente investigación. Estos autores utilizaron el estudio de caso único debido a una serie de beneficios, dentro de los

que resalta la profundidad e intensidad en la investigación de las prácticas de la profesora estudiada en el área de la alfabetización temprana. Además, esta metodología permitió obtener una comprensión de los significados de sus prácticas en su propio contexto, así como de las creencias en que se sustentan. A los fundamentos antes expuestos, se suman aspectos relativos a la viabilidad de la investigación que aluden principalmente a los plazos que se manejaron para su ejecución y a los recursos humanos y financieros con los que se contaron para concretizarla. De este modo, estos aspectos también influyeron en que la estrategia de caso único fuese una alternativa viable para la realización de la presente propuesta.

### 5.3. Selección del participante

La selección del participante fue de carácter intencional, estableciéndose una serie de criterios considerados necesarios para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines de la investigación (Martínez, 2006). Los criterios seleccionados fueron:

- **Género:** Según el Consejo Nacional de Educación (2012), el 99% de quienes cursan la carrera de Educación Parvularia son de género femenino. Por ende y basándose en el criterio de accesibilidad propuesto por Valle (1997), el género femenino de la participante se establece como un parámetro fundamental.
- **Nivel de educación parvularia:** La educadora debe desempeñarse laboralmente en el segundo nivel de transición de educación parvularia, conocido coloquialmente como kínder. Este criterio se asienta en que es en este nivel donde se inicia explícitamente a los niños a la lectura y escritura (MINEDUC, 2002).
- **Tipo de centro educativo:** Para garantizar que la educadora escogida realice prácticas de alfabetización temprana como parte de su labor profesional cotidiana, se ha optado por concretizar la presente propuesta en una escuela de educación básica que incluya la educación parvularia dentro de los niveles de escolaridad ofrecidos a la comunidad. Esta elección tiene su fundamento en la propuesta de articulación entre la educación parvularia y el nivel básico que propone el MINEDUC (2004), donde según los Planes y Programas de Primer año básico (2013), los niños al final de año deben ser



capaces de leer palabras con todas las letras y combinaciones. De este modo, los establecimientos que cuenten con ambos niveles de educación deben desarrollar estrategias técnico-pedagógicas que los vinculen y faciliten la transición de los niños (Arenas, 2006).

- **Formación de pre-grado:** La educadora escogida debe haber cursado su formación de pre-grado en una Universidad posicionada en uno de los primeros cinco lugares de un ranking que considere aspectos tales como calidad docente, calidad de alumnos, años de acreditación, investigación, entre otros elementos. Para los efectos de esta investigación, se utilizó el ranking de América Economía (2015). La consideración de este criterio propicia que la participante seleccionada maneje los contenidos disciplinarios y curriculares referidos a la alfabetización temprana.

- **Formación continua:** La educadora debe poseer formación de post-título, post-grado, diplomado y/o cursos en relación a su labor educativa. La consideración de este criterio propicia que la educadora realice su práctica profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en los que se desempeña y a las necesidades de la población que atiende (Camargo et al., 2004).

- **Evaluación docente:** La educadora debe haber obtenido como resultado de la Evaluación Docente 3 veces consecutivas la categoría “destacada”, la cual indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con lo que se espera en determinados indicadores. Esta categoría es el más alto nivel de desempeño profesional, niveles que incluyen: insuficiente, básico, competente y destacada. Considerar este criterio propiciará que la educadora cuente con un amplio repertorio de conductas respecto a los lineamientos que se evalúan y, al mismo tiempo, agregue riqueza pedagógica al cumplimiento de los indicadores (MINEDUC, 2016).

- **Nivel socioeconómico:** La educadora debe trabajar en una escuela con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE) superior al 70%. Este índice incorpora variables tales como los ingresos familiares, el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de la madre, el nivel de hacinamiento en el hogar, la condición urbano/rural, etc. (MINEDUC, 2008c), las cuales son asociadas a la condición socioeconómica, sirviendo como indicador de pobreza al presentarse puntuaciones altas (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

[JUNAEB], 2005). Considerar este criterio permitirá contar con una educadora que desarrolle su práctica de alfabetización en un contexto de pobreza, concordando así con el presente problema de investigación.

- **Experiencia:** La educadora debe poseer cinco años o más de experiencia docente en el mismo establecimiento educacional. Según Villalta y Palacios (2014), la cantidad de años señalada permite asegurar la relación entre la cultura institucional y las prácticas pedagógicas que realiza la educadora en el aula. Además, producto de los años de experiencia laboral es posible propiciar que la educadora haya desarrollado el pensamiento práctico en relación a su práctica de alfabetización.

- **Evaluación de Directivos:** La educadora debe ser considerada por su Equipo Directivo como “eficaz” en su labor profesional y específicamente en el logro de resultados de aprendizajes en el aula (Villalta & Palacios, 2014), espacio donde se constituye la práctica pedagógica del docente (Villalta, Martinic & Guzmán, 2011). De este modo, la consideración de este criterio propiciará contar con una profesional “eficaz” o “competente” en su labor en el aula.

#### **5.4. Técnicas y procedimientos de producción de información**

El estudio de casos busca abarcar la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2007). Con miras a lograr lo anterior, el estudio de casos posee múltiples métodos para la producción de información, los cuales se escogen en función del objeto de estudio. En el caso de la presente investigación, cuyo objeto de estudio es el pensamiento práctico de una educadora de párvulos, las técnicas de producción de datos fueron la entrevista semi-estructurada y el recuerdo estimulado. Esta última técnica se apoyó en la filmación de una práctica de alfabetización en el aula llevada a cabo por la educadora.

La filmación de la práctica de alfabetización se realizó por medio de un celular, sistema tecnológico caracterizado por ser abierto y fácilmente adaptable a las diferentes situaciones de interés. Por medio de este sistema, se dio respuesta a las dificultades de la relatividad y temporalidad de la información recogida, ya que las dimensiones del problema quedan registradas de modo permanente, permitiendo su continua revisión. Lo anterior se logra gracias al uso de artefactos como cámaras de video y grabadoras de audio, entregando

al investigador información para trabajar de forma sistemática hasta lograr obtener la información deseada (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Siguiendo los planteamientos de Smolkowski y Gunn (2012), se realizaron dos observaciones en el aula, ya que según estos autores las prácticas docentes tienen una fuerte estabilidad y, por ende, dos observaciones pueden ser suficientes para establecer los patrones de acción de los docentes. La práctica de alfabetización temprana a observar fue acordada con la educadora que participó en el estudio, ya que esta decisión y su explicitación permitieron asegurar la observación de una experiencia relacionada con la alfabetización temprana, desde su perspectiva.

Tras obtener las dos grabaciones, estas fueron revisadas por la educadora participante y pudo escoger aquella con la cual deseaba trabajar y en base a la cual se estructuró la entrevista. No existieron criterios preestablecidos para la elección, por lo tanto, esta respondió solo a la preferencia de la educadora. Una vez que la participante escogió la grabación de la práctica, esta fue revisada por ella mientras se le realizaba la entrevista semi-estructurada, técnica denominada recuerdo estimulado. Esta técnica consiste en mostrar la grabación de la práctica a la participante y pedirle un relato sobre lo más significativo de la experiencia, solicitándole que exprese el pensamiento que guía a cada una de las decisiones que tomaba en el aula en “voz alta”, lo cual es grabado en audio para su posterior transcripción y análisis. La participante puede detener el video cuando lo desee y solicitar la reproducción de alguna escena nuevamente (Del Villar, Ramos, Cervelló, Clemente & Jiménez, 2002). Así, la observación por parte de la educadora de la reproducción audiovisual de su práctica facilita la explicitación de los componentes tácitos del pensamiento práctico, dado que estos componentes están asociados cercanamente a la práctica (Schön, 1986).

De este modo, la entrevista para revisar la grabación fue semi-estructurada con una duración de una hora aproximadamente con la finalidad de garantizar la profundidad del estudio. Mediante esta técnica se buscó obtener información sobre el fenómeno y para ello se estableció una lista de temas en relación a los cuales se fue focalizando la entrevista. (Rodríguez et al., 1999). En el caso de esta investigación, la primera entrevista se enfocó en acceder a la reflexión en la acción de la educadora.

Posteriormente, se realizó una segunda entrevista semi-estructurada, con una diferencia de tres días tras las grabaciones, para profundizar en determinados aspectos del pensamiento práctico de la educadora, específicamente en lo que respecta al conocimiento en la acción. En tercer lugar, se realizó tras tres días otra entrevista enfocada en acceder a la reflexión sobre la acción de la práctica de alfabetización temprana escogida. En el proceso de análisis de la información provista se detectaron algunos tópicos escasamente fundamentados y se optó por realizar una cuarta entrevista. Para finalizar, se expuso un resumen de los resultados analizados a la educadora para lograr su validación.

### **5.5. Análisis de los datos**

La unidad de análisis con la cual se trabajó en la presente investigación es el pensamiento práctico de la educadora en relación a su práctica de alfabetización temprana. Se pudo acceder a él por medio de entrevistas semi-estructuradas en torno a la práctica de alfabetización temprana de la participante, la cual explicitó verbalmente el contenido a analizar. Estas entrevistas fueron registradas para, posteriormente, someterse a un proceso de transcripción. Los textos producidos se analizaron siguiendo determinados procedimientos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Esta técnica de análisis permite construir a partir de los datos un esquema explicativo integrado por categorías y relaciones. Con la finalidad de facilitar el análisis, se empleó el programa computacional Atlas.ti que muestra coherencia con la Teoría Fundamentada (San Martín, 2014).

Los tipos de codificación basados en la Teoría Fundamentada que fueron empleados en esta investigación corresponden a la codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta fue aplicada en sus tres etapas (Strauss & Corbin, 2002). En la etapa de denominación se etiquetaron segmentos discretos del texto, elaborándose 143 códigos en el proceso. En segundo término, los códigos se agruparon en categorías de mayor abstracción. Por último, se definieron las propiedades y características de dichas categorías. Las categorías son expuestas en la sección resultados con sus definiciones e ilustradas con extractos del discurso de la educadora.

Contando con las categorías generadas por el proceso de la codificación abierta, se llevó a cabo la codificación axial. Este tipo de codificación refiere al proceso de relacionar categorías a sus sub-categorías, llamado axial porque ocurre alrededor de un eje (la

categoría) (Strauss & Corbin, 2002). Este proceso de asociación tomó en cuenta que el pensamiento práctico dispone de componentes específicos (Conocimiento en la acción, Reflexión en la acción y Reflexión sobre la acción) y están dados en función de una práctica que incluye una Zona familiar e indeterminada. Estos componentes y zonas al constituirse como objetivos específicos de la investigación fueron incluidos en el análisis como categorías apriorísticas que funcionaban como categorías ejes. Por consiguiente, las categorías emergentes de la codificación abierta fueron relacionadas como sub-categorías a estas categorías apriorísticas. Paralelamente, las sub-categorías fueron relacionadas entre sí siguiendo el discurso de la educadora.

La codificación selectiva alude al proceso de integrar y refinar las categorías principales para formar un esquema explicativo y comienza con especificar la categoría central (Strauss & Corbin, 2002). En esta investigación se posicionó como categoría principal el “pensamiento práctico” dado que integra las otras categorías apriorísticas. En el proceso de construcción del esquema se recurrió al muestreo teórico mediante una entrevista con la educadora para fundamentar adecuadamente las categorías y relaciones propuestas por el investigador que generaban dudas. Las técnicas para la integración sugeridas por Strauss y Corbin (2002) empleadas fueron dos: el diagrama y el argumento de la historia. Estas dos técnicas son mostradas conjuntamente en la parte final de la sección de resultados. Además, el esquema explicativo fue validado mediante su cotejo con las transcripciones y su presentación a la educadora.

## **5.6. Consideraciones éticas**

Dado que los participantes de la presente propuesta de investigación fueron seres humanos, se trabajó con tres consentimientos informados:

- **Consentimiento para Director:** Documento en el cual se detallaron las características del estudio y se solicitó autorización al director del establecimiento educacional para su realización.
- **Consentimiento para educadora:** Documento en el cual se explicó el estudio y se le pidió la autorización a la educadora para que sea grabada su práctica

pedagógica y posteriormente pueda ser analizada en conjunto con el investigador.

- **Consentimiento para padres de los niños del curso:** Dado que la grabación de la práctica de la educadora fue filmada en el aula, se pidió la autorización a los padres de los niños que componían el curso para que estos pudieran ser partícipes de la grabación.

## **6. Resultados**

En esta sección se presentan los resultados derivados del análisis de datos producidos a través de las técnicas de producción de información aplicadas. La presentación de resultados se realiza de acuerdo a las sugerencias de Stake (2007) en relación a la elaboración de informes basados en el estudio de casos. Asimismo, los resultados serán presentados de tal forma que el pensamiento práctico como objeto de estudio quede lo suficientemente contextualizado como para facilitar su comprensión e interpretación. De este modo, se presentan en primer lugar observaciones generales del proceso de producción de datos; en segundo lugar, se entregará la descripción del contexto donde se realizó la investigación; en tercer lugar, se presentará la descripción de la participante; en cuarto y último lugar, se explicitarán los hallazgos en relación al pensamiento práctico.

### **6.1. Observaciones sobre la producción y corpus de datos**

Para dar inicio a la producción de datos, se contactó en el mes de mayo a la directora de una escuela que cumplía con los criterios establecidos en la selección de la muestra. Se disponía de información de que dicha escuela contaba dentro de su planta docente con una educadora que se adecuaba con el perfil necesario para la presente investigación. La información anterior se obtuvo gracias a un informante clave que mantiene relaciones laborales con varios directivos de una comuna de Santiago.

Tras concretizar una primera entrevista donde se expuso la naturaleza de la investigación y los criterios de selección de la participante, la directora da la autorización para la realización de la propuesta y firma el consentimiento informado. Posteriormente, la directora agenda una reunión con la educadora que cumple con los criterios de selección a fin de entregar detalles del trabajo que se realizará y solicitar su consentimiento.

La reunión se lleva a cabo a la semana siguiente del primer contacto con la directora y en esta se resuelven dudas, se profundiza en temáticas de interés y, en base a ello, la educadora acepta participar del estudio firmando el consentimiento informado. Se le plantea la necesidad de contar también con los consentimientos de los niños que pertenecen a su curso, a lo cual la educadora se compromete a entregar y solicitar el documento a los apoderados. Es importante destacar que gracias a la gestión de la educadora este proceso

fue rápido y sin dificultades y, por ende, el inicio de la producción de datos no tuvo mayores dificultades.

Una vez que se contaba con la totalidad de los consentimientos de los apoderados, se acordó con la educadora las fechas de grabación. Es en esta etapa donde surgen las principales dificultades de la producción de datos, ya que debía existir un ajuste entre la disponibilidad de la educadora y la investigadora. A pesar de lo anterior, se pudieron utilizar las técnicas de producción de datos según lo planificado y así contar con la información necesaria para cumplir con los objetivos establecidos para la investigación.

De este modo, se realizaron dos sesiones de grabación y tres de entrevista. Sin embargo, la cantidad de horas de entrevista está por debajo de lo previsto, ya que se estimaba que cada una de las tres entrevistas tendría una duración de 1 hora cada una, contando así con un total de 3 horas de entrevista. Específicamente, el corpus de datos corresponde a 2 horas 10 minutos de entrevista semi-estructurada a la educadora de párvulos participante y 2 horas 1 minuto de grabación correspondiente a la observación de prácticas de alfabetización temprana.

Se agregan al corpus de datos notas de campo de la investigadora y conversaciones informales con otros miembros de la comunidad educativa que surgieron de forma espontánea durante la producción de datos en el establecimiento educacional.

## **6.2. Descripción del contexto escolar de investigación**

La escuela donde se realizó la investigación pertenece a la región metropolitana, específicamente se ubica en la comuna de San Bernardo. Administrativamente, depende de la Corporación Municipal de Educación y Salud de San Bernardo.

La institución imparte educación mixta desde primer nivel de transición (NT1) hasta 8° año básico y cuenta con educación de adultos en 3 niveles: 3° nivel básico correspondiente a 7° y 8° año básico con oficio; 1° nivel medio que incluye 1° y 2° año medio y 2° nivel medio que incorpora 3° y 4° medio. Para todos los niveles educativos, la escuela cuenta con el Programa de Integración Escolar (PIE) y está adscrita a la Ley de Subvención Preferencial (SEP).

Actualmente, la escuela cuenta con una matrícula de 427 estudiantes sumando todos los niveles educativos. Por su parte, la planta docente está compuesta por 2 educadoras de párvulos, 9 profesores de educación general básica, 2 educadoras diferenciales y 4



psicopedagogas. En cuanto a los asistentes de la educación profesionales, la escuela dispone de 3 psicólogos, 1 asistente social, 1 fonoaudióloga, 2 técnicos en educación de párvulos y 5 asistentes de aula. Finalmente, el equipo directivo está compuesto por 1 directora, 1 jefa técnica y 1 inspector general.

En el área pedagógica no recibe acompañamiento técnico de ATE u otra institución externa. La directora plantea que son los mismos profesionales de la escuela quienes han construido “lineamientos pedagógicos” relacionados con estrategias para promover la comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático. No existen lineamientos específicos en relación al proceso de desarrollo de la alfabetización temprana, sin embargo, esta área ha sido incluida en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) a través de talleres que buscan desarrollar la conciencia fonológica en los niños. Estos talleres están a cargo de la fonoaudióloga del PIE y se realizan desde NT1 hasta 2° año básico.

Por otra parte, no existen lineamientos en relación a la articulación entre la educación parvularia y educación básica. Si bien esta necesidad se ha planteado en Consejos de Reflexión Pedagógica, hasta la fecha de realización de la presente investigación no se ha abordado ni se han construido estrategias concretas.

### **6.3. Descripción de la participante**

La selección de la participante se realizó tomando como base una serie de criterios que permitiesen contar con una educadora cuyas características personales y de su práctica profesional fueran atingentes a los objetivos de la presente investigación.

En base a lo anterior, es importante destacar que la educadora cumplió con todos los criterios establecidos, considerándose como un participante ideal para la presente investigación. En la Tabla 1 se exponen los criterios de selección y las características de la educadora participante que dan cuenta de su cumplimiento.

