

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
DIRECCIÓN POSTGRADOS
EDUCACIÓN**

**Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las
Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-
Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines
infantiles uno urbano y otro rural.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGISTER EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

Estudiantes:

- Rodríguez Valenzuela Paula**
- Urquieta Alzamora Angélica**

Profesor guía:

Mg. Claudio Molina Díaz

AÑO: 2018

Dedicatoria

“Siempre me impresionó que la gente afirmara que las cosas hablaban y que decían su nombre. Que mis padres dijeran ésa es la zapatería, y pudieran decirlo desde lejos, antes que los zapatos se alcanzaran a ver, siempre dos, siempre nuevos, vacíos, esos zapatos tan nuevos que saben caminar, los zapatos callados de las zapaterías.

Los dibujos hablaban. Y decían “La Quebrada”, “Lupita”, “Voy de nuevo” y “Carlos A. Carrillo”. Mis padres se orientaban y sabían, al hablar con el cielo de los letreros mudos, cómo entrar a Cuernavaca y salir de ella sin perder algún hijo, todos los cinco sanos, y todos orientados hacia el mar de Acapulco, ¿cómo sabes, mamá, que ya vamos llegando?: lo dice aquel letrero.

Yo me quedaba viendo fijamente al letrero y el letrero callado. Yo me quedaba viéndole el diseño, que me gustaba mucho, y el letrero callado no decía “Chilpancingo”, y no decía ni “Iguala” pues solamente hablaba con la gente más grande...”

Quando leí (Fragmento), de Eduardo Casar, mexicano.

Agradecimientos

Durante el proceso de elaboración de esta investigación queremos agradecer a nuestras maravillosas familias y seres queridos que estuvieron prestándonos apoyo, energías y, sobre todo, tiempo, para que nosotras pudiéramos lograr este grande objetivo, el poder ser Magister en Educación con mención en Currículum y Evaluación. También a nuestros colegas, compañeros de Magister y profesores, los cuales nos inspiraron y guiaron en este proceso, en especial a Pilar Mazo por su pasión y dinamismo; María Soledad Campo por su motivación, carácter y conocimientos; María Eliana Arias por su disciplina y rigor; a nuestro primer profesor guía Miguel Ángel Negrón por ayudarnos a encontrar el camino; y finalmente, al profesor Claudio Molina por creer que este largo camino recorrido lo podíamos terminar de construir juntas y con un maravilloso regalo, las bases de la Alfabetización inicial en Educación Parvularia.

No podemos olvidar a las instituciones que nos apoyaron y dieron la oportunidad de plasmar nuestra investigación en el trabajo que ellos día a día realizan, Jardín Infantil Remolinos de Amor, comuna de Quinta Normal, Región Metropolitana y Jardín Infantil Carrusel, comuna de Illapel, Región de Coquimbo. Gracias a las Educadoras, Técnicos y párvulos por el gran trabajo que en conjunto realizan, gracias por el amor y la entrega que día a día les dan a esos niños y niñas que con su curiosidad y creatividad llenan nuestros corazones.

Por último, a Ignacia Paz Alvarado Rodríguez, quien fue nuestra fuente de inspiración, conejilla de indias, modelo y alegría, pero sobre todo porque fue quien nos enseñó que, a pesar de las dificultades, juntas podíamos lograr un objetivo común, investigar y escribir nuestra tesis “Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”.

Resumen

En la presente investigación se dio a conocer una mirada diferente con respecto a los objetivos y finalidad que debe tener un Plan de lectura inicial. Por ello el objetivo principal que sustenta nuestra pregunta de investigación *¿Cuáles son los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un plan de lectura inicial, en dos jardines infantiles, uno rural de la región de Coquimbo y otro urbano de la región Metropolitana?*, el cual fue *caracterizar los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de párvulo de la muestra entrevistada y observada en la implementación de un plan de lectura inicial.*

Se dieron a conocer los antecedentes geográficos e institucionales de cada unidad educativa entrevistada y observada, además de dar a conocer, el Proyecto Educativo Institucional, la visión y misión de casa jardín. Luego se construyó el marco teórico medularmente presentando cuatro enfoques con respecto a la importancia de la Alfabetización inicial y las competencias que deben poseer las educadoras, para el desarrollo de las habilidades y luego competencias de los párvulos. Finalmente, se dio a conocer la función que debe tener la Unidad Educativa y las Educadoras o Educadores de párvulo en relación con las Bases Curriculares de Educación Parvularia que rigen desde febrero del 2018, para relacionarlo con el Plan Nacional de fomento de la lectura que va desde Lee Chile Lee hasta la propuesta 2015-2020.

La metodología empleada fue de tipo cualitativa – interpretativa, en la que se utilizó entrevistas a Educadoras de párvulos y Técnicos en párvulos del nivel medio mayor, con sus respectivas observaciones de la implantación del Plan lector, en ambos jardines infantiles. Estos dos elementos, fueron los instrumentos utilizados para poder realizar la triangulación y así poder responder con claridad nuestra pregunta de investigación.

Esperamos que el análisis realizado y conclusiones sobre los nudos críticos, sean un aporte para la Educación parvularia y un referente para futuras investigaciones sobre este apasionante tema, las *Alfabetización inicial*.

Palabras claves: educación parvularia-plan lector-escritura inicial-alfabetización inicial-párvulos-jardín infantil.

Abstract

In the present research, a different view was given regarding the objectives and purpose that an Initial Reading Plan should have. Therefore, the main objective that sustains our research question: *What are the critical barriers faced by Early Childhood Educators in the implementation of an Initial Reading Plan, in two kindergarten locations, one rural in the Coquimbo region and another urban in the Metropolitan Region?*, was to characterize the critical barriers faced by the Early Childhood Educators of the sample interviewed and observed in the implementation of an initial reading plan.

The geographical and institutional background of each educational unit interviewed and observed was described, in addition to publicizing their Institutional Educational Project, vision and mission. The theoretical framework was then constructed to present four focus areas with respect to the importance of initial literacy and the competences that educators must possess for the development of children's skills and competences. Finally, the role of the Educational Unit and the Early Childhood Educators in relation to the Curricular Bases of Nursery Education that have been in force since February 2018 was explained, to relate it to the National Plan to promote reading that goes from Lee Chile Lee to the 2015-2020 proposal.

The methodology used was of a qualitative - interpretative type, in which interviews with Early Childhood Educators and technical educators in kindergarten were used, with their respective observations of the implementation of the Reading Plan, in both kindergarten locations. These two elements were the instruments used to carry out the triangulation and thus be able to answer our research question with clarity.

We hope that the analysis and conclusions about the critical barriers are a contribution to Kindergarten Education and a reference for future research on this exciting topic, the Initial Literacy.

Keywords: Kindergarten education – reading plan – early writing – initial literacy – nursery – kindergarten.

Índice

| | | |
|--|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN | | p.14 |
| CAPITULO I | | |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | | p.16 |
| 1.1. | Antecedentes Generales | p.16 |
| 1.2. | Antecedentes demográficos – históricos de la Regionalización | p.21 |
| 1.2.1. | Región Metropolitana | p.22 |
| 1.2.2. | Antecedentes de la Unidad Educativa: Jardín Infantil “RA” | p.24 |
| 1.2.3. | Proyecto Educativo: Jardín Infantil “RA” | p.24 |
| | - Visión y Misión | p.25 |
| 1.2.4. | Región de Coquimbo | p.26 |
| 1.2.5. | Antecedentes de la Unidad Educativa: Jardín Infantil “CR” | p.28 |
| 1.2.6. | Proyecto Educativo: Jardín Infantil “CR” | p.29 |
| | - Visión y Misión | p.29 |
| 1.3. | Formulación del Problema de Investigación | p.30 |
| 1.4. | Pregunta-problema de Investigación | p.31 |
| 1.5. | Objetivo General | p.32 |
| 1.6. | Objetivos Específicos | p.32 |
| 1.7. | Justificación de la Investigación | p.33 |
| CAPITULO II | | |
| MARCO TEÓRICO | | p.37 |
| 2.1. | Marco filosófico – antropológico – ontológico | p.37 |

| | | | |
|-------------|---|---|--------------|
| | 2.1.1. | Escuela Tradicional: Teoría conductista – Tecnocrática – Lenguaje Instrumental | p.40 |
| | 2.1.2. | Escuela Nueva: Teoría constructivista – Humanista – Lenguaje Social | p.42 |
| 2.2. | Infancia y educación | | p.43 |
| 2.3. | Alfabetización inicial | | p.44 |
| | 2.3.1. | Enfoque Emilia Ferreiro | p.44 |
| | 2.3.2. | Enfoque Luis Bravo Valdivieso | p.58 |
| | 2.3.3. | Enfoque Malva Villalón | p.68 |
| | 2.3.4. | Enfoque Stanley Swartz | p.93 |
| | 2.3.5. | El enfoque pedagógico de la Educación Parvularia | p.96 |
| | | • La Pedagogía | p.97 |
| | | • La Educadora y el Educador de Párvulos | p.97 |
| 2.4. | Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee | | p.98 |
| 2.5. | Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015 – 2020 | | p.99 |
| | 2.5.1. | Normativa Internacional y Nacional que fundamenta la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 | p.101 |
| 2.6. | Sustento de los Principios y Compromisos de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 | | p.104 |
| 2.7. | Síntesis Capítulo II | | p.107 |

| | | |
|---------------------------|---|--------------|
| CAPITULO III | | |
| MARCO METODOLÓGICO | | p.109 |
| 3.1. | Paradigma de base | p.109 |
| 3.1.1. | Base filosófica: idealismo | p.110 |
| 3.2. | Caracterización del tipo de diseño a emplear | p.111 |
| 3.2.1. | Diseño de la investigación | p.112 |
| | 3.2.1.1. Estudio de casos múltiples | p.113 |
| | 3.2.1.2. Proceso de triangulación | p.114 |
| 3.3. | Universo de la Investigación Población de referencia y Muestra bajo Estudio | p.115 |
| 3.3.1. | Universo | p.115 |
| 3.3.2. | Población de referencia | p.116 |
| 3.3.3. | Muestra | p.116 |
| | 3.3.3.1. Caracterización de las unidades educativas, Educadoras de Párvulos y Técnicos en Párvulos | p.117 |
| | A.1. Jardín Infantil “RA” | p.117 |
| | B.1. Jardín Infantil “CR” | p.119 |
| 3.4. | Conceptualización de las categorías de análisis interpretativo | p.121 |
| 3.4.1. | Conceptualización de las categorías “a priori” de interés para el análisis interpretativo | p.121 |
| 3.4.2. | Conceptualización de las categorías “a posteriori” de interés para el análisis interpretativo | p.124 |
| 3.5. | Esquema representativo del modelo de análisis de las categorías relacionadas con el objeto de estudio | p.125 |

| | | |
|--|--|--------------|
| 3.6. | Técnicas de recolección de información | p.128 |
| | 3.6.1. Entrevista semi – estructurada | p.128 |
| | 3.6.2. Pauta de observación | p.129 |
| | 3.6.3. Criterios éticos y de rigor | p.130 |
| | 3.6.3.1. Relaciones de los códigos de ética que hacen énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participaron como informantes del presente estudio | p.130 |
| | 3.6.3.2. En cuanto al consentimiento de los informantes en el uso de la información | p.130 |
| | 3.6.4. Validación de la pauta de entrevista y el formato de observación en aula por expertos | p.131 |
| | 3.6.5. Formato de la entrevista aplicada a las educadoras y técnicos en párvulos | p.133 |
| | 3.6.6. Análisis discurso | p.135 |
| | 3.6.7. La observación no participante | p.136 |
| 3.7. | Plan de análisis de los datos | p.137 |
| 3.8. | Descripción del trabajo de campo o de terreno | p.139 |
| 3.9. | Síntesis del Capítulo III | p.140 |
| CAPÍTULO IV | | |
| RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES | | p.141 |
| 4.1. | Presentación | p.141 |
| 4.2. | Conceptualización de las categorías de interés para el análisis interpretativo de entrevista semi-estructurada | p.143 |

| | | | |
|-------------|-----------------|---|--------------|
| | 4.2.1. | Categoría: Conocimiento de las Educadoras de Párvulos, sobre las políticas públicas en relación con el Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 | p.144 |
| | 4.2.2. | Categoría: Conocimiento de las Educadoras de Párvulos, acerca de las políticas públicas en alfabetización inicial | p.147 |
| | 4.2.3. | Categoría: Implementación del plan de lectura inicial en la unidad educativa | p.150 |
| | 4.2.4. | Categoría: Articulación del Plan Lector con el nivel educativo | p.158 |
| | 4.2.5. | Categoría: Articulación del Plan Lector con la familia | p.166 |
| | 4.2.6. | Categoría: Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor | p.168 |
| | 4.2.7. | Categoría: Mejoramiento para la implementación del Plan Lector | p.176 |
| 4.3. | | Conceptualización de las categorías para un análisis interpretativo de pauta de observación en aula. | p.179 |
| | 4.3.1. | Actividad de implementación del Plan Lector en el jardín "AR", comuna de Quinta Normal, región Metropolitana. | p.180 |
| | 4.3.1.1. | Categoría: Conciencia Fonológica | p.180 |
| | 4.3.1.2. | Categoría: Conocimiento de lo impreso | p.181 |
| | 4.3.1.3. | Categoría: Conocimiento del Alfabeto | p.182 |
| | 4.3.1.4. | Categoría: Lectura | p.183 |
| | 4.3.1.5. | Categoría: Escritura | p.184 |
| | 4.3.2. | Actividad de Implementación del Plan Lector en el jardín "CR", comuna de Illapel, región de Coquimbo. | p.186 |

| | | | |
|---------------------|--|--------------------------------------|--------------|
| | 4.3.2.1. | Categoría: Conciencia Fonológica | p.187 |
| | 4.3.2.2. | Categoría: Conciencia de lo impreso | p.188 |
| | 4.3.2.3. | Categoría: Conocimiento del Alfabeto | p.189 |
| | 4.3.2.4. | Categoría: Lectura | p.190 |
| | 4.3.2.5. | Categoría: Escritura | p.191 |
| 4.4. | Triangulación entre las dos fuentes de información | | p.192 |
| 4.5. | Triangulación entre entrevistas y pauta de observación | | p.194 |
| 4.6. | Síntesis del Capítulo IV | | p.196 |
| CAPITULO V | | | |
| CONCLUSIONES | | | p.197 |
| 5.1. | Generales | | p.197 |
| 5.2. | Desde los objetivos | | p.198 |
| 5.3. | Desde lo teórico | | p.201 |
| 5.4. | Limitaciones | | p.203 |
| 5.5. | Proyecciones | | p.204 |
| | BIBLIOGRAFÍA | | p.201 |
| | ANEXOS | | p.215 |

INTRODUCCIÓN

La Alfabetización Inicial, de acuerdo con el pensamiento y enfoque de Emilia Ferreiro debe ser considerada como un proceso que consta de tres momentos, por un lado está el sistema de representación alfabética del lenguaje, *el código*, el cual se relaciona con el sonido, transformándose en la transcripción gráfica que realiza el niño o la niña, por curiosidad o porque les llama la atención; luego viene intrínsecamente las conceptualizaciones que realizan por la exploración de su entorno, o sea, la culturalización; para finalmente tener como tercer elemento a quienes les enseñan a esos párvulos, que ingresan a los jardines infantiles para sociabilizar con sus pares y aprender con motivación y creatividad la autonomía y a comprender situaciones comunes de su crecimiento.

Para lograr comprender la importancia de la Alfabetización Inicial hay que considerar los entornos o contextos culturales de los párvulos, debido a que desde que nacen, esos lugares marcan su aprendizaje curioso e inocente. Por ello, los enfoques son fundamentales para poder caracterizar los nudos críticos que se presentan en la implementación de la *Alfabetización inicial* a través de un plan lector en segmentos sociales y culturales diferentes, urbano y rural.

Esta investigación buscó sentar un precedente a través de la visión de una Escuela Nueva, que cambie el paradigma establecido o más bien impuesto por la Escuela Tradicional. Para ello se presentaron los antecedentes de dos Unidades Educativas, una rural de la región de Coquimbo y una urbana de la región Metropolitana. Dentro de los objetivos específicos que esta investigación buscó desarrollar para justificar la importancia de la Alfabetización Inicial fue conocer si los actores entrevistados y observados manejaban los conceptos de la Alfabetización Inicial y qué es lo que busca o se espera del Plan lector. Luego se observó cómo las unidades educativas analizadas

implementaban el Plan lector y así constatar la forma en que se realizan las clases y conocer las experiencias. Finalmente, se determinó los eventuales nudos críticos con que se enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación del Plan de Lectura Inicial.

Los enfoques presentados por otros autores como Luis Bravo Valdivieso, Malva Villalón y Stanley Swartz, permitieron ratificar lo que inicialmente había interesado de Emilia Ferreiro y comprender la importancia de la Alfabetización Inicial desde la Educación Parvularia.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes Generales

Los modelos educativos tradicionales y del tipo conductista enfatizan la enseñanza de la alfabetización convencional, en los primeros años de educación formal; sin embargo, las recientes evidencias teóricas e investigativas, ponen de manifiesto el desarrollo de un proceso psicológico evolutivo, donde los niños y niñas en forma temprana adquieren conocimientos y habilidades que antecederán a la lecto-escritura formal, denominado *alfabetización inicial, temprana o emergente*, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y de pre-escritura. Estas primeras interacciones pre-orales nacen en el seno familiar, donde los niños y niñas realizan las primeras interpretaciones de los símbolos impresos (dibujos, garabatos, letras y logotipos), como también la proto-escritura y el desarrollo de las habilidades comunicativas pre-orales, las cuales potenciarán el lenguaje escrito y a la vez el lenguaje oral, además de influenciar, en un mediano y largo plazo, en los contenidos curriculares de su educación escolar formal, en la vida adulta, el trabajo y su desenvolvimiento como ciudadano (Suárez, 2000; Seda, 2003; Morrow, 2009, citado en Rugerio y Guevara, 2015).

Lo anteriormente expuesto es demostrado por diversos planteamientos teóricos e investigaciones recopiladas en el tiempo, por una gran variedad de autores, dichos estudios fueron recopilados por Rugerio y Guevara, durante el año 2015, en el artículo de *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil*, a través de una cronología de diversos autores que se señalan a continuación: Lonigan y Whitehurst (1998) y Suárez (2000), que indican que durante la primera infancia la lectura es un proceso de traslación o decodificación de las letras (grafemas) en sus sonidos correspondientes (fonemas) en palabras simples con significado, lo que se conoce como

conciencia fonológica. Para Burgess y Lonigan (1998), Lonigan y Whitehurst (1998) y Biemiller (2003), las habilidades y comprensión del lenguaje oral y el desarrollo de un amplio léxico por parte de los niños, acorta los tiempos de aprendizaje de la lectura. Para estos autores, los niños reconocen el significado de las palabras escritas por su uso en el lenguaje oral, de la misma forma como la estructuración correcta del lenguaje oral se correlaciona con el lenguaje escrito. Por su parte, Vega (2006) y Macotela (2007), en la misma investigación de Rugerio y Guevara (2015), señalan que desde la primera infancia los niños inician sus actividades de lecto-escritura porque pertenecen a una sociedad alfabetizada, desde los 2 a 3 años pueden identificar todo tipo de señalética al interior de su hogar, como en su entorno, conocida como *etapa logográfica*.

Por ello, el inicio del desarrollo de las habilidades lectoras favorece la comprensión de textos e historias de tipo narrativo; esto implica que, el vocabulario apoyará a la lectura y comprensión de palabras, mientras que la unión entre la sintaxis y la semántica apuntalará la lectura y comprensión del contexto. El dominio de las habilidades pre-lectoras son indicadores predictivos de la producción lectora y/o la necesidad de apoyos en el progreso de la lectura. Dichos antecedentes muestran que la alfabetización inicial, requiere habilidades y conocimientos que se instalan en el desarrollo preescolar, como son: conciencia fonológica, uso de vocabulario amplio y variado, usar la función social del lenguaje (nombrar personas, objetos, lugares y hechos), habilidades conversacionales, narrativas, identificar e interpretar imágenes y símbolos (Weigel, Martin & Bennet, 2006; DeBaryshe et al.2000, citado en Rugerio y Guevara, 2015).

En Latinoamérica, se ha llevado a cabo diversas investigaciones experimentales que ha permitido conocer los recursos pedagógicos que influyen en la alfabetización durante la primera infancia (Burchinal y Forestieri (2011); McGee y Richgels (2014), citado en Villalón, 2016) entre ellas, las realizadas en el Estado de México (2014), a través de un programa para promover prácticas alfabetizadoras en profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. En dicho estudio se reveló que los mayores efectos positivos en la promoción de las habilidades lingüísticas

en la alfabetización inicial, se manifiesta en la lectura conjunta de cuentos entre los niños y las educadoras (Guevara y Rugerio, 2015).

Por otro lado, la Universidad Católica del Uruguay (2015) indagó sobre la relación entre las habilidades pre-lectoras y el contexto alfabetizador familiar, para ello usó una muestra de 56 niños de educación inicial, de 4 a 5 años de edad, a los cuales se les evaluó el conocimiento léxico, las habilidades metafonológicas, velocidad de nominación y reconocimiento de las letras, además de un cuestionario a sus padres con la finalidad de conocer el contexto alfabetizador familiar, arrojando como resultado una relación significativa entre las habilidades pre-lectoras y las prácticas alfabetizadoras en el hogar (Cuadro y Berná, 2015).

Asimismo, las investigadoras argentinas Rosemberg y Stein (2016) presentaron un estudio longitudinal con 198 niños que habían participado en un programa para el desarrollo lingüístico en el jardín de infantes y en 1° grado del nivel primario, evaluando el vocabulario pasivo y productivo, escritura y lectura, dando como resultado una mejor práctica en los niños que habían participado desde el nivel inicial, demostrando que algunas habilidades lingüísticas predicen el desempeño en los cursos posteriores. Además, se manifiesta la relevancia de una intervención planificada y sistemática desde los cursos iniciales para optimizar el desempeño de los niños en la educación formal.

En Chile, se investiga la calidad de los ambientes letrados y las prácticas pedagógicas en relación con la literacidad temprana. En 48 educadoras de 24 escuelas municipalizadas de la provincia de Concepción, a través de un programa de desarrollo profesional docente, donde se trabajó el Lenguaje Oral, Conciencia Fonológica y Conocimiento de lo Impreso, se determinó que el uso de actividades instruccionales específicas en literacidad emergente y la capacitación con un ciclo de talleres a las educadoras, impacta en forma positiva en la literacidad y escritura temprana, la conciencia fonológica y en el ambiente de aula durante la educación infantil (Domínguez, Merino, Mathiesen, Soto y Rodríguez, 2016).

En otro estudio, un grupo de investigadoras analizaron diez carreras de Educación Parvularia de la Región Metropolitana efectuando una serie de entrevistas a las jefas de carrera y un análisis detallado de las mallas curriculares arrojando como resultado que todas las jefas de la carrera de Educación Parvularia de dicho estudio, reconocen la relevancia de la enseñanza del lenguaje oral o escrito, pero que existen restricciones para su implementación en las aulas universitarias, debido a la escasez de recursos y el bajo capital cultural de sus estudiantes. Además, cada carrera aborda la enseñanza desde variados matices teóricos y metodológicos, pero disgregados de la práctica (Adlerstein, Pardo, Diaz y Villalón, 2016).

Reconociendo que la función de las educadoras de párvulos es fundamental en el proceso de enseñanza–aprendizaje y en el desarrollo profesional futuro de los estudiantes. Es necesario que la población infantil tenga un maestro o maestra altamente calificada, que sea capaz de favorecer el uso de estrategias específicas de alta calidad en el aula, además de ser generador del cambio en la educación inicial (Snow, Burns, y Griffin, 1998; Neumann, Copple, y Bredekamp, 2000, citado en Swartz, 2017).

En esta línea, durante la última década del siglo XX, Chile suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y se embarcó en la formulación de un Plan Nacional de la Infancia. Dentro de las numerosas acciones gubernamentales se plantearon la necesidad de elaborar un Plan Nacional Lector, formulado por la Fundación Integra, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y Ministerio de Educación (Mineduc), los cuales, presentaron su *Plan de Fomento Lector (2010-2014): “Lee Chile Lee”*. Este programa buscaba fomentar el gusto por la lectura, desde la primera infancia.

En una primera etapa desde el año 2012, el proyecto se realizó en el 60% de los establecimientos tanto de administración directa como delegada, y en el 2013, el 40% de los establecimientos restantes de ambas instituciones, públicas y privadas.

Además, se implementó una *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 (PNLL)*, con el fin de generar reformas medulares en las costumbres lectoras de nuestros habitantes, colocando la primera piedra, a través de una nueva estrategia: el *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*, el cual se implementó de manera intersectorial y regional. Se buscó por este medio favorecer la alfabetización, no sólo en la decodificación del significado de las palabras, sino se esperaba que los niños sean capaces de manejar diferentes tipos de información, comprender la lectura, comunicarse en forma eficaz, resolver problemas, desarrollar su pensamiento crítico, interpretar y analizar los mensajes de los medios de comunicación, además de responder a un medio en constante cambio (Medina y Gajardo, 2010, citado en el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020).

El Mineduc en su *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*, priorizó el compromiso con la primera infancia, a través de la Educación Parvularia, por ello implementó dos acciones que se encuentran alineadas para desarrollar el gusto por la lectura desde los albores de la infancia, entre los 0 a 6 años de edad, por medio de:

- Implementar bibliotecas de aula en el Nivel de Transición 1 y 2 (pre-kínder y kínder) de los establecimientos municipalizados y subvencionados.
- Implementar bibliotecas de aula en los niveles educativos de sala cunas (de 0 a 2 años) y niveles medios menores y mayores (de 2 a 4 años) de los jardines infantiles, además de recursos de apoyo para el personal de educadoras y/o técnicas en educación parvularia, en unidades educativas con administración directa de JUNJI y la Fundación Integra.

Por tal razón, la ejecución del *Plan Nacional de Fomento Lector 2015-2020*, a través de las unidades educativas de la Junji distribuidas a lo largo de todo el territorio nacional, fomentó la importancia de conocer y caracterizar el qué y cómo leer en la primera infancia, involucrando las prácticas lectoras en forma lúdica y participativas, asentando los cimientos para la mejora y enseñanza de hábitos que promuevan la disposición a la lectura.

El presente estudio apuntó a caracterizar los nudos críticos que enfrentan las educadoras de párvulos en la implementación del Plan Lector Inicial en dos jardines infantiles, uno urbano, en la comuna de Quinta Normal, en la Región Metropolitana y el otro rural, de la comuna de Illapel, en la Región de Coquimbo.

Con el objeto de contextualizar las zonas geográficas y administrativas en que se encuentran ambos jardines infantiles objetos del estudio, se presenta a continuación una breve reseña demográfico-histórica de cada una de las regiones mencionadas.

1.2. Antecedentes demográfico-históricos de la Regionalización

La regionalización en Chile como política pública se inició en 1966, durante la Administración del presidente Eduardo Frei Montalva, dando cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 16.635 que creó el Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), estableciendo en esa época 12 regiones, una de ellas, la Zona Metropolitana.

Desde el año 1974, el Decreto de Fuerza de Ley (D.F.L) # 575 estableció la regionalización de 13 regiones, una de ellas la Región Metropolitana (Boisier, 2005), la cual perduró hasta el año 2007; al año siguiente, 2008, aumentaron a quince regiones y desde el 2018, el país se encuentra organizado territorialmente en dieciséis regiones, entre están la Región Metropolitana y la Región de Coquimbo, referentes geográficos del objeto de estudio para la presente investigación.

1.2.1 Región Metropolitana

La Región Metropolitana (en adelante RM), cuya capital es Santiago, corresponde a la región más pequeña y poblada del país. Cuenta con una superficie de

15.403,2 kilómetros cuadrados, que representa únicamente el 2,0% del territorio nacional. A pesar de esto, la región concentra poco más del 40% de la población nacional, con una población de 7.112.808 habitantes (3.462.267 hombres y 3.650.541 mujeres) según cifras del último Censo 2017, elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en el mes de marzo del 2018.

La división política–administrativa de la RM considera 52 comunas, contando con la mayoría de ellas en zonas urbanas; sólo 18 de ellas, son comunas rurales.

Esta región, se divide en 6 provincias, las que se señalan con sus respectivas comunas en la tabla siguiente.

Tabla 1. *Región Metropolitana: provincias y sus respectivas comunas.*

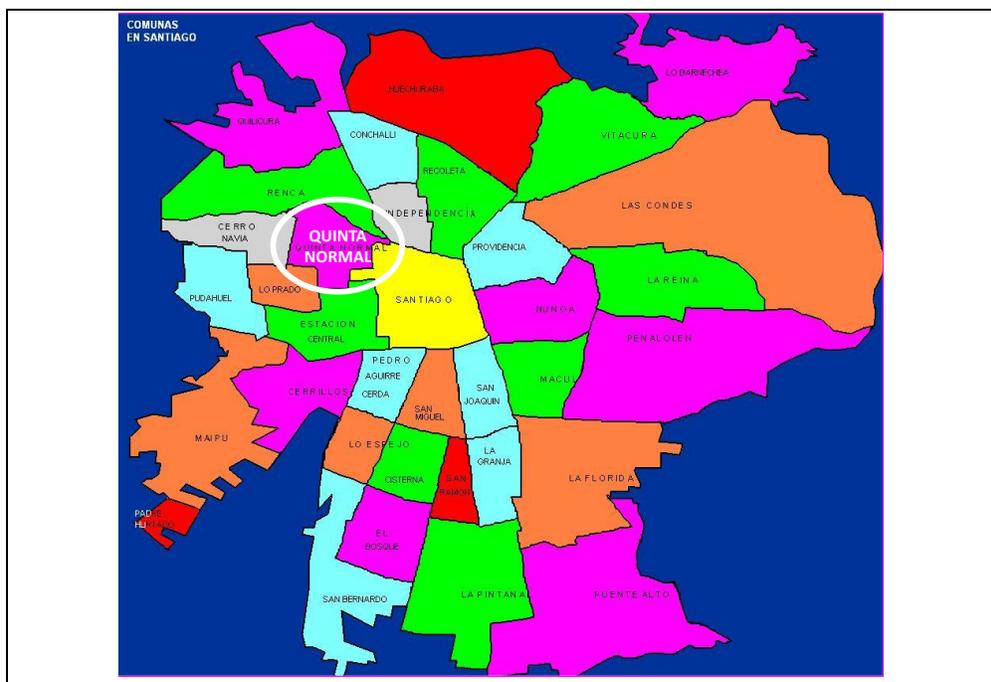
| Provincias | Comunas |
|-------------------|----------------|
|-------------------|----------------|

| | |
|-------------------|---|
| Santiago | Cerrillos, Cerro Navia, Conchalí, El Bosque, Estación Central, Huechuraba, Independencia, La Cisterna, La Florida, La Granja, La Pintana, La Reina, Las Condes, Lo Barnechea, Lo Espejo, Lo Prado, Macul, Maipú, Ñuñoa, Pedro Aguirre Cerda, Peñalolén, Providencia, Pudahuel, Quilicura, Quinta Normal , Recoleta, Renca, San Joaquín, San Miguel, San Ramón, Santiago, Vitacura. |
| Cordillera | San José de Maipo, Puente Alto, Pique. |
| Talagante | Peñaflor, El Monte, Talagante, Isla de Maipo, Padre Hurtado. |
| Maipo | Calera de Tango San Bernardo, Buin, Paine. |
| Chacabuco | Til Til, Colina, Lampa. |
| Melipilla | Curacaví, María Pinto, Melipilla, San Pedro, Alhué. |

Fuente: Elaboración propia en base a Subdere (2011).

Para comprender y ubicar en la investigación el espacio físico de la comuna se presenta la Figura 1, con el fin de comprender el entorno sociocultural en que está inmerso el Jardín Infantil RA.

Figura 1. Mapa de la Región de Metropolitana



Fuente: Ovoroni (2015).

1.2.2. Antecedentes de la Unidad Educativa: Jardín Infantil “RA”

El jardín infantil “RA” (en adelante Jardín “RA”). Se ubica en la comuna de Quinta Normal, provincia de Santiago, correspondiente a un Jardín infantil urbano de modalidad particular pagado, de nivel socio-económico medio y medio-alto.

1.2.3. Proyecto Educativo: Jardín infantil “RA”

El Proyecto Educativo del jardín “RA”, tiene por finalidad orientar las líneas de acción para desarrollar y consolidar el proceso pedagógico, social y académico. Valorizar la presencia de los niños y niñas, padres de familia y personal docente en el Jardín Infantil, dentro de un proceso de participación para fomentar en los niños y niñas los aspectos motores, cognitivos y afectivos respetando sus particularidades, para así contribuir en su desarrollo integral.

La Visión y Misión del jardín “RA”, se enmarca en un Proyecto Educativo Institucional centrado en la familia, donde el trabajo arduo y diario de la comunidad educativa tiene como meta común proyectarse por años, transformarse en un jardín que pase de generación tras generación ayudando a la comunidad de Quinta Normal, en donde los lazos formados no se pierdan y el cariño perdure en el pasar de los años.

Visión

El Jardín Infantil aspira a que los niños y niñas puedan a través de nuestras prácticas docentes, desarrollar potencialidades, habilidades y destrezas que les permitan comunicarse, relacionarse y desenvolverse de forma autónoma, reconociéndose a sí mismo como una persona capaz de compartir, expresarse y desarrollarse en el medio social y cultural en que están insertos.

Misión

Favorecer una educación de calidad, oportuna, pertinente y continua que propicie aprendizajes relevantes y significativos, basado en el desarrollo de la práctica democrática y formación de valores, junto a la familia y la comunidad educativa, siendo nuestros niños y niñas protagonistas de sus aprendizajes.

En la Figura 2, se presenta el frontis del Jardín Infantil “RA”, en la imagen de la izquierda, mientras que, en la imagen de la derecha, se presenta el legado que se gestó por la iniciativa de un grupo de apoderados y que luego permitió crear el “Árbol lector” donde los niños y niñas del jardín libremente puede ir a leer, complementando el Plan Lector diseñado y propuesto por el Jardín.

Figura 2. Unidad Educativa “RA”. Quinta Normal. Región Metropolitana.



Fuente: Rodríguez (2018)

1.2.4. Región de Coquimbo

La Región de Coquimbo, capital La Serena, presenta una superficie de 40.509,9 kilómetros cuadrados, denominado el *Norte Chico*, equivalente al 5,4% de la superficie nacional. Dicha región se describe por tener el mínimo ancho del territorio nacional, 90 kilómetros, entre el paso Casa de Piedra y Punta de Amolanas, a la altura de Illapel. Se estima una población de 782.801 habitantes para el año 2016, con una densidad de 19,2 habitantes por kilómetro cuadrado, de acuerdo con los datos recopilados en el Informe Regional 2018.

Para el año 2016, la región contaba con 782 mil 801 habitantes, donde el sector rural ocupa el 21,9 por ciento de la población, de acuerdo, a los datos proyectados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). De acuerdo, a lo información regional 2018, su economía local se enfoca en el turismo, la pesca y acuicultura, agricultura, minería, servicios y la producción de energía, según lo indicado por la Oficina de Estudios y Políticas Agrarias (Odepa).

La división político-administrativa está conformada por tres provincias y 15 comunas que se distribuyen según se indica en la Tabla 2.

Tabla 2. División político-administrativa de la Región de Coquimbo

| Provincias | Comunas |
|--------------------|--|
| Provincia: Limarí | |
| Capital Provincial | Ovalle |
| Comunas | Ovalle, Río Hurtado, Punitaqui, Monte Patria, Combarbalá |
| Provincia: Elqui | |
| Capital Provincial | Coquimbo |
| Comunas | La Higuera, Vicuña, La Serena, Coquimbo, Andacollo, Paiguano |
| Provincia: Choapa | |
| Capital Provincial | Illapel |
| Comunas | Canela Baja, Illapel, Los Vilos, Salamanca |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Odepa (2018).

Para comprender y ubicar en la investigación el espacio físico de la comuna se presenta la Figura 3, con el fin de comprender el entorno socio-cultural en que está inmerso el Jardín Infantil CR.

Figura 3. Mapa de las comunas de la Región de Coquimbo



Fuente: Subdere (2018)

En la región de Coquimbo, se contabilizan aproximadamente 910 establecimientos educacionales, donde se encuentran incluidos los jardines infantiles, de los cuales, 487 están concentrados en las zonas urbanas y 423 son unidades educativas dispersas en los sectores rurales (Plan Regional de Gobierno 2014-2018. Región de Coquimbo).

1.2.5. Antecedentes de la Unidad Educativa: Jardín “CR”

El jardín infantil “CR” (en adelante Jardín “CR”) se ubica en la comuna de Illapel, región de Coquimbo, con una administración estatal (Junji) y su financiamiento corresponde al Gobierno de Chile y al Ministerio de Educación, de modalidad gratuito, de nivel socio-económico medio, medio bajo y bajo.

1.2.6. Proyecto Educativo: Jardín infantil “CR”

El objetivo primordial de esta unidad educativa es respetar las particularidades de la Comunidad Educativa para contribuir en un mejor desarrollo integral de los niños y niñas, favoreciendo la participación, la educación, el bienestar y el respeto por los derechos de los niños, niñas y su familia.

La Visión y Misión del jardín “CR”, se enmarca en un Proyecto Educativo Institucional centrado en Respetar las particularidades de la Comunidad Educativa, entregar Educación de Calidad y Significativa a través de las Artes: plásticas, música y expresión corporal.

Misión

De acuerdo con lo postulado en su Proyecto educativo Jardín Infantil “CR” 2017-2018, es otorgar a niños y niñas educación inclusiva desde los 3 meses a 4 años, a través de experiencias educativas entretenidas y lúdicas, donde la relación afectiva con el adulto, familia y educadores es fundamental, desarrollándose así cada aprendizaje significativo a través de las artes: plásticas, expresión corporal y la música.

Visión

Además de formar niños y niñas autónomos, reflexivos, solidarios y capaces de resolver problemas en forma creativa y feliz.

La Figura 4, muestra el frontis de la unidad educativa “CR”, comuna de Illapel, región de Coquimbo, con la finalidad de familiarizarnos con él, además de mostrar la instalación de un librero en cada nivel, con el objetivo de que cada niño y niña en forma autónoma pueda escoger el libro de su agrado e interés y que conforma uno de los objetivos del Plan Nacional Lector.

Figura 4. Unidad Educativa “CR”. Illapel. Región de Coquimbo.



Fuente: Urquieta (2018).

1.3. Formulación del Problema de Investigación

La escasa información del trabajo realizado en el país y su falta de resultados, con respecto a programas nacionales y públicos que se enfoquen en la *alfabetización inicial* durante la primera infancia, es producto que por mucho tiempo se consideró que ésta debía iniciarse al ingresar a la enseñanza básica, sin tener en cuenta ciertas condiciones fundamentales para el diseño e implementación de planes de lectura inicial, entre ellos: un trabajo coordinado entre las demandas educacionales y el contexto comunitario familiar, donde el desarrollo del lenguaje forma parte de un trabajo integrado, además de la adaptación de estos programas a la realidad social, cultural y lingüística de

los párvulos y su entorno familiar con una colaboración estrecha con la unidad educativa (Villalón, 2016).

Muchos niños y niñas aprenden a leer de manera informal antes de su ingreso a la enseñanza regular y otros aprenden sin dificultades, al asistir a la educación formal. Sin embargo alrededor de uno cada tres niños y niñas presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura inicial siendo la causa principal de consultas psicopedagógicas durante su período de escolaridad, esto implica que los educadores y profesores concentran sus esfuerzos en las dificultades de lecto-escritura y el bajo rendimiento de los estudiantes y no enfatizan en la prevención de dichas problemas, implicando una escases de programas de intervención preventivos que fomenten la alfabetización temprana inicial (Scarborough, 2010; en Villalón, 2016).

Por ende, una enseñanza efectiva de las habilidades lingüísticas a temprana edad, requiere una preparación profesional que sea capaz de integrar conocimientos disciplinarios y didácticos, los cuales se enmarcan, a través del Mineduc, en los *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia* (2012), donde el conocimiento del lenguaje verbal y su evolución, así como las estrategias pedagógicas que permitan su adquisición y desarrollo de los párvulos a su cargo, debieran ser manejados a cabalidad por las futuras educadoras de párvulos.

1.4. Pregunta-problema de Investigación

En base a lo expresado anteriormente, esta investigación aborda el análisis de los nudos críticos a partir del trabajo que las educadoras de párvulos realizan en la implementación del plan nacional de lectura en un nivel medio mayor y como este debe estar articulado con el sistema educativo escolar. En efecto, indagar en los obstáculos que enfrentan las profesionales de la educación parvularia favorecería a la mejora de los resultados en la comprensión lectora y escrita de los futuros estudiantes y un mejor desenvolvimiento en todos los niveles escolares.

Por consiguiente, la pregunta-problema de investigación del presente trabajo es la siguiente:

¿Cuáles son los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un plan de lectura inicial en dos jardines infantiles, uno rural de la región de Coquimbo y otro urbano de la región Metropolitana?

La pregunta de la investigación se refiere a determinar los nudos críticos que enfrentan las educadoras de párvulos en la implementación de un plan de alfabetización inicial.