Tabla 1

*Comparación entre criterios y características de la participante*

<b>Criterio</b>	<b>Características de la participante</b>
<b>Género:</b> La educadora debe pertenecer al género femenino.	La educadora participante efectivamente pertenece al género femenino.
<b>Nivel de educación parvularia:</b> La educadora debe desempeñarse laboralmente en el segundo nivel de transición de educación parvularia, conocido coloquialmente como kinder.	La educadora en la actualidad desempeña su práctica profesional en el segundo nivel de educación parvularia.
<b>Tipo de centro educativo:</b> Se ha optado por concretizar la presente propuesta en una escuela de educación básica que incluya la educación parvularia dentro de los niveles de escolaridad ofrecidos a la comunidad.	El centro educativo donde trabaja la educadora seleccionada cubre los niveles educativos desde pre-kinder hasta octavo año básico, incluyendo educación para jóvenes y adultos en modalidad 2x1.
<b>Formación de pre-grado:</b> La educadora escogida debe haber cursado su formación de pre-grado en una Universidad posicionada en uno de los primeros 5 lugares de ranking que considere aspectos tales como calidad docente, calidad de alumnos, años de acreditación, investigación, entre otros elementos. Para los efectos de esta investigación, se utiliza el ranking de América Economía.	La educadora cursó su formación de pregrado en la Universidad Católica de Chile, situada según el Ranking de América Economía, en el 2º lugar de las mejores Universidades del país en el año 2015.
<b>Formación continua:</b> La educadora debe poseer formación de post-título, post-grado	La educadora posee una amplia formación continua, dentro de la que destacan: 2

<p>diplomado y/o cursos en relación a su labor educativa.</p>	<p>magíster en educación finalizados y 1 en curso. Este último refiere al área de didáctica en la enseñanza.</p>
<p><b>Evaluación docente:</b> La educadora debe haber obtenido como resultado de la Evaluación Docente 3 veces consecutivas la categoría “destacada”.</p>	<p>La educadora ha obtenido en las 3 últimas Evaluaciones Docentes la categoría “destacada”. Es relevante mencionar que actualmente es la única educadora de párvulos de la comuna que se encuentra en el tramo “Experto 2” de la Carrera Docente.</p>
<p><b>Nivel socioeconómico:</b> La educadora debe trabajar en una escuela con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE) superior al 70%.</p>	<p>El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE) de la escuela donde se desempeña laboralmente la educadora corresponde al 88,4%.</p>
<p><b>Experiencia:</b> La educadora debe poseer cinco años o más de experiencia docente en el mismo establecimiento educacional.</p>	<p>La educadora tiene una antigüedad laboral de 35 años en el mismo establecimiento educacional.</p>
<p><b>Evaluación de Directivos:</b> La educadora debe ser considerada por su Equipo Directivo como “eficaz” en su labor profesional y específicamente en el logro de resultados de aprendizajes en el aula</p>	<p>La participante es considerada por el Equipo Directivo del establecimiento educacional como “competente” y una “excelente profesional”. El equipo justifica estos calificativos en base a los aprendizajes que logran sus estudiantes en el nivel parvulario y los buenos resultados que alcanzan en términos de lecto-escritura en el primer año básico.</p>

#### **6.4. Principales hallazgos en relación al pensamiento práctico**

En este apartado se exponen los hallazgos de mayor relevancia en torno al pensamiento práctico de la educadora. Dado que el pensamiento práctico es inseparable de la práctica que trata, se presenta primeramente una caracterización de la práctica de alfabetización temprana seleccionada por la educadora. Contando con la caracterización de la práctica, se muestran los resultados relativos a la zona familiar e indeterminada de dicha práctica de forma independiente. Los componentes del pensamiento práctico se encuentran al interior de los apartados dedicados a estas zonas a fin de facilitar su asociación. Por último, se dedica una sección final para presentar el esquema que relaciona los hallazgos en conjunto con el argumento textual que le explica.

##### **6.4.1. Caracterización de la práctica de alfabetización temprana observada**

A continuación se presentan los resultados del primer objetivo específico referido a caracterizar la práctica de alfabetización temprana de una educadora de párvulos competente llevada a cabo en un contexto de pobreza. Esta caracterización incluye el objetivo y la descripción de las principales características de la práctica de alfabetización temprana.

##### ***6.4.1.1. Objetivo de la práctica de alfabetización temprana observada***

La práctica de alfabetización temprana seleccionada por la educadora para ser grabada y posteriormente analizada tenía como base la fábula “La tortuga y la liebre”, texto que había sido trabajado con anterioridad en diversas actividades con los párvulos. Esta práctica de alfabetización temprana tenía como objetivo que los párvulos fueran capaces de “reconocer palabras”, tal y como se ilustra en la siguiente cita:

*“Parece que el objetivo no era buscar vocales, andaban buscando palabras”.*

Es relevante indicar que en un inicio la educadora menciona que el objetivo de su práctica de alfabetización temprana era “reconocer vocales”. Sin embargo, al revisar la grabación de su práctica de alfabetización temprana, se retracta y dice que era “reconocer palabras”, objetivo que corrobora revisando su planificación durante la entrevista. Lo anterior, se puede visualizar en la siguiente cita:

*“No este no es...es el dos...este era, reconocer las palabras de la fábula de la liebre y la tortuga”.*

Esta aclaración permite comprender las alusiones que realiza la educadora al reconocimiento de vocales en algunas citas posteriores.

#### ***6.4.1.2. Descripción de la práctica de alfabetización temprana observada***

La práctica de alfabetización temprana observada tuvo una duración de 1 hora y 10 minutos. En ella participaron 25 niños y estuvo apoyada en todo el desarrollo por un técnico en educación parvularia. Los párvulos estaban sentados en círculo y en el medio del aula se colocaron dos atriles que contenían la fábula en formato escrito, con un tamaño de letra que según la educadora permitía que todos los niños pudieran distinguir con facilidad el texto. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“...se usa el círculo, porque es una estrategia de aprendizaje, además ellos se ven y están todos frente a la lámina, pueden apreciar mejor, tienen una mejor panorámica de lo que está pasando, fuimos leyendo, no me acuerdo bien...ya se había trabajado la fábula anteriormente, esa misma”.*

Una vez que estaban todos los niños ubicados en sus puestos, comienza la práctica con algunas preguntas tales como “¿Qué es una fábula?” o “¿Quiénes son sus personajes?”, tal y como se manifiesta en la siguiente cita:

*“ Describimos lo que era fábula, que era un cuento corto que aparece después, cuento corto, los personajes son animales y deja una enseñanza, entonces ahora la estamos usando la misma fábula para reconocer vocales, estaban buscando vocales en el texto”.*

Posteriormente, la educadora escribió el título de la fábula en el texto pegado en el atril y, mientras tanto, les pidió a los niños que contaran mediante palmadas cuántas sílabas tenían las palabras “liebre” y “tortuga”. A pesar que contar sílabas no era parte del objetivo de la práctica de alfabetización temprana, la participante manifiesta que se utilizan todas las oportunidades para ir asociando distintos aprendizajes, como queda manifiesto en la cita expuesta a continuación:

*“No estábamos trabajando cantidad de sílabas, pero, se utilizan todas las instancias posibles para ir...como se llama...intercalando conocimientos, mientras yo estoy escribiendo ya están sacando la cuenta de cuantas sílabas tiene la palabra tortuga”.*

Una vez que los niños terminaron de contar las sílabas, la educadora con ayuda de un puntero leyó en voz alta la fábula. Es importante destacar que a medida que leía el texto, iba señalizando con el puntero cada palabra que leía, tal y como queda explícito en la siguiente cita:

*“La idea es que ellos (niños) vean la mayor cantidad del texto posible, y como íbamos a identificar vocales...usamos el puntero para ir señalizando”.*

Tras terminar la lectura, la educadora les informó a los párvulos que ahora ella les iba a nombrar algunas palabras de las que leyeron y ellos debían identificarlas y marcarlas en el texto que estaba en el atril con un plumón. Al nombrar una palabra, todos los niños levantaban la mano y se paraban para realizar la actividad, ante lo cual, la profesional escogía al azar a quien marcaría la palabra en el texto con un plumón. La siguiente cita refleja lo anterior:

*“...todos quieren participar, entonces siempre hay sorteo, porque siempre los voy sorteando si no siempre participarían los mismos”.*

A pesar que había un párvulo designado para realizar la actividad, los demás niños ayudaban a su compañero por medio de instrucciones, confirmando las respuestas o corrigiéndolas. Además de identificar palabras, los niños de forma espontánea marcaban letras que ya conocían, tales como las vocales y otras letras como la “y”.

Para finalizar, la educadora les indica a los niños que realizarían una actividad en su cuadernillo de trabajo y les muestra la hoja donde deben trabajar. Esta instrucción marcó el final de la grabación, dado que inmediatamente después se da la indicación a la investigadora para terminar la filmación.

La participante señala que la práctica está compuesta por dos partes: una que se realiza con la totalidad del grupo curso en la forma en que se vio en el video, y otra que se ejecuta en los cuadernillos individuales de cada párvulo. Es relevante destacar que la educadora explicita que si bien la actividad se compone de ambas partes, la que se puede visualizar en el video es la más importante, ya que la del cuadernillo es catalogada como breve. Lo anterior queda explicitado en la siguiente cita:

*“Esto es lo que yo tenía que mostrarles a los niños...casi toda la actividad, es esta de ubicar las palabras en el texto, y la actividad final es en el libro, pero es la actividad final, aquí lo que tiene más importancia es esta parte, no la del libro, porque en el libro solamente tienen que marcar, no están aquí los cuadernillos del dos, en el cuadernillos es re-poco lo que hacen, la actividad de desarrollo es esta, donde ellos buscan las palabras en el texto que se les está presentando y no en el chiquitito”.*

Otro aspecto de importancia refiere a la connotación de “jugar a leer” que da la educadora a la práctica de alfabetización temprana observada. Es decir, los niños “hacen como que leen” por medio de los materiales que les ofrece la educadora, aunque no descifren todos los signos escritos ni establezcan sus relaciones, tal y como se puede visualizar en la siguiente cita:

*“Claro, entonces ellos leen, agarran el puntero y hacen que leen, juegan a que leen”.*

#### **6.4.2. Zona Familiar de la Práctica de Alfabetización Temprana**

El segundo objetivo específico apunta a identificar las zonas familiares e indeterminadas de la práctica desde la perspectiva de la educadora. Es necesario recordar que la zona familiar de la práctica refiere a aquella o aquellas situaciones en que la educadora de párvulos ejecuta su práctica tal y cómo la tenía planificada, sin tener, en palabras de Schön (1986), que “pensar sobre ella” mientras se mantenga dentro de lo que considera “normal” o “familiar”.

Es importante destacar que esta categoría, la cual se presenta a continuación, es la que posee el corpus de datos con mayor cantidad de información. En primer lugar, se

expone la definición de la zona familiar respecto a la práctica de alfabetización temprana que ejecutó desde su perspectiva; en segundo lugar, se explicitan los facilitadores de la zona familiar de la práctica de alfabetización temprana que identificó la educadora; en tercer lugar, se expone el conocimiento en la acción, el cual fundamenta la categoría zona familiar de la práctica; y en último lugar se presenta la reflexión sobre la acción antes de la práctica de alfabetización temprana.

#### ***6.4.2.1. Definición de la Zona Familiar de la Práctica de Alfabetización Temprana***

La educadora explicita que todo lo que observó en el video en relación a su práctica de alfabetización temprana, ocurrió como lo tenía planificado. Es decir, el uso de materiales, la actividad en sí misma y toda acción observada ocurrió según lo tenía previsto, aludiendo a que es una manera de trabajar. Todos los elementos nombrados conforman, desde su perspectiva, su zona familiar de la práctica de alfabetización temprana y quedan manifiestos en la siguiente cita:

*“K: Y Alicia ¿me podría indicar que situaciones de las que usted acaba de ver salieron tal cual las tenía planificadas?”*

*A: Ninguna (risas), es que está todo planificado...como nosotros tenemos la planificación de la clase, estaba planificado que íbamos a usar los paneles grandes, estaba la lectura estaba hecha, la Daniela terminó de pegarla ese día, tenemos los atriles donde se cuelgan, es que no es la única vez, es que siempre se trabaja así...es una manera de trabajar”.*

#### ***6.4.2.2. Facilitadores de la Zona Familiar de la Práctica de Alfabetización Temprana***

La educadora nombra algunas situaciones, experiencias y/o habilidades que desde su perspectiva facilitan que su práctica de alfabetización temprana se desarrolle según su planificación. Debido a la presencia de estos facilitadores, la profesional indica que puede ejecutar su práctica de alfabetización temprana acorde a la planificación, manteniéndose dentro de su zona familiar de la práctica.



De este modo, la educadora explicita que *el manejo que posee en torno al contenido de la práctica* es importante para que se desarrolle según lo esperado, al igual que la sistematicidad en el trabajo. Lo anterior queda representado en la siguiente cita:

*“Mira aparte de la planificación, tiene que ver también con que uno maneja lo que estás haciendo, que tú manejes el contenido...y la sistematicidad de todo”.*

Asimismo, la participante menciona que la fábula había sido trabajada con anterioridad con los párvulos en diversas actividades. De este modo, según la educadora, otro facilitador de su práctica de alfabetización temprana es el *trabajo previo con la fábula*, ya que mediante esta experiencia previa los niños ya conocían el texto y, por ende, sabían de qué se trataba. Lo anterior queda explícito en la siguiente cita:

*“Esta fábula, la habíamos leído en el libro de Oro de las Fábulas, la vimos en la película, la comentamos, los niños todos quieren ir, porque todos se la saben, todos saben de que se trata”.*

Por otra parte, la educadora manifiesta que la *preparación o adquisición anticipada de todos los materiales* que va a utilizar durante el año facilita el desarrollo de su práctica de alfabetización temprana según su planificación. Esto queda representado en la siguiente cita:

*“Están listos todos los materiales que vamos a ocupar todo el año, tú me dices, eso está planificado de que sea así, estaban las láminas hechas”.*

Para finalizar, la participante expresa la *importancia de planificación* de la clase para que la práctica de alfabetización temprana se desarrolle de acuerdo a lo esperado. Según la educadora, la planificación tiene la función de anticipar lo que puede suceder, lo que queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Aquí es donde se reivindica que la planificación es súper importante, porque tú tienes que anticiparte a lo que va a hacer”.*

Por otra parte, la educadora manifiesta que durante la totalidad de su trayectoria laboral ha planificado a diario, lo cual le permite saber en detalle lo que debe realizar. Lo anterior corrobora, según su visión, la importancia de la planificación, de la sistematicidad y la forma de trabajar en el nivel parvulario para que la práctica de alfabetización temprana se desarrolle de acuerdo a lo previsto. Lo anterior se puede ilustrar en la siguiente cita:

*“Yo toda mi vida he planificado diario, y tú sabes más en detalle lo que estás haciendo, la que es por unidades se te olvida, imagínate que la voy a hacer ahora y la voy a empezar a aplicar a fines de julio para julio y agosto, se te olvida, pero yo creo que tiene que ver con la planificación, con la sistematicidad, con la forma de trabajo de la pre-básica”.*

#### **6.4.2.3. Conocimiento en la Acción**

A continuación se presentan los resultados correspondientes al objetivo específico referido a inferir el conocimiento en la acción de una educadora de párvulos en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza. El conocimiento en la acción se relaciona con la categoría zona familiar de la práctica, ya que la fundamenta y se muestra en cada acción que compone la práctica de alfabetización temprana de la educadora.

Es importante recordar que el conocimiento en la acción, según Schön (1986), hace alusión a los tipos de conocimiento que se revelan en las acciones inteligentes y que son perceptibles por un observador externo o que pueden presentarse a través de operaciones privadas. No obstante y en ambos casos, el conocimiento se encuentra en la acción y, por ende, está encarnado en la práctica y es inseparable de la misma.

Específicamente, las categorías que dan cuenta del conocimiento en la acción que se pueden inferir en la práctica de la educadora de párvulos participante en este estudio son: Origen del conocimiento en la acción, Fundamento de la práctica de alfabetización temprana, Métodos de aprendizaje de la lectura, Referentes pedagógicos y Referentes de la psicología del aprendizaje. Estas categorías en su conjunto son el fundamento de la práctica de alfabetización temprana que realiza la educadora en el aula y, por lo tanto, constituyen el conocimiento en la acción del pensamiento práctico de la educadora.

En relación al *origen del conocimiento en la acción*, la educadora reconoce dos fuentes principales. La primera refiere a la *formación profesional*, la cual la participante califica como “muy buena” y manifiesta que gran parte de lo que sabe lo aprendió cuando estuvo en la Universidad. Además, agrega que actualmente está realizando un Magíster en Didáctica. La importancia de su formación profesional queda manifiesta en la siguiente cita:

*“Yo creo que la base de mi formación profesional fue muy buena, no es qué yo después aprendí, no, no lo aprendí después, lo aprendí cuando estuve en la Universidad, ahora yo hice el magíster en didácticas”.*

La segunda fuente de origen de su conocimiento en la acción, según la educadora, alude a su *aprendizaje experiencial*. De este modo, la participante menciona que hay cosas que realiza sin tener claridad de su fundamento, sin embargo, ella lo atribuye a que lleva varios años de experiencia, tal y como queda explícito en la siguiente cita:

*“Pero hay muchas cosas que sin saberlas, sin saber el fundamento de porque las hacía, yo las hacia ¿me entiendes?...es que llevo hartos años”.*

En relación a los *fundamentos de la práctica de alfabetización temprana*, la educadora menciona que tanto el objetivo como las características de la práctica observada poseen fundamentos que les dan sustento. Es así como la participante explicita que el *fundamento del objetivo de la práctica de alfabetización temprana* referido al reconocimiento de palabras, radica en los objetivos curriculares que indica el programa de estudio que debe trabajar. Además, la educadora agrega que otro fundamento del objetivo mencionado son los aprendizajes esperados para el nivel en el cual trabaja, los cuales se relacionan con el desarrollo de la memoria visual y auditiva. La fundamentación entregada por la educadora queda representada en la siguiente cita:

*“K: ¿Cuál es la justificación de que usted trabaje con ese objetivo, que haya escogido ese objetivo para trabajar con los niños?”*

*A: ¿La justificación? No tengo ninguna justificación, porque viene dado en el programa, porque hay un aprendizaje esperado en las bases*

*curriculares que dice y eso apunta a desarrollar la memoria visual y la auditiva porque está siempre ceñido al programa de estudios no más, es una parte del programa de estudios que yo tengo que pasar. Se hacen las interpretaciones de signos escritos en contextos con significado; entonces cuál era...el contexto era la fábula y las palabras que andaban buscando eran libre, tortuga y lechuza, entonces se enmarca dentro de ese aprendizaje esperado no más y es obligación para mí pasarlo y tú, bueno, es obligación del profesor, tú no estás haciendo nada extraordinario”.*

Por otra parte, el ***fundamento de las características de la práctica de alfabetización temprana*** observada, según la educadora, es la participación activa y el aprendizaje de los niños. Además, la profesional incorpora una nueva dificultad a la actividad, ya que la instrucción del cuadernillo individual de trabajo indicaba que en él los niños debían marcar las palabras solicitadas escogiendo dentro de tres opciones, dificultad que desde su mirada es muy “mínima”. Por ende, la educadora realiza la misma actividad pero en el texto grande pegado en el atril, dándole así una mayor complejidad.

La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“El fundamento es la participación, la participación activa y su aprendizaje porque aquí que tenían que hacer...era buscar la palabra liebre ¿entre liebre, lío y libro, cual es la palabra liebre?, entonces eso es muy mínimo, mientras que cuando tú la ubicas en el texto completo tiene más plasticidad, porque tiene mayor cantidad de palabras que están, digamos, confabulando contra la percepción visual del niño, porque aquí tiene que discriminar entre liebre, lío o libro, cuál es la palabra liebre, te fijas, y es una actividad que es mínima, observa las palabras que están escritas en la pizarra y luego escuchas la palabra con atención y usas la palabra que corresponde, cuál de todas estas eran, entonces cuando ellos fueron al libro, ya sabían cuál era la palabra liebre, sabían cuál era la palabra tortuga, que no era portuga o porpoga y sabían cuál era la palabra lechuza”.*

En cuanto a los componentes del conocimiento en la acción, la educadora menciona que su práctica de alfabetización temprana está fundamentada en diferentes *métodos de aprendizaje de la lectura*, los que aportan diversas estrategias para trabajar con los niños y que son observables en su práctica. Específicamente, la participante menciona utilizar como fundamento de su práctica el Método globalizado y el Curriculum cognitivo, los cuales indica que proveen estrategias y formas de trabajo con los párvulos.