1.5. Objetivo general

Dada la pregunta-problema enunciada, del objetivo general, que representa el propósito que anima esta tesis, es el siguiente:

Caracterizar los nudos críticos que enfrentan las educadoras de párvulos de la muestra entrevistada en la implementación de un plan de lectura inicial, en dos jardines infantiles, uno rural de la región de Coquimbo y otro urbano de la región Metropolitana.

1.6. Objetivos específicos

Para dar cuenta de la caracterización propuesta es necesario fijar los objetivos específicos que permitan lograrla. Así, se ha determinado que, para obtener una respuesta satisfactoria a la pregunta de investigación, se deberá:

1. Conocer la opinión de los actores entrevistados, acerca de las políticas públicas de alfabetización inicial.
2. Observar la implementación del plan de lectura inicial, mediante la aplicación de una pauta de observación en aula.

3. Constatar el cumplimiento de la implementación del plan de lectura inicial, mediante la sistematización de dicha experiencia.
4. Determinar los eventuales nudos críticos que encuentran las Educadoras de Párvulos en la implementación del Plan de Lectura Inicial.

1.7. Justificación de la Investigación

- **Teórica**

Tradicionalmente las habilidades lingüísticas se ven reforzadas en los tres primeros años de escolaridad (entre los 6 a 8 años de edad) donde no sólo se fomenta el desarrollo del lenguaje oral, sino también el escrito, el cual, también se potencia a medida que se aprende a leer, implicando que dichas habilidades iniciales están supeditadas a un posterior éxito en el aprendizaje de la lectura. Por ello, se enfatiza que las actividades pre-alfabéticas y alfabéticas que se desarrollen en la educación inicial temprana apuntalan a las niñas y a los niños en sus competencias lingüísticas en su vida cotidiana desde temprana edad (Junji, Unicef, 2017).

Por ello, esta investigación se encauza en aportar conocimiento existente sobre la alfabetización inicial o emergente, como un concepto primordial en el logro de habilidades y competencias pre-lingüísticas en la primera infancia, se pretende con los resultados de ella poder sistematizar una propuesta que podría ser incorporada como conocimiento a las ciencias de la educación pre-escolar, ya que lograría demostrar que la metodología de alfabetización emergente mejora el desempeño de la lecto-escritura a futuro en los párvulos en su ingreso al sistema educativo formal y así mejorar la comprensión lectora a futuro.

- **Práctica**

En Chile, las autoridades gubernamentales de educación anunciaron un Plan Nacional Lector para la Infancia, no obstante, en la actualidad educativa, poco y nada se

conoce de los reales beneficios que se esperan desarrollar en la niñez, mucho menos en relación al avance de la escolaridad que este plan espera que se logre, desde la concepción de las oportunidades de cuidado y aprendizaje desde el entorno familiar, ni tampoco lo que busca conseguir (Bedregal, González, Kotliarenco y Raczynski, 2007; citado en Villalón, 2016).

Aun cuando Chile tiene una posición de liderazgo en Latinoamérica, en relación con las brechas de inequidad salarial; desocupación y baja calidad de los empleos, y superación de la pobreza, la evidencia de los aprendizajes adquiridos, en la población que presentan los doce años de escolaridad, señala que son los mínimos respecto a los esperados. Estos datos re-plantean la necesidad de incorporar en los programas de atención a la infancia, un ofrecimiento educativo que desarrolle la formación personal y profesional de las educadoras de párvulos, como también la necesidad de fomentar una educación que se base en los principios del desarrollo, donde las actividades lúdicas permitan la investigación, la creatividad en un entorno a la seguridad física y psicológica de los niños y niñas que asisten a la educación inicial temprana (McGee y Richgels, 2014; citado en Villalón, 2016).

Asimismo, se reconoce que la formación inicial de las profesionales de la Educación es de vital importancia para implantar una enseñanza efectiva en los aprendizajes de la lecto-escritura. Por ello, es imperativo que las educadoras de párvulos conozcan las bases de la alfabetización inicial y su evolución desde los primeros días de vida de los párvulos, porque con ello se pueden detectar las fortalezas y dificultades de los niños y las niñas, con la finalidad de tomar orientaciones pedagógicas que promuevan el proceso de la enseñanza-aprendizaje la comprensión y la producción de textos (Villalón, 2016).

Por consiguiente, esta tesis plasma la necesidad de mejorar el nivel de desempeño de los párvulos del nivel medio mayor en sus habilidades pre-lingüísticas orales y escritas, a través de una implementación pedagógica que incentive la

alfabetización emergente desde la primera infancia, a través del plan de lectura inicial de cada unidad educativa en estudio.

- **Metodológica**

La línea presente en este estudio se enmarca en conocer la realidad de dos equipos educativos que están a cargo de un grupo de párvulos de 3 a 4 años que cursan el Nivel Medio Mayor del Jardín Infantil “CR”, comuna de Illapel en la Región de Coquimbo (sector rural) y del jardín “RA” comuna de Quinta Normal, en la Región Metropolitana (sector urbano), con la finalidad de especificar la o las problemáticas en la ejecución de un plan lector inicial y así analizar las prácticas educativas del personal de ambos jardines, en la estimulación del desarrollo de habilidades lingüísticas orales y escritas de sus párvulos.

A partir de estos antecedentes, las investigadoras que suscriben esta tesis, han volcado su energía en la elaboración de este estudio con la finalidad de ser un aporte al sistema educativo, a partir de las experiencias educativas en la alfabetización temprana desde su práctica laboral, desde los ámbitos de la enseñanza del Lenguaje y la Psicopedagogía, con el fin de indagar mediante un diseño cualitativo que aplicó la técnica de la entrevistas semi-estructurada a los equipos directivos y educativos de cada jardín, y utilizó una pauta de observación, con la finalidad de recabar información válida para caracterizar los nudos críticos que enfrentan las educadoras en la implementación de un plan de fomento lector en la infancia temprana. Dicha indagación podrá ser utilizada en otros trabajos de la misma índole además de favorecer las sugerencias y/o propuestas para las mismas unidades educativas en estudio u otras instituciones educativas de similares características.

A continuación, se presenta el Capítulo II, Marco Teórico de nuestra investigación, el cual se organizó de acuerdo con los grados de transcendencia de aquellos autores que se dedicaron a profundizar en el tema de Alfabetización Inicial. De

esta forma damos a conocer las orientaciones necesarias que nos sirvieron de base para fundamentar nuestro estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordaron temas pertinentes a la realización de la investigación, lo cual permitirá comprender de mejor forma la fundamentación teórica de nuestro estudio.

2.1. Marco Filosófico-Antropológico-Ontológico

La presente tesis, se fundamenta en la perspectiva de la *filosofía constructivista*, orientada al ser humano (independiente de su edad o madurez física y mental) y a la formación de una mejor persona, al plantear la posibilidad de exponer un proyecto de vida basada en el gusto y la habilidad que éste posea; enseñar a vivir, como un ser con valores y crítico frente a los dogmas rigurosos y pensamientos superficiales. Por ello, es necesario potenciar las capacidades de los seres humanos en adquirir y compartir conocimientos (*hecho educativo*) que es la plataforma de las reformas educativas actuales, donde se asume una *visión antropológica humanista*, formando un ser racional, desarrollando paralelamente las dimensiones: cognoscitiva, espiritual, social y biológica del individuo. Para modelar esta visión antropológica es necesaria la presencia de un “Mediador” del aprendizaje, cuya función es la de promover y fomentar la autocrítica; el asombro; la capacidad de problematizar y de dar soluciones; expresar la libertad con responsabilidad; la creatividad y la constancia (Picardo y Escobar, 2002).

Las ideas expuestas hasta este punto dan la posibilidad de comprender que el “ser” de la educación se concretiza en la persona humana, el cual es el único ser que busca conocer lo existente, porque él vive dicha realidad, esto es estudiado por la *Ontología de la Educación*, favoreciendo el cambio de paradigma que sustentan los nuevos modelos educativos respondiendo a las realidades individuales e integrales, del

hombre y la mujer que viven, sueñan, trabajan y tienen el derecho de conocer y aprender del mundo (Ortega, Fernández, 2014).

Dicho entendimiento es mediado a través de la comprensión y expresión del lenguaje cualidad propia del ser humano, de acuerdo con lo planteado por Echeverría (2005) se asume para esta investigación que:

a) **Los seres humanos se muestran como seres lingüísticos**, lo que les da su particularidad, individuos que viven del lenguaje, que es la clave para entender las experiencias de los otros, por medio del dominio del cuerpo, las emociones y el lenguaje.

b) **Interpretar al lenguaje como generador de experiencias de vida**, y no como se concibe tradicionalmente al lenguaje, como un instrumento que favorece la representación y la percepción del mundo exterior y la forma de expresar el pensamiento o el sentimiento del mundo interior, haciendo del lenguaje una capacidad más bien pasiva o del tipo descriptiva. Para esta investigación se amplía el concepto de lenguaje como un generador de hechos, es decir, permite que sucedan cosas y es capaz de crear realidades; interviene en la creación del futuro, los seres humanos modelamos nuestra identidad y el mundo en que vivimos, gracias al lenguaje. La forma como se opera con él es el factor más importante para definir como somos vistos por lo demás y por nosotros mismos. El modelamiento de la identidad personal, la nuestra y la de los demás, es un fenómeno y una construcción lingüística, al igual que el mundo en el que vivimos, poblado de sujetos, relaciones, acciones y eventos, el mundo se constituye por el lenguaje al emerger diversos estilos lingüísticos y en la manera como se relacionan entre sí y como se opera con él.

c) **Demostrar que los seres humanos son capaces de crearse a sí mismos en y por el lenguaje**. Tradicionalmente se postulaba que los seres humanos nacen dotados de una particular forma de ser permanente, fija o inmutable desde el nacimiento y en el espacio de nuestra vida se despliega nuestra real forma de ser. La presente tesis fundamentada en *la ontología del lenguaje* asume una posición radicalmente diferente,

sostiene que la vida es el espacio en el que los individuos se inventan a sí mismo, los cuales están sujetos a condicionamientos biológicos, naturales, históricos y sociales, los individuos nacen dotados de la posibilidad de participar activamente en el diseño de su propia forma de ser, hacia su propia creación que es dado por la capacidad generativa del lenguaje. Esta interpretación permite ganar dominio sobre la propia vida, al jugar un papel activo en el diseño del tipo de ser en el que quisiéramos convertirnos.

En otras palabras, el lenguaje según lo postulado no es desarrollado por el ser humano aislado. *El lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos, es un fenómeno social, no biológico* (Echeverría 2005, p.30). Dicha interacción entre diferentes seres humanos particulares requiere del consenso para designar objetos o acontecimientos con el fin de realizar tareas comunes en un espacio social, que es fundamental para la existencia del lenguaje.

La forma en que se concibe al ser humano, como ser constructor, humanista y social; repercute en la concepción de persona que se desea plasmar y como trasciende esto en los sistemas educativos.

Para poder comprender el cambio de paradigma que presenta esta investigación, en relación con la Alfabetización Inicial y el Plan Lector, es importante tener claro el foco, nuestros estudiantes. Por lo tanto, nos centramos en las habilidades de los niños y niñas menores de cuatro años, con la finalidad de crear consciencia de la necesidad de tener una articulación entre la formación de la competencia de comprensión lectora y lo que se espera conseguir con un Plan de fomento lector. Para ello comparamos dos tipos de escuelas, la Tradicional y la Nueva, justificando nuestro pensar en la concepción de la Escuela Nueva.

2.1.1 Escuela Tradicional: Teoría Conductista-Tecnocrático-Lenguaje Instrumental

El hablar de Escuela Tradicional, es hacer referencia a la primera visión de la educación surgida en la Época Medieval y que fue la base de las primeras escuelas y universidades de esa época. Dentro de esta visión, la enseñanza se centró en el rigor de la virtud del conocimiento a través de una estricta disciplina (Luzuriaga, 2007, citado en Díaz, 2017).

En los tiempos más actuales, la Escuela tradicional es comprendida, con el mismo sentido medieval, solo que, en tiempos contemporáneos, “La postura de la educación llamada tradicional, en la que se hace hincapié en la enseñanza directa y rígida predeterminada por un currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor...” (Hernández, 2008: 54; en Romano y Fernández, 2011).

En la visión tradicionalista que se mantiene del desarrollo biopsicosocial de la niñez, ella está asociada al proceso de sumisión a la autoridad, es considerada una fase pre-social, en tránsito o de apresto para la integración a la vida adulta o social, es decir, el abandono de las características infantiles para transformarse en adulto.

En esa línea se muestra el pensamiento de Durkheim, el cual planteaba una educación moral que *civilizará* la naturaleza salvaje, de los niños, seres inferiores que necesitan estar bajo el poder y la autoridad de un adulto experto que es racional y civilizado, enfatizando en el resultado escolar en vez del proceso. Así mismo para Parsons (*enfoque funcionalista*) los infantes son receptores pasivos que reciben la socialización en forma unidireccional desde el adulto a los niños, estos son modelados de acuerdo con las pautas de la sociedad dominante, desconociendo sus experiencias culturales previas, esperando de ellos una obediencia ciega a los padres y profesores que simbolizan la autoridad, propio de la teoría conductista (Izazaga, 2011; en Romano y Fernández, 2011).

El conductismo es la primera teoría que se utiliza en la educación con una fuerte influencia en la figura del maestro - profesor, donde el aprendizaje conductista es un cambio observable del comportamiento de los estudiantes, dejando de lado los procesos internos, debido a que no son observable y, por ende, no comprobables. De esta forma, las ideas claves del conductismo son: El estudio del aprendizaje es producto del estímulo – respuesta; La motivación y el pensamiento no son relevantes, no son comprobables; El aprendizaje surge solo cuando hay un cambio observable, si esto no ocurre, no hay aprendizaje. Por lo tanto, el legado del conductismo en la educación actual en Chile es el modelamiento de conductas, las cuales se pueden mejorar a través de premios – castigos, lo cual otorga que su uso de refuerzo puede fortalecer ciertas conductas, mientras que su desuso provoca el debilitamiento de aquellas que no son deseadas (Hernández y Sancho, 1996; en Cortés, 2004).

La visión o perspectiva tecnocrática, concibe a la educación y a la formación del ser humano, principalmente en el aprender hacer, que implica un proceso cercano a la capacitación y al adiestramiento. Se pretende que el sujeto requiera competencias específicas, a nivel científico, tecnológico y práctico para una rápida incorporación a la vida productiva, fomentando la competencia y el individualismo y que sea capaz de resolver conflictos a través de la técnica, ciencia y pragmatismo, con actitudes acríicas poco comprometidas con la sociedad y en donde el conocimiento se concibe como mercancía (Romero, 2011).

Finalmente, comprendiendo los puntos anteriores, llegamos al Lenguaje instrumental, que surge de la escuela tradicional, donde se considera como un instrumento para describir o expresar el mundo interior, limitándose a dar cuenta sobre algo, sea, una concepción contable, no genera, ni crea, solo sirve como un instrumento para llegar al conocimiento, el cual generalmente se decía adquirir por medio de la memoria o repetición (Echeverría, 2005).

2.1.2 Escuela Nueva: Teoría Constructivista-Humanista-Lenguaje Social

Contrario a lo expuesto anteriormente, nos encontramos con la Escuela Nueva, la cual, para los fines de esta tesis, se plantea el pensamiento de una educación activa, colocando énfasis en el desarrollo psicológico de los niños y niñas fortaleciendo el lazo entre motivación y aprendizaje, conocido como paidocentrismo. Este concepto busca desarrollar las potencialidades y habilidades resaltando la significación, valor y dignidad de la infancia, al enfocarse en los intereses propios de los párvulos, fomentar su actividad, libertad y autonomía (Palacios, 2011; en Romano y Fernández, 2004, 2011).

Por lo tanto, desde la teoría constructivista, el rol del educador es un mediador del proceso de enseñanza, su función es invitar para que todos participen y el niño o niña se haga responsable de su propio aprendizaje. Dicha perspectiva, surge de la visión Humanista, la cual propone una educación donde predomina la persona, considerando al aprendizaje y la enseñanza como medios para el logro de otros fines, entre los cuales se encuentran: el desarrollo pleno de todas las capacidades y habilidades humanas, el ejercicio de la libertad, en el sentido que le otorga una actitud crítica y contestataria hacia el pragmatismo y la tecnocracia.

No se trata de rechazar o desvalorar el conocimiento científico y tecnológico, sino ubicarlo en su justa dimensión, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar un desarrollo más pleno, cabal y propio del ser humano. La vida humana no se restringe a los ámbitos económicos y materiales, es mucho más que eso, se trata de promover la sabiduría, entendida como el desarrollo del pensamiento y del lenguaje social, que se funda en el contacto con el entorno socio-cultural, en la competencia de las habilidades sociales que nos permite desarrollar una competencia mayor, la comprensión de las imágenes, símbolos y códigos, que favorezca el enriquecimiento intelectual y espiritual, a la promoción y fortalecimiento de valores universales, a la socialización y solidaridad en el sentido original de los conceptos (Romero, 2011; en Romano y Fernández, 2011).

2.2 Infancia y Educación

A partir del siglo XX se observa un continuo desvelo por las condiciones de vida de la niñez, la cual es plasmada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 1989, la cual señala que: “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Unicef, 1989:1).

Actualmente se visualiza una sociedad mucho más proteccionista con los niños, pero también surgen contradicciones en el trato que estos reciben entre ellas: la interpretación del contexto desde una visión adulto-céntrico relegando y desconociendo la mirada de los infantes, quienes suelen estar controlados y reprimidos en su formación en sí mismos como sujetos; además de existir un demérito por la participación de ellos hacia la sociedad impidiendo su opinión en asuntos que los afectan; esto se ve reafirmado por la escasa investigación de la infancia como categoría social, porque la mayoría de las veces se estudia asociada a la familia o a la educación (Pavéz, 2012; Chacón, 2015).

Incluso la etimología del término “infancia” proveniente del latín *infant* (incapacidad de hablar) y de *infâns* o *înfantis* (como aquellos que no tienen voz), refiere a quienes no tienen permitido hablar, independiente de sus años de edad. El término “niño” proviene de la voz onomatopéyica *ninno*, indicando que está en estado de niñez, presenta pocos años y carece de experiencia y reflexión en su actuar o que se encuentra en posición de sometimiento social (esclavitud) y *niña* proviene del latín *pupilla* que significa desamparada, refiriéndose a una menor de edad que está bajo el mando de un adulto que actúa como tutor (Wasseman, 2001; en Pavez, 2012).

El concepto de escuela nueva, que enmarca esta investigación, pretende descubrir a un sujeto cognoscitivo de tres a cuatro años, al cual se le pide estar

capacitado para deliberar y operar frente a los signos escritos que la sociedad asigna, además, de tratar de comprender su significado y función, dentro y fuera de la unidad educativa, a través del intercambio social, la acomodación de información opuesta y la construcción de sistemas interpretativos que den sentido a esos signos, se pretende el respeto intelectual hacia el niño(a) aun cuando no esté alfabetizado, porque se reconoce en él o ella, su capacidad de pensar (Ferreiro, 2016), enfatizado en las áreas cognitivas y psicolingüísticas, el cual se mira como un proceso emergente que se cimienta en forma paralela con la lectura y el lenguaje escrito, conocido como alfabetización emergente o inicial.

2.3. Alfabetización Inicial

Para los fines de esta investigación se expondrán a continuación el pensamiento de cuatro autores, una argentina, uno estadounidense y dos chilenos, que han teorizado el concepto de alfabetización inicial o emergente en la primera infancia.

2.3.1. Enfoque Emilia Ferreiro

Para la investigadora argentina Emilia Ferreiro (2016), actualmente a nivel mundial, la alfabetización inicial ha generado un sostenido interés a partir de las iniciativas fomentadas, tanto por entidades públicas como privadas, con la finalidad de promover experiencias y proyectos a favor de la estimulación temprana de nuestros niños y niñas en el Lenguaje Oral y Escrito y la metodología a usar con ellos en el aprendizaje de la escritura.

Frente a la estimulación temprana, se genera una tensión, por lo hay que vencer ciertos mitos que tiene directa relación con *¿cuándo es recomendable enseñarle a leer a los niños y niñas?*, produciendo una oposición entre educadoras y apoderados, quienes se sienten dueños de la verdad frente a este tema. Sin embargo, se pierde el norte,

puesto que los niños y niñas, los principales protagonistas, son quienes nos irán dando luces para iniciar este proceso debido a su propia curiosidad.