El método globalizado prioriza la dimensión léxica o significativa del lenguaje y propone el uso del contexto para acceder al significado de las palabras (Teberosky, 2003) y su uso por parte de la educadora queda manifiesto en la siguiente cita:

*“lo otro tiene que ver con el globalizado, la forma por ejemplo trabajar el centro de interés”.*

Según la educadora, algunas de las estrategias propias de este método de aprendizaje de la lectura que utiliza en su práctica de alfabetización temprana son el Centro de interés, Reconocimiento de nombres y la Sala letrada. En cuanto al Centro de interés, la educadora explicita que es una de las estrategias que provee el método globalizado y que utiliza en su práctica de alfabetización temprana, el cual en el caso de la práctica de alfabetización temprana observada corresponde a la fábula, tal y como queda ejemplificado en la cita presentada a continuación:

*“la forma por ejemplo trabajar el centro de interés, porque la actividad está basada en un centro de interés que es la fábula, entonces el centro de interés es una forma globalizada de trabajar, del currículo globalizado, no del cognitivo”.*

La segunda estrategia del método globalizado utilizada en su práctica de alfabetización temprana, según la educadora, es el reconocimiento escrito de los nombres de los párvulos. Desde la perspectiva de la educadora, gracias a esta estrategia en el segundo semestre del año ya todos los niños manejan a nivel escrito sus nombres y los de sus compañeros. Lo anterior es representado por la siguiente cita:

*“Claro, entonces ahora todos manejan los nombres de los compañeros, todos reconocen los nombres escritos, son muchas cosas del globalizado”.*

La tercera y última estrategia propia del método globalizado que según la participante utiliza en su práctica de alfabetización temprana es el uso de la sala letrada, la cual permite que los párvulos se familiaricen con las palabras. De este modo, los niños dicen los nombres de sus compañeros todos los días y en la sala se incluyen textos que se trabajan de forma constante y que van cambiando dependiendo del escrito que utilizan. Es importante destacar que la participante menciona que la sala letrada no es poner nombres de objetos sin darles utilidad, sino que estos deben variar en función de los textos que se trabajan. Todo lo mencionado anteriormente se puede vislumbrar en la siguiente cita:

*“Ya la Hayni empiezan a decir todos los compañeros y dicen los nombres de los compañeros...porque es una técnica de todos los días...están familiarizados con las palabras, cuando hablamos de la sala letrada....yo les decía la otra vez, tú no sacas nada con poner “ventana”, porque la pones una vez y nunca más la sacas y nunca más las vuelves a usar, pero aquí se usa el texto y ya no lo ocupamos más, después viene otro texto y se hace la misma actividad de nuevo, de buscar palabras...se acostumbran”.*

Otro de los fundamentos de su práctica de alfabetización temprana identificados por la educadora participante alude al **currículum cognitivo**, el cual estudia la lectura como una actividad cognitiva compleja, describiendo sus componentes en términos de factores cognitivos y lingüísticos (Teberosky, 2013). La presencia de este fundamento en la práctica de alfabetización temprana de la educadora queda reflejada en la siguiente cita:

*“Es que yo en la Universidad estudié el currículo cognitivo y la máxima del currículo cognitivo es que el aprendizaje es acción, lo dice Piaget, yo soy súper piagetiana para mis cosas”.*

Tal como se desprende de la cita anterior, una de las principales características del curriculum cognitivo es la relevancia que entrega al lenguaje y a la acción, dimensiones que la participante recalca en la siguiente cita:

*“El lenguaje y la acción dentro del currículo cognitivo son súper importantes, lo que pasa que a nivel más específico suponte, hay muchas cosas que trabajamos que tienen que ver con el currículo cognitivo”.*

A pesar que la educadora reconoce que el curriculum cognitivo es uno de los fundamentos de su práctica de alfabetización temprana, es importante destacar que explicita que ella no trabaja el curriculum cognitivo, sino que utiliza estrategias de este curriculum en el aula, tal y como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“...pero no es que yo trabaje el currículo cognitivo, son cosas que yo rescato del currículo cognitivo...”.*

Lo anterior se relaciona con la dificultad de implementar este curriculum en el aula, ya que, según la educadora, para hacer uso de este curriculum tendrían que haber condiciones que permitan un trabajo más personalizado. Las condiciones referidas corresponden a disponer de otra distribución del espacio, más adultos trabajando y hacerlo en grupos más pequeños. A continuación se presentan las citas que fundamentan lo anterior:

*“Porque para que fuera la sala cognitiva, tendría otra distribución, tendría que haber más adultos trabajando con los niños, los grupos son pequeños, es un trabajo súper personalizado”.*

*“Porque trabajar en salas cognitivas es difícil porque requiere mucho personal y pocos niños, uno trabaja con 4 o 5 niños, estás a cargo de pocos niños”.*

Si bien la educadora no cuenta con las condiciones para implementar el curriculum cognitivo en su totalidad, ella destaca la utilización en su práctica de estrategias propias de este curriculum. Es así como, según la educadora, una de estas estrategias que utiliza

durante su práctica de alfabetización temprana es el uso de preguntas, la cual permite hacer pensar al niño y lo invita a razonar. Por consiguiente, se puede observar el uso de esta estrategia en su práctica diaria de alfabetización temprana, como ejemplifica a través de una situación donde el tiempo meteorológico es lluvioso. La importancia y utilidad del uso de preguntas, propio del curriculum cognitivo, queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Le preguntas, también en el currículo cognitivo hay mucha pregunta para hacer pensar al niño: “¿por qué crees tú, qué crees? “. A veces me dicen: “¿tía puedo ir al patio?” “¿qué crees tú si está lloviendo?...que no”. Entonces tienes que hacerlo razonar a él, se usa mucho la pregunta, muchas, muchas preguntas”.*

Por otra parte, la educadora expresa que la disposición en círculo de los párvulos es parte de la rutina diaria en el curriculum cognitivo y que este contenido fue parte de su formación profesional. Lo anterior queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Por eso que el círculo forma parte de la rutina diaria del currículo cognitivo, estar en círculo para la actividad de planificación de lo que estamos haciendo, todo es parte del currículo cognitivo, eso yo lo aprendí como formación profesional cuando yo estudiaba”.*

Además, la educadora nombra como ventaja del uso de esta estrategia que los párvulos pueden tener una mejor panorámica del material y pueden verse entre ellos, tal y como se puede visualizar en la siguiente cita:

*“Se usa el círculo, porque es una estrategia de aprendizaje, además ellos se ven y están todos frente a la lámina, pueden apreciar mejor, tienen una mejor panorámica de lo que está pasando, fuimos leyendo, no me acuerdo bien...ya se había trabajado la fábula anteriormente, esa misma”.*

Otra estrategia propia del curriculum cognitivo especificada por la educadora es el orden de los materiales y su adquisición anticipada. Es así como la educadora manifiesta que posee todo el material que va a utilizar, encontrándose disponible y ordenado en módulos para que los párvulos puedan acceder a ellos en función de sus necesidades. De



este modo, cuadernos, biblioteca, lápices, plastilinas, tijeras, rompecabezas y otros materiales están ordenados y al alcance de los niños. Esta organización del material es percibida por la participante como propia del curriculum cognitivo. Lo anterior queda explicito por medio de la siguiente cita:

*“Por las que las actividades no se realizarían pero generalmente como está todo planificado y están todos los materiales que necesitamos y está todo a la mano, está la biblioteca de aula ahí, están acá los cuadernos están los lápices, las plastilinas, todo lo que tú necesitas está, y lo que el niño necesita está a la mano, entonces si él necesita la tijera la va a buscar, esto es del currículo cognitivo, los módulos donde están los materiales, están separados, acá están los cuadernos y ahí están los rompecabezas, todo lo de actividades tranquilas, allá están los libros, allá está todo lo que es de matemática por ejemplo, no debería ser de matemática, es como de construcción, de relación con el espacio, que es matemática, y los libros también, todo está fríamente calculado”.*

Otro de los componentes del Conocimiento en la acción identificado por la participante refiere a **Referentes de la Pedagogía**, los cuales, según la educadora, pueden vislumbrarse en su práctica de alfabetización temprana. Uno de estos referentes es la funcionalidad del error en los aprendizajes de los párvulos, la cual desde su perspectiva, corresponde a concebir el error como una instancia para aprender y donde todos pueden aportar, tal y como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Un error, claro, pero un error, un error para aprender, porque la Isa mostró esta letra, esta era la U, no-dijeron todos-¿qué letra es?- es la o, ven esta es la o, pasó, no queda como que ella se equivocó. Porque todos dijeron esa no es la U es la O”.*

Otro referente pedagógico explicitado por la participante es el fundamento y características de los principales materiales que utiliza en su práctica de alfabetización

temprana. Es así como la principal función del puntero que utiliza la educadora en su práctica de alfabetización temprana es señalar. Esto queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Es que tenemos que tener un puntero porque tenemos que señalar, hay que tener un puntero, es como la escuela antigua, pero porque con el puntero tú señalizas, vas apuntando”.*

Asimismo, añade que el puntero es de color naranja para que los niños vean donde está y lo que va señalizando, tal y como expresa a través de la siguiente cita:

*“Además fíjate que es naranja, un color claro, cosa que ellos vean donde va”.*

Por su parte, la utilización de paneles en tamaño grande responde al objetivo que los niños vean con mayor claridad el texto y, al mismo tiempo, familiarizarlos con la palabra escrita. Lo anterior se puede vislumbrar en la siguiente cita:

*“Este panel grande es para que los niños vean con mayor claridad el texto, para familiarizarlos con la palabra escrita en realidad, ese es el objetivo”.*

En cuanto al texto que utiliza la educadora en su práctica de alfabetización temprana, este es presentado a los párvulos en formato grande, ya que, según la participante, así se les facilitaba la discriminación de la palabra que debían buscar dentro del conjunto. Esta finalidad se expone a través de la siguiente cita:

*“Entonces el formato grande del texto facilita que el niño pueda discriminar bien donde está la palabra que anda buscando, dentro de un mar de palabras que está lleno de palabras”.*

Por otra parte, la educadora menciona que el planisferio que está colgado en la pared de la sala cumple la función de marcar los países de origen de los autores que se presentan en los textos que han trabajado. Asimismo, en el planisferio marcan el lugar de procedencia de algunos animales que se incluyen en las actividades. Lo anterior queda manifiesto en la siguiente cita:

*“El planisferio está ahí porque el planisferio lo utilizamos...te fijas...están marcados los países de los autores que hemos trabajado, está el león africano porque...el león asiático porque o sea el elefante, porque cuando vimos los elefantes”.*

Otra material relevante, según la participante, es el diccionario al cual da especial relevancia, valorándolo de manera positiva. Esta valoración del diccionario es transmitida a los niños mediante la explicitación que en él están contenidas “todas” las palabras que se utilizan. De este modo, los párvulos lo usan, buscan palabras y “hacen” como que leen, situación que la educadora valora como de lectura. Sin embargo, menciona que en ocasiones no está el vocablo que necesita dado que el diccionario con el que cuenta en el aula no es el mejor. La utilidad y rol del diccionario queda explícita en la siguiente cita:

*“No, el diccionario es el libro más maravilloso que existe, porque están todas las palabras que nosotros hablamos, a veces me traiciona ese diccionario, porque justo no está la palabra pero...no es muy bueno, pero en el diccionario de la lengua española están todas las palabras que nosotros hablamos, entonces para ellos es fantástico, andan con el diccionario y se ponen a buscar, y buscan, hacen como que leen, pero para mí están leyendo”.*

Otro referente de la pedagogía que explicita la educadora son lineamientos propios de su profesión, los cuales guían su trabajo dentro del aula y, en específico, su práctica de alfabetización temprana. Estos lineamientos incluyen su rol como educador, el cual según la participante, es ser un mediador de aprendizajes, es decir, quien debe acompañar al niño en las actividades. Lo anterior se puede vislumbrar en la siguiente cita:

*“Entonces, tú, tu rol como profesor es, mediador del aprendizaje de niños, en qué sentido, en que tú estás con él, yo no estoy sentada en mi mesa, tú estás con él lo acompañas”.*

A su vez, la participante considera que el educador debe ser un agente de cambio para los niños en la esfera cognitiva, social y afectiva, tal y como puede visualizarse en la siguiente cita:

*“Pero es porque yo creo en eso yo creo que el profesor tiene que ser agente de cambio para los niños y agente de cambio en lo cognitivo y en lo social, en lo afectivo también”.*

Por otra parte, la participante destaca la función que cumple el uniforme de educadora de párvulos en su rol dentro del aula y en su práctica de alfabetización temprana, el cual apunta a invisibilizarla y que sea “un niño más”. De este modo, gracias al uso de su uniforme puede evitar ser un factor distractor para los niños. Esta función queda explicita en la siguiente cita:

*“Que es el rol del profesor, que el rol pasa a ser...el profesor pasa a ser un niño más, no es que sea...no...pero tú, ósea para mí el uniforme es súper importante, el uniforme de educadora de párvulos, porque este uniforme te invisibiliza, tú no eres un factor distractor para los niños, yo a veces estoy sentada ahí entre medio con ellos y nadie me ve, se invisibiliza”.*

Del mismo modo, la participante menciona que es necesario estar pendiente constantemente de los niños para asegurarse que presten atención, contesten bien y puedan aprender, tal y como manifiesta en la siguiente cita:

*“Cambio, cambio porque tienes que estar pendientes todo el rato, porque para que aprendan tienes que estar pendiente de que ellos pongan atención, que contesten bien y contestan súper atingente”.*

Otro importante lineamiento de su práctica de alfabetización temprana, según la educadora es el Plan de Apoyo Compartido. Según el MINEDUC (2016), el Plan de Apoyo Compartido (PAC) es una iniciativa que incorpora metodologías de aprendizaje que han sido exitosas tanto en Chile como en otros países. El PAC busca fortalecer a las escuelas en la implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable

para el aprendizaje, optimización el uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente.

Según la educadora, el objetivo del PAC es disminuir la brecha en los aprendizajes que poseen los niños y detalla que cuando llevó a cabo su aplicación lo evaluó favorablemente, razón por la cual ha seguido trabajado con él. Además, considera que obtiene los resultados esperados en términos de aprendizaje de los niños. Asimismo, destaca que las actividades que posee este plan son de carácter lúdico, dinámico y participativo. Lo anterior se ilustra a través de la siguiente cita:

*“Lo que pasa es que nosotros trabajamos el apoyo compartido...que es un programa del Ministerio que, digamos es para nivelar pero...para disminuir la brecha que traen los niños, los que saben más y los que saben menos, y a mí me gustó tanto cuando lo apliqué, que lo he seguido aplicando y de verdad que da resultados, los niños aprenden, aprenden harto y son actividades que son lúdicas, dinámicas, son participativas, casi todas son así, a la hora que vengas tú me ves haciendo esto”.*

Sumado a los lineamientos mencionados anteriormente, la educadora destaca la función que posee el Marco para la Buena Enseñanza para su labor profesional. Según el MINEDUC (2008b), el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) es un documento donde se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. De este modo, el MBE busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario y que contribuyen significativamente a su éxito con sus estudiantes.

Desde la perspectiva de la educadora, el MBE señala aspectos esenciales para la labor docente, como el dominio de los contenidos que se enseñan y la facilitación de un buen clima de trabajo con los niños. Agrega que el Marco para la Buena Enseñanza incluye responsabilidades profesionales tales como asistir a reuniones gremiales o el trabajo con el libro de clases, todos aspectos que son inherentes al quehacer profesional. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“no si son muchas cosas, muchas cosas, que no están declaradas en ninguna parte, pero el Marco para la Buena Enseñanza dice, uno que tú tienes que dominar los contenidos que enseñas, que tienes que crear un buen clima de trabajo con los niños, todo eso se da inherente al trabajo que uno hace, tú tienes, ¿cómo se refleja el Marco para la Buena Enseñanza, no que es yo diga...hoy día, no, está dentro de tu quehacer...responsabilidades profesionales, yo tengo que responder por mi libro de clase, tengo que ir a las reuniones hasta las gremiales, todo eso está dentro del Marco de la Buena Enseñanza, pero como tú lo visualizas dentro de la escuela, en el quehacer del profesor”.*

Otro componente del conocimiento en la acción explicitado por la educadora corresponde a **Referentes de la Psicología del Aprendizaje**, los cuales son explicitadas por la educadora y, al mismo tiempo, las considera como fundamento de las acciones que realiza en el aula. Uno de estos referentes corresponde a la autonomía, la cual, según la participante, está presente en su curso y relaciona con las labores que ejecutan independientemente los párvulos para satisfacer sus necesidades.

Lo anterior es posible gracias a la incorporación en el aula de dispositivos que permiten que los niños satisfagan sus necesidades de forma autónoma, tales como dispensador de jabón o papel higiénico. Destaca en el discurso de la participante que los niños no solicitan permiso para ir al baño, sino que se les da la autonomía de satisfacer esa necesidad cuando ellos lo requieran. A través de la siguiente cita se ilustra lo anterior:

*“Hay mucha autonomía aquí en este curso, lo que pasa es que todo esto se pierde después, si quieren ir al baño, no me digan a mí porque yo les voy a decir que no, porque yo no quiero, tú eres el que quiere, así que tú tienes que ir al baño, entonces allá se fueron a limpiar la nariz, entonces como en los dispositivos está el dispensador de jabón, o de papel ahí, ellos hacen...satisfacen solos sus necesidades”.*

A su vez, la participante explicita que parte de su trabajo apunta a desarrollar el control interno de los párvulos, transmitiéndoles que ellos están trabajando y que tienen una responsabilidad. Es así como por ejemplo menciona que si la puerta está abierta, ellos saben que no deben salir pues están trabajando y tienen responsabilidad. Lo anterior se visualiza en la siguiente cita:

*“Ósea también trabajamos los controles internos, si la puerta está abierta, es para que entre aire y distintas cosas, ahora ustedes no tienen que salir, porque la puerta está abierta, porque es su sala aquí usted está trabajando, tienen una responsabilidad”.*

Por otra parte, la participante menciona que trabaja de forma sistemática con los párvulos, repitiendo todos los días determinadas acciones que, en este caso, son secuencias matemáticas compuestas por patrones de figuras geométricas. Esta sistematicidad en el trabajo señala que facilita a los niños aprender, lo cual ejemplifica con que algunos de los párvulos están a punto de leer a pesar que no les enseña a hacerlo. A continuación se presenta una cita donde se explicita lo anterior:

*“En matemáticas cuando vemos la secuencia que enseñamos allá, esa secuencia que yo les pasé a los profesores para que trabajaran, ya la había trabajado yo con los alumnos acá, además está sistematizado, todos los días se trabaja, entonces ahí como...se les hace fácil a los niños aprender, repito, hay mucho niño por largarse a leer pero nosotros no les enseñamos a leer”.*

Otro referente propio de la psicología del aprendizaje presente en su práctica de alfabetización temprana, según la educadora, son los estilos de aprendizaje. La educadora plantea que todos los niños aprenden de forma visual, auditiva y kinestésica, por ende, las actividades que se planifican tienen que considerar los tres estilos de aprendizaje. De este modo, las actividades no pueden enfocarse en un solo estilo y tampoco es posible realizar una actividad que pertenezca a un estilo de aprendizaje en particular. Todo lo anterior, queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Claro, pero suponte cuando hablábamos ayer de las distintas formas de aprender de los niños que son, auditivo, kinestésico, visuales, sí, pero todos los niños son kinestésicos, auditivos y visuales, lo que pasa es que la actividad que tú planifiques, tiene que estar enfocada a lo auditivo, a lo visual y a lo kinestésico, no puede ser una actividad solamente visual, ¿y la necesidad del niño de movimiento? y ¿cómo le haces una actividad visual si no es auditiva? Tú no le haces una actividad que sea visual solamente, porque tú le vas a hablar, el niño va a escuchar, o a lo mejor va a levantar la mano y eso es kinestésico, o lo puedes hacer saltar, aplaudir, no sé, depende de la actividad, o va a hablar”.*