Desde la perspectiva de Emilia Ferreiro (2016), desde siempre se han generado debates acerca del *momento* en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura, pero este debate parte de una pregunta que es realizada por los adultos y desde su propia visión, por lo tanto, la pregunta está mal planteada. Según Ferreiro (2016: 119):

“... ¿se debe o no se debe enseñar a leer y a escribir en el jardín de niños?, está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como positiva se apoya en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supiera (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esta pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña según la manera más escolar de enseñar. Ambas presuposiciones son falsas”.

De esta forma, si esta pregunta entrega una respuesta negativa, se pueden escuchar argumentos donde se dice *que el aprender a leer y escribir se realiza sólo en la Educación Básica a partir de los siete años de los estudiantes*. En cambio, si la respuesta es positiva, el argumento es *que desde el jardín la educación es modeladora, centrada en las prácticas tradicionales de la primaria: ejercicios de control motriz, y discriminación de perspectivas, además de reconocimiento y copia de letras, sílabas y palabras, repeticiones a coro y ningún uso funcional de la lengua escrita* (Ferreiro, 2016). De esta forma las prácticas docentes y la disposición de los espacios son condicionadas y organizadas desde una visión escolarizada.

Desde el punto de vista de la metodología de la enseñanza de la escritura, dependerá de cómo sea pensada, será enseñada:

- a) Si la escritura es enfocada como un “código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas” (Ferreiro, 2016:16), entonces su enseñanza enfatizará la discriminación perceptiva, desde lo visual y auditivo. Por ende, los programas de preparación para la lectura y escritura que son concebidos de esta forma se enfocan en la ejercitación mecánica desde la percepción visual y auditiva, sin inquirir sobre la esencia o el para qué de las unidades utilizadas. Trayendo como consecuencia que al segregar el “significante sonoro del significado, destruimos el signo lingüístico” (Ferreiro, 2016:16), se asume falsamente que, si los niños y niñas se les enseña a diferenciar entre dos formas visuales cercanas, o bien entre dos formas sonoras cercanas y son capaces de dibujarlas, se les facilitará el aprender a leer, creyendo erróneamente que es una sencilla copia de lo sonoro a una grafía visual, traduciéndose en una adquisición de la escritura como una técnica.
- b) Por el contrario, sí la enseñanza de la escritura es considerada como “la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación” (Ferreiro, 2016:16), enfatizando la comprensión de la naturaleza, es decir, el por qué, de algunos elementos del lenguaje oral: entonación, palabras homófonas, homógrafas, etc., entonces su aprendizaje se transforma en la adquisición de un “nuevo objeto de conocimiento, en un aprendizaje conceptual” (Ferreiro, 2016:17).

Todo lo expuesto anteriormente, dificulta la implementación de la alfabetización en las aulas pre-escolares, unido a los diversos ambientes geográficos y socio-culturales donde se desenvuelven los niños y niñas.

Ambiente urbano vs Ambiente rural

Desde la postura de Ferreiro, en relación con el presente estudio, los niños o niñas iniciarían su aprendizaje del sistema de escritura dentro de dos contextos

importantes, uno urbano y el otro rural. Esta visión está dada desde la perspectiva de cómo adquiere o recibe información del mundo adulto, sobre la función social de la escritura, estableciendo relaciones cognitivas de apresto, comprendiendo que la escritura es parte de la vida y es importante tenerla, hasta su relación con la lectura de dicha información. Luego comprenden que la lectura les permite no sólo entregar o recibir información, sino que también les da la posibilidad de expresar sentimientos y emociones, para finalmente, abrir sus mentes a la imaginación creando historias, comenzando involuntariamente a conectar y redactar sin tener el dominio de la escritura real ni de la lectura consciente y comprensiva.

Por lo tanto, la función social es muy importante en este proceso, el niño o niña rural no tiene la misma exposición a la información mediática como los tiene un niño o niña urbanos.

“Los niños rurales están en desventaja con respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano” (Ferreiro, 2016:120).

Entonces desde esta perspectiva, en el medio rural, el preescolar es más importante, porque permite dejar entrar en la mente de los niños y niñas la escritura, por tanto, no la puede prohibir. Entonces, “la madurez para la lecto-escritura depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque” (Ferreiro, 2016: 121). No tiene ningún sentido dejar al niño o niña al margen de la lengua escrita, esperando que madure, ya que su entorno social los hace ser parte de él, directa o indirectamente, pasando a ser algo natural e inherente.

En el ámbito urbano, la lecto-escritura forma parte del cotidiano, existe evidencia que los niños de cinco años ya saben distinguir entre la escritura y el dibujo, además de reconocer que esos símbolos sirven para determinar una acción en la lectura, la cual es

producto de otra actividad concreta que es la escritura. Esta última, a su vez, cumple una función social, debido a que se establece o surge por la participación en esa acción o bien como observador, pero siempre de un contexto inmerso en un tipo de sociedad.

A diferencia de los niños rurales estos están en desventaja con respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde la mayoría de la población se dedica a la agricultura, como ya lo mencionamos anteriormente, la escritura no tiene la misma representación que en el medio urbano. La cultura campesina exige conocimientos diferentes de la cultura ciudadana, un ejemplo de ello es cuando, un campesino es trasladado violentamente a la ciudad se visualiza como un minusválido, como lo sería un habitante de la ciudad reubicado en el campo. En el mundo actual el movimiento social va hacia la urbanización y no hacia la ruralización, por esa razón no tiene ningún sentido caracterizar al adulto o al niño campesino como un *falto de*. Esto es la consecuencia de los requerimientos de la vida urbana; es en las exigencias del entorno cultural donde se desenvuelven las personas, donde se forma el conjunto de conocimientos que ellas posean y adquieran.

Sin embargo, en la medida en que la participación en la sociedad se va globalizando es necesario el dominio de conocimientos que son esenciales en un medio urbano, y en la medida en que la cultura se transfiere de manera privilegiada utilizando textos escritos, la carencia para manejar esos sistemas simbólicos de uso social ponen a los individuos en situación de desventaja. Por ello, el funcionamiento de una sociedad globalizada requiere individuos alfabetizados, convirtiéndose en una necesidad social, el aprendizaje de la lecto-escritura.

De allí, la relevancia de la alfabetización inicial en la educación preescolar, la cual debe ser capaz de dejar entrar a la escritura y que no la obstaculice en sus aulas educativas.

Funciones de la Educación Parvularia en el desarrollo de la Alfabetización Inicial

Las unidades educativas en la primera infancia deberían cumplir la función primordial de permitir a los niños y niñas, que no tienen adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenezcan a medios rurales aislados, alcanzar esa información inicial dando a la enseñanza un sentido social, y no solamente escolar, además de favorecer la participación en actos sociales y culturales propios de su entorno.

Por eso, se le debe permitir a todos los niños y niñas la experimentación libre de los signos escritos, en un ambiente que muestre diversas escrituras, por ejemplo: escuchar leer en voz alta, ver escribir a los adultos e intentar escribir por sí mismos, aunque sean garabatos, y no copiar un modelo dado.

Para la investigadora argentina se aprende más, inventando formas y combinaciones que, copiando, al producir junto con los pares, grafías apropiadas para una o varias palabras, en vez de hacer planas descontextualizadas. Es mejor favorecer un intento de leer utilizando datos contextuales, como son las escrituras que están en el mundo que nos rodea en variados tipos de superficies: envases, periódicos, libro, tarjeta, calendario, cuaderno, etc.

Enseñar a los niños y niñas saber “dónde está lo escrito” ayuda a anticipar, qué puede decir ese texto, por ejemplo: si los niños o niñas tienen entre sus manos un libro de cuentos pueden predecir que comienza con un “Había una vez” o “Hace mucho tiempo”, además de utilizar los datos del contexto es una actividad inteligente, los niños o niñas usan su experiencia previa y juegan con el lenguaje al poder reconocer semejanzas y diferencias en las series de letras y en sus sonidos.

Es de suma importancia que existan cosas para leer en el aula pre-escolar, una jornada de lectura es un acto sorprendente, donde se puede reír o llorar mientras se sigue la lectura en silencio, donde se observan extrañas formas en sus páginas y se escucha

un lenguaje que no se usa a diario, surgen otras palabras y se organizan las ideas de diferentes formas (Ferreiro, 1996, 2016).

Para Ferreiro (2016) no se debe mantener a los niños alejados de la lengua escrita, pero tampoco se debe enseñar el modo de sonorizar las letras, ni hacer planas de copia, ni tampoco la reproducción a coro del alfabeto en el nivel pre-escolar. Sí hay que preocuparse de procurar que los niños y niñas ocasionen su aprendizaje, porque la lengua escrita es más que un agregado de letras, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural que debe ser valorado por todos los miembros de la sociedad.

Visión de la educación latinoamericana en la implementación de la Alfabetización Inicial

En Latinoamérica la educación pública está cada vez más deteriorada, empobrecida y técnicamente desactualizada, mientras las escuelas privadas se multiplican y en algunas el nivel de calidad no coincide con lo declarado. El problema para Ferreiro (2016) radica que el Estado delega en el sector privado la mayor parte de sus obligaciones, y retiene sólo aquellas de tipo “asistencial” para los sectores cuyo poder adquisitivo no le permite pagar por un servicio educacional que se cree que es de mejor calidad. De esta forma, el sistema educacional público termina solo conformándose a dar el mínimo nivel o solo lo necesario, y así mantener los niveles de subsistencia y un funcionamiento social degradado, creando la desigualdad en la población. El desconocer cuánto tiempo perdura el daño de una alfabetización de baja eficacia, se refleja en los cursos de nivelación de adultos que se conforman por esos niños mal alfabetizados por la escuela pública, esos que año tras año repiten de nivel, almacenando vergüenzas, sanciones y rechazos, pero no conocimientos.

En una reunión convocada por la Unesco, por el Año Internacional de la Alfabetización, en la mayor parte de los documentos y declaraciones de gobiernos y de organismos internacionales se emplearon términos como “plaga”, “flagelo”, “lacra”,

“enfermedad”, “vergüenza nacional” y “erradicación”, para designar el analfabetismo. Desde una visión clínica provocó una reacción de rechazo o una equivocada idea del problema, produciendo un efecto negativo en los propios analfabetos, reforzando sentimientos de inferioridad, exclusión y marginalidad, como si ellos fueran los propios causantes de su carencia. Por ello, no se lograrán alcanzar los objetivos educativos planteados para el siglo XXI, si no se transforma el concepto de alfabetización (Unesco-Orealc, 1988).

Conceptualización teórica de la Alfabetización Inicial

El pensamiento educativo tradicional, considera que el primer paso en la adquisición de la lengua escrita es:

- El desarrollo de una técnica de codificación /decodificación de palabras.
- La caracterización de ese proceso de adquisición como el modo de concebir los pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura que se expresa en las nociones de *maduración* y *aprestamiento*.

Para la investigadora argentina, el problema de los pre-requisitos para un aprendizaje del lenguaje escrito se plantea como:

- a) Una noción escolar, como algo que un niño o niña *tiene* o *no tiene* y que se evalúa mediante test psicológicos o psico-pedagógicos, donde los evaluados deben demostrar las habilidades previas para poder acceder a cierto nivel de enseñanza, vinculándolo a un concepto erróneo de “maduración”, como un proceso interno biológico inacabado o bien a la carencia de un aprendizaje previo por falta de influencia social, como lo plantea Ferreiro (2016):

“En la actualidad, no se pregunta si el niño o niña está “pronto” o “maduro” para iniciar el acceso a la tecnología, existen programas de computación para niños de pre-escolar. Dada la velocidad del ingreso en la vida moderna de ella, pareciera haber conciencia de que “cuanto antes es mejor.

Pero no es así en los jardines infantiles, donde se cuestiona frecuentemente la madurez de los niños y las niñas para enseñarles los procesos de lecto-escritura” (Ferreiro, 2016:180).

- b) Un problema teórico se traduce cuando la alfabetización inicial, desde una visión psicológica superficial, pretende encontrar destrezas o habilidades en los niños y niñas, que se agrupan en niveles de desempeño utilizando textos o test que son creados con el criterio del maestro o por evaluadores externos; desconociendo qué es lo que el niño o niña conoce sobre la lecto-escritura antes de estar alfabetizado o previo al inicio de un curso formal en una escuela básica.

Críticas a la visión de carencia de madurez y a la conceptualización de alfabetización inicial en la primera infancia

Siguiendo el pensamiento de Ferreiro (2016) la supuesta carencia de madurez para la enseñanza de la escritura y la lectura en los niveles pre-escolares ha provocado:

- 1) Una visión mercantil con los libros de lectura y numerosos test para medir la madurez
- 2) Aumento de la clientela a psicólogos y psicopedagogos y los pre-diagnósticos de los trastornos de aprendizaje.
- 3) El trabajo de los profesores se efectúa a través de cuadernos de ejercicios y de pruebas para evaluar, mecánicamente. Esto ha incitado que el profesor delegue su capacidad crítica y su juicio profesional, transformándose en un proceso mecánico, burócrata y desprofesionalizado.
- 4) El concepto de madurez ha servido para mantener al pre-escolar retirado de la lengua escrita, porque se asume que la educación inicial se ocupa de niños inmaduros para el lenguaje y sólo espera a que “maduren” estas habilidades en contextos ajenos a la lengua escrita. Por esto en los niveles educativos infantiles se dedican a: discriminar los símbolos que no son letras;

distinguir los lados derecha/izquierda y arriba/abajo en contextos que no participan las letras; aprender a diferenciar series sonoras “que riman” sin mostrar la correspondencia con su simbología gráfica que también son parecidas; escuchar cuentos que la maestra relata, pero no lee; usar lápices de colores, crayones y plumones para dibujar, pero no lápices negros para escribir, etc.

5) La falta de madurez ha servido para encubrir los fracasos metodológicos, se asume que los niños son inmaduros, por lo tanto, el método no es culpable, es decir, las condiciones de aprendizaje no se cuestionan.

6) Sirve para excluir a los niños de los sectores vulnerables o ambientes rurales, cualquier test que se le aplique a los marginados, evalúa que deben ser algo que la persona trae consigo y que es independiente de las condiciones de aprendizaje que son expuestos, discriminando a las comunidades indígenas, inmigrantes, campesinos y nivel socioeconómico bajo.

Ferreiro (2016) continúa que la crítica también debe estar focalizada al concepto tradicional que se tiene de la alfabetización en el ámbito educacional, proponiendo desde una perspectiva psicogenética constructivista, formulada por Jean Piaget, asumir que:

- Los conocimientos lingüísticos se presentan en cualquier momento del desarrollo del niño o niña, como aprendizajes previos.
- Los pre-requisitos no son habilidades o destrezas que los niños o niñas manifiestan antes de su enseñanza formal y tampoco deben “ser enseñados como un conjunto de habilidades, destrezas o conocimientos previos” (Ferreiro, 2016:184).

Metodología de la lengua escrita: Enseñanza vs Adquisición

La investigadora argentina, pone de manifiesto que el lenguaje escrito ha visto entorpecida su implementación en los niveles pre-escolares producto de las dos

visiones que se presentan, que son: enseñanza formal, adquisición de la lengua escrita, familias alfabetizadas vs familias no alfabetizadas.

Enseñanza formal

En la actualidad las investigaciones, a nivel experimental, muestran que el lenguaje debe ser enseñando como un “objeto formal”, sin tener en cuenta su funcionalidad en contextos comunicativos, y trabajar la “conciencia fonológica, fonémica o lingüística”, es decir, segmentación y agrupación de palabras, omitir o agregar partes, reconocer semejanzas o diferencias sobre los elementos sonoros de las letras o grafías, realizar palabras aisladas o pseudo-palabras. Dichos “pre-requisitos” deben ser aprendidos por los pre-escolares, antes que el mismo aprendizaje formal, enfatizando que la lectura se encuentra por sobre la escritura. Implicando que el foco de la metodología está en la enseñanza del código alfabético y no en el sentido del lenguaje escrito.

Adquisición de la lengua escrita

Para Ferreiro (2016), todo objetivo escolar, independiente de la metodología usada, debe ser capaz de crear las condiciones para la adquisición del sistema alfabético del lenguaje escrito, como objeto social, reconociendo que no existe una preferencia de la lectura por sobre la escritura, además de señalar que los niños y niñas, no son ignorantes y tienen conocimientos específicos o previos del lenguaje escrito, que si bien, no logran entender a cabalidad la esencia del código alfabético, son fundamentales para iniciar el aprendizaje escolar.

Para la autora, en latinoamericana los mayores errores que las educadoras cometen es la forma de mostrar o de desconocer la lengua escrita y no en el método empleado. Además, las instituciones escolares han vinculado a la escritura a un uso meramente escolar, dejando de lado su función social, incitando a que los niños tomen

una actitud pasiva frente a la escritura, sobre el cual no se puede actuar, ni modificar para comprenderlo, sino exclusivamente como un objeto para ser mirado, imitado sonoramente y copiado lo más fielmente posible.

Familias alfabetizadas vs Familias no alfabetizadas

De allí el énfasis, que se le da a la escritura con una función social porque es “natural” para aquellos hijos e hijas de padres alfabetizados, pero que no es visto de la misma forma, por aquellos que no han tenido las mismas oportunidades de interactuar con elementos que llevan etiquetas o logos, y participando de quehaceres sociales donde puedan ver otros individuos hacer uso de la lengua escrita, leyendo y/o escribiendo con una funcionalidad definida. Por ello, se debe mostrar las cualidades sociales del lenguaje escrito, para así favorecer a todos los niños y niñas del sistema educativo.

En las investigaciones experimentales realizadas por Ferreiro (2016) se comprueba que los hijos de padres alfabetizados, que usan en forma frecuente y cotidiana la lengua escrita, traen consigo una serie de aprendizajes que obtuvieron en entornos sociales y la búsqueda activa sobre libros, revistas y periódicos que se encuentran en forma cotidiana en el hogar; que pueden escribir con lápices y usar papeles; donde los niños y niñas pueden preguntar y aprenden en ambientes informales y tienen adultos significativos que responden a sus preguntas.

A diferencia de los hijos de padres no-alfabetizados o semi-alfabetizados no llegan iletrados a la escuela, pero llegan con escasez de información, lo que saben es gracias a sus propias averiguaciones activas, sobre la escritura en contenidos poco apropiados, la escritura en una camiseta, en recortes de diarios, en un envase de alimento, escritos en un muro. Aunque, estos niños y niñas no aprendieron en contextos sociales las funciones de la escritura, saben que es algo importante, pero no lo suficiente, porque no tuvieron a quién preguntar ni saber las respuestas, ni comparar sus escritos

con los de sus pares, enfatizando que la adquisición de la lengua escrita requiere aprendizajes sociales en contextos sociales y no es un problema individual.

Para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, es función del sistema educativo permitir que:

- Las búsquedas activas, por parte de los niños y niñas, en diversos objetos materiales que llevan escritura: periódicos, revistas, diccionarios, calendarios, agendas, libros ilustrados, libros sin ilustraciones, libros de poesías, libros de canciones, enciclopedias, recetas, recibos, etc.
- El acceso a la lectura en voz alta de los diferentes registros de lengua escrita que aparecen en diversos materiales.
- Se pueda escribir con variados propósitos y sin temor a cometer errores, en ambientes donde las escrituras son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser enjuiciadas.
- Los niños y niñas puedan anticipar el contenido de un texto escrito, usando los datos del contexto y los textuales.
- Puedan participar en actos sociales donde se utilice en forma funcional la escritura.
- Los niños y niñas puedan preguntar, ser entendido y recibir respuesta.
- La interacción con la escritura se vea favorecida para copiar formas, para entender lo que se escribe, para jugar, descubrir e improvisar.

A lo anteriormente expuesto, se presenta la Tabla 3, que enfrenta el tipo de enseñanza, desde la perspectiva de Ferreiro (2016), que se debe utilizar en función de la alfabetización inicial en la adquisición de la lecto-escritura en la primera infancia.

Tabla 3. Enseñanza de la lectoescritura basada en el Código vs basada en el Sentido

| Enseñanza basada en el Código | Enseñanza basada en el Sentido |
|--|---|
| El maestro es transmisor de conocimientos | El maestro es un “mediador” y un guía |
| El niño debe repetir y memorizar | El niño debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto |
| La base material para el aprendizaje es un manual | La base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos |
| El proceso lineal: al inicio, el aprendizaje de las correspondencias sonido-gráficas; después el acceso mediante la oralización. | Se observa el proceso de descubrimiento y construcción de los niños y se facilita el aprendizaje. |
| El “producto” de la lectura y la escritura es el centro de interés del aprendizaje. | El “proceso” de la lectura y la escritura es el centro de interés del aprendizaje. |
| Enseñanza basada en la conciencia fonológica | Enseñanza basada en la contextualización, el uso social de lenguaje y el desarrollo de las |

| | |
|--|---|
| | habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreiro (2016).

2.3.2. Enfoque de Luis Bravo Valdivieso

Aprendizaje de la lectura inicial

El psicólogo y académico chileno Luis Bravo Valdivieso (2013), plantea que el desarrollo de las habilidades verbales, las cuales se forman antes de ingresar en el pre-escolar y la enseñanza básica, es una manifestación de un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos que favorecerán el aprendizaje de la lectura inicial. En la medida que dichos procesos son activados por la enseñanza formal del lenguaje escrito, pasan a ser metacognitivos, es decir, el individuo toma conciencia de ellos y los utiliza activamente para su propio aprendizaje. Por eso, la importancia de un desarrollo cognitivo previo, que favorezca el aprender a leer, también implica aprender a pensar de otra manera, indicando con ello que, el aprendizaje lector y la influencia del lenguaje escrito es la base de todo el aprendizaje escolar y de otros saberes.

Los procesos cognitivos, que evolucionan a partir del dominio del lenguaje oral o las habilidades psicolingüísticas, se van complejizando y transformando para facilitar u obstaculizar el aprendizaje y comprensión de la lectura. Por ende, la lectura no emerge improvisadamente del ambiente escolar, sino de las habilidades cognitivas previas, necesarias para sustentar dicho aprendizaje.

Literalidad Emergente y el Umbral Lector: conceptualización

Bravo (2013) y otros autores, definen “emergent literacy” o “literalidad emergente”, como “literacy”, al conjunto de habilidades y destrezas previas, que logran los niños y niñas, con el fin de iniciar el proceso de alfabetización, es decir, la apropiación

cognitiva del lenguaje escrito, necesarios para el aprendizaje y desarrollo de la lectura formal (entendida como la acción de leer para comprender textos) y “emergent” al proceso continuo donde se disponen dichas habilidades que sirven de sustrato para este aprendizaje desde que los niños y niñas comienzan a hablar.

Desde la perspectiva de Whitehurst y Lonigan (1998) (citado en Bravo, 2013) estas destrezas lingüísticas que determinan el aprendizaje de leer se conforman de dos maneras:

- **Ámbito Externo:** el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia alfabética y los textos donde se aprenden.
- **Ámbito Interno:** fruto del desarrollo neuropsicológico cognitivo: la conciencia fonológica, la velocidad de nominación, y la memoria verbal operacional, los cuales, son esenciales para el aprendizaje de la decodificación, entendida como “la transformación del código gráfico en código oral y en significado” (Bravo, 2013:14) durante la primera infancia.

Para la Psicología Cognitiva, la noción de lectura y escritura emergente, va desde la adquisición de conciencia del lenguaje hasta el dominio de decodificación y reconocimiento visual de las palabras, esto implica que, el desarrollo de los procesos psicolingüísticos previos necesarios para este aprendizaje, es la **conciencia fonológica, la conciencia semántica y sintáctica, el conocimiento de las letras, la memoria verbal y la conciencia alfabética conformando el “umbral lector”**, es decir, momento en que los niños y niñas solidifican esos procesos en la decodificación e inician el aprendizaje formal de la lectura. Dicho “umbral” es un concepto operacional que representa una etapa del proceso evolutivo de una “lectura emergente” que es previa al momento del aprendizaje formal de la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2002, citado en Bravo, 2013).

El surgimiento de la lectura autónoma y comprensiva se inicia con las habilidades cognitivas y verbales que, supuestamente, ya han desarrollado los niños y niñas al

ingresar al primer año de educación básica y que les permite interactuar con éxito en el lenguaje escrito convencional, a través de la metodología de enseñanza y textos escolares formales, favoreciendo el desarrollo de estrategias lectoras complejas. Los desajustes en la lectura inicial o emergente, que algunos niños y niñas presentan, son producto de: las diferencias en el nivel de desarrollo psicolingüístico individual de cada niño y niña, las metodologías de enseñanza, el grado de esfuerzo de las educadoras y el propio aprendizaje de los estudiantes, dando entender que no todos los niños y niñas comienzan en el mismo nivel, al iniciar el aprendizaje de la lectura.

Habilidades psicolingüísticas y nivel cultural

Las habilidades psicolingüísticas, anteriormente mencionadas, que favorecen el “umbral lector”, es el efecto de una enseñanza implícita (no son enseñadas intencionalmente) durante la época pre-escolar, por ejemplo: entre los niños de niveles culturales más desarrollados, se ven favorecidos por la calidad del lenguaje familiar, la disponibilidad de libros, los juegos pedagógicos y la calidad de los jardines infantiles, beneficiándolos en la decodificación y el desarrollo de la lectura cuando ingresan al primer año de educación básica. A diferencia de los niños y niñas de ambientes socialmente más vulnerables, donde la educación en la familia no siempre colabora en el desarrollo del lenguaje oral y del pensamiento formal, y muchas veces la educación pre-escolar sólo se limita a estimular la formación de las conductas sociales. Por ende, el éxito en el primer año básico se hace muy difícil y la falta de articulación en el sistema escolar problematiza aún más la superación de las carencias (Bravo, 2013) propio de los sectores marginales, rurales, étnicas e inmigrantes.

Esta diferencia entre los niveles culturales a nivel familiar revela porque los niños no traen el mismo grado de desarrollo cognitivo para la lectura. Además del lastre que presentan las variables socio culturales y afectivo emocionales, las disperejas destrezas psicolingüísticas de los hogares modifican potentemente el desarrollo cognitivo infantil, indicando que no todos los niños y niñas empiezan a leer sobre un mismo umbral.

Educación en la primera infancia y formación del proceso emergente de la lectura

Las habilidades cognitivas, entre ellos: el proceso del lenguaje, la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras, son necesarias para el principio de la lectura y escritura, dichas destrezas no surgen en forma similar y espontánea para todos los niños y niñas al cumplir los 6 o 7 años de edad, ni tampoco al ingresar a la enseñanza básica. Deben ser trabajadas en forma explícita desde el jardín infantil hasta la primera etapa escolar, con el fin de estimular la “maduración pedagógica”, proceso neurobiológico que depende de la edad, y de una intervención pedagógica explícita, además de una estimulación activa desde el hogar.

Las investigaciones realizadas en el jardín infantil, kínder y primeros años de Educación básica reconocen procesos cognitivos emergentes que son esenciales para la formación del proceso emergente de la lectura inicial y actúan como predictores del rendimiento escolar en los cursos posteriores, como se señala a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. Cronología de investigaciones para detectar procesos cognitivos que estimulan la lectura emergente

| Investigadores | Predictores de la lectura inicial |
|--|--|
| Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) | Segmentación de palabras en fonemas |
| Butler, Marsch, Sheppard y Shepard (1985) | Desarrollo de las habilidades verbales |
| Lundberg (1985) | El desarrollo del lenguaje oral esta enlazado al aprendizaje de la lectura inicial y la comprensión lectora posterior. |
| Tornéus (1990) | Habilidad de segmentar las palabras en sus sonidos y la integración de los sonidos, en una palabra. |
| Wimmer y col. (1991) | Desarrollo de la conciencia fonológica o fonémica |

| | |
|---------------|---|
| Lecocq (1991) | Necesarios el dominio fonológico, la memoria operacional verbal de corto término y la velocidad de nominación |
|---------------|---|

Fuente: Elaboración propia, según Bravo (2013).

Se ha estudiado que el desarrollo del lenguaje en los primeros años se ve favorecido por ciertos precursores de la lectura temprana, como es: la velocidad para nombrar los colores y los objetos, memoria verbal, además de la conciencia fonológica. Continuando con esta línea investigativa, descrita en Bravo (2013) se ven aventajados aquellos, niños y niñas, que presentan habilidades para reconocer las letras, números y algunas palabras generales, para luego evolucionar de la segmentación de una oración en palabras que la conforman, además del análisis de sus componentes fonémicos. Durante los primeros años de la enseñanza básica se detectó como predictores de escritura: el análisis de los fonemas, el deletreo y la correspondencia grafo fonémica en las letras, sílabas y palabras. Siguiendo con los predictores para las habilidades lectoras también se encuentran: el vocabulario, la repetición de pseudo-palabras y la conciencia fonológica, conocer el nombre de las letras y el procesamiento fonológico. Además de la conciencia visual-ortográfica, de velocidad para nombrar números, el conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras, las cuales, favorecían el aprendizaje lector, principalmente entre ellas, el reconocimiento del fonema inicial de las palabras. También se descubrió que la conexión y aplicación de estrategias cognitivas y verbales beneficiaba la velocidad y la comprensión lectora.

A mayor tiempo de intervención utilizado por las educadoras de párvulos en el desarrollo del lenguaje y la conciencia fonológica, de acuerdo con lo señalado por Valenzuela (2005; en Bravo, 2013), se optimiza el desempeño en la lectura al iniciar el primero de enseñanza básica.

Por consiguiente, estos estudios confirman que el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura radica en la estimulación durante la primera infancia de algunos procesos cognitivos y verbales durante el inicio del pre-escolar entre ellos:

- Desarrollo del lenguaje
- Conciencia fonológica
- Memoria verbal
- Velocidad de nominación de objetos
- Asociación visual-semántica
- Velocidad para dar respuestas verbales
- Procesos de abstracción de semejanzas, discriminación de diferencias y categorización de sonidos.

El nivel socioeconómico y los predictores del lenguaje escrito

Durante la década de los 90, Raz y Bryant, de acuerdo con lo señalado en Bravo (2013), efectuaron un estudio longitudinal en dos grupos de niños y niñas, entre 4 a 6 años, de niveles socioculturales medio y bajo, con el fin de conocer el desarrollo de la conciencia fonológica. Los resultados indicaban que a la edad de 4 años no se mostraron diferencias significativas en ambos grupos sociales con respecto a este predictor cognitivo, pero sí a los 5 y 6 años, es decir, a medida que aumentaba la edad, concluyendo que “gran parte de las dificultades que los niños desventajados sociales tienen para aprender a leer puede ser buscada en un desarrollo fonológico relativamente lento de su parte” (Bravo, 2013:33).

A nivel nacional un estudio realizado por Guardia (2002), de acuerdo con lo señalado por Bravo (2013), en niños pre-escolares de nivel socioeconómico bajo, mostró que el 63% no iniciaban el proceso de alfabetización y utilizaban estrategias rudimentarias de reconocimiento visual de las palabras, indicando a juicio del investigador, falencias en las metodologías pedagógicas utilizadas con estos niños y niñas.

En esta línea del trabajo investigativo, se realizó un estudio longitudinal y de seguimiento con 1407 niños y niñas, desde kindergarten hasta tercero básico, donde un grupo de ellos mostraban retraso lector inicial, como secuela de carencias en el proceso de enseñanza, y otros lucían trastornos específicos en su desarrollo cognitivo, todos ellos fueron evaluados, por medio de una batería, “su nivel de alfabetización emergente y las habilidades cognitivas precursoras de la lectura” (Bravo, 2013:34). Los resultados de este trabajo arrojaron que dos tercios de los niños y niñas con rezago inicial para aprender a leer era producto de las deficiencias pedagógicas y un tercio presentaban déficits cognitivos específicos, que no fueron superados a pesar de la atención psicopedagógica individual e intensiva que recibieron durante un semestre.

Los resultados también arrojaron que algunos jardines infantiles, desarrollaban estrategias pedagógicas enfocadas a las habilidades psicolingüísticas, favoreciendo a algunos niños y niñas rezagados en el lenguaje. En cambio, en otros, se mantuvo las dificultades. Aquellos que utilizaban “las estrategias pedagógicas más efectivas fueron aquellas destinadas a desarrollar las habilidades fonológicas, el reconocimiento de letras y números, la decodificación fonológica, la toma de conciencia de los fonemas y la memoria verbal” y no arrojaron resultados positivos aquellas tácticas que propiciaban las “habilidades visuales, semánticas o sintácticas” (Bravo, 2013:35).

Por consiguiente, el aprendizaje lector inicial surge de ciertas habilidades cognitivas que propician el desarrollo del lenguaje escrito, además del proceso de retroalimentación con los métodos de enseñanza, por ende, cualquier rezago en el aprendizaje de la lectura puede ser revelado desde los primeros años del jardín infantil e intervenido psicopedagógicamente para reducir las dificultades al inicio del proceso de la lectura.

Estrategias cognitivas en la primera infancia favorece la enseñanza de la lectura inicial

Según lo expuesto anteriormente, por Bravo Valdivieso (2013) se aprecia que el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lectura inicial en los primeros años de enseñanza básica, se encuentra fuertemente ligado a algunas habilidades cognitivas y psicolingüísticas en el jardín infantil, denominado “el efecto lector inicial”, que sería producto del desarrollo cognitivo de los niños y niñas al iniciar el aprendizaje formal de la lectura, las cuales favorecerían a un mejor rendimiento escolar.

Frente a lo expuesto en el párrafo anterior, Bravo Valdivieso (2013) establece estrategias pedagógicas de predicción del aprendizaje y de prevención del retardo lector. De acuerdo con lo investigado por Muter (2002) y citado en la información utilizada para esta tesis, las variables predictivas se dividen en:

- a) **Variables Cognitivas:** conciencia fonológica y el conocimiento de las letras.
- b) **Variables No-Cognitivas:** nivel socio-económico y características emocionales de las familias.

Entre dichas estrategias, de índole cognitivo se encuentran:

- Segmentación de las palabras, en sílabas y/o fonemas, necesarios para aprender a decodificar.
- Conocer el nombre de las letras antes de ingresar al primer año, las cuales deben ser enseñadas asociadas a su pronunciación como parte de las palabras y no como figuras que deban ser memorizados.
- Conocer visualmente algunas palabras escritas, como signos gráficos que poseen un significado, entre ellos: nombres propios, cifras de los calendarios, etiquetas comerciales y de alimentos, permite que se involucren en el proceso de la lectura como un acto cognitivo y social. Por ello, las estrategias logográficas pre-lectoras dispone a los niños y niñas para la aplicación de estrategias visuales-ortográficas al reconocer palabras completas, aumentando su velocidad para decodificar, por ejemplo:

titulares de la prensa, publicidad, nombres propios de sus familiares y de sus pares, de esta forma se realizan los primeros acercamientos al lenguaje escrito.

Se debe tener en consideración que a los niños y niñas no sólo debe colocarse en ambientes letrados y dejarlos solos para que se familiaricen con las palabras, sino principalmente estimular los procesos cognitivos que le favorezcan aplicar de la mejor forma el lenguaje descubierto visualmente. Entendiendo que el lenguaje escrito no surge de forma espontánea, sino que es un proceso de decodificación, la cual, necesita de una transformación cognitiva de los signos gráficos en interacción con los adultos.

- El umbral lector se ve favorecido por el desarrollo de tres elementos: la memoria verbal, que está asociada al procesamiento fonológico, cuando trata de contenidos verbales (perdiendo esta cualidad cuando se memorizan sin significado verbal); las habilidades semánticas y habilidades sintácticas.

Dichas habilidades pueden desarrollarse en el pre-escolar, el cual, favorece el proceso de retención de los fonemas al inicio de la decodificación. La conservación de los fonemas en la memoria verbal de trabajo facilita agrupar las sílabas y palabras en el contexto de frases. Cuando el niño no es capaz de memorizar dichos fonemas surgen las omisiones de letras y/o palabras.

Efectivamente el trabajo pedagógico en los jardines infantiles y en el kindergarten en el ámbito del lenguaje, debería estar enfocada a formar “umbrales” necesarios para el aprendizaje formal del lenguaje escrito, entre ellas las habilidades psicolingüísticas metafonológicas con el fin de que los niños y niñas se familiaricen del lenguaje escrito como una reproducción gráfica del lenguaje oral.

Estrategias Psicolingüísticas en la primera infancia que favorecen la enseñanza de la lectura inicial

Al desarrollar los aspectos semánticos, sintácticos y fonológicos del lenguaje oral, con el objetivo de poder aplicarlo al aprendizaje lector, de acuerdo a lo expuesto por Orellana y Ramaciotti (1999) y Orellana (2000, 2010), citado en Bravo (2013), el desarrollo de la *conciencia semántica* se puede desarrollar mediante juegos psicolingüísticos de *inventar oraciones, agrandar oraciones; ordenar palabras; descubrir analogías e inventar historietas a partir de dibujos.*

Entre las estrategias para la *conciencia sintáctica*, estarían “Dar vuelta oraciones”, “Limpiar oraciones” y descubrir el sujeto de las oraciones.

Para el desarrollo de la *conciencia fonológica*, están *Encontrar rimas, Encontrar semejanzas iniciales, Secuenciar fonemas para formar palabras, Omitir el fonema inicial; Segmentar las palabras en fonemas, Contar el número de fonemas de una palabra* y el desarrollo de la *conciencia silábica* se indican *Omitir una sílaba, Insertar una sílaba, Descomponer las palabras en sus sílabas, Identificar palabras que comienzan o finalicen con la misma sílaba.*

Todo lo expuesto anteriormente, según Bravo (2013) indicaría que el aprendizaje de la lectura es un proceso previsible y transformable desde la primera infancia y mejorado al articularse con el ingreso a la enseñanza básica. Por ello, el aprendizaje de las variables cognitivas y psicolingüísticas antes de la enseñanza formal de la lectura, favorecería el desarrollo cognitivo y verbal, cultural y maduracional, de los todos los niños y niñas, especialmente de aquellos que provienen de ambientes poco estimuladores, beneficiado por la articulación con las nuevas bases curriculares de la educación parvularia, las cuales están engranadas con la educación básica, con el fin de fortalecer la educación inicial en los ámbitos del lenguaje y de la lectura.

2.3.3. Enfoque de Malva Villalón

Malva Villalón, investigadora chilena, Psicóloga y Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación, opina que las habilidades de la lectura y escritura inician su progreso desde la temprana infancia, fundamentado en las numerosas investigaciones y seguimiento que se han realizado en esa área. Además, señala que el nivel de dominio lector dependerá del tipo de lectura, el nivel de conocimiento y motivación para afrontarla (Leseman y Val Tuijl (2006), citado en Villalón, 2016), por ello se plantea la búsqueda de una enseñanza, a toda la población, que permita los niveles más altos de comprensión lectora y producción escrita, requiriendo con ello tener un mayor conocimiento de las dificultades que entorpezcan dicho abordaje (Neuman y Dickinson (2011); en Villalón, 2016).

Los componentes del dominio de la lengua escrita: reconocimiento de palabras y comprensión lectora

Las diferentes dimensiones del lenguaje oral se representan a través de la lengua escrita y de la lectura, esto indica que el entendimiento del mensaje escrito es la activación de los procesos automáticos de caracterización de las palabras en el texto escrito, de acuerdo con Scarborough (2001) (citado en Villalón, 2016)

En la actualidad, la enseñanza de la lectura se fundamenta en el reconocimiento de palabras, por un lado y por otro la comprensión y el significado de las palabras, reconocidas como dos elementos separados de la instrucción de la lectura. Por consiguiente, la investigadora chilena, propone un modelo para adquirir una lectura experta, entendida como “el logro progresivamente estratégico de la comprensión del texto y la progresiva automatización del reconocimiento de palabras” (Villalón, 2016:25) en donde ambos elementos fluyen coordinadamente y se ejecutan de modo interactivo progresando con la edad por medio de la decodificación. También es destacado por otros autores que la activación de estos procesos se relaciona con aspectos motivacionales y sociales, de participación con otros y de colaboración en la comunidad y la cultura.

Primera etapa de alfabetización

En la mayoría de las veces, los niños y niñas interactúan en un contexto alfabetizado, a través de los textos escritos que se muestran en diversos formatos y usos, implicando que estas experiencias favorecen un saber práctico de los elementos, efectos y funciones de la escritura y la interrelación entre ambos, diferenciándose de la lengua hablada (Copple y Bredekamp (2009), citado en Villalón, 2016). Descubriendo la importancia y las funciones de la lectura y la escritura en la sociedad, que constituirán la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social, de acuerdo con lo señalado por Schickedanz y Collins (2013) en Villalón (2016).

Reafirmando que la lengua escrita, es un proceso continuo, social y cultural, que va más allá de las nociones tradicionales que la asociaban a la “maduración escolar” de ciertos componentes, vinculados a la percepción y a la psicomotricidad y que sólo podían ser enseñados formalmente al finalizar la edad preescolar. Esta concepción ha sido lentamente superada a lo largo de los últimos 30 años, gracias a la investigación de los componentes de la alfabetización emergente, su complejidad, interacción e influencia recíproca.