Asimismo, la educadora señala la importancia del aprendizaje significativo y cómo lo lleva a cabo en su práctica profesional, ejemplificándola con una actividad sobre el mes del mar que realizaron los párvulos. Detalla que los párvulos escogieron un animal, disertaron en torno a él y entregaron a sus compañeros un obsequio de su trabajo, lo cuales están en el aula. Es así como la educadora considera que el aprendizaje significativo es tomar en cuenta lo que los niños hacen, respetar su cultura, considerar lo que ellos “traen a cuestras” y valorar sus creaciones, tal y como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Nosotros hicimos este trabajo sobre el mes del mar y ellos eligieron un animal para disertar y lo expusieron, oye, unas exposiciones espectaculares, y que después hicimos el mar aquí, y trajeron un regalito para sus compañeros, allá están los regalitos que trajeron, ese lo traje yo...entonces es importante...ese lo hice yo, es importante...es importante para ellos. También es tomar en cuenta lo que ellos hacen...es respetar su cultura y también tomamos en cuenta lo que ellos traen a cuestras. Es todo...todo tiene su fundamento teórico...nosotros lo hacemos, tenemos un fundamento teórico y esto es aprendizaje significativo que no se supo definir ayer...que es que sea significativo”.*



Por su parte, la participante manifiesta que trabaja a partir de los conocimientos previos de los niños, es decir, sus saberes anteriores. Indica que gracias a lo anterior, se activan los conocimientos previos que poseen los párvulos, lo cual es una estrategia de aprendizaje. Esta estrategia, según la educadora, crea un “puente” entre lo que los niños saben y lo que van a aprender, es decir, la zona de desarrollo próximo. La participante ilustra lo anterior con una actividad en relación a lo que significa la palabra “miedo”, donde rescata que el miedo para los niños es ver monstruos, a los temblores, a los tornados, a estar solos. Es posible visualizar lo planteado anteriormente en la siguiente cita:

*“Los aprendizajes previos, lo que pasa es que yo trabajo mucho los conocimientos previos de los alumnos para sacar de ellos sus saberes, que es lo que saben, y muchas veces por ejemplo que significa la palabra miedo, y qué es el miedo para ellos, el miedo a estar solos, a ver monstruos, a los temblores, que hubiera un tornado, entonces se aprovecha mucho los conocimientos previos de ellos, que es para activar los conocimientos que tienen, y también es una estrategia de aprendizaje, porque creas el puente entre lo que ellos saben, la zona de desarrollo próximo, lo que ellos saben y lo que van a aprender”.*

Además, la educadora manifiesta que parte de su práctica de alfabetización temprana tiene como fundamento la capacidad de discriminación visual que poseen y que deben alcanzar los niños. De este modo, la participante explicita que los párvulos necesitan desarrollar la discriminación visual, la cual se relaciona con que deben tener la agudeza visual para distinguir las diferentes formas de las letras. La educadora destaca que este fundamento está a la base de su formación profesional y que lo aprendió hace 38 años. Lo anterior queda manifiesto a continuación con la siguiente cita:

*“En la universidad, y te digo que la universidad donde estudié, hacen ya 30 y...34 años trabajando, 4 más de estudios, hace ya 38 años que yo aprendí eso, ósea digamos que está en la base de la formación profesional el que tú sepas, digamos que uno sepa, que los niños necesitan desarrollar la discriminación visual, digamos son la...se me fue la palabra...es qué es*

*parte de tu trabajo, la discriminación visual tienes que hacerla porque el mundo es visual, requiere que el niño tenga la agudeza visual para distinguir las distintas formas de las letras”.*

Asimismo, la educadora plantea que ella utiliza el color rojo preferentemente en sus actividades, ya que es el color de la rosa cromática que está en el medio del campo visual humano y, por ende, es el color que mejor se puede percibir, tal y como manifiesto en la siguiente cita:

*“Se la escribo con rojo es el color dentro de la rosa cromática que está en el medio de nuestro campo visual, es el color que tú más puedes percibir ¿ya?, entonces ese formato grande es con rojo para es para presentarles la visión”.*

Para finalizar, la educadora explicita que utiliza formatos grandes y escribe en amplio tamaño con el objetivo que todos los niños que están en la sala puedan ver, tal y como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Ahora si yo quiero que todos los niños del curso vean las palabras no puedo escribir así po’ porque los niños que están allá no la ven, pero yo la escribo en formato grande, todos los niños están en la sala la ven”.*

#### **6.4.2.4. Reflexión sobre la acción antes de la práctica**

La educadora manifiesta una reflexión sobre la acción antes de la práctica de alfabetización temprana que afecta en su ejecución y la contextualiza. Esta reflexión incluye aspectos relacionados con su práctica docente en forma general, mostrando condiciones que influyen en la práctica de alfabetización temprana. Esta influencia es evaluada como positiva por la educadora y, por este motivo, sustenta la zona familiar de la práctica.

Esta reflexión incluye la Evaluación del trabajo docente realizado, Aportes del trabajo docente realizado a los niños, Dificultades en la práctica de alfabetización temprana asociadas a las características de los niños, Expectativas en los niños, Educación Parvularia y Rol de actores relevantes en la práctica de alfabetización temprana.

En cuanto a la *evaluación del trabajo docente realizado*, la educadora considera que hace un trabajo favorable en el aula, el cual está dado principalmente por el compromiso que posee con los niños. Este compromiso guía la evaluación de su trabajo, por lo cual considera que esta valoración positiva no corresponde a un sentimiento que puede ser calificado de soberbia. La siguiente cita fundamenta lo anterior:

*“Yo considero que hago un buen trabajo, no es por ser soberbia ni nada pero, pero si yo considero que hago un buen trabajo, que yo me comprometo totalmente con mis alumnos”.*

Por su parte, la educadora manifiesta importantes *aportes del trabajo docente realizado a los niños*, entre los que destacan el incremento del capital cultural de los párvulos, pudiéndolo percibir en los dos años que lleva trabajando con su curso actual. La siguiente cita da cuenta de lo anterior:

*“Pero creo que sí incrementamos cualquier cantidad el capital cultural de ellos, se incrementó bastante en estos dos años”.*

Asimismo, la educadora considera que su labor ayuda a la autorregulación de los niños y que estos aprendan a ubicarse en función del contexto, entendiendo que existen momentos para jugar y para trabajar. Esta diferenciación de actividades ha facilitado el trabajo con los párvulos. Lo anterior queda explícito en la siguiente cita:

*“Aprenden a ubicarse, o sea hay momentos jugar y momentos para trabajar: ya...yo les digo se acabó el juego, ahora a trabajar”. Y trabajan bien, se acabo esta actividad y seguimos con lo otro, entonces”.*

Otro de los aportes que según la educadora entrega a los párvulos es el desarrollo de herramientas socioemocionales. Estas herramientas incluyen principalmente la seguridad en sí mismo, que se traduce en una confianza emocional que les permite a los niños afrontar diversas actividades con autonomía. Lo anterior lo ejemplifica la educadora a partir de la petición diaria a los niños para que vayan a buscar y a dejar las bandejas del almuerzo. Explicita que esta solicitud no se relaciona con que deje de hacer un trabajo que le

corresponde a ella, sino que considera que esta actividad ayuda al desarrollo de la seguridad en sí mismos de los niños. Esto queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Pero uno le da muchas herramientas emocionales, yo creo que sí le apporto en esa parte, muchas herramientas emocionales, seguridad en sí mismo, seguridad emocional cuando yo los mando solo para allá yo no estoy mandando a los niños a hacer un trabajo que yo debería hacer ir a dejar las bandejas o que alguien las venga a dejar, no, ellos necesitan, pero van acompañados nunca van solos, andar acompañados por la vida, seguros por la vida y hacer las cosas que les correspondan con autonomía”.*

Por otra parte, considera que estas herramientas les ayudan a los párvulos a enfrentar la forma de trabajo que tienen otros profesores, tal y como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Yo creo que al contrario les da herramientas emocionales para enfrentar...para enfrentarse a la otra forma de trabajar de los otros profesores”.*

Además, la participante explicita que los párvulos que han estado en aula con ella, a lo largo de su proceso educativo posterior, han destacado positivamente. De este modo, los miembros de sus cursos por lo general son escogidos mejores compañeros, son quienes bailan cueca en los diversos actos e inclusive los ganadores en este baile han trabajado con ella. Asimismo, la educadora indica que los niños destacan en canto y dramatizaciones.

La educadora atribuye la generación de esta amplia gama de habilidades a la preocupación por enseñarles a bailar, a que dramaticen y por sobre todo a que los motiva a realizar este tipo de actividades. Considera que si mostrara menos entusiasmo, los niños no desarrollarían estas habilidades. Por ende, la participante sostiene que su forma de trabajar y actitud personal favorece el desarrollo personal de los párvulos, lo cual dice que ha visto y corroborado mirando el desempeño de sus niños en diversas áreas una vez que inician la educación básica.

A través de la siguiente cita se explicita lo anterior:

*“Porque yo los veo por ejemplo ya...el mejor compañero, yo siempre los estoy mirando, quien es mejor compañero son los niños que estuvieron conmigo en el curso...eh ya...candidato a cueca...allá están todos los que estuvieron conmigo en kínder porque yo les enseñe a bailar cueca después nunca más bailan. Allá están todos los ganadores de cueca esos son todos los que estuvieron conmigo, porque acá aprenden, y cosas así, que si yo fuera más fome, nunca bailarían...nunca bailarían, nunca cantarían, por decir: “ya hay que ir a cantar”...allá están todos los míos, yo creo que les aporta harto en su desarrollo personal el que yo sea así...el que dramaticen por ejemplo, el que se aprendan esos tremendos parlamentos, desarrolla...estamos ejercitando la memoria auditiva, entonces yo creo que más los beneficia que los perjudica, porque para todos los actos, todas las dramatización allá están todos metidos”.*

Por otra parte, la participante destaca que los niños han desarrollado habilidades de alfabetización como la conciencia fonológica, el reconocimiento de vocales, la distinción entre mayúscula y minúscula y el uso de los signos de interrogación y exclamación. Con una situación de reconocimiento de preguntas, la educadora ejemplifica algunas de las habilidades que han desarrollado los párvulos. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Hemos desarrollado conciencia fonológica, hemos trabajado las vocales, hemos trabajado la mayúscula y la minúscula, como se ve ahí todo, entonces por qué se escribe con mayúscula y cuando minúscula, los signos de interrogación y de exclamación, ellos saben lo que es. Hoy la Daniela estaba leyendo el cuento: “¿Qué hice ahora, pregunté o exclamé?” les dijo la Daniela...creo que hice una pregunta”.*

Otro aporte relevante, según la participante, refiere a que su labor ha permitido a que los niños experimenten la generalización de aprendizajes a otros contextos. Es así como en una ocasión la educadora vio a una niña caminando lento y al preguntarle la razón, ella

contesta que va como la tortuga, poco a poco pues quería llegar a la sala. De este modo, la moraleja de la fábula es utilizada por los niños en otro contexto ajeno al aula, tal y como manifiesto en la siguiente cita:

*“A: Y espérate cuando van a dejar las bandejas, ahí voy a calentar mi almuerzo dije yo, y me encontré con la Valentina, la Valentina venía caminando así, así como modelo, venía así ¿Valentina que te pasó, te hiciste pipí? No, y ¿por qué viene caminando así? Porque vengo como una tortuga me dijo, poco a poco, caminando poco a poco, ya porque no pasamos a la liebre mejor para llegar a la sala.*

*K: Finalmente quedó interiorizado el tema de la moraleja, de la fábula.*

*A: Sí, súper”.*

Es importante destacar que los aportes mencionados anteriormente, se llevan a cabo a pesar de las ***Dificultades asociadas a las características de los niños*** derivadas del contexto de pobreza en que viven, según la educadora. En esta línea, la participante plantea que los niños ingresan a la escuela con bastantes carencias referidas al lenguaje y manejo numérico. En cuanto al lenguaje de los párvulos, lo califica como limitado al igual que el vocabulario. Asimismo, hay niños que no saben contar más allá del 5. Debido a lo anterior, es necesario llenar múltiples vacíos, como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Pero lo que pasa es que los llegan con mucha carencia acá, llegan con muy bajo aprendizaje suponte, lo niños no saben contar ni hasta 5 cuando llegan...nada 1, 2, 8 nada. El lenguaje es súper limitado, el vocabulario súper limitado entonces tú tienes que empezar a llenar muchos vacíos, muchos vacíos”.*

A pesar de las dificultades mencionadas, la participante manifiesta poseer variadas ***expectativas en relación a los niños*** que trabajan con ella. Es así como la educadora plantea que espera que los niños que trabajan con ella sean activos, que participen, que estén felices trabajando y aprendiendo, inclusive si lo anterior genera que se vean más desordenados. Relaciona lo anterior con la participación que tienen los adultos en las

reuniones, donde quienes hablan son dos o tres y el resto de los participantes al no opinar se invisibilizan. A través de la siguiente cita queda explícito lo anterior:

*“Y con uno mismo, cuando uno está en reuniones quien habla, dos o tres, nadie más, entonces todo el mundo se invisibiliza, y esa postura es fácil, pero a mí no me gusta para los niños a mí para mí no me gusta eso, yo quiero que sean activos, que participen, se ven más desordenados y todo, pero están felices ahí trabajando y aprendiendo”.*

Asimismo, la participante menciona que le interesa que los niños sean felices en la escuela, dado que algunos tienen una vida “terrible”. Lo anterior es representado a través de la siguiente cita:

*“Y además me interesa que los niños sean felices en la escuela, porque tienen una vida tan terrible algunos niños...que pucha y más encima lo pasan mal en la escuela...no”.*

Además, la educadora plantea que busca que los niños cumplan proyectos de vida ambiciosos y por ello los convence de que tienen que ir a la universidad, aumentando así sus expectativas sin limitarlos. Considera importante prepararlos para el “infinito y más allá” y no solo para la vida o para una profesión. A través de la siguiente cita se ilustra lo anterior:

*“Para que los niños lleguen más lejos, o sea yo los convengo de que ellos tienen que ir a la universidad “no, ustedes niños son espectaculares...a la Universidad a la Chile o a la Católica a una o a otra, ahora les digo a Harvard”. Tienen que ir a la universidad y aumentarle las expectativas, no limitarlos, yo no pienso que tengamos que prepararlos para la vida, no yo prepararlos para el infinito y más allá, una cosa así, no para que sea carpintero...para que sea constructor, para que sea médico, no, prepararlos para la vida a pesar de que son chicos”.*

Asimismo, la participante explicita que es importante que los niños aprendan más, tengan más herramientas y disfruten de otras cosas. Lo anterior no debe ser relativo solo a lenguaje, matemáticas o ciencias, sino también referidas al arte. De este modo, plantea que los niños deben disfrutar de otras cosas, como por ejemplo una obra de Van Gogh. A través de la siguiente cita se ilustra lo anterior:

*“Que ellos puedan llegar más allá, que puedan disfrutar de otras cosas, que por ejemplo no se po’ si hablamos de una obra de arte, pucha, hablamos de una obra de Van Gogh para mi es importante que ellos aprendan más, que sepan, que tengan más herramientas y no solamente de lenguaje, matemáticas o de ciencias, de arte”.*

Debido a sus expectativas en los niños, la participante explicita que en algunas ocasiones le da otra complejidad a las tareas que deben realizar los párvulos porque según ella, les piden “muy poco” a los niños. Ejemplifica lo anterior con una actividad donde los niños debían encerrar una palabra, lo cual desde su perspectiva era “muy poco” y ella agregó que aparte de encerrarla debían escribirla. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Pero y la habían visto tantas veces...lechura, peruzo o lechuzo, cuál era la palabra, aparte que la encerraran, yo la hice aquí que la escribieran, le di otra complejidad, porque es muy poco según yo, porque ya que la reconocen, escribanla, y al lado de los espacios, lo mismo”.*

Los aportes identificados y las expectativas en los niños se ven favorecidos, según la educadora, por las **características de la educación parvularia** y que tienen relación con su práctica de alfabetización temprana. Es así como la educadora plantea que la pre-básica posee una dinámica singular, donde destaca la libertad que hay y que todos los niveles educativos deberían disponer. Lo anterior queda manifiesto a través de la siguiente cita:

*“Lo otro es la dinámica de la pre-básica, la libertad esa que hay, que todos deberían tenerla”.*

La educadora agrega que es muy importante que los niños aprendan a través de la dinámica que provee la pre-básica, donde utilizan materiales concretos, donde juegan y



ellos no se dan cuenta que están aprendiendo. Debido a lo anterior, se muestra contraria a las propuestas que sugieren preparar a los niños para el 1° año básico durante el segundo semestre del kínder. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Porque no sé quien planteo el otro día en estas reuniones como que prepararan a los niños, que el segundo semestre fuera como el 1° básico...yo no estoy de acuerdo, lo plantearon ayer. No, para mi es súper importante que los niños aprendan de esta forma con los materiales de forma concreta, jugando, ellos no se dan ni cuenta y están aprendiendo”.*

A su vez, la participante destaca la utilidad de tener **continuidad entre el pre-kínder y kínder** con los párvulos. Considera que desde que trabaja con los dos niveles se alcanzan mejores resultados, ya que antes comenzaba a trabajar con los niños en kínder y ya venían de “otra mano”, como queda explícito a través de la siguiente cita:

*“Lo que pasa qué ahora que tenemos...que hacemos el...los dos años juntos, se alcanzan mayores mejores resultados que antes que yo tomaba el kínder cuando los niños ya estuvieron un año en pre-kínder, lo malo que tienen que vienen de otra mano ¿me entiendes?”.*

Profundiza en lo planteado anteriormente precisando que, al tomar los niños en kínder, no cuenta con la certeza que se trabajaron los aprendizajes necesarios. Además, los párvulos no tienen la misma disciplina ni metodología de trabajo. Debido a lo anterior, se le dificultaba comenzar el kínder, ya que requería tiempo para que los niños se acostumbrar a su metodología y forma de trabajo. Agrega que debido a estos cambios existía resistencia por parte de los niños y apoderados, quienes querían seguir haciendo lo que hacían con anterioridad.

La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Que no se trabajaron a lo mejor los aprendizajes, que no tienen la misma disciplina, que no tienen los mismos....que no tienen la misma metodología para trabajar, cuesta empezar, costaba empezar con el kínder porque perdías mucho tiempo en que los niños se acostumbraran a*

*tu metodología, a tu forma de trabajo, costaba mucho, entonces había como resistencia a los niños porque querían seguir haciendo lo que venían haciendo cuando recién empezaron, porque así empezaron había mucha resistencia de los niños y de los apoderados”.*

De este modo, la educadora explicita que cuando tomaba el grupo curso en kínder los párvulos no tenían hábitos ni seguían rutinas de trabajo. Detalla que solicitaban ver películas y difícilmente realizaban las actividades de aprendizaje. Esta situación no sucede, según la educadora, cuando comienza a trabajar con los niños desde pre-kínder, ya que desde el primer momento los acostumbra a su forma de trabajar. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Cuando los tomaba en kínder los niños venían sin hábitos...no seguían rutinas...nada...venían en blanco. Imagínate que me pedían ver películas y todos...oye daban unos gritos y claro no hacían las actividades que les pedía. Entonces como ahora los tomo en pre-kínder me ahorro todo eso, porque yo los acostumbro a mi forma de trabajar y no pasa nada de eso...”.*

Otro aspecto que la educadora destaca es el ***rol de actores relevantes en la práctica de alfabetización temprana***, como lo son los apoderados y la técnico en educación parvularia. En cuanto al rol de los apoderados, la educadora da cuenta que existe un compromiso con el proceso educativo de sus hijos, el cual se ha ido construyendo a medida que trabaja con los niños. Comenta una actividad en la que, aunque había considerado no invitar a los apoderados, tras su insistencia les permitió el acceso. Los apoderados explicitaron que les gusta ir a la escuela y ver las actividades en las que participan sus hijos. Lo anterior demuestra el compromiso y la aceptación que tienen los apoderados del trabajo educativo que se está realizando con los niños, del cual destacan los aprendizajes que les transmiten en el hogar los niños, se dan cuentan que hay cambios y que están avanzando.