Desde la visión constructivista, se entiende que el aprendizaje de la escritura es un proceso que surge antes de la entrada a la escuela e incluso precede a la enseñanza de la lectura, caracterizándose porque los niños y niñas pueden realizar suposiciones sobre las cualidades de los textos escritos, que les permite ubicarse frente a los acontecimiento, esta apropiación de la alfabetización, es una solución a las dificultades, que se inicia durante la infancia, cuando ya saben diferenciar entre el dibujo y la escritura, dando sus primeros pasos hacia la comprensión gradual de la representación de la escritura (Orellana (1997); Solé y Teberosky (2001) y Sénechal (2011), en Villalón, 2016)

Para Teale (1995), según lo expuesto por Villalón (2016), resume los principios fundamentales de este paradigma en el desarrollo de la alfabetización. Para comprender

claramente las etapas de desarrollo, en la Tabla 5, se presenta lo propuesto en el paradigma de la Alfabetización inicial.

Tabla 5. Alfabetización inicial: sus primeras etapas a lo largo del desarrollo

| Principios de la etapa de alfabetización |
|---|
| 1. Aprender a leer y escribir es un proceso que se inicia tempranamente en la vida infantil, a través del uso de conductas de lectura y escritura, en el entorno familiar y en las unidades educativas. |
| 2. Lectura, escritura y lenguaje oral son procesos psicolingüísticos que evolucionan de manera interrelacionada y no secuencial, desde el inicio del desarrollo de los niños y niñas. |
| 3. El proceso de alfabetización se desarrolla en contextos reales, a través de actividades significativas, dirigidas a dar solución a los problemas cotidianos y no como una actividad aislada. |
| 4. Los niños aprenden la lengua escrita a través de una participación activa con su entorno: en labores de lectura y escritura compartidas con los adultos y realizando sus propias producciones. |
| 5. La importancia del proceso de alfabetización abarca un conjunto de estrategias, conocimientos y actitudes relacionadas con la lengua escrita y sus funciones sociales |

6. El desarrollo de la alfabetización puede ser descrito como una serie de etapas, pero los niños avanzan a ritmos distintos y a través de aproximaciones diversas.

Fuente: Elaboración propia, según Teale (1995; en Villalón (2016).

Así mismo, el desarrollo del lenguaje implica la destreza de comprender y usar el vocabulario, poder tomar las palabras en forma organizada en secuencias gramaticales adecuadas a la demanda que cada contexto comunicativo necesite. Por otro lado, la comprensión de lo impreso requiere que los niños y niñas, sean capaces de reconocer las letras de otras representaciones gráficas, así como entender la organización del lenguaje y el significado de lo escrito; por ejemplo, en Occidente se realiza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Las habilidades, anteriormente expuestas, se corresponden a la toma de conciencia de los sonidos o fonemas de la lengua oral, es decir, al desarrollo de la *conciencia fonológica*, la cual incluye la percepción de dichos sonidos o fonemas y la comprensión de cómo estos se combinan para originar palabras que pueden ser segmentados en nuevas palabras diferentes a las originales. Dicha habilidad es potenciada cuando los niños y niñas comienzan a reconocer su nombre y el fonema de las letras, promoviendo de manera directa la habilidad de decodificar las palabras.

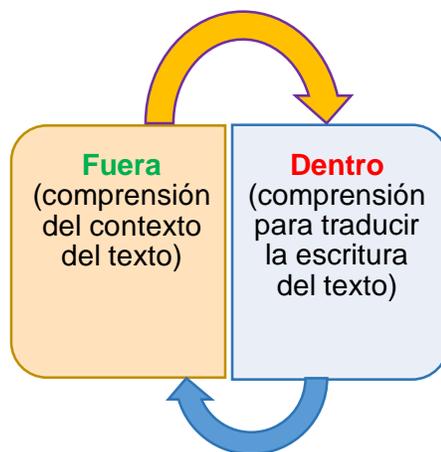
La investigadora nacional, explica el origen de la alfabetización emergente, a través del modelo de Whiterhurst y Lonigan (1998) que se fundamenta en dos conjuntos interdependientes de habilidades y procesos: “Fuera – dentro” y “Dentro-fuera”.

Fuera – Dentro: El primer conjunto simboliza la comprensión de los niños y las niñas, del contenido en el cual transcurre el texto, por ejemplo: conocimiento del mundo, lo semántico y del contexto escrito en el cual ocurre una determinada frase del texto en cuestión. Se relacionan con aspectos generales del lenguaje y el conocimiento temático, que se corresponde con el conocimiento de lo leído.

Dentro – Fuera: El segundo conjunto representa el conocimiento del niño y la niña de las reglas para reproducir la escritura específica que se intenta leer, en fonemas con significado, por ejemplo: conocer el alfabeto y el proceso fonológico. Estas habilidades están relacionadas con la decodificación de la lectura, que es más específica.

A continuación, se presenta, en la Figura 5, una imagen de la teoría presentada.

Figura 5. Origen de la Alfabetización Emergente: Modelo “Fuera-Dentro” y “Dentro-Fuera”



Fuente: Elaboración propia, según modelo de Whiterhurst y Lonigan (1998; en Villalón, 2016).

El desarrollo de la alfabetización temprana, según McGee y Richgels (2014), expuesto en los planteamientos de Villalón (2016), distingue tres categorías en ese proceso.

- I. **Categoría de lo Impreso:** es el conocimiento de lo impreso y de las letras del alfabeto, representa todo lo que los niños y niñas saben acerca de las formas visuales del lenguaje escrito, entre ellos los signos de puntuación.
- II. **Categoría del Principio Alfabético:** incluye el uso estratégico de la conciencia fonológica y el conocimiento de la correspondencia entre los grafemas y los fonemas que permitan la decodificación y la escritura ortográfica.
- III. **Categoría incluye los conceptos acerca del Lenguaje y el Significado:** son las bases que se le atribuyen al significado de los textos, conocimiento del vocabulario y comprensión de las diferentes formas en las que la lectura y la escritura son utilizadas.

Lo anteriormente expuesto, permite tener una panorámica sobre el rendimiento inicial de los niños y niñas, siendo más bajos en aquellos que presentan dificultades iniciales y progresivamente mejor en los casos de los párvulos con buenos rendimientos al comienzo de la escuela básica. Conocido como “efecto Mateo”, aludiendo al versículo del evangelio: “Porque a todo el que tiene se le dará y le sobrará, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará” (Mateo, 25,29) (Stanovich (1986; en Villalón, 2016:32), con ello existe una alta probabilidad de que un niño o niña que no logra desarrollar destrezas básicas de decodificación y comprensión de textos se encuentra limitado en su aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. En esas circunstancias, su motivación y sus expectativas hacia el aprendizaje se ven mermadas, así como su autoestima y su confianza en el apoyo que pueda recibir de sus educadores y de sus pares.

Perfil evolutivo de la alfabetización temprana: Conciencia y exploración de la lengua escrita

Siguiendo con la línea investiga de Villalón (2016), la conciencia y exploración de la lengua escrita surge porque

“El aprendizaje de lectura y la escritura requiere de una atención consciente hacia las características del lenguaje oral, que se denominan inicialmente de una manera

inconsciente y se automatizan progresivamente durante los primeros años de la vida. La toma de conciencia de sus distintos componentes contribuye a la comprensión del principio alfabético y a la comprensión del contenido” (Villalón 2016: 34).

De esta forma ella establece que:

“La observación cuidadosa de las conductas infantiles ha permitido documentar el desarrollo precoz de la atención y la exploración activa de los diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que realizan los niños y niñas como parte de su comprensión y dominio de la realidad física, social y cultural de su entorno” (Villalón 2016: 34)

Para lograr la observación de las conductas, ha sido muy importante desarrollar materiales adecuados para lograr establecer conclusiones de conductas, por lo que dichos materiales surgen del uso cotidiano y en completa relación con su entorno sociocultural. Así los niños y niñas pueden ir poco a poco experimentando con el fin de ir observando la evolución psicomotriz, emocional, social y cognitiva, a partir de las bases que se deberían cementar en la primera etapa de vida de los niños y niñas, donde los adultos son apoyo y guía.

Para dejar claro el desarrollo de la conciencia y exploración de los infantes de acuerdo con su crecimiento en edad, se presenta la Tabla 6.

| | |
|---------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - En un entorno donde los adultos interpretan, crece siempre un interés por las voces humanas, en especial, las que les son familiares. Esto se observa en los movimientos de cabeza que se gira hacia la persona atractiva y se refleja una actitud de atención activa de todo el cuerpo hacia rostros y voces. |
| 8 a 10 meses y el 1° año | |
| - 8 a 10 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Representan, de manera selectiva, las combinaciones de sonidos que son relevantes dentro de su lengua materna, mientras las otras van siendo progresivamente eliminadas de su repertorio. |
| - 8 a 18 meses | <ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia la comprensión de ordenes simples, relacionadas con sus actividades cotidianas, la producción de las primeras palabras y de gestos expresivos que les permiten participar activamente en la interacción con otros. - Aprenden a responder o reconocer su propio nombre y el nombre de los objetos y personas. |
| 2° y 3° año | |
| | <p>En esta edad las habilidades están mucho más avanzadas, por lo que comienzan a identificar con mayores facilidades materiales impresos, que están dentro de su entorno habitual, haciéndolos conscientes de dichos materiales tienen sus propias características que le permites utilizarlo para una función determinada, por lo que su atención es mayor y se transforma en un modelo o referente. Lo mismo ocurre con las conductas, se transforma en modelos o referencias, las cuales pueden ser propias o compartidas</p> |

| | |
|--|---|
| | por niños y niñas de su edad. Esta fase es característica de la Conciencia y Exploración (IRA/NAEYC, 1998, citado en Villalón, 2016.) |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia con datos de Villalón (2016).

El rol de la Educación infantil temprana

Para Marchesi (2009), citado en Villalón (2016), las Metas Educativas 2021, que se plantearon en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) requieren que se cumplan una serie de condiciones:

- a) Escuchar y promover la atención integrada a las solicitudes educacionales promovidas por la comunidad y familia, a través de la coordinación de los diversas entidades gubernamentales y no gubernamentales en las áreas de salud, vivienda y educación inicial, centrándose en las cualidades de las poblaciones y el territorio que lo ocupan. Para ello, es necesario programas de educación y cuidado infantil que emerjan de un marco de convivencia social, democrático, igualitario y solidario, que favorece tanto a niños como adultos (Moss, (2013), citado en Villalón, 2013). Con respecto a la enseñanza efectiva del lenguaje oral y escrito en los meses iniciales, debe consistir en un plan interdisciplinario, donde la autorregulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales deban ser potenciadas a través de las lecturas conjuntas entre pares y familia.

- b) Los programas gubernamentales deben estar adecuados a las situaciones sociales, culturales y lingüísticas de los niños y niñas y sus familias, esto requiere necesariamente que se conozcan las condiciones de vida de las personas de la comunidad, además de tener una postura flexible y aprobatoria de otras formas de vida y comunicación. Los programas de alta calidad en intervención temprana se caracterizan por desarrollar habilidades cognitivas y de alfabetización inicial:

comprender el sistema alfabético, aumentar el léxico, la comprensión oral y el lenguaje expresivo (Rolla y Rivadeneira (2006), en Villalón, 2013)

- c) Colaboración activa de la familia, es una meta de gran importancia en todo el programa infantil, se ha observado que en los sectores vulnerables son restringidas la ayuda prestada a la tarea de educar, además de carecer de ofertas educativas que optimicen su calidad de vida. De allí, que el desafío de la educación es la de ser idónea para suplir las desigualdades de su contexto familiar de origen. Se ha demostrado que estas inequidades educativas a temprana edad, es fruto de estratificaciones rígidas, entre los tipos de proyectos educacionales y las diversas escuelas, a pesar de las políticas públicas implementadas. Demostrando que los programas de atención a la infancia deben focalizarse en una oferta educativa que amplíe sus capacidades personales y futuras; al incorporar el juego, la exploración y la creatividad (McGee y Richgels, 2014, en Villalón, 2016)

Un grupo de investigadores, estudiaron los componentes educativos que favorecen un alto rendimiento académico, son:

- La convicción, por parte de la unidad educativa, de que todos los estudiantes tendrán valiosos progresos educativos.
- El principal objetivo, de los establecimientos efectivos, es la diversidad, equidad y las altas perspectivas en los estudiantes.
- Una gestión educativa basada en la colaboración y estrategia.
- Educadores con sentido de compromiso frente a los resultados de los estudiantes.
- Un fuerte y estrecho vínculo de las unidades educativas con las familias
- Mostrar aprecio y solidaridad mutua entre educadores, estudiantes y familias.

Además, otros autores, indican que una cifra baja de niños y niñas en las aulas educativas incrementa el aprendizaje, aumentando la interacción de los educadores con

las necesidades y estilos personales de sus estudiantes (IRA/NAEYC, (1998); Bredekam, (2014), citado en Villalón, 2016). Los teóricos de la educación proponen un “adulto cada tres a cuatro niños entre cero y tres años, y uno cada seis a diez niños entre tres a cinco años” (Villalón, 2016:58), en las salas. Aun cuando esto dependerá del tipo de jornada, las actividades desarrolladas y la inclusión de niños en situación de discapacidad. Cuando se cumplen las condiciones expuestas más arriba, se observa una mayor cercanía física entre las educadoras y párvulos, una mejor organización de experiencias significativas de aprendizaje y la promoción de habilidades verbales en un ambiente interpersonal más cálido.

Críticas a la educación parvularia en instituciones públicas

Frente a estos sucesos, la investigadora chilena, expone sus críticas a la educación infantil temprana del sistema público chileno, la cual, no cumple las condiciones señaladas anteriormente, observándose una escasa formación profesional del equipo técnico educativo que está en permanente contacto con los párvulos, igualmente las bajas remuneraciones y el escaso reconocimiento social que reciben. Además, especifica que las actividades dirigidas en los niveles educativos, que se caracterizan por su intencionalidad pedagógica explícita, son de corta duración, menor al 25% de total de permanencia diaria de los niños en las unidades educativas. Observado que, aunque los niños y niñas se encuentran distribuidos en forma grupal, las actividades y tareas desarrolladas son las mismas para todos ellos, alternándose con juegos libres que no presentan intencionalidad u objetivos pedagógicos definidos y los adultos cercanos sólo se dedican al control de las conductas disruptivas y evitar los accidentes. Para Strasser y Lissi (2009) en Villalón, (2016) en los establecimientos educativos chilenos, donde cursan los niños y niñas menores de seis años, se recalca un alto porcentaje de tiempo dedicado a la alternancia entre actividades, y a la escasa y pobre calidad del tiempo en las tareas de tipo instruccional.

Observándose, en los sectores de escasos recursos, donde la población infantil no cuenta con los conocimientos, destrezas y motivación necesarios para iniciar la

instrucción formal de la lectura y la escritura, es imprescindible la efectividad de las educadoras en su enseñanza, las cuales, requieren contar con un ambiente educacional adecuado y engranado con políticas públicas educativas a nivel local y nacional, estas deben focalizarse en el desarrollo infantil, además de contar con una institucionalidad que sea competente en la gestión, implementación y regularización en las tareas programáticas de los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, el aprendizaje de la lengua escrita, que desafía a los educadores quienes deben innovar en la gestión pedagógica en el aula, potenciando el aprendizaje desde la diversidad de las condiciones individuales y experiencias de los niños y niñas que ingresen a los programas educativos.

En Chile, la superación del analfabetismo, entendida desde la visión tradicional, ha sido desplazada por las necesidades actuales de las carencias de la población en la lengua escrita. Hoy en día el uso de los correos electrónicos e internet han ensalzado la lectura y escritura, en menoscabo del lenguaje oral. Por ello, el concepto nuevo que se debe manejar de la alfabetización, “reúne tres dimensiones: reconocer el formato del material escrito, el tipo de tareas de lectura asignadas y el contexto que propicio la creación del texto: lectura personal, uso público, uso laboral y uso educativo” (Villalón, 2016:62), es decir, debe ir más allá de la capacidad de decodificar textos explicativos simples y de su comprensión literal, implicando que debe ser enseñada de manera comprensiva y favorecer la producción de textos escritos con el fin de alcanzar los estándares internacionales de manera progresiva.

Por consiguiente, se requiere en la actualidad, quienes elaboran las políticas públicas, tenga una mayor información sobre dichas destrezas en la lecto-escritura en la población, las formas y la regularidad que son utilizadas en el contexto social y enfatizar la participación de las educadoras de párvulos en la alfabetización emergente.

Rol de las educadoras de párvulos en el desarrollo de la alfabetización inicial durante la primera infancia

Diversos estudios, recopilados por Malva Villalón (2016), destacan que la importancia de crear un contexto de enseñanza efectiva para el aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de vida reside en la formación profesional inicial y posterior de las educadoras de párvulos, las cuales, requieren conocer a cabalidad los diversos elementos de la alfabetización inicial, su evolución en la primera infancia y las estrategias que animan su adquisición y desarrollo. Dicho conocimiento es el sustrato que permite identificar las fortalezas y conflictos que presentan los niños y niñas en este proceso inicial de alfabetización, además de alinear las medidas pedagógicas que suscitan el aprendizaje de la lecto-escritura.

La implementación de la alfabetización inicial en la educación temprana, promueve desafíos profesionales, como es la de integrar conocimientos disciplinarios y didácticos, los cuales se encuentran suscritos en los *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*, encargados al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE 2010-2011), por el Ministerio de Educación (2012), con la conducción técnica del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (Cpeip); dichos estándares están referidos a los conocimientos, habilidades y destrezas profesionales que se espera que deban saber y hacer, las educadoras, para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y contextos implicados en el ejercicio de la profesión y el nivel de profundidad que se espera que hayan sido adquiridos en la educación superior. Clasificándose en:

- **Estándares pedagógicos:** Son los ámbitos de competencia para el desarrollo del proceso de enseñanza: conocimiento de las bases curriculares, diseños en el proceso de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Incluyendo la dimensión moral de su profesión: compromiso de las educadoras de párvulos, ser capaz de gestionar su propia práctica profesional, su capacitación continua e interacción con los párvulos y promover estrategias para la formación personal y social de las niñas y niños a su cargo en un ambiente adecuado para el aprendizaje.

- **Estándares disciplinarios para la enseñanza:** Delimitan competencias y habilidades en áreas específicas del aprendizaje, que presentan las futuras educadoras de párvulos en los ocho estándares disciplinarios propuestos y cómo estos se enseñan, el conocimiento del currículo, el cómo aprenden las niñas y niños cada disciplina, y poder diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, además de evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

Para comparar los estándares pedagógicos y disciplinarios , en la Tabla 7, se presenta un cuadro que representa esta situación:

Tabla 7. Estándares pedagógicos y disciplinarios de Educación Parvularia

| Estándares Pedagógicos | Estándares Disciplinarios |
|---|--|
| 1. Conoce el desarrollo evolutivo de las niñas y niños y sabe cómo ellos aprenden. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía. |
| 2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad. |
| 3. Comprende el currículo de Educación Parvularia. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia. |
| 4. Sabe cómo diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de |

| | |
|--|---|
| | nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas. |
| 5. Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal. |
| 6. Aplica métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y utiliza sus resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas. |
| 7. Orienta su conducta profesional de acuerdo con los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las ciencias naturales. |
| 8. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. | Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales. |
| 9. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. | |
| 10. Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo. | |
| 11. Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia. | |
| 12. Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad. | |
| 13. Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo. | |

Fuente: Elaboración propia con datos de Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012).

Dichos estándares, tienen la función de orientar el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, al salir de la educación superior, con el fin de convertirlas en agentes efectivos de cambios al interior de las unidades educativas y en el trabajo con la primera infancia. Ellas deben contar con una formación universitaria completa y especializada en educación infantil. A nivel laboral requieren de remuneraciones adecuadas y el acceso a capacitaciones constantes y de progreso profesional, apoyado por sus pares que comparten un proyecto educativo común. Donde permanentemente evalúan sus prácticas pedagógicas y que tengan un conocimiento experto para derivar a los niños y niñas con dificultades en el desarrollo (Rolla y Rivadeneira (2006), en Villalón, 2016). Además, las educadoras puedan aplicar variadas estrategias de enseñanza utilizando los conocimientos y habilidades previas de los párvulos, estas características profesionales favorecen a la implementación de cualquier programa educativo, gracias a su actuar, la capacidad de gestión, sus expectativas, rol de agente de cambio, todo ello influyendo en el aula educativa.

En resumen, las profesionales de la educación que atienden a los niños del siglo XXI necesitan saber cómo aprenden y se desarrollan estos; deben ser capaces de identificar sus fortalezas y carencias; además, planificar una instrucción que permita avanzar a los estudiantes, a partir de la selección de las estrategias y materiales adecuados para enfrentar los diversos requerimientos de los niños y niñas, la cual debe ser complementada con un conocimiento de las áreas disciplinarias correspondientes a lenguaje, matemática, ciencias sociales y naturales, con el fin de abordarlas en actividades integrales y de complejidad ascendente.