La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Ya porque yo no los iba a invitar por ejemplo a esta presentación del flautista de Hamelin, porque implica que tienes que preocuparte de que haya lugar para ellos, asientos, entonces todo lo que uno, aparte de preocuparte de los niños, tienes que preocuparte de los apoderados, dicen: “pucha tía si a nosotros nos gusta venir a la escuela, nos gusta ver estas cosas que ustedes hacen y después salió la posibilidad de ir hacerlo ahí afuera, al final sí me habían convencido de invitarlos, pero la invitación era venir aquí al patio del kinder a ver la obra, la íbamos a hacer para el pre-kinder y el jardín para los niños no más no para los adultos, pero ahí ellos reclamaron que querían venir, entonces se sienten comprometidos con el trabajo, ellos ven lo que estamos haciendo y les gusta y bueno lo que transmiten los niños también, que se dan cuenta que hay cambios, de que han aprendido de que avanzan”.*

La educadora subraya también que les envía actividades para la casa, las cuales son importantes para la práctica de alfabetización temprana que se realiza en el aula, el cual ilustra con el aprendizaje de parlamentos en el hogar. Por ende, se dan cuenta cuando los padres no apoyan a los niños en el estudio y, si es así, ella inmediatamente intenta involucrar a los apoderados en las actividades, como queda manifiesto a través de la siguiente cita:

*“Aparte que nosotras le mandamos el parlamento para la casa, ensayamos acá, entonces vemos si los niños han estudiado o no, si no han estudiado, por favor repasar con el niño...estudiar de nuevo”.*

En relación a la técnica en educación de párvulos, la participante destaca que ella constantemente está participando en las actividades que se realizan, ya que es “metiche” y esto ayuda a que la técnica pueda suplirla en alguna actividad. Detalla que es ella como educadora quien maneja el fundamento de la actividad y que quizás la técnica no lo maneja, sin embargo, de igual forma es un importante apoyo a su labor.

Por otra parte, destaca que con la técnico en educación parvularia hace un buen equipo de trabajo y que es con ella con quien reflexiona acerca de los resultados de su práctica de alfabetización temprana.

La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“Claro: “oye lo vamos a hacer distinto acuérdate porque la otra vez salió mal”. Sí, y trabajamos súper bien el equipo, porque yo, la Daniela siempre está participando en las actividades que estamos haciendo, ella siempre está metiche, no pero es bueno porque, porque por cualquier motivo la Daniela me suple en lo que estoy haciendo, ósea yo sé porque lo estoy haciendo, a lo mejor la Daniela no sabe porque lo está haciendo, porque la actividad se hace así, pero yo sí sé porque se hace así”.*

#### **6.4.3. Zona Indeterminada de la Práctica**

Además de las zonas familiares de la práctica, el segundo objetivo específico apunta a identificar las zonas indeterminadas de la práctica desde la mirada de la educadora. De acuerdo con Schön, la zona indeterminada de la práctica refiere a situaciones en que las acciones rutinarias producen un resultado inesperado y, por tanto, su abordaje competente requiere de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias propias. Se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, cualidades que se escapan a los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1986).

De este modo, la zona indeterminada de la práctica surge ante la sorpresa que genera un resultado inesperado que sale de la zona familiar de la práctica, el cual podemos ignorar o abordar por medio de la reflexión. Es importante destacar que esta categoría que es expuesta a continuación contiene el corpus de datos con menor cantidad de información. En primer lugar, se presenta la zona indeterminada de la práctica de alfabetización temprana que identificó la educadora en la revisión del video; en segundo lugar, se explicita la reflexión en la acción y en tercer lugar se expone la reflexión sobre la acción.

### ***6.4.3.1. Definición de la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana***

La educadora manifiesta que durante el desarrollo de su práctica de alfabetización temprana ocurrió una única situación que no tenía planificada, la cual está referida al trabajo con el cuadernillo que debían realizar los niños una vez terminada la práctica de buscar palabras en la fábula. Específicamente, la participante explicita que les mostró una página errónea a los párvulos, la cual no correspondía con la actividad realizada previamente. Lo anterior, queda manifiesto en las siguientes citas:

*“K: Alicia ¿me podría indicar alguna situación que pasó en la práctica que vimos que no tenía planificada?”*

*A: Que me equivoqué po’...que me equivoqué de página”.*

*“Claro, la actividad, no es, no es donde ellos se equivocan...Yo les di una página que nada que ver, cachai que me equivoqué”.*

La participante refiere como principal causa del imprevisto ocurrido en el desarrollo de su práctica de alfabetización temprana la filmación de la misma, ya que la califica como un factor tensionante. Lo anterior se debe, desde su perspectiva, que existe una presión por no equivocarse, por ejemplo en las palabras que se utilizan. Lo anterior queda explicito en la siguiente cita:

*“K: ¿Y qué factores cree que influyeron en que pasara eso?...que se equivocara...”*

*A: Yo creo que donde tú estabas filmando, porque igual hay un factor de tensión, porque te estén filmando la clase es complicado, no es fácil, no te tienes que equivocar, ósea uno no quiere equivocarse en el hablar o usar bien las palabras, en general yo hablo bien, en general hablo bien, es raro que se me vaya alguna palabra mal, pero es tensionante eso de que te estén filmando”.*

Asimismo, la educadora menciona que las hojas estaban “pegadas”, aspecto que influyó en que se equivocara en la página que mostró a los párvulos tal y como puede visualizarse en la siguiente cita:

*“Y ahí cuando yo les pasé el cuadernillo, les pasé la hoja equivocada, me equivoqué no era esa, estaban pegadas las hojas ese fue el punto”.*

#### **6.4.3.2. Reflexión en la acción**

El cuarto objetivo específico refiere a inferir la reflexión en la acción de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza. Por medio de este tipo de reflexión, no se interrumpe la acción y se realiza durante un tiempo presente y se pueden realizar un cambio en la situación que está experimentando y sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se está haciendo y es denominada reflexión “en la acción” (Schön, 1986).

De este modo, este tipo de reflexión se genera en el momento que surge el factor sorpresa vinculado a la zona indeterminada de la práctica y, mediante su aparición, es posible abordar esta zona. Por ende, es este tipo de reflexión la que permite generar cambios en la práctica en el momento en que se está realizando.

Para dar cuenta de la reflexión en la acción de la educadora, se presentarán las siguientes categorías: Razonamiento ante la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana y Abordaje de la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana.

En relación al ***Razonamiento ante la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana***, la participante refiere a que cuando se dio cuenta que se equivocó de hoja, razonó en torno a la falta de coherencia que existía entre el contenido del documento y la actividad que acababa de realizar. Por ende, pensó “me equivoqué de hoja”. Lo anterior queda manifiesto en las siguientes citas:

*“Nada...si yo dije...me equivoqué de hoja y parece que me equivoqué...porque yo me di cuenta cuando vi...esto no tiene nada ver*

*con lo que hicimos...no había coherencia entre lo que trabajamos en la lámina con lo que yo les mostré en el cuadernillo”.*

*“Y dije: “uh esta actividad no tienen nada que ver con lo que estoy haciendo”. Les pasé la hoja equivocada...después que tú te fuiste...uy esta hoja no tiene nada que ver con lo estamos haciendo”.*

Por su parte, en cuanto al ***Abordaje de la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana*** la participante refiere que ante la incertidumbre producida por la zona indeterminada de la práctica, que en este caso refiere a la equivocación en la hoja que debía mostrarles a los niños, la abordó mediante la explicación de una nueva actividad para posteriormente retomar la actividad que quedó pendiente y realizarla. El abordaje de la zona indeterminada de la práctica de alfabetización temprana queda explícito en la siguiente cita:

*“Tuve que retomar la actividad después, tuve que volver, porque como yo les mostré a los niños otra página tuve que retomar lo que tenían que hacer y explicar de nuevo. Ellos se sabían la fábula, sabían todo, pero lo que vimos de las palabras no la hicimos, esa actividad la tuvimos que hacer después...de la palabra liebre, de la palabra tortuga y la palabra lechuga la tuvimos que hacer después”.*

La educadora detalla que tuvo que realizar un resumen de lo que habían trabajado con anterioridad para que los párvulos pudieran realizar la actividad que les estaba mostrando tal y como se visualiza en la siguiente cita:

*“Así que tuve que hacerles un resumen a los niños para que hicieran lo que yo les estaba mostrando ahora”.*

#### ***6.4.3.3. Reflexión sobre la acción***

El quinto objetivo de la presente investigación refiere a caracterizar la reflexión sobre la acción de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza. La reflexión sobre la

acción alude a la reflexión que se realiza una vez que el suceso inesperado ya ha sucedido y ya se actuado en torno a él.

La reflexión sobre la acción de la educadora participante aborda principalmente la zona indeterminada de la práctica, retomando los pensamientos sobre las acciones y decisiones que ha realizado y evaluándolas en función de los resultados obtenidos. Es importante destacar que si bien la reflexión sobre la acción permite analizar cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a los resultados inesperados, la educadora no cuestiona su conocimiento en la acción y atribuye la zona indeterminada de la práctica a influencias externas.

A continuación, se presentan las categorías que permiten dar cuenta de la reflexión sobre la acción de la educadora en torno a su práctica de alfabetización temprana. Estas categorías son: Reflexión sobre la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana y Reflexión sobre la Práctica de Alfabetización Temprana.

En relación a la **Reflexión sobre la Zona Indeterminada de la Práctica de Alfabetización Temprana**, es importante destacar que la educadora considera que manejó de forma insuficiente la zona indeterminada de la práctica, refiriéndose a la equivocación en la hoja que debía mostrar a los niños, ya que indica que debió haber rectificado su error. Especifica que no sabe qué efectos hubiera producido realizar la acción anterior, pero de igual forma considera que el manejo del imprevisto no fue el mejor, tal y como queda manifiesto en la siguiente cita:

*“Yo creo que la manejé más o menos nomás, porque debería haber rectificado, no sé qué efectos hubiese tenido en los niños...no sé qué efectos hubiese porque no...ni la hice...seguí con la instrucción que yo les di...pienso que la manejé más o menos”.*

Por su parte, la educadora manifiesta que la principal influencia que tuvo la zona indeterminada de la práctica en el desarrollo de la práctica de alfabetización temprana fue que ésta tuvo una duración mayor. De este modo, la actividad duró más tiempo del estimado, sin embargo, los párvulos estuvieron atentos y participaron en palabras de la educadora. Lo anterior queda reflejado en las siguientes citas:



*“E: Claro. Alicia y la situación que usted me acaba de mencionar cómo cree que influyó en el desarrollo total de la práctica y en el aprendizaje que usted buscaba obtener.*

*P: No, no influyó, ósea, se alargó mucho la actividad sí”.*

*“A ver, lo que se vio en la grabación, yo encontré muy larga la actividad, bueno la hice más larga porque me equivoqué, una salió muy larga, lo que tuvo bueno es que los niños estuvieron atentos y participando, pero ¿malo? Mmmm...No sé ¿Qué pudo haber sido?”*

Por otra parte, la educadora explicita que el abordaje de la zona indeterminada de la práctica de alfabetización temprana que realizó se fundamenta en facilitar la realización de las actividades a los niños. De este modo, como ella ya había dado una instrucción en relación a la actividad que debían realizar, no podía ir en contra de esa instrucción. Por ende, realizó la actividad indicada a pesar que no era la que debían ejecutar y, posteriormente, realizó la actividad planificada. La siguiente cita ilustra lo anterior:

*“E: No, yo me refiero a que usted dice, debería haber dicho “no, me equivoqué esta es la hoja” y usted hizo otra cosa, un puente por decirlo de otra forma...*

*P: Es que yo ya les había mostrado, era más fácil para mí...era más fácil para ellos, yo ya les había mostrado lo que tenía que hacer y cómo les digo “oye no, no, no era esta otra”, la hicimos igual pero, ese mismo día la hicimos, porque como ya la habíamos trabajado la hicimos ese mismo día”.*

La participante agrega la presencia de facilitadores para el abordaje de la zona indeterminada de la práctica, dentro de los que se encuentran los aprendizajes previos que tenían los niños, referidos principalmente al trabajo anterior con la fábula y a la estrategia de buscar palabras que ya se había realizado con anterioridad. De este modo, los niños ya

conocían la fábula y la estrategia de trabajo, lo cual facilitó el desarrollo de la práctica. A través de la siguiente cita se visualiza lo anterior:

*“O sea lo que pasa es que influyó...eh...los aprendizajes previos que ellos tenían, del trabajo de la fábula que habíamos hecho anteriormente y bueno y también encontrar palabras también se había hecho anteriormente, entonces facilita, se facilitó la actividad por los aprendizajes previos de los alumnos”.*

Para finalizar, la educadora plantea que alternativamente ante la zona indeterminada de la práctica de alfabetización temprana podría haberle expresado a los niños que se equivocó de hoja, es decir, haber rectificado la instrucción. Sin embargo, la participante considera que este cambio no habría influido en el resultado de la práctica de alfabetización temprana. Las siguientes citas muestran lo anterior:

*“No debería haber hecho lo que hice, debería haber dicho “ay niños me equivoqué disculpen, me equivoqué de hoja, aquí es donde tenemos que trabajar”.*

*“Para que se les olvide...pero como era del mismo...a lo mejor yo debería haber rectificado, haber dicho me equivoqué en la página, pero no influía tanto en el resultado, no influía tanto en el resultado”.*

Aparte de reflexionar en torno a la zona indeterminada de la práctica, la participante también **reflexiona en referencia a su práctica de alfabetización temprana** que observó en el video y principalmente sobre los posibles cambios que podría realizar y los efectos que estos eventuales cambios tendrían en su práctica de alfabetización temprana. Es importante destacar que todos los cambios que menciona la participante son a nivel hipotético. En otras palabras, reflexiona en torno a los cambios sin darlos por hecho ni considerándolos necesarios para mejorar su práctica de alfabetización temprana. De hecho, considera que algunas de las eventuales modificaciones podrían tener efectos negativos en su práctica de alfabetización temprana.

Es así como la participante menciona que efectuar cambios a su práctica de alfabetización temprana siempre es posible, dependiendo del resultado de la misma. De este modo, la educadora plantea que podría cambiar la ubicación de los niños, su actitud en la sala, ponerse más seria para que los niños le hicieran más caso y estén más tranquilos. Sin embargo, especifica que promueve que los párvulos se muevan, ya que es inquieta y, por ende, los niños son un poco como ella.

Es importante destacar que si bien la educadora se muestra dispuesta a realizar cambios en su práctica e inclusive logra identificar algunas eventuales modificaciones, explicita que no realizaría cambios en los materiales que utiliza.

La siguiente cita ilustra lo planteado con anterioridad:

*“E: Alicia ¿Qué aspectos de la práctica que realizó considera que podría cambiar para mejorarla?”*

*P: Mmm...no sé po” de repente podrías cambiar todo si no te resulta, o cambiar algunas cosas pero, el material no lo cambiaría, a lo mejor cambiaría...no sé la ubicación de los niños, ponerlos de otra forma, pero en mí forma de trabajar, no sé a lo mejor cambiaría ponerme más seria para que los niños me hicieran más caso, se me tiran encima después no me dejan hablar, caminar, a lo mejor ponerme más enérgica en el sentido de que los niños estén más tranquilos, pero yo propicio también que ellos se muevan, porque yo soy...ellos son más o menos como soy yo, inquieta, para allá, para acá, a lo mejor soy yo, debería cambiar eso”.*

Por su parte, la educadora plantea que si llevara a cabo los posibles cambios que menciona anteriormente en relación a su práctica de alfabetización temprana, el principal efecto sería que ésta sería menos motivante para los niños. Si bien de todas formas se daría aprendizajes, los párvulos no estarían entusiasmados ni contentos. Las siguientes citas ilustran lo anterior:

*“E: ¿En qué cree que afectaría la práctica, o los aprendizajes de los estudiantes que usted cambiara eso?”*

*P: No sé, sería más serio. Sería más fome para ellos”.*

*“Ósea aprendizaje hubiera habido igual pero no estarían tan entusiasmados ni contentos”.*

### 6.4.4. Esquema del pensamiento práctico

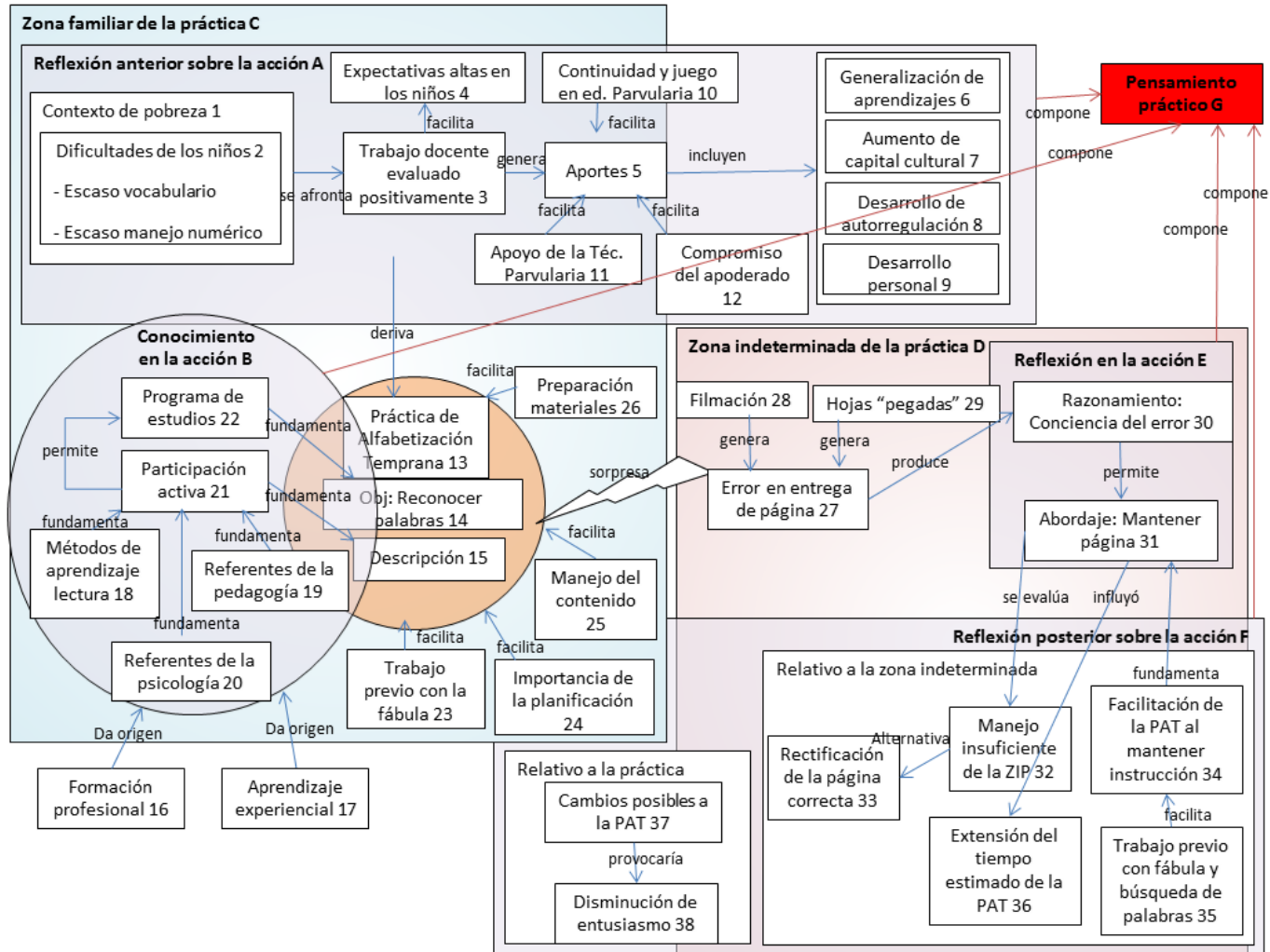


Figura 1. Esquema sobre el pensamiento práctico de la educadora de párvulos. Elaboración propia.

En este apartado se presenta el esquema que integra y resume la información derivada del análisis que trata del pensamiento práctico de la educadora en relación a su práctica de alfabetización temprana. Este esquema se muestra en la figura 1 y es explicado a continuación siguiendo la enumeración que ha sido asociada a las categorías. En el caso de los componentes del pensamiento práctico y las zonas de la práctica se les ha asignado una letra.

La educadora reflexiona en torno a tópicos que dan sustento a las características de su práctica de alfabetización inicial. Esta reflexión le permite llevar a cabo una práctica que considera las características de los niños y que le facilite la construcción de aprendizajes relativos a la alfabetización temprana. Dado que esta reflexión orienta la planificación y ejecución de la práctica, se considera como reflexión sobre la acción, situada temporalmente antes de llevar a cabo la práctica.

La reflexión anterior sobre la acción de la práctica (A) considera el contexto de pobreza en el cual viven los estudiantes (1), el cual se relaciona con dificultades que poseen los niños (2), entre las que destacan el escaso vocabulario y débil manejo numérico. Estas dificultades se afrontan a través de la realización de un trabajo docente evaluado positivamente (3), el cual permite que la educadora tenga expectativas altas en los niños (4) y, a su vez, estas expectativas influyen en que la educadora evalúe positivamente su trabajo. Este trabajo genera aportes a los estudiantes (5), los cuales según la participante son la generalización de aprendizajes (6), el aumento de capital cultural (7), desarrollo de autorregulación (8) y el desarrollo personal (9).

Los aportes generados a los estudiantes por el trabajo docente son facilitados por la continuidad que existe entre el pre-kínder y kínder y a la metodología de juego que posee la educación parvularia (10). Asimismo, el apoyo de la técnico en educación parvularia (11) y el compromiso de los apoderados (12) facilitan los aportes que entrega a los niños. Es importante destacar que la educadora menciona que los apoderados al visualizar los aportes que generan su labor educativa y los avances de párvulos, ellos se comprometen con el proceso educativo de los niños.

De este modo, la reflexión anterior sobre la acción de la práctica (A) deriva en una práctica de alfabetización temprana (13), la cual tenía el objetivo de reconocer palabras (14) y tenía determinadas características (15). En esta práctica de alfabetización temprana (13)

está encarnado el conocimiento en la acción (B) y la fundamenta. Específicamente, el conocimiento en la acción (B) se origina a partir de su formación profesional (16) y su experiencia (17) y contiene métodos de aprendizaje de la lectura (18), referentes de la pedagogía (19) y referentes de la psicología del aprendizaje (20). Los tres componentes antes mencionados fundamentan la participación activa (21) que busca propiciar la participante, la que a su vez, permite seguir los lineamientos establecidos por el programa de estudios (22).

Por su parte, el programa de estudios (22) fundamenta el objetivo de reconocer palabras (14) que tiene la práctica de alfabetización temprana (13) y la participación activa (21) fundamenta las características (15) de la práctica de alfabetización temprana (13). Además, la educadora relata que el trabajo previo con la fábula (23), la planificación previa de su clase (24), el manejo de contenido de su parte (25) y la preparación anticipada de materiales (26) son aspectos que facilitan la ejecución de su práctica de alfabetización (13) temprana según su planificación.

De este modo, la educadora menciona que lo todo observado en su práctica de alfabetización temprana (13) estaba acorde a su planificación previa, conformando así la zona familiar de la práctica (C). Dado que el conocimiento en la acción (B) está encarnado en la práctica de alfabetización temprana (13), este es parte de la zona familiar de la práctica (C).

Si bien según la educadora todo lo observado en la práctica de alfabetización temprana (13) estuvo acorde a su planificación, hubo un hecho que no tenía contemplado y que irrumpió en su ejecución. Este hecho corresponde a un error en la entrega de la página en la cual debían trabajar los niños (27), el cual constituye una zona indeterminada de la práctica (D). El error se debió, según la educadora, a que estaba siendo filmada (28), lo cual generó cierta tensión para ejecutar su práctica. Agrega que las hojas estaban “pegadas” (29), por lo cual se confundió en la hoja que debía entregar a los niños.

Al darse cuenta que la equivocación, la educadora reflexiona en la acción (E) y razona en torno al imprevisto y toma conciencia de su error (30), el cual aborda por medio de la mantención de la página que había indicado en una primera instancia (31). Tras la finalización de su práctica de alfabetización temprana (13) y volver a pensar sobre el error en la página entrega a los estudiantes, la educadora reflexiona sobre la acción (F) y

explícita que considera que su abordaje fue insuficiente (32) y que como alternativa podría haber rectificado la hoja en la que debían trabajar los niños e indicarles la correcta (33).

A pesar de considerar que su manejo fue insuficiente (32), la educadora fundamenta el abordaje que realizó (31) en facilitar la realización de la actividad para los niños al mantener la instrucción y no confundirlos (34). Agrega que pudo mantener la instrucción y realizar la actividad a pesar del error en la página gracias a que había trabajado previamente con los párvulos la fábula, por lo cual ellos ya la conocían y manejaban su contenido. Asimismo, los niños ya habían buscado palabras en otros textos (35), debido a lo cual sabían trabajar con esa metodología. De ese modo, el trabajo previo con la fábula y la búsqueda de palabras (35) facilitó el abordaje del error manteniendo la instrucción dada originalmente a los párvulos (31). La única consecuencia que provoca el abordaje que realizó a la práctica de alfabetización temprana es el aumento de la extensión del tiempo de la misma (36).

Por otra parte, la educadora también reflexiona sobre la acción (F) en relación a la práctica de alfabetización temprana que observó (13). Principalmente, ella explicita que eventualmente podría realizar cambios a su práctica de alfabetización temprana, los cuales apuntan a que podría ser más seria y así mantener una mayor disciplina en el aula (37). Sin embargo, desde su perspectiva, si ella realizara ese cambio habría una disminución en el entusiasmo de los estudiantes (38), ya que ella propicia que sean activos.

En último lugar, es posible sostener que el pensamiento práctico (G) se compone de la reflexión anterior sobre la acción (A), conocimiento en la acción (B), reflexión en la acción (E), reflexión posterior sobre la acción (F).



## 7. Discusión y Conclusiones

El objetivo general que dirigió la presente investigación fue describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza. Es posible afirmar que el objetivo planteado fue alcanzado, dado que el corpus de datos permitió describir los tres componentes del pensamiento práctico de la educadora de párvulos participante: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Estos componentes tienen lugar en la zona familiar e indeterminada de la práctica.

En cuanto a los resultados obtenidos, destacan tres conclusiones principales: a) la educadora de párvulos participante identifica una amplia zona familiar de la práctica, lo cual se puede relacionar con la evaluación positiva que realiza de su trabajo y los aportes que considera entregar a los párvulos a pesar del contexto de pobreza en que viven; b) la educadora por medio de la realización de su práctica de alfabetización temprana busca generar la participación activa de los niños, basándose en una articulación de los recursos disponibles tanto en el medio como en su conocimiento en la acción; c) la participante identifica en su práctica de alfabetización temprana una limitada zona indeterminada de la práctica que es abordada mediante una sucinta reflexión en la acción, la cual da paso a una reflexión sobre la acción cuya descripción poco profunda aporta escasamente a la modificación de la práctica en el futuro.

En relación a la primera conclusión y a partir de los resultados obtenidos, es posible explicitar que la educadora posee una amplia zona familiar de la práctica. Esta zona incluye un conocimiento en la acción encarnado en la práctica lo suficientemente robusto como para fundamentar tanto el objetivo como cada una de las características de la práctica. Esta práctica, según la educadora, la ejecuta de acuerdo a su planificación, sin tener, en palabras de Schön (1986), que “pensar sobre ella” dado que se mantuvo dentro de lo que ella consideraba “normal” o “familiar”. La amplitud de la zona familiar de la práctica estaría relacionada con la reflexión sobre la acción llevada a cabo por la educadora antes de ejecutar la práctica, ya que en esta reflexión explicita la evaluación positiva que realiza de su trabajo, la cual le permite identificar los aportes de su labor a los niños pese al contexto de pobreza donde viven.

De este modo, el trabajo docente evaluado positivamente por la educadora sería clave para generar una amplia zona familiar de la práctica, permitiéndole creer en sus capacidades para llevar a cabo ciertas tareas propias de su labor en una situación particular (Del Río, Lagos & Walker, 2011), como lo es su práctica de alfabetización temprana en un contexto de pobreza. Esta convicción en las propias capacidades para lograr resultados positivos de aprendizaje en los niños, a pesar que estos puedan tener dificultades, puede relacionarse con la presencia de un alto sentido de autoeficacia en la educadora (Armor et al., 1976; Bandura, 1977; Woolfolk & Burke, 2005).

Otro aspecto mencionado en la reflexión sobre la acción antes de la práctica corresponde a la identificación del tipo de dificultades presentes en los niños. En esta línea, la educadora señala que los párvulos poseen dificultades a nivel de vocabulario y manejo numérico derivados del contexto de pobreza en el que viven. Este planteamiento de la educadora concuerda con investigaciones tanto nacionales como internacionales, las que han relacionado el nivel socioeconómico con el desarrollo de este aprendizaje y han evidenciado las dificultades en el proceso lecto-escritor que experimentan los niños que viven en situación de pobreza (Herrera et al., 2000; Herrera et al., 2011; Hoff, 2006; Payne et al., 1994; Piacente et al., 2006; Piacente et al., 1998).

A pesar del contexto de pobreza en que se sitúa la labor profesional de la educadora, mantiene una evaluación positiva de su trabajo y aprecia los aportes que desde su perspectiva entrega a los párvulos. Específicamente, estos aportes refieren a la generalización de aprendizajes de los niños a diversos contextos, al aumento de su capital cultural y al desarrollo de su autorregulación. La educadora agrega que su trabajo y sus características personales favorecen la construcción de herramientas socioemocionales y el desarrollo personal de los párvulos. Esta convicción se sustenta en el desempeño percibido de los niños que trabajaron con ella al ingresar a la educación básica, periodo durante el cual indica que destacan por sobre sus compañeros.

Los aportes que la educadora explicita proporcionar a los párvulos se relacionan con el núcleo de aprendizaje Formación personal social de las Bases Curriculares de Educación parvularia, donde el desarrollo de la autonomía, la identidad y la convivencia son centrales (MINEDUC, 2002). De este modo, las contribuciones de su labor profesional no solo se enmarcan dentro de la alfabetización temprana, sino que la participante reconoce

influir en distintas esferas del desarrollo de los niños, tal y como sugiere las Bases Curriculares (MINEDUC, 2002) y el informe Delors (1996).

Asimismo, la evaluación positiva del propio trabajo por parte de un educador incrementa el esfuerzo que invierte en enseñar, las metas que se fija y el nivel de expectativas que tiene en relación a los niños con que trabaja (Del Río et al., 2011). De este modo, la evaluación positiva que hace la educadora de su trabajo y los aportes que considera entregar a los niños, promueven altas expectativas en ellos, destacándose el rol activo que espera de los párvulos, el disfrute de distintas experiencias de aprendizaje y que sean felices. La educadora agrega que espera que los niños lleguen a la educación superior y que, por este motivo, aumenta la dificultad de las actividades.

Poseer altas expectativas en los niños y una evaluación positiva del propio trabajo es particularmente importante cuando se trabaja en contextos de pobreza, ya que diversas investigaciones han demostrado que estos factores juegan un rol central en determinar la calidad de las prácticas pedagógicas de los educadores (Milner, 2002; Shaughnessy, 2004; Tournaki & Podell, 2005). Es así como al realizar una práctica pedagógica de calidad en contextos de pobreza, esta puede neutralizar el efecto negativo de las condiciones socioculturales que se derivan de este (Medina, 2006).

Por su parte, la práctica de alfabetización temprana es facilitada, según la educadora, por el apoyo que le entrega la técnico en educación parvularia y el compromiso de los apoderados. En cuanto al apoyo proporcionado por la técnico, si bien es reconocido y valorado por la participante, ella resalta la diferencia de conocimientos que cada una maneja. Esta diferenciación que realiza la participante concerniente al manejo teórico es concordante con la relación jerárquica entre educadoras y técnicos en educación parvularia planteada por Rivera (2013), en la cual las primeras manejan un conocimiento de tipo teórico y las segundas uno de naturaleza práctica que “legítimamente” da origen a posiciones distintas dentro del aula.

En cuanto al compromiso de los apoderados como facilitador de los aportes, la educadora destaca que no se genera de forma espontánea ni inmediata, sino que se construye a medida que los apoderados visualizan los avances de los niños y los aportes que entrega su trabajo. De este modo, los apoderados se transforman en un núcleo central que refuerza los aprendizajes en el hogar, apoyando así el desarrollo y proceso educativo de

los estudiantes (Tedesco, 2012). Según Anabalón et al., (2008), el compromiso de los apoderados permite que se inserten en el proceso educativo de los niños, brindándoles experiencias enriquecedoras que harán más significativos sus aprendizajes.

Por otra parte, las características propias de la educación parvularia y la continuidad que posee actualmente con los niños desde que ingresan al nivel parvulario son, según la educadora, facilitadores de los aportes que entrega a los párvulos. Esta continuidad entre ambos niveles tiene la ventaja, según la participante, de poder integrar las experiencias de los párvulos y dar unidad al proceso educativo, concordando con lo planteado por Ayala, Ayala y Rojas (2008). A su vez y según la participante, las características de la educación parvularia también facilitan la entrega de aportes a los niños, resaltando el uso de materiales concretos y el juego, los cuales están plasmados en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2002).

Es importante destacar que si bien el juego se caracteriza por ser una actividad desorganizada, flexible, placentera, espontánea y por sobre todo voluntaria (Huizinga, 2012), también es un vehículo para la enseñanza y un medio de aprendizaje (Sarlé & Arnaiz, 2009) y puede ser dirigido por un adulto. Este es el caso del juego dirigido, donde son los niños quienes juegan pero la organización, reglas y la determinación del inicio y final es responsabilidad del adulto (Trilla & Novella, 2001). De este modo, la práctica de alfabetización temprana que realiza la educadora dadas sus características podría situarse en esta categoría, ya que la participante explicita que los niños “juegan a leer”, dando la connotación de juego a este aprendizaje y siendo ella quien dirige la actividad.

En suma, la educadora en la reflexión sobre la acción que realiza antes de la práctica expresa la evaluación positiva de su trabajo y los aportes que considera entregar a los párvulos a pesar del contexto de pobreza en que viven. Estos aportes son facilitados por el apoyo de la técnico en educación parvularia, el compromiso de los apoderados y las características propias del nivel educativo en el que trabaja. Todos los aspectos antes mencionados influirían en que la zona familiar de la práctica de alfabetización temprana identificada por la educadora sea amplia.

En relación a la segunda conclusión, es relevante subrayar que la educadora por medio de la realización de su práctica de alfabetización temprana busca generar la participación activa de los niños, basándose en una articulación de los recursos disponibles

tanto en el medio como en su conocimiento en la acción. Este último está compuesto, desde la perspectiva de la educadora, por referentes de distintas disciplinas, específicamente por referentes provenientes de la pedagogía, de la psicología del aprendizaje y por diferentes métodos de aprendizaje de la lectura.

Es así como los referentes pedagógicos, señalados por la educadora, apuntan a que el niño tenga un rol activo durante todo el desarrollo de la práctica de alfabetización temprana. De este modo, la naturalización del error explicitada por la participante, facilita que los niños participen y construyan aprendizajes, tal y como plantea Briceño (2009), ya que el error es el punto de partida para nuevos aprendizajes. Concordando con lo anterior, Schön (1986) plantea la importancia de la experimentación y de actuar como un investigador, proceso en el cual el error es fundamental. Estos planteamientos en torno al error se contraponen a la visión tradicional, donde se considera como un equívoco grave que tiende a penalizarse, ya que es un obstáculo que se interpone en el camino para la adquisición de nuevos conocimientos (Briceño, 2009; Coloma, 1999).

Por su parte, los distintos materiales que la educadora menciona utilizar y que fueron observados en su práctica de alfabetización temprana, facilitarían que los párvulos puedan participar activamente de ella. Estos facilitadores se constituirían como apoyos para los párvulos, ya que son recursos cuyo propósito es mejorar su funcionamiento individual, su participación y aprendizaje (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AADID], 2011). De este modo, tanto el puntero color naranja utilizado para guiar la lectura como los paneles y los textos de gran tamaño permiten, según la educadora, que todos los niños puedan ser parte de la práctica de alfabetización temprana al tratarse de un material accesible y visible para todos los presentes en el aula. Por su parte, el planisferio y el diccionario favorecerían la autonomía y participación activa de los párvulos, dado que la educadora indica que son de fácil acceso para ellos y les motiva a buscar palabras y lugares que no conocen.

Asimismo, la educadora identifica lineamientos propios de su labor educativa que le ayudan a promover la participación activa de los párvulos. Concretamente, la participante considera que debe ser un mediador de aprendizajes, un agente de cambio, ser “invisible” para los niños y estar constantemente activa para involucrarlos en la práctica de alfabetización temprana. Todas las características mencionadas por la participante valoran

la importancia del niño y su participación activa (Imbernón, 2001) y son promovidas por el Marco de la Buena Enseñanza y, a su vez, le permitirían a la educadora trabajar adecuadamente con el Plan de Apoyo Compartido, ambos componentes de los referentes pedagógicos señalados por ella.

En cuanto a los referentes de la psicología del aprendizaje señalados por la educadora, estos apuntan, en primer lugar, a potenciar habilidades sociales que favorezcan la participación activa de los párvulos, tales como la autonomía y la autorregulación. Esto según Vygotsky (1962), es una de las metas de la educación, pues la influencia social establece el proceso de dominio por parte del niño de los instrumentos sociales externos, transformándolos en internos, lo cual asegura la autorregulación del comportamiento y la construcción de aprendizajes. En segundo lugar, estos referentes son consistentes con la premisa de Imbernón (2001) referida a reconocer al niño como protagonista de su proceso de aprendizaje, al considerar sus características personales y contextuales. Al respecto, la educadora da especial importancia a los estilos de aprendizaje, conocimientos previos, trabajo sistemático, discriminación visual y aprendizaje significativo de los párvulos.