Los antecedentes expuestos, desafían a introducir cambios profundos en la formación inicial de las educadoras profesionales y el personal técnico que trabaja en los centros educativos. En el ámbito de la enseñanza de la lengua, su formación teórica debe permitirles acceder a un conocimiento amplio de las diferentes dimensiones de lenguaje

oral comprensivo y expresivo, los indicadores de evolución a través de la edad y las estrategias más efectivas para apoyar su desarrollo e incluir la comprensión de las habilidades lingüísticas en todas las áreas del desarrollo: la regulación emocional, la interacción social, la representación y el control metacognitivo, la alfabetización temprana y la adquisición de estrategias para la adquisición de conocimientos. Desde esta forma, el desarrollo del lenguaje no se plantea como un objetivo en sí mismo, sino como un instrumento para la comprensión y comunicación en otros ámbitos.

Crítica a la formación y práctica profesional de los profesionales de la educación

La formación profesional de las educadoras y técnicos en párvulos se caracteriza por una secuencia de cursos con diferentes contenidos temáticos y enfoques, impidiendo tener una visión global e integradora de lo que debe ser enseñado; dificultad que se ve reforzada por la ausencia de una organización coherente en las prácticas profesionales (Goffin, 2015; en Villalón 2106). Este proceso requiere del modelamiento, la guía y la retroalimentación de educadores reconocidos por la excelencia de su desempeño desde la responsabilidad compartida hasta el ejercicio de un liderazgo en el trabajo pedagógico. Añadiendo la disponibilidad de recursos de calidad y de una organización óptima del espacio y del tiempo en los centros de práctica es una condición fundamental para apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de la toma de decisiones que requiere su trabajo profesional.

“Muchos supervisores de práctica no trabajan como educadores, por lo que no están en condiciones de modelar las conductas esperadas con los niños, no cuentan con una formación adecuada para guiarlos a través de estrategias efectivas que promuevan y orientan su desempeño. Los centros en los cuales se realizan las prácticas no suelen contar con una calidad acreditada a través de estándares validados y en muchos casos su calidad es reconocida como mínima o inadecuada, siendo el objetivo de la práctica de los alumnos en formación el suplir estas carencias. En otro aspecto, la formación continua tampoco ofrece condiciones adecuadas para ampliar la preparación del personal

responsable de los párvulos en los centros educativos. Frente a esto, resulta difícil esperar cambios significativos en la calidad de la educación infantil” (Villalón 2016: 69).

Los antecedentes expuestos anteriormente, muestran que los adultos significativos pueden ayudar a desarrollar diversos factores, a temprana edad, que gatillen los aprendizajes en la alfabetización inicial conocidos como predictores en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Predictores iniciales en el aprendizaje de escritura y lectura

Las actuales teorías sobre el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, apuntan que los predictores de mayor peso, para el desarrollo de la alfabetización inicial son: el *conocimiento del alfabeto*, entendida como el habla que puede ser fraccionada en unidades y que estas tienen su representación gráfica en las letras del alfabeto (Herrera y Defior, 2005, en Villalón, 2016) y el *procesamiento fonológico*, referida a las operaciones mentales que tienen como objeto los sonidos del lenguaje, habilidad de gran importancia en el aprendizaje de la lengua escrita, específicamente la *conciencia fonológica*, entendida como una capacidad metalingüística o reflexiva sobre el lenguaje que se desarrolla en forma gradual en los primeros años de vida, al tomar conocimiento de las unidades más grandes y concretas del habla, como son las palabras y las sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, como son los *fonemas*, unidades sonoras de las palabras en el habla y las letras como las unidades gráficas de las palabras escritas y no como habitualmente se tiende a enfatizar y enseñar en la educación inicial formal, las habilidades perceptivas-visuales ni motrices (Jiménez y Artilles, 1990; en Villalón, 2016).

Por consiguiente, los predictores del aprendizaje lector, anteriormente expuestos, demuestran que el *principio alfabético*, es la facultad que presenta las personas de entender que el habla puede fragmentarse en unidades fonológicas, que se representan en el lenguaje, a través de una serie de combinaciones de un grupo limitado de signos gráficos.

El procesamiento fonológico y su capacidad predictiva sobre el aprendizaje lector

Las investigaciones realizadas han permitido identificar tres formas de *procesamiento fonológico*: la *conciencia fonológica*, el *acceso fonológico al léxico*, y la *memoria fonológica* (Walter y Torgensen, 1987, citado en Villalón, 2016):

- **Conciencia fonológica**: se entiende como parte de la conciencia metalingüística, capacidad de reflexionar sobre las particularidades de la lengua, dicha habilidad la poseen los lectores expertos, porque ellos han aprendido, en mayor o menor grado, que las letras del alfabeto son los sonidos del habla. Implicando que es la capacidad de operar sobre las unidades fonológicas que conforman las palabras.

Para Defior (2006), (citado en Villalón, 2016) se plantea que dicha capacidad de tomar conciencia de las unidades que componen el habla comprende las habilidades de reconocer y asir intencionadamente las palabras que forman las frases, descrita como *conciencia lexical* y en donde las sílabas de las palabras, se denominan *conciencia silábica* y los fonemas que las componen, la *conciencia fonémica*.

Burgess (2006), define dicha capacidad discriminatoria sólo al nivel fonémico o sensibilidad fonológica, donde se discriminan y manipulan las diferentes unidades fonológicas de las palabras.

- **Acceso fonológico al léxico** se alude a la habilidad de rescatar los caracteres fonológicos desde la memoria permanente. Esto puede ser observado en los niños mayores, donde el acceso al léxico se evalúa por la velocidad que los sujetos son capaces de nombrar letras, colores o números representados en forma gráfica, con mayor o menor facilidad con la que los sujetos pueden recuperar la

información fonológica que poseen acerca de las letras, los segmentos de las palabras y las palabras mismas, que resultan relevantes en el proceso de decodificación (Wagner y Torgensen, 1987, Kirby, Parrila y Pfeiffer, 2003; Hulme y Snowling, 2013, citado en Villalón, 2016). A diferencia, de edades menores donde imágenes de objetos de uso común, suelen nombrarse con mayor facilidad.

- **La memoria fonológica:** es la codificación u ordenamiento de los sonidos o fonemas, en un sistema de representación, almacenados en la memoria temporal y que es evaluada por la repetición verbal de números o pseudopalabras (palabras inventadas sin significado o aquellas de baja frecuencia o poco uso). El desarrollo de esta capacidad favorece al niño recordar el perfil de los fonemas ligadas a las letras o grafemas de una palabra, al mismo tiempo que realiza la decodificación.

Con el transcurso del tiempo y de las continuas investigaciones se ha logrado reconocer que el impacto del desarrollo fonológico es favorable en el aprendizaje de la lectura y a su vez el dominio lector actúa en forma positiva en la conciencia fonológica.

Desarrollo y Enseñanza de la conciencia fonológica y del conocimiento del alfabeto

Los signos fonológicos, favorecen la creación y la comprensión del lenguaje oral en los niños, dichas representaciones se realizan en forma inconsciente y de manera escalonada, a medida que los niños y niñas van creciendo, toman conciencia y comienzan a operar activamente sobre estos segmentos. Esto se observa en los meses iniciales, donde los bebés experimentan con los sonidos del lenguaje, copian los tonos y los acentos del habla de los adultos.

Frente a estos antecedentes, la enseñanza de la conciencia fonológica, durante la primera infancia, se puede manifestar y propiciar por medio de actividades donde se resalten los juegos verbales, rimas y canciones alrededor de los niños y niñas,

influyendo directamente en el desarrollo temprano del conocimiento del sonido de las letras, beneficiando a un mejor apresto en la enseñanza formal de la decodificación, el cual a su vez influirá en el procesamiento fonológico y así operar sobre las unidades fonémica.

Con respecto al conocimiento del alfabeto, entendida como la identificación de los nombres y los sonidos de todos los signos gráficos de la lengua, su desarrollo y aprendizaje de las mayúsculas va antes que las minúsculas; la orientación espacial de algunas letras ocurre en forma más tardía; también se ha observado que se conoce antes el nombre de las letras que su sonido y los fonemas iniciales de los nombres antes que los que están en posición final, de acuerdo a Compton (2000) “los niños que en kindergarten conocen el nombre de las letras e identifican el fonema inicial de las palabras tienen mayor éxito en la lectura en el primer año” (Villalón, 2016:108). Esto se ve reflejado en las familias de clase media, que disponen de materiales y tiempo para enseñar a sus hijos las letras del alfabeto, en el marco de actividades significativas, este factor ambiental explica las diferencias entre los niños y niñas, entre diversos contextos sociales y económicos, los cuales, presentan un conocimiento previo de las letras al inicio de la instrucción formal. En estudios nacionales realizados por Strasser y Lissi (2009), de acuerdo con lo investigado en el año 2016, por Villalón y colaboradores, el 50% de los niños y niñas evaluados al inicio del kindergarten reconoció menos de 5 letras y un solo un 19% reconoció más de 10 letras, estos niveles de logro son inferiores para lograr una óptima alfabetización inicial.

Propuesta de programas educativos que combinan la conciencia fonológica y la enseñanza de las letras

Según los autores, Jiménez y Ortiz (1995), las sugerencias para implementar programas educativos que orientan la alfabetización emergente deben ser enseñados según: “el orden de presentación de las unidades fonológicas, las secuencias de las

tareas y las características estructurales y fonológicas de las unidades lingüísticas” (Villalón, 2016:114) son las siguientes:

1) Para enseñar las unidades fonológicas, se deben tomar las palabras como unidades en las oraciones:

- En una primera etapa se propone el reconocimiento de rimas, ritmos y versos sin sentido.
- Desarrollar la conciencia léxica, promoviendo la reflexión sobre las palabras que forman las oraciones, considerando como elementos el número y el tipo de palabras incluidas en las oraciones.
- Formar oraciones con dos palabras y aumentar gradualmente su número y comenzar con palabras que representan objetos y acciones, sin incluir nexos al inicio, debido a las dificultades entre los niños y niñas para aislar palabras independientes.
- Se sugieren ejercicios que incluyan contar las palabras, omitir la palabra inicial o añadir nuevas palabras.

2) Las tareas deben estar secuenciadas y dirigidas a:

- Graduar las actividades enfocadas a desarrollar la conciencia silábica, con ejercicios de síntesis silábica y continuar con ejercicios de análisis silábico, en los cuales, los niños y niñas, logren la destreza de aislar sílabas dentro de las palabras.
- Considerar la posición de las unidades silábicas como una variable de dificultad, iniciándose en la menor dificultad que es la posición inicial.
- A continuación, proponer ejercicios de aislación de las sílabas finales y finalmente las intermedias, que plantean la dificultad más alta.
- Luego incluir las tareas de comparación de sílabas y finalmente su omisión.

- Este es el último nivel de trabajo de la conciencia silábica, comprobándose que es más fácil la omisión de sílabas finales, por lo que se ejercita antes que omisión de sílabas iniciales.

3) Se sugiere continuar con un programa con ejercicios dirigidos a desarrollar la conciencia intrasilábica o la conciencia fonémica de las unidades lingüísticas, que es nivel más avanzado en el desarrollo de la conciencia fonológica:

- Se sugiere avanzar desde un grado de dificultad creciente, con las actividades más fáciles, como identificar el fonema inicial de una palabra.

- Luego proseguir con un nivel más alto de dificultad, introduciendo la identificación de fonemas finales y posteriormente la síntesis fonémica.

- La omisión y la adición de fonemas se introducen a continuación, en el programa, dada su mayor dificultad.

Siguiendo la línea de la enseñanza de la alfabetización emergente en la primera infancia, es importante ofrecer oportunidades explícitas, en un ambiente lúdico, originando y manteniendo el interés de las niñas y niños, sugiriendo: leer narraciones en voz alta, recitar poemas y cantar alterando los sonidos de manera lúdica, manipulación de los sonidos de las letras o fonemas en los juegos propuestos, además de involucrar a la familia, padres y apoderados con la entrega de materiales y actividades en esta línea (Yopp y Yopp, 2009; en Villalón, 2016).

2.3.4. Enfoque de Staleny Swartz

Desde la perspectiva de Staleny L. Swartz, el desarrollo profesional efectivo está centrado en diez componentes, que se señalan en la Tabla 8.

Tabla 8. Modelo de Staleny Swartz

| | |
|--|---|
| Debe ser intensivo. | El desarrollo profesional también debería incluir seguimiento, donde los maestros tengan la oportunidad de revisar los entrenamientos previos y evaluar su impacto en la enseñanza. |
| Utilizar modelos de construcción de capacidades. | Este apoyo es crítico para desarrollar estrategias de instrucción, para encontrar maneras de cumplir con las metas de la escuela y para la integración de estrategias variadas. |
| Generar liderazgo. | El cambio efectivo en la escuela requiere que los directores se involucren en el proceso y se enfoquen en el trabajo realizado en la sala de clases. Que reconozcan que los maestros son la principal vía de esta mejora es un gran paso en el plan de acción de cualquier escuela. |
| Contar con la participación de la familia. | Es responsabilidad de la escuela asegurar que la familia sea capaz de involucrarse en la experiencia educativa de sus hijos. Para ello los establecimientos deben involucrarse directamente en el entrenamiento de las familias para que proporcionen el apoyo necesario para maximizar la experiencia de |

| | |
|--|---|
| | los niños (Swartz, Geraghty, Pitchford, & Swartz, 2008, citado en Swartz 2017). |
| Basarse en investigación científica. | La investigación científica permite identificar las mejores y más efectivas formas de enseñar o leer, y que este método se aplicará a todos los estudiantes, de acuerdo con las capacidades y desarrollo de habilidades que cada uno tenga. |
| Apoyarse en las materias escolares. | Los maestros deben considerar la lectura y la escritura como una manera de enseñar, en lugar de contenidos que impartir. Los maestros tienen entrenamiento para utilizar las mejores prácticas didácticas en lectura y escritura como su principal método de enseñanza, independientemente de la materia que estén instruyendo. Se debe tener acceso a la lectura a través de los libros por el placer y de relación con los conocimientos de cada niño o niña. |
| Poner énfasis en la lectura y escritura. | Los maestros deben considerar la lectura y la escritura como una manera de enseñar, en lugar de contenidos que impartir. Se debe fomentar, a partir de lo anterior, prácticas didácticas en lectura y escritura como su principal método de enseñanza, ya que para los educadores la lectura es una habilidad, un medio y no un fin. De esta forma se debe contar con una multiplicidad de texto que permitan la lecto – escritura, potencian la prioridad de esta habilidad desde diferentes materias, no restrictivo. |

| | |
|---|--|
| Unificar los métodos de enseñanza. | Identificar dentro del desarrollo de la educación de los niños y niñas el trabajo en equipo que debe realizar los educadores, ya que son los capacitados para poder unificar sus métodos de enseñanza y coordinar los trabajos realizados en los diferentes niveles, centrandose su trabajo en una cadena que a medida que va creciendo se va abordando dando un grado de dificultad superior, pero siempre coordinado con el nivel inferior y superior. |
| Hacer uso instruccional de los datos. | La información diagnóstica se reúne para orientar las decisiones de instrucción, permitiendo la enseñanza estratégica de acuerdo con las necesidades y desarrollos de los estudiantes, sus niveles o grados. Es muy importante saber lo que el niño o niña es capaz de hacer y qué no. |
| Ser evaluado según los resultados de los alumnos. | Finalmente, la evaluación estandarizada debe ser utilizada para realizar un seguimiento de los estudiantes en particular y de toda la clase. De esta forma hay una doble evaluación, lo cual permite, en ambas partes, dos resultados de evaluación, por un lado, el nivel del niño y niña, y por otro el del educador o educadora, en este último caso, permitiendo la revisión de los métodos de enseñanza. |

Fuente: Elaboración propia con datos de Swartz (2017).

Dentro de la línea de esta investigación, es importante fomentar las capacidades de las Educadoras de párvulo, para que el proceso de la enseñanza efectiva de la lectura y escritura, al nivel de 0 a 6 años, se debe desarrollar desde la utilización del lenguaje oral y la comprensión fonológica del lenguaje, hasta la habilidad de leer y escribir textos más complejos, desde los 7 a 12 años, articulando la educación pre-escolar con la escolaridad primaria, y así hasta la edad adulta. De esta forma “Utilizar las mejores prácticas docentes es sólo una parte del camino por mejorar las escuelas e incrementar el logro de los alumnos. Hay otras consideraciones importantes para el cambio en las escuelas y hacerlas más efectivas” (Swartz, 2017:19).

2.3.5. El enfoque pedagógico de la Educación Parvularia

De acuerdo con las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), ésta tiene la responsabilidad y el compromiso de construir procesos de aprendizajes y del desarrollo integral de los párvulos, a través de sus acciones, las cuales aportan a establecer los fundamentos culturales y valóricos que, si bien vienen del hogar, estas son la base de las primeras experiencias con las que los párvulos comienzan a desarrollar su autonomía y sus primeros pasos en el mundo del saber.

Las experiencias de aprendizaje propuestas desde la educación parvularia juegan con los saberes de las tradiciones del país, la historia, la literatura, las artes visuales, artísticas y musicales, con las trayectorias y creencias, que envuelve no solo a las educadoras, sino que a toda la comunidad educativa que la compone, ya que el trabajo en comunidad da soporte, pertenencia y riqueza a los proyectos educativos que la unidad desarrolla.

Los criterios fundamentales de la Educación Parvularia son:

1. Reconocer su singularidad, donde cada comunidad educativa es única, cultural y que en sus interacciones busquen siempre aportar a la identidad social y cultural de los niños y niñas que cotidianamente están dentro de ellas. (BC. 2018)
2. Promover y valorar su participación activa en el proceso educativo, donde la comunidad es parte de la realidad cotidiana de los párvulos, donde se asegura la transición respetuosa y fluida de los niños y niñas, incorporando el trabajo con la familia y se un apronte para la educación formal. (BCEP. 2018)

- **La Pedagogía**

Ésta se define en relación con las interacciones que se originan de la intención de acoger, iniciar y mantener procesos que promueven el aprendizaje significativo de los párvulos. Es especialmente relevante desde el minuto que los niños y niñas juegan, participan, se identifican, construyen, se vinculan, dialogan, trabajan con otros, exploran su mundo, confían, perciben y se mueven, se autorregulan, se conocen a sí mismo, atribuyen o identifican significados, opinan, expresan sus sentimientos, se asombran, desarrollan sus talentos, se organizan, disfrutan se hacen preguntas y hacen preguntas, escuchan y buscan respuestas, o sea, son un aprendizaje constante y la pedagogía está al servicio de dicha acción. (BCEP. 2018)

- **La Educadora y el Educador de Párvulos**

Son aquellos que guían el proceso educativo que comienza desde la sala cuna. Para ello necesita del trabajo coordinado con los párvulos, sus familias, el equipo directivo y a comunidad en general, con la finalidad que sean ellos los que puedan ir mediando pedagógicamente entre todos los entes anteriormente señalados. De esta forma el Educador o Educadora debe desplegar habilidades, disposición y conocimientos que favorecen la constante interacción con todos, cultivando la empatía, la comunicación, el asertividad, la creatividad, saber resolver conflictos y ser flexible frente a diversas situaciones y a la diversidad (BCEP. 2018).

2.4. Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee

El Plan Nacional de lectura propuesto por el gobierno para el fomento lector, surge por la necesidad de respuesta a ciertas preguntas que surgieron frente a la lectura en nuestro país, como:

“¿Cómo fomentar en los niños y niñas más pequeños el amor por la lectura? ¿Por qué es importante para los niños y niñas cantarles o leerles desde que nacen? ¿Cómo sacar el mayor provecho posible a las bibliotecas de aula que se han ido formando en sala cuna y jardines infantiles durante los últimos años? ¿Qué estrategias son más efectivas para fomentar el desarrollo del lenguaje de los párvulos?”. (S. Belmar, M. Bombal, G. Henríquez, K. Pérez, J. Ruiz-Tagle (S/A)).

Este Plan partió de la base que todos los niños y niñas se enfrenta a la lectura y escritura desde antes de entrar a la educación básica o al sistema escolar, reconociendo que ese proceso se denomina *Alfabetización temprana*. De esta forma el Plan Nacional de Fomento de la Lectura: Lee Chile Lee, se basó en tres argumentos:

1. Fortalece la igualdad y equidad.
2. Su práctica pública permite en debate, discusión y conversación con la familia, círculos de amigos, colegas de trabajo y con los medios de comunicación.

3. Su práctica privada permite el goce por la lectura silenciosa, que a su vez logra la construcción y enriquecimiento del mundo interior de los lectores.

A nivel estatal desde el 2008 hasta el 2010 varias instituciones apoyaron a la Alfabetización temprana, como El Consejo Nacional de la Culturas y las Artes, en conjunto con el Sistema de Protección Integral a la Infancia: Chile Crece Contigo de Mideplan, desarrolló el programa Nacidos para leer, con el objetivo de fomentar la estimulación temprana de la lectura de los niños y niñas que asistían a establecimientos administrados por el Estado (Junji) y aquello que reciben aportes de él (Integra).

Durante el 2011, el Ministerio de Educación se suma al Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, que junto a la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y al Consejo de la Cultura y las Artes, incorporan primero, el Plan Lector para los Niveles de Transición, el cual tiene una visión lúdica sobre la lectura; y el Plan Lector para niños y niñas entre 0 a 4 años (2012-2013).

2.5 Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020

La Reforma Educacional implementada en el gobierno de la presidente de la República Michelle Bachelet Jeria, requería de un gran incentivo en el ámbito de la lectura, que es la principal herramienta para la formación de personas críticas, informadas y participativas que logren promover cambios sustanciales en nuestro país. Dicha misión fue encabezada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), para actualizar los contenidos de los programas educativos, a través de los principios orientadores que son la base de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 que marchan en la línea de las necesidades de la sociedad civil chilena actual.

Así en el año 2014, se inicia un proceso metódico de levantamiento de información considerando la diversidad cultural y territorial de nuestro país, dando como resultado la elaboración de políticas públicas que fomenten la inclusión y equidad social

con sistemáticas apropiadas a la realidad nacional, por medio de temáticas que abordan los principales ámbitos de acción de la Política, Tabla 9:

Tabla 9. Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020

| Temáticas | Ámbitos |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Lectura y educación | Lectura |
| Fomento lector | |
| Creación | Creación |
| Patrimonio Bibliográfico | Patrimonio Bibliográfico |
| Industria e internalización | Industria e internalización |
| Edición electrónica | |
| Marco Jurídico e Institucional | Marco Jurídico e Institucional |

Fuente: Elaboración propia con datos de PNLL 2015-2020

Consecuencia de aquello se genera una *Política Nacional de la Lectura y el Libro (PNLL) 2015-2020*, que permita mejorar de forma ecuánime en todo el territorio nacional la lectura de todos sus ciudadanos desde la infancia, es una brújula para acciones futuras y la primera piedra en una estrategia: el *Plan Nacional de la Lectura (PNL) 2015-2020* cuyo objetivo es la implementación sectorial y regional, donde las personas tengan una real alfabetización, aumentando el interés por la lectura y su comprensión, ahondando en la participación democrática.

2.5.1. Normativa Internacional y Nacional que fundamenta la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020

- **Normativa Internacional: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**

Este pacto fue adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 19 de diciembre de 1966, y suscrito por Chile el 16 de septiembre de 1969.

La PNLL recoge de dicho Pacto el derecho de toda persona a la educación, que promueva el pleno desarrollo de la personalidad humana, sentido de dignidad, respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales. Por ello, la educación debe capacitar a las personas para su participación en una sociedad libre, que ayude a la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales, étnicos, religiosos y mantener la paz (Parte III. Artículo 13. Sección 1).

En el artículo 15, se reconoce el derecho de toda persona a participar en la vida cultural; beneficiarse de los avances científicos y su aplicación en la vida cotidiana; de las producciones científicas, literarias o artísticas. Para ello los Estados firmantes de este Pacto se compromete en la transmisión de la ciencia y cultura, fortalecer la investigación científica y la creatividad, por medio de la cooperación y las relaciones internacionales en temas científicos y culturales (Parte III. Artículo 15).

A. Convención Americana sobre Derechos Humanos Pacto de San José de Costa Rica

Suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, San José, Costa Rica, ratificada por Chile el 08 de octubre de 1990. Promulgada por Decreto N° 873 del 05 de enero de 1991.

Los Estados Partes se comprometen en la colaboración internacional, a nivel técnico, económico, social, educativo, ciencia y cultura y así lograr la plena efectividad de los derechos que están contenidos en la Carta de la Organización de los Estados Americanos reformada por el Protocolo de Buenos Aires (Capítulo III. Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Artículo 26. Desarrollo Progresivo) (citado en Anexos. Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020).

B. Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales

Adoptada en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en la 33ª Reunión celebrada en París, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y su Anexo, con fecha 20 de octubre de 2005. La Convención y su Anexo fueron aprobados por el Congreso Nacional, según consta en el oficio N° 6.639, de 6 de marzo de 2007, de la Honorable Cámara de Diputados. Promulgada el 04 de abril de 2007.

La PNLL se inspira por Objetivos y Principios Rectores, que se señalan en la Tabla 10.

Tabla 10. Objetivos y Principios Rectores de la PNLL 2015-2020

| Objetivos | Principios Rectores |
|--|---|
| Proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales | Principio de respeto de los DDHH y las libertades fundamentales |
| Crear las condiciones para la prosperidad de las culturas | Principio de Soberanía |
| Fomentar el diálogo y los intercambios culturales y la paz | Principio de igual dignidad y respeto de todas las culturas |
| Fomentar la interculturalidad. | Principio de solidaridad y cooperación internacionales |
| Promover el respeto de la diversidad de las expresiones culturales. | Principio de complementariedad de los aspectos económicos y culturales del desarrollo |
| Reafirmar el vínculo existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países. | Principio desarrollo sostenible |
| Reconocer las actividades y los bienes y servicios culturales en su calidad de portadores de identidad, valores y significado. | Principio de acceso equitativo |
| Reiterar los derechos soberanos de los Estados para conservar, adoptar y aplicar las políticas y medidas para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales. | Principio de apertura y equilibrio |
| Fortalecer la cooperación y solidaridad internacional para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales. | |

Fuente: Elaboración propia con datos de PNLL 2015-2020.

Normativa Nacional

En nuestro país se ha establecido una serie de leyes que regulan la política sobre la lectura y el libro, como se establece en la siguiente Tabla 11:

Tabla 11. Normativa Nacional que regula la PNLL 2015-2020

| |
|--|
| Ley N° 19.891 que crea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes |
| Ley N° 19.277 que crea el Consejo Nacional del Libro y la Lectura |
| Ley N° 17.336 de Propiedad Intelectual |
| Constitución Política de la República. Artículo 19 N° 10 – El Derecho a la Educación |

Fuente: Elaboración propia con datos de PNLL 2015-2020.

2.6. Sustento de los Principios y Compromisos de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020

La Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 (en adelante PNLL) se basa en los siguientes Principios y Compromisos, que son el puntal del ciclo de la lectura y la valorización del libro Tabla 12.

Tabla 12. Principios que fomentan la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020

| Principios PNLL 2015-2020 |
|---|
| <p>Participación: Todos los habitantes del país son sujetos de derechos y garantizan el libre ejercicio y participación de sus beneficios e inciden en las decisiones públicas concernientes a la lectura y el libro, a través de los instrumentos de transparencia, rendición de cuentas e instancias participativas.</p> |
| <p>Diversidad Cultural: Da valor social a la multiplicidad e interacción de las culturas y que conforman un patrimonio común. Especialmente a la población en situación de vulnerabilidad con el fin de apoyar acciones que disminuyan la brecha social y cultural.</p> |
| <p>Interculturalidad: Considera a Chile una nación pluricultural, por ello se valora el diálogo intercultural y las acciones institucionales que fomenten y difundan el respeto de la identidad, por medio de la lectura y el libro.</p> |
| <p>Inclusión Social: La comunidad es diversa y heterogénea por ello las orientaciones deben ser vastas para una mejor implementación de la Política.</p> |
| <p>Territorialidad: Al considerar la diversidad territorial al implementar la Política pretende desarrollar competencias que favorezcan la descentralización y las disímiles realidades culturales.</p> |
| <p>Equidad: Favorecer la equidad en todos los espacios sociales, económicas, etaria, de origen, de género y territorial.</p> |
| <p>Fomento de la creatividad: El desarrollo e innovación es propiciado por la creatividad que es la base del ciclo cultural de la lectura y el libro.</p> |

Fuente: Elaboración propia con datos de PNLL 2015-2020.

A continuación, presentamos los compromisos de la Política Nacional del Libro y la Lectura en la Tabla 13.

Tabla 13. Compromisos tomados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, por intermedio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura

| Compromisos de la PNLL 2015-2020 |
|--|
| Articulación Intersectorial: Organización con otras áreas, secciones e instituciones públicas y privadas, que faciliten la interacción y retroalimentación de las medidas expuestas en relación con la lectura y el libro. |
| Regionalización: Permanente coherencia entre sectores a nivel territorial. |
| Sostenibilidad: El ente encargado fomentará para que el Estado certifique su permanencia e influencia en el tiempo, facilitando recursos técnicos, financieros, administrativos, institucionales y humanos, que promuevan su implementación seguimiento y evaluación. |
| Articulación pública-privada: Facilitar la implementación y seguimiento de la PNLL, mediante la apertura de todos los actores de la cadena de la lectura y el libro. |
| Evaluación y Seguimiento: Formular un instrumento de seguimiento y evaluación, verificar sus avances y darlo a conocer en el plazo de un semestre. |

Fuente: Elaboración propia con datos de PNLL 2015-2020.

2.7. Síntesis Capítulo II

Dentro de la visión que en la actualidad se está construyendo, a partir de la Nueva Escuela, donde la educación de la primera infancia es fundamental para el desarrollo natural del ser humano, es importante comprender que se debe realizar un cambio de paradigma. Los jardines infantiles dejaron hace muchos años de ser simples guarderías de niños o niñas, pasando a ser un elemento fundamental de desarrollo de habilidades y destrezas de los párvulos, que por su naturaleza son curiosos, creativos y necesitan de la motivación y el refuerzo positivo para desenvolverse autónomamente, sin depender constantemente de la figura materna o paterna.

De esta forma la enseñanza y aprendizaje significativo no significa escolarización, sino que la necesidad propia de párvulos por comprender su entorno y acercarse cada vez más rápido a disfrutar de lo que los adultos le pueden ofrecer, ya sea en un contexto rural o urbano. Las curiosidades y necesidades surgirán por los entornos, por lo tanto, el proceso de *Alfabetización Inicial, emergente o temprana* es una herramienta fundamental para que los párvulos comprendan, a través de la lectura y posteriormente, la escritura, qué es lo que los rodea y cómo ellos son parte de ese entorno.

Para fundamentar nuestra investigación, partimos presentamos lo que significa la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva, con la intención de comprender que los cambios de paradigma tienen relación con los cambios culturales y sociales, y frente a ello es importante que ambos campos sean analizados para mejorar las prácticas educativas desde que los seres nacen hasta que las mentes dejen de pensar. La articulación a partir la *Alfabetización Inicial* permitirá mejorar lo que tanto esta sociedad necesita, leer en forma comprensiva, sin limitaciones, sin prejuicios y con objetivos y metas claras, que permitan el desarrollo social de las personas en un mundo cada vez más competitivo. Por ello se presentan los enfoques de la Alfabetización Inicial partiendo por Emilia Ferreiro, quien nos permite entrar de lleno en la educación en la primera infancia y comprender que el leer o escribir no es escolarizar, sino que es una oportunidad de desarrollar de

mejor forma habilidades y competencias. Los enfoques de Bravo Valdivieso y Malva Villalón refuerzan los planteamientos de Ferreiro, otorgándonos una línea teórica fundamentada y lógica desde la perspectiva del desarrollo de las habilidades a partir de la curiosidad de los párvulos. Por último, presentamos el enfoque de Stanley Swartz, habla de la importancia del educador para lograr que dicha educación sea eficaz y eficiente, pero siempre pensando en el desarrollo integral de los párvulos, respetando sus tiempos y diferencias.

Finalmente, presentamos el enfoque pedagógico de la Educación Parvularia que nos entregan las últimas Bases Curriculares de Educación Parvularia, las cuales presentan la visión y objetivo que tiene este nivel de educación, para comprender el porqué de la renovación del Plan Nacional Lector 2015-2020 y su relación con el cambio de visión con respecto a la Escuela Nueva. Sin embargo, el camino está recién comenzando, ya que aun dentro de este fomento lector falta tener claridad con respecto a lo que quiere conseguir, que los párvulos lean sin comprender o comprendan leyendo, no solo libros, sino que todo su entorno a través de la *Alfabetización Inicial*.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se abordará la metodología utilizada en la parte práctica de esta investigación. Hasta el momento se han introducido los conceptos teóricos que son el sustento de este estudio. A continuación, se expondrán las herramientas utilizadas para desarrollar la presente tesis: paradigma de base que la respalda, características del tipo de diseño, población y muestra, recolección de datos y su representación.

3.1. Paradigma de base

La comprensión del mundo real requiere una primera aproximación, con el fin de poder explicar y aprender de ella, y así cambiar lo que existe, desde el entorno de las personas, y de las circunstancias que las rodean (Pérez, 2004; en Martínez, 2013), esto se logra gracias a las ciencias sociales y humanistas, explicado por el paradigma cualitativo-interpretativo, entendido como una combinación de hechos conectados entre sí que permiten explicar el ámbito social, desde la visión de sus propios protagonistas (Taylor y Bogdan, 1986; en Meza, 2002).

En relación con la presente investigación y a lo expuesto al paradigma cualitativo-interpretativo, se pretende conocer las dificultades que expresan los equipos pedagógicos y directivos en la ejecución de un plan lector inicial, en el nivel medio mayor de dos jardines infantiles, uno urbano y el otro rural.

Entendiendo, que educadoras y técnicos en párvulos, se enfrentan a un mismo plan nacional de la lectura, distinto será la forma de implementarlo en cada unidad educativa, además de conocer la forma como encaran los obstáculos, de acuerdo con sus conocimientos con respecto a la alfabetización inicial. Para ello, se recopiló la información, a través de entrevistas semi-estructuradas y pautas de observación en aula,

de la implementación del plan de lectura inicial en el nivel medio mayor de cada uno de los jardines en estudio, de diferentes contextos socio-culturales.

3.1.1 Base Filosófica: Idealismo

El paradigma cualitativo-interpretativo, basado en el marco filosófico del idealismo, propone que la presencia de los objetos concretos está unida indisolublemente a un pensamiento o idea que las personas tienen de estos (Molina, 2017) y su aprendizaje es favorecido, al interactuar con la realidad física, social y cultural donde se encuentra inmerso, los individuos. Por ello, el conocimiento adquirido es fruto del trabajo intelectual y de las experiencias vividas, desde su nacimiento (Martínez, 2013), se pretendió describir el conocimiento y las conductas que presentan y expresan las protagonistas de este estudio, al llevar a cabo la alfabetización emergente o inicial, en dos niveles medio mayor, por medio de la información obtenida en entrevistas y observaciones realizadas en aula, en dos unidades educativas de regiones diferentes.

Implicando que, el objeto general de estudio, de acuerdo con este paradigma, se enfoca en caracterizar los nudos críticos que detectan las educadoras de párvulos en la implementación del plan lector inicial en dos jardines infantiles, en contextos diferentes.

Desde los conceptos básicos de la teoría central del enfoque cualitativo-interpretativo, se entiende que hay una realidad múltiple, donde cada persona vive y presenta conocimientos diversos, es decir, cada educadora y técnico entiende y ejecuta la alfabetización inicial desde una perspectiva variada, donde su verdad opera en cada persona como significado de su realidad (Martínez, 2011). Por ende, la interacción sujeto-objeto son inseparables, es decir teorías y hechos son dependientes. En la presente investigación cuando se integran las descripciones y narraciones realizadas a partir de la percepción del equipo de educadoras y técnicos frente a una actividad lectora y que puede o no ser ratificada en la observación del aula. En definitiva, se busca que las protagonistas hagan lo que dicen que hacen.

El enfoque cualitativo pretende obtener y construir conocimiento a partir de un contexto en particular, es decir, una descripción ideográfica del objeto, se caracteriza por estudiar lo individual, sin generalizar (Bisquerra, 2014), en este caso los niveles medio mayor de dos unidades educativas de las regiones Metropolitana y Coquimbo, con el fin de comprender el fenómeno de la alfabetización inicial, al considerar dos contextos culturales distintos, a partir del discurso de las protagonistas, los cuales son interpretados a partir del marco teórico realizado.

Con respecto a los conceptos básicos del método cualitativo propuesto, el estudio contempla el análisis de significados, entendido que los discursos narrados por el equipo pedagógico y directivo de cada jardín infantil, son los datos que anteceden a la teoría, que se trabaja con la perspectiva y subjetividad de las educadoras y técnicos en párvulos, y a partir de ello se elabora una teoría desde la base, y de un contexto natural, buscando la interpretación del fenómeno de estudio, en este caso detectar los nudos críticos que las educadoras de párvulos pesquisan en la ejecución de un plan lector en la primera infancia, siendo está el conocimiento o función final que se pretende con la investigación.

3.2 Caracterización del tipo de diseño a emplear

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, citado en Bisquerra, 2014:276).

En esa línea, el presente estudio se compone de dos partes. En una primera fase se realizó una investigación bibliográfica que ha sido soporte al marco teórico y una segunda, donde se implementa la metodología cualitativa para apoyar la etapa práctica.

La presente investigación cualitativa, está centrada en una aproximación a la realidad, es decir, se lleva a cabo “desde dentro”, asociada a las personas que están involucradas y comprometidas en dichos escenarios, para eso es necesario un método descriptivo, donde se puntualice propiedades, características y el perfil de personas, grupos o comunidades que son sometidas a análisis (Bisquerra, 2014). Por eso se optó por un diseño de tipo descriptivo, de carácter cualitativo fundado en entrevistas y pautas de observación que conformaron las unidades de discurso o de contenido (Molina, 2017).

3.2.1 Diseño de la Investigación

El presente estudio, se enmarca en un diseño descriptivo interpretativo, donde el conocimiento que se obtuvo se basó en el análisis de los discursos de las personas, con la finalidad de buscar, relatar e interpretar los hechos, propia de la investigación cualitativa-interpretativa (Bisquerra, 2014), con una metodología descriptiva que favorezca “describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan (Danke, 1989, en Bisquerra, 2014:114), en definitiva “que intenta describir lo que sucede en un caso particular” (Yin, 1989, en Bisquerra, 2018: 312) y poner de manifiesto la información levantada por la investigación.

Dicha tesis, fue cimentada en entrevistas semi-estructuradas, realizadas a las protagonistas de este estudio, las educadoras de párvulos, las cuales, son grabadas y transcritas, con el fin de formar categorías de interés para un posterior análisis interpretativo y comparativo, en unidades de discurso, de ambos jardines infantiles en estudio, en concordancia con el método de análisis de discurso o de contenido, que tiene por objetivo construir el contenido semántico de los conceptos (Bisquerra, 2014) que se manejan por parte de los equipos pedagógicos, para llevar a cabo la implementación de un plan lector inicial.

“La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es

decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Bisquerra, 2014:284).

Implicando que la investigación cualitativa, según lo expresa Bisquerra (2014), es capaz de mostrar, detallar e inferir la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la innovación de dicha realidad, a partir de lo expresado por las personas que lo integran, donde se asume que la investigadora debe convivir, aproximarse y relacionarse con las protagonistas, de ambas unidades educativas, que es vista como dos entidades o unidades o estudios de casos.

3.2.1.1. Estudio de Casos Múltiples

El estudio de caso se define como una investigación que, mediante una metodología cualitativa, se estudia en profundidad una unidad, que puede ser un individuo, grupo, organización comunidad o sociedad, que es mirado como una entidad, como un todo, al tener en cuenta su contexto y que sea capaz de responder al planteamiento del problema y desarrollar teoría. Cabe señalar que los estudios de casos suelen ser utilizados como pilotos de investigaciones más amplias (Martínez, 2011).

Por ello, esta tesis se enmarca en el diseño de *estudio de casos múltiples*, porque se presentan dos realidades, ambas con un mismo objetivo, pero en diversos contextos, con el fin de “comprender la particularidad de los casos”, y así conocer cómo funcionan todas las partes que lo conforman y sus interacciones que hacen un todo. (Muñoz y Serván, 2001, en Bisquerra, 2014:311). Dicho diseño de investigación permite profundizar en los procesos de esta investigación, a partir de los datos obtenidos de las entrevistas a los equipos pedagógicos de ambos jardines; porque es apropiado para estudios que tienen un tiempo acotado de espacio y recursos; además que el estudio de casos múltiples favorece contraponer la información parcial de cada uno de los casos analizados; se favorece el trabajo colaborativo, además de la incorporación de visiones diferentes de la práctica pedagógica; favorece la toma de decisiones, a implicarse y poner

al descubierto posibles prejuicios y preconcepciones (Latorre *et .al*, 1996, en Bisquerra, 2014) de las protagonistas de esta investigación, de las cuales, se obtuvo la información a partir de la realización de dos instrumentos: entrevistas semi-estructuradas y observaciones directas en ambas aulas educativas.

La gran cantidad de información que se obtuvo, por parte de los instrumentos utilizados, fue recopilada y organizada, lo cual facilitó