El último de los referentes del conocimiento en la acción señalado por la educadora corresponde a los métodos de enseñanza de la lectura, el cual incorpora al método globalizado y el curriculum cognitivo. Ambos métodos buscan que los niños participen activamente en su proceso de aprendizaje (Braslavsky, 2003) y, para ello, proponen diversas estrategias que la educadora considera incorporar en su práctica de alfabetización temprana. En relación al curriculum cognitivo, este favorece la participación activa de los niños tanto a nivel externo, entendido como acción, e interno, entendido como cognición (Teberosky, 2003). Esta dualidad queda ilustrada cuando la educadora explicita que este curriculum fomenta el pensamiento y el razonamiento por medio de preguntas y, al mismo tiempo, la disposición en círculo de los párvulos favorece su participación física en las actividades propuestas. Asimismo, la educadora señala que el orden de los materiales en módulos facilita la autonomía de los niños, al darles la oportunidad de ser ellos mismos quienes busquen sus materiales, concordando con lo planteado por Iglesias (2008).

En relación al modelo globalizado, la educadora menciona utilizar estrategias como el centro de interés, el reconocimiento de nombres y la sala letrada. Estas estrategias tienen en común la importancia del lenguaje escrito y que facilitan experiencias de contacto con

ambientes letrados, permitiendo a los niños construir representaciones sobre el lenguaje escrito (Medina et al., 2014). Además, estas estrategias permiten que los párvulos aprendan por descubrimiento las regularidades del lenguaje, favoreciendo al mismo tiempo la participación activa de los niños por medio del reconocimiento de sus intereses y sus características en actividades que se consideran auténticas (Teberosky, 2003), las cuales responden al contexto de los niños y poseen propósitos “verdaderos” (Condemarín, 2008).

Es importante destacar que ambos modelos son propios de distintos enfoques teóricos en torno a la alfabetización temprana. Es así como el enfoque cognitivo, que da origen al curriculum cognitivo, estudia la lectura como una actividad cognitiva compleja, describiendo sus componentes en términos de factores cognitivos y lingüísticos (Teberosky, 2003). Por su parte, el método globalizado, propio del enfoque constructivista, se centra en el niño que aprende y en los modos de construcción, comprensión y empleo del sistema de escritura (Teberosky, 2003). A pesar de las diferencias de ambos enfoques, la educadora explicita tomar elementos de uno y otro, utilizándolos e integrándolos en su práctica de alfabetización temprana para alcanzar el objetivo de reconocer palabras mediante la participación activa de los niños, pudiendo dar cuenta así de su capacidad para articular recursos.

Este uso combinado de estrategias pertenecientes a dos métodos diferentes de aprendizaje de la lectura podría tener relación con lo planteado por Snow et al. (1998), quienes explicitan que no hay acuerdo en torno a cuál es el mejor método para trabajar con niños en situación de pobreza. Al no existir acuerdo, la capacidad de articulación de recursos que posee la educadora es fundamental para que pueda realizar una práctica pedagógica acorde a las necesidades de los niños y así aprovechar los recursos disponibles (Tardif, 2009). Para lograr esta articulación de recursos del conocimiento en la acción y los presentes en el medio, la educadora debe tener la capacidad para dominar, integrar y movilizar sus saberes en función de las condiciones donde lleva a cabo su práctica (Tardif, 2009).

Por su parte, la educadora identifica facilitadores que permiten que lleve a cabo su práctica de alfabetización temprana acorde a lo planificado y, con ello, lograr la participación activa de los niños. Estos facilitadores, según la participante, se relacionan con sus características personales y con el modo de trabajo que efectúa en el aula. Dentro

de las características personales, la participante destaca que el manejo del contenido por su parte es de gran relevancia para ejecutar su práctica de alfabetización temprana de acuerdo a su planificación. La importancia que entrega la educadora al manejo del contenido es concordante con el planteamiento de Rivera (2013), quien manifiesta que una educadora de párvulos requiere de conocimiento pedagógico para la ejecución efectiva de su práctica.

Por otro lado, la educadora menciona facilitadores referidos a su modo de trabajo, como actividades previas con la fábula, la preparación anticipada de materiales y la importancia de la planificación de la clase. Todos los facilitadores mencionados tienen en común la planificación de acciones futuras como forma de propiciar resultados esperados, tomando como base, según Aguerrondo (2007), la idea que el conocimiento no solo permite conocer algún fenómeno sino que también permite manejar y/o dirigir situaciones. De este modo, se planifica en un intento por asegurar que el desarrollo de la tarea se aproxime a la manera que se desea (McGinn & Porter, 2005). Por lo tanto, los educadores que confían en sus capacidades tienen una alta probabilidad de presentar mayores niveles de planificación y organización, pues consideran que sus acciones tienen un efecto en el presente y en el futuro (Allinder, 1994; Milner, 2002), tal y como es el caso de la educadora participante.

Es así como los antecedentes expuestos muestran que la educadora realiza una práctica de alfabetización temprana que se sustenta en una articulación de los recursos que tiene disponible en su contexto y en su conocimiento en la acción, con objeto de generar la participación activa de los párvulos. Esta práctica sucede, según la educadora, bajo los parámetros de su planificación mediante la presencia de diferentes facilitadores. Estos elementos darían cuenta que una educadora de párvulos competente que trabaja en un contexto de pobreza, construye prácticas intencionadamente y no solo aplica procedimientos derivados de la teoría, tal y como prescribe la racionalidad técnica diferenciada por Schön (1986).

Finalmente, la tercera conclusión se relaciona con los resultados referidos a la presentación de una situación que la educadora no tenía contemplada y que generó sorpresa, a pesar que explicita ejecutar su práctica de alfabetización temprana acorde a lo planificado, lo cual según la perspectiva de Schön (1986), sería la zona indeterminada de la práctica. De este modo, la educadora indica que se equivocó en la página que le mostró a los párvulos y en la cual debían trabajar, lo cual es una zona indeterminada de la práctica



bastante limitada y circunstancial. Esta reducida zona indeterminada de la práctica llama la atención, ya que las situaciones educativas se caracterizan por la incertidumbre y la singularidad (Bárcena, 2005; Schön, 1983, 1986). Sin embargo, la educadora considera que todo lo observado en su práctica de alfabetización temprana se ejecutó según su planificación y que solo existió el error de la página. Además, es importante destacar que esta equivocación la participante la atribuye a que las hojas estaban “pegadas” y a la situación de filmación, ambos factores externos y que no tienen relación con características atribuidas a su persona.

En base a lo planteado anteriormente, se podría afirmar, siguiendo a Moreno, Garrosa y González (2000), que existiría un resguardo de la evaluación positiva que posee la educadora de su trabajo por medio del distanciamiento de los obstáculos que presenta la práctica pedagógica. La importancia de este distanciamiento radica en que la autoeficacia, la cual se relaciona con la evaluación positiva del propio trabajo, no es un rasgo estable y está en constante intercambio con el medio (Bandura, 1997). Esto hace que estas creencias puedan variar en función del contexto y del resultado de las tareas que se realizan (Moreno et al., 2000). Es así como ante un contexto adverso, el nivel de autoeficacia de la educadora y la evaluación positiva de su trabajo podrían verse afectados y, por consecuencia, también la práctica pedagógica.

En efecto, el contexto de trabajo actual de los docentes es adverso, ya que en la relación entre la sociedad y su profesión predomina la lógica de la acusación y la defensa, asociada a la desmoralización y la debilidad de sus saberes pedagógicos (Tardif, 2009; Tedesco, 2012). Si bien se reconoce que los docentes son actores fundamentales en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación (Tardif, 2009; Tedesco, 2012), existen medidas que provocan un profundo proceso de desprestigio de la profesión docente (Tedesco, 2012). Ante este escenario adverso, el distanciamiento de los obstáculos y la externalización de responsabilidades sería una opción viable para el resguardo de la autoeficacia y la evaluación positiva del propio trabajo, ya que las situaciones imprevistas son inmanentes a la práctica pedagógica.

Estas situaciones imprevistas en el contexto de la escuela exigen que los docentes trabajen y respondan rápidamente, obligando a activar su conocimiento implícito (Torres 1992). Este proceso es el que Schön (1986) denomina reflexión en la acción y es el que

permite abordar la situación que ha generado la sorpresa, como es el caso de la educadora participante, quien menciona que rápidamente abordó la situación por medio de la toma de conciencia del error y el mantenimiento de la página que les había mostrado a los párvulos. Este rápido abordaje, desde la perspectiva de Schön (1986), fue posible gracias que a la educadora interpretó la equivocación en la página mostrada a los niños como algo singular, lo que permitió concebirla como algo que ya estaba presente en su repertorio de alternativas para abordar la sorpresa, generando una reflexión en la acción sucinta.

Schön (1986) plantea que este repertorio se va enriqueciendo gracias a cada nueva experiencia de reflexión en la acción. Por ende, si se considera que la educadora participante cuenta con 35 años de experiencia laboral, se podría pensar que durante ese periodo de tiempo ha experimentado situaciones que han generado una extensión del repertorio para actuar ante la sorpresa. Este repertorio, según Schön (1986), está constituido por ejemplos, imágenes, información, entre otros contenidos de la disciplina y de la experiencia, que en su conjunto constituyen parte del conocimiento en la acción y son accesibles a través de él. En consecuencia, el extenso conocimiento en la acción de la educadora participante permitiría que cuente con un amplio repertorio de alternativas para abordar las zonas indeterminadas de la práctica, lo que es congruente con los planteamientos de Schön (1986).

Un amplio repertorio permite que las situaciones no familiares se vean como familiares y se les aborde rápidamente por medio de *verlas como* y *actuar como* se hizo en la oportunidad que produjeron sorpresa (Schön, 1986), tal y como lo hizo la educadora participante. De este modo, la reflexión en la acción en un caso singular es factible de generalizarse a otros casos, no porque pueda dar origen a principios generales, sino porque puede contribuir al repertorio de alternativas para actuar y en la composición de nuevas variaciones (Schön, 1986). Cuando se ve la situación como parte de su repertorio de alternativas, se desarrolla una nueva forma de verla y una nueva posibilidad para actuar en ella por medio de la experimentación (Schön, 1986).

Tras la ejecución de la práctica de alfabetización temprana, la educadora reflexiona sobre la acción en torno a la zona indeterminada de la práctica (Schön, 1986) y explicita que el error en la página que mostró a los niños solo afectó la extensión de la duración de la práctica de alfabetización temprana. Aún así, la participante evalúa su accionar de forma

negativa sin profundizar en las razones de esta connotación y solo plantea que podría haber rectificado la página. No obstante y dado que los niños habían trabajado la fábula anteriormente, consideró que era pertinente mantener la instrucción y abordar de esta manera el imprevisto. Asimismo, plantea que podría realizar cambios a su práctica de alfabetización temprana, pero no profundiza en ellos y solo explicita que estos cambios afectarían el entusiasmo de los niños.

Esta escasa reflexión sobre la acción se relacionaría con que la zona indeterminada de la práctica fue limitada y, si bien generó sorpresa, desde la perspectiva de Schön (1986) es posible plantear que la educadora la pudo abordar rápidamente gracias a la reflexión en la acción y al amplio repertorio de acciones con que cuenta. Es así como la situación que compone la zona indeterminada de la práctica y la reflexión en la acción derivada de la misma no cuestionó el conocimiento en la acción, por lo cual no tuvo impacto en la práctica de alfabetización temprana. Debido a este escaso impacto no se genera una reflexión sobre la acción con una adecuada descripción que permita utilizarla para posibles modificaciones de la práctica en el futuro (Schön, 1986).

Considerando los antecedentes presentes en las tres conclusiones discutidas previamente en relación al pensamiento práctico de la educadora participante, es posible explicitar la importancia de la experiencia, la cual según Schön (1983), permite construir el conocimiento que posee el maestro profesional y dar paso al arte. El arte es un tipo de competencia que depende de la experiencia, del conocimiento en la acción y del repertorio que es capaz de aplicar el educador a las situaciones que no son familiares mediante la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1986). De este modo, al arte se muestra ante las situaciones singulares, inciertas y conflictivas (Schön, 1986) y las convierte en situaciones familiares, ampliando el repertorio de respuestas.

En base a lo anterior, se podría afirmar que la educadora participante utiliza su capacidad artística para manejar situaciones imprevistas y que estas no impacten negativamente en su práctica. Asimismo, esto le ha permitido acrecentar su repertorio de acciones y, de esta forma, poseer una amplia zona familiar de la práctica en un escenario de limitantes socioeconómicas. Es así como a pesar de las dificultades que la educadora identifica en los niños producto del contexto de pobreza en que viven, mantiene una evaluación positiva de su trabajo producto de los aportes que considera entregar a los

párvulos y la articulación de los recursos disponibles para elaborar una práctica de alfabetización temprana acorde a las necesidades de los niños, mostrando así su capacidad artística.

En función de los antecedentes discutidos anteriormente, es posible identificar dos implicancias para el área educativa, en específico para la construcción de conocimientos en la esfera pedagógica y para la validación de los docentes dentro de los establecimientos educacionales. En relación a la primera implicancia y a partir de los resultados de la presente investigación, es posible fundamentar la necesidad de validar el conocimiento derivado de la experiencia, el denominado arte por Schön (1986) y los procesos reflexivos que allí ocurren. Estos aspectos permitirían la utilización articulada de diversos recursos en la práctica de alfabetización temprana y ampliar el repertorio de respuestas ante lo indeterminado. De esta forma, los educadores podrían aprovechar intencionadamente los apoyos disponibles que incluyen referentes de conocimientos, personas y materiales, construyendo prácticas sinérgicas basadas en su experiencia.

Es así como los conocimientos que se construyen a partir de la experiencia y la capacidad de articular diversos recursos permiten que los educadores hagan frente a las zonas indeterminadas de la práctica, ampliando tanto su repertorio de acción ante estas y las zonas familiares de la práctica. De este modo, se reivindica el lugar de la experiencia y el arte propuesto por Schön (1986), alejándose así de la necesidad de transformar a la pedagogía en una “ciencia dura” o con estatus científico, donde los educadores son concebidos como transmisores de conocimientos y no como productores (Tardif, 2009). A partir de la reivindicación del conocimiento experiencial, los educadores se convertirían en constructores de conocimiento válido y ya no es solo la academia la responsable de generar el conocimiento de la disciplina.

En relación a la segunda implicancia, los resultados de la presente investigación muestran cómo la amplia zona familiar de la práctica sería clave para hacer frente a las dificultades que presentan los niños producto de su situación de pobreza. Tal y como se discutió, las altas expectativas en el potencial de los niños y la evaluación positiva del trabajo permiten a la educadora percibir su práctica de alfabetización como una oportunidad para generar aportaciones a los párvulos. Sin embargo, esta evaluación positiva es propensa

a las influencias del medio social, por ende, para mantenerla es fundamental contar con un contexto que la respalde y refuerce.

En consecuencia, dado que los centros educativos son el contexto social más directo donde se desarrolla la práctica pedagógica, estas instituciones deben contar con mecanismos para reconocer las contribuciones de sus educadores para mejorar su propia evaluación y, al mismo tiempo, hacerlas visibles para el resto de la comunidad educativa. De este modo y a pesar que la relación entre educadores y sociedad está marcada por la desconfianza y la defensa (Tardif, 2009; Tedesco, 2012) que genera un contexto social adverso para los educadores, la escuela podría proveer el reconocimiento y la contención necesaria que requieren para mantener una positiva evaluación de sí mismo. Además, estas condiciones permitirían enriquecer la reflexión en la acción para abordar las situaciones inciertas y los errores personales, interpretándolas como oportunidades de mejora.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, es posible mencionar que la selección de la educadora participante incluía como criterio la formación de pregrado en una universidad situada en los primeros lugares del ranking de educación superior y la participación en instancias de formación continua. Los criterios antes señalados buscaban contar con una educadora que manejara los contenidos y habilidades básicas de alfabetización temprana y, con ello, alcanzar los objetivos propuestos para la investigación.

Sin embargo, la consideración de estos criterios implicó trabajar con un área de la práctica pedagógica conocida por la educadora y donde se podría sentirse eficaz, por lo cual no representaba una dificultad ni un desafío. Esto pudo influir en la escasa zona indeterminada de la práctica identificada, lo que podría haber restringido el alcance del objetivo de investigación relacionado con este elemento. A su vez, la práctica de alfabetización temprana observada fue seleccionada por la educadora y, por ende, correspondía a una actividad que ya había realizado, existiendo grandes posibilidades de que se ejecutara según su planificación.

Otra limitación identificada es la utilización de solo una grabación de práctica de alfabetización temprana para ser utilizada en la técnica de recuerdo estimulado y así hacer explícito el pensamiento práctico de la educadora, especialmente en lo que refiere a las zonas indeterminadas de la práctica. El uso de una sola grabación limitó el discurso de la educadora a una sola práctica de alfabetización temprana, lo cual restringió las situaciones

de sorpresa y posteriores análisis en relación a ellas. La utilización de más grabaciones hubiera permitido ampliar el espectro de tiempo del desarrollo de prácticas de alfabetización temprana y, de esta manera, hacer emerger situaciones que generaran sorpresa y profundizar en las zonas indeterminadas de la práctica.

En cuanto a las proyecciones de la presente investigación, se puede mencionar el estudio de educadoras principiantes en su trabajo en el aula, lo cual permitiría estudiar su pensamiento práctico en torno a la alfabetización temprana. Este estudio ayudaría a visualizar cómo se van construyendo en el día a día sus zonas familiares de la práctica a partir de la reflexión bajo condiciones de incertidumbre y, a su vez, cómo abordan las zonas indeterminadas de la práctica. Asimismo, el estudio de educadoras noveles permitiría identificar las principales zonas indeterminadas de la práctica de su trabajo en el aula, lo cual entregaría información útil para considerar en su formación inicial en relación a la alfabetización temprana.

Otra proyección refiere a la utilización de los planteamientos de Donald Schön para investigar el pensamiento práctico de las educadoras de párvulos en otras áreas del currículum vigente. De este modo, se podría profundizar en cómo las educadoras hacen frente a las zonas indeterminadas de la práctica en distintas esferas de su labor diaria y, con ello, entregar información relevante para la formación inicial y acompañamiento de las profesionales a lo largo de su trayectoria laboral, entregando así oportunidades de mejora.

Finalmente, se puede mencionar como proyección la utilización de la técnica del estudio de casos por un periodo más extenso de tiempo, considerando un mayor número de prácticas de alfabetización temprana en distintos momentos temporales de una educadora de párvulos competente en un contexto de pobreza. Esta consideración permitiría profundizar de forma más acabada en las prácticas de alfabetización temprana de las educadoras de párvulos y en su pensamiento práctico, de modo de aportar información relevante para la mejora de las prácticas de alfabetización temprana que se realizan en el aula en contextos de pobreza.

## 8. Referencias

- Acosta, M. (agosto-septiembre, 2009). *Acercamiento a los planteamientos de Donald Schön*. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 231-244.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2002). *Los niveles de desempeño al iniciar la educación primaria. Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas. Evaluación Nacional en el Primer Nivel de la Escolaridad. Primer Informe*. Montevideo: MECAEP.
- Aguerrondo, I. (septiembre-2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Documento presentado en X Curso Regional sobre Formulación y Administración de Políticas Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Al Otaiba, S., Puranik, C., Rouby, A., Greulich, L., Sidler, J. & Lee, J. (2010). Predicting Kindergarteners' End-Of-Year Spelling Ability Based on Their Reading, Alphabetic, Vocabulary, and Phonological Awareness Skills, as Well as Prior Literacy Experiences. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 171-183.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

América Economía. (2015). *Ranking de Universidades de Chile 2015*. Recuperado del sitio de internet de América Economía: <http://rankings.americaeconomia.com/2015/universidades-chile/>

Anabalón, M., Mercado, S., Carrasco, P., Elgueta, D., Gallardo, C. y Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21.

Arenas, P. (2006). Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica: Interconexiones valorativas para la didáctica de la Lectoescritura. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(9), 51-59.

Arenas, P., Casas, M. y Cruzat, M. (2010). Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial. *Intersecciones Educativas*, 2, 83-94.

Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976). *Analysis for the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.

Ayala, C., Ayala, P. y Rojas, A. (2008). *Articulación entre pre-básica y nivel básico 1*. (Tesis de pregrado inédita). Universidad de Humanismo Cristiano, Chile.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.



- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Berríos, A., Bustos, C., Torres, C., Osorio, A., Oyaneder, M., Merino, M., Verdugo, M. y Bombal, M. (2010). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*. Santiago: MINEDUC.
- Blázquez, F. (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de formación de profesores. *Campo abierto*, 6, 119-128.
- Block, C., Oakar, M. & Hurt, N. (2002). The Expertise of Literacy Teachers: A continuum from preschool to Grade 5th. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Borko, H. & Putnam, R. (1998). The Role of Context in Teacher Learning and Teacher Education. En ERIC (Eds.), *Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in and Beyond School* (pp. 35-75). Columbus, Ohio: ERIC Publications.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexias*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2008). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Briceño, E. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 9-28.

- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente Educación y Educadores. *Educación y Educadores*, (7), 79-112.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building a Science-Based Framework for Early Childhood Policy*. Recuperado del sitio de internet de Universidad de Harvard: <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Center, Y. (2005). *Beginning Reading: A balanced approach to reading instruction in the first three years at school*. Sydney: Allen & Unwin.
- Clara, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clark, C. & Yinger, R. (1980). *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning*. East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Coloma, C. (1999). La evaluación como reflexión y aprendizaje. *Educación*, 8(2), 61-72.
- Coltheart, M. (2005). Quality Teaching and the Literacy Debate. *Professional Educator*, 4(1), 5-15.
- Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En M. Borrero (Comp.), *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas*, (1ª ed., pp. 60-72). Colombia: Fundalectura.

- Consejo Nacional de Educación. (2012). *Índices de Educación Superior*. Recuperado del sitio de internet del Consejo Nacional de Educación: [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/CNED\\_IndicesTabla\\_Matricula\\_Instituciones\\_Programas.html?IdRegistro=006](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/CNED_IndicesTabla_Matricula_Instituciones_Programas.html?IdRegistro=006)
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 343–373.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, (7), 49-63.
- Del Río, M., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 149-166.
- Del Villar, F., Ramos, L., Cervelló, E., Clemente, J. y Jiménez, R (2002). El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 12(2), 45-64.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: D.C. Heath Co.

- Diuk, B. (2003). *El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Eisenhardt, K. & Graebner, M. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25–32.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero, M. & Watson, M. (2000). How Effective are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk of Reading Failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605-619.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Gil, M. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, 6, 139-150.
- Harford, J. & G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teachers and teachers education*, 24, 1884-1892.
- Harn, B., Linan-Thompson, S., & Roberts, G. (2008). Intensifying instruction: Does additional instructional time make a difference for the most at-risk first graders? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 115-125.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

- Herrera, M., Mathiesen de Gregori, M. y Pandolfi, A. (2000). Variación en la competencia léxica del preescolar: algunos factores asociados. *Estudios Filológicos*, (35), 61-70.
- Herrera, M., Pandolfi, A., y Mathiesen de Gregori, M.(2011). El desarrollo del lenguaje en el preescolar: algunos resultados. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19(2), 171-196.
- Hoff, E. (2006). Environmental Support for Language Acquisition. In D. K. Dickinson & S. B. Newman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 163-172). New York: Guilford Press.
- Hudson, M., Förster, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 25(140), 100-118.
- Huizinga, J. (2012). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En J. Huizinga, *Homo Ludens* (3ª ed., pp.13-53). Madrid: Alianza Editorial.
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 49-70.
- Imbernon, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: C. Marcelo (Coord.), *La función docente* (pp. 27-41). Madrid: Editorial Síntesis.
- Jadue, D. y Castro, C. (2006). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Educación Inicial: Cómo favorecer el aprendizaje de estas habilidades a través de una articulación de las prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia y la Educación General Básica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 2(39), 103-118.

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2005). *SINAE, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Gobierno de Chile: Santiago de Chile.
- Kemmis, S. (1999). La investigación–acción y la política de reflexión. En: A. Perez, J. Barquin y J. Ángulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 95–118). Madrid: Akal.
- Kinsella, E. (2009). Professional Knowledge and the Epistemology of Reflective Practice. *Nursing Philosophy, 11*, 3–14.
- Kumpulainen, K., Toom, A. & Saalasti, M. (2009). Video as cultural landscape for reflection and identity work in teacher education. En M. César y K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp.349-376). Rotterdam: Sense Publishers.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Lagemann, E. (2002). *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ediciones GRAO.
- Latorre, M. (1992). *La reflexión en la formación del professor*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, España.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lonigan, C. & Whitehurst, G. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool from low-economic backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- López, J. y Álvarez, J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos” sintéticos. *Psicothema*, 3(1), 121-136.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación pedagógica*. España: Universidad de Valencia.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- McGinn, N. y Porter, L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(3-4), 77-113.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *PSYKHE*, 15(2), 45-55.
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *PSYKHE*, 23(2), 1-13.
- Milner, R. (2002). Affective and Social Issues among High Achieving African American Students: Recommendations for Teachers and Teacher Education. *Action in Teacher Education*, (24), 81-89.
- Ministerio de Educación. (2002). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Salesianos.

- Ministerio de Educación. (2004). *Resolución sobre Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2008a). *Programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición y Mapas de progreso del aprendizaje en Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2008b). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2008c). *Ley de subvención escolar preferencial*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2013). *Planes y programas de 1° básico*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2016). *Política Nacional Docente*. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de Educación: <http://www.politicanacionaldocente.cl/lo-sabe/>
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Ovens, A. & Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, (25), 1125–1131.
- Payne, A., Whitehurst, G. & Angell; A. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.



- Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.139-146). Madrid: Narcea.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *RIDEP*, 1(21), 61 – 88.
- Piacente, T., Rodrigo, M. y Urrutia, M. (1998). Creencias y Prácticas Maternas sobre la Adquisición del Lenguaje Temprano. Relaciones con el desarrollo del Lenguaje de los Niños. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4(1), 102-116.
- Porlán, R., Rivero, A. y Del Pozo, M. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Rivera, L. (2003). *El sentido de la labor educativa para las Asistentes de Párvulo: Una reconstrucción del sentido mediante el enfoque biográfico-narrativo, a través, del relato de dos asistente de la educación parvularia*. (Tesis de Pregrado inédita). Universidad de Chile, Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, I. y Linuesa, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.

- Rosario, R. (2004). *Percepciones de un grupo de maestros de Kindergarten en torno a la diversidad de estrategias para la enseñanza de lectura*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del Turabo, Puerto Rico.
- Rosemberg, C., Stein, A., Terry, M. y Benítez, M. (2007). Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios urbano marginados. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(2), 32-42.
- Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Cualitativa*, 16(1), 104-122.
- Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En J. Palacios & E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6años) y su futuro* (pp. 91- 104). Madrid: Metas 2021.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1986). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schussler, D., Stooksberry, L. & Bercaw, L. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 350–363.

- Shaughnessy, M. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, (16), 153-176.
- Shils, E. (1978). The order of learning in the United States from 1865 to 1920: The Ascendancy of the Universities. *Minerva*, 16(2), 159-195.
- Silva, M. & Cain, K. (2015). The relations between lower- and higher-level oral language skills and their role in prediction of early reading. *Journal of Educational Psychology*, 107, 321-331.
- Silva, M., Strasser, K. & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213.
- Smolkowski, K. & Gunn, B. (2012). Reliability and validity of the Classroom observations of Student– Teacher Interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 316–328.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Stake, R. (1994). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215.

- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea S.A Ediciones.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, (330), 42-45.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América latina*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant-expert*. París: Nathan-pédagogie.
- Torres, J. (1992). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En: P. Jackson (Eds.), *La vida en las aulas* (2° edición, pp. 11-27). Madrid: Morata.
- Tournaki, N. & Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, (21), 299-314.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *El Desafío Mundial de la Alfabetización*. Documento base preparado para UNESCO. Recuperado del sitio de internet de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- Valle, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Vellutino, F. & Scanlon, D. (2002). Emergent Literacy Skills, Early Instruction and Individual Differences as Determinants of Difficulties in Learning to Read: The case for early intervention. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 295-321). Nueva York: The Guilford Press.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Ediciones UC.
- Villalta, M. y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 15(2), 373-389.
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Woolfolk, A. & Burke, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, (21), 343-356.
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury: Sage Publications.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New York: Taylor & Francis.

Zeichner, K. (junio-1982). *El maestro como profesional reflexivo*. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: "Factors Related to Reading Performance", Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos.

## 9. Anexos

### Anexo N°1

#### Pauta de Entrevista

##### I. Entrevista de revisión de video (reflexión en la acción)

1. ¿Podría describir la actividad de alfabetización temprana que está realizando en el video?

- Descripción de la práctica (Acciones que realiza, procedimientos ejecutados, estructura, principales características, interacciones de los niños y participación esperada).

- Materiales que utiliza en la práctica (Libros, guías, hojas, lápices, equipos tecnológicos, etc.).

- Denominación de la práctica (Nombre de la actividad).

- Objetivos específicos de la práctica (aprendizajes esperados -conciencia fonológica, destrezas grafomotoras, comprensión de cuentos oralmente leídos-).

- Justificación de los objetivos de la práctica (relevancia, conexión con otros aprendizajes, investigaciones del área, etc)

2. ¿De qué manera esta actividad favorece la alfabetización temprana en los niños?

- Relación entre el objetivo de la práctica y la acción que realiza el niño (cómo la acción que hace el niño favorece el alcance del objetivo propuesto).

- Referentes teóricos y/o experienciales que fundamentan la relación entre la práctica y el objetivo (Razones, experiencias, conocimientos técnicos, formación continua, etc).

3. ¿Podría indicar las situaciones en el desarrollo de su práctica de alfabetización temprana que acontecieron como tenía planificado?

- Zonas familiares de la práctica (logros de los objetivos, participación de los niños, uso de materiales, tiempo de ejecución)

-Factores que influyeron en las zonas familiares de la práctica (institucionales, culturales, disponibilidad de recursos, comportamiento de los niños en el día, rol de la asistente, etc.)

- Implicancias de las zonas familiares de la práctica identificadas (cómo cree que influye lo logrado en la ejecución de la práctica).

4. ¿Podría indicar las situaciones que acontecieron en el desarrollo de su práctica de alfabetización temprana que no tenía planificadas y que califica como imprevistas?

- Zonas indeterminadas de la práctica (Situaciones imprevistas o no planificadas, interferencias en la actividad planificada)

- Factores que influyen en las zonas indeterminadas de la práctica (institucionales, culturales, disponibilidad de recursos, comportamiento de los niños en el día, rol de la asistente, etc.)

- Percepción de influencia al desarrollo de la práctica (Grado de impacto o interferencia de los factores identificados en la implementación de la práctica y cómo influyeron).

5. ¿Cómo enfrentó las situaciones que acontecieron en el desarrollo de su práctica de alfabetización temprana que no tenía planificadas y que califica como imprevistas?

- Reorganización de la práctica en función de las demandas de la situación (en qué y cómo cambió la actividad debido a los factores mencionados anteriormente).

- Reorganización y utilización de los conocimientos (en función de qué conocimientos - técnicos, experienciales- realizó los cambios).

- Percepción de manejo de la situación imprevista (qué tan bien cree que funcionaron las acciones realizadas).

- Implicancias de las zonas indeterminadas de la práctica identificadas (cómo cree que influye lo inesperado en la ejecución de la práctica).

## **II. Entrevista de planificación (conocimiento en la acción)**

1. ¿Podría indicarme las razones por las cuales realiza su actividad de alfabetización temprana tal y cómo la describió?

- Fundamentos de la práctica (razones técnicas, de los niños, institucionales, de recursos, etc.).

- Objetivos que busca alcanzar con las decisiones que conformaron la práctica (sociales, técnicos, valóricos, etc.).



- Factores que condicionan la ejecución de la práctica (institucionales, culturales, disponibilidad de recursos, comportamiento de los niños en el día, rol de la asistente, etc.)
- Procedencia del método (dónde lo aprendió, quién les entrega los materiales).

2. ¿En qué se basó para diseñar la actividad de alfabetización temprana que realizó en el aula?

- Fundamento de la actividad de alfabetización temprana (criterios del centro educativo, experiencia propia anterior con la actividad, aprendizaje en perfeccionamiento, recomendación de colega, etc)
- Referentes teóricos y/o experienciales del fundamento de la actividad.
- Necesidades y características de los estudiantes y su entorno.

### **III. Entrevista de evaluación (reflexión sobre la acción)**

1. ¿Considera que pudo realizar la práctica de alfabetización temprana tal y cómo la tenía planificada? Plantear retomando la entrevista del primer día, profundizar con cosas concretas de lo que explicitó la primera vez. Nombrar los factores que identificó que afectaron en la ejecución de su práctica y ver si continúa considerando que tuvieron influencia. Profundizar en los factores que desestructuraron la práctica.

*“Considerando que parte de la actividad no se llevó a cabo según lo planificado...”*

*“Para entenderla mejor...”*

- Evaluación de la práctica (Satisfacción con la práctica y logro de objetivos, si fue lo que esperaba)
- Grado de ajuste a la planificación (Si logro hacer lo que tenía planificado, cuanto se parece o difiere de la planificación la práctica que realizo)
- Factores que influyeron en la práctica (institucionales, culturales, disponibilidad de recursos, comportamiento de los niños en el día, rol de la asistente, etc.)

2. ¿Qué aspectos de la práctica que realizó considera que debiera mantener para ejecutarla en el futuro?

- Aspectos a mantener de la práctica (planificación, procedimientos, ejecución, uso de materiales, tiempo, distribución de los niños, etc.)
- Fundamento de la permanencia (Razones que justifican los aspectos anteriormente mencionados-experiencia, conocimientos técnicos, sugerencias de colegas, etc.)
- Implicancias de la permanencia (Cómo afectarían estos aspectos a la práctica en el futuro-mejorar participación, potenciar aprendizajes, optimización de recursos, tiempo, etc.)

3. ¿Qué aspectos de la práctica que realizó considera que debiera cambiar para mejorarla?

- Reconstrucción de la práctica para el futuro (cambios en la planificación, procedimientos, ejecución, uso de materiales, tiempo, distribución de los niños, etc.)
- Fundamento de los cambios (Razones que justifican los cambios anteriormente mencionados-experiencia, conocimientos técnicos, sugerencias de colegas, etc.)
- Implicancias de los cambios (Cómo afectarían los cambios a la práctica en el futuro-mejorar participación, potenciar aprendizajes, optimización de recursos, tiempo, etc.)

## Anexo N°2

### Consentimientos

#### INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

Estimado Sr/a. ---

Director/a Establecimiento

Una educadora de párvulos de su establecimiento será invitada a participar en la investigación *Pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza*. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Karina Moreno Díaz, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Dos sesiones donde se filmarán las actividades de aprendizaje realizadas por la educadora de párvulos con los niños que cursan segundo nivel de transición durante aproximadamente dos horas pedagógicas cada una.
2. Después de la filmación, se aplicarán tres entrevistas a la educadora de párvulos.

Para realizar las entrevistas se solicita ocupar las dependencias del establecimiento educacional. Además, se le pedirá el consentimiento para participar en esta investigación a la educadora de párvulos y a los apoderados de los niños. Esta última determinación es necesaria dado que la grabación audiovisual de las actividades elaboradas por la educadora registrará igualmente el comportamiento de los párvulos. Cabe señalar que todos los datos serán tratados con suma confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Es posible rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

### **Autorización**

Por la presente carta autorizo desarrollar en el establecimiento que dirijo la investigación *Pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza*. La participación en las actividades del proyecto, dependerán del consentimiento informado de cada uno de los participantes quienes podrán retirarse en el momento que lo deseen.

Señalo que he sido informado/a de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

---

Nombre, Cargo y Firma

---

Nombre y Firma de la Investigadora

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

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Karina Moreno Díaz

Investigadora Responsable

karina.moreno.diaz@gmail.com

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado/a**

## INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

**Estimada Sra. ---**

**Educadora de Párvulos**

Usted ha sido invitada a participar en la investigación *Pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza*. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Karina Moreno Díaz, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.

Por medio de este documento, se le solicita que participe en esta investigación dado que cumple con los criterios establecidos para ello: es una educadora de párvulos con vasta experiencia educacional y su labor profesional actualmente se desempeña en una escuela con continuidad entre los niveles de educación parvularia y básica. Por otra parte, actualmente trabaja en el segundo nivel de transición correspondiente al kínder, nivel objetivo del presente estudio.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Dos sesiones donde se filmarán las actividades de aprendizaje que realiza con los párvulos que cursan segundo nivel de transición durante aproximadamente dos horas pedagógicas cada una y que usted considere que promueven la alfabetización temprana.
2. Después de las sesiones de grabación, usted verá esa grabación en conjunto con la investigadora a cargo, quien le realizará una entrevista mientras ven el video. Posteriormente, se realizaran dos entrevistas más referidas a la grabación.

Todas las acciones descritas se realizarán dentro del establecimiento educacional en el cual trabaja. Cabe señalar que todos los datos serán tratados con suma confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

La participación en la investigación es voluntaria y no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Es posible rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

### **Autorización**

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que aportaré a través de mi participación en la investigación *Pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza*. Además, señalo que he sido informado/a de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que como participante puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre, Cargo y Firma

---

Nombre y Firma de la Investigadora

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

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Karina Moreno Díaz

Investigadora Responsable

karina.moreno.diaz@gmail.com

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado/a**

## INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

**Estimada Sr/a. ---**

### **Apoderado**

La educadora de párvulos a cargo del curso en que su hijo/a asiste, ha sido invitada a participar en la investigación *Pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza*. La presente investigación está dirigida por la candidata a Magíster Karina Moreno Díaz, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es describir el pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana llevadas a cabo en un contexto de pobreza.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Dos sesiones donde se filmarán las actividades de aprendizaje realizadas por la educadora de párvulos con los estudiantes que cursan segundo nivel de transición durante aproximadamente dos horas pedagógicas cada una.
2. Después de las sesiones de filmación, se aplicará una entrevista a la educadora de párvulos.

La grabación será llevada a cabo en el aula centrándose en el trabajo realizado por la educadora de párvulos, pero igualmente se registrará para contextualizar el comportamiento de los niños. Cabe señalar que todos los datos serán tratados con suma confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

La participación en la investigación es voluntaria y no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Es posible rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

### **Autorización**

Por la presente carta doy mi consentimiento para que se lleve a cabo la filmación de dos sesiones de aprendizaje, necesarias para la investigación *Pensamiento práctico de una educadora de párvulos competente en relación a sus prácticas de alfabetización temprana en un contexto de pobreza*. Además, señalo que he sido informado/a de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que como apoderado puedo rehusar la filmación de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda y acepto voluntariamente.

---

Nombre, Cargo y Firma

---

Nombre y Firma de la Investigadora

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

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Karina Moreno Díaz

Investigadora Responsable

karina.moreno.diaz@gmail.com

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado/a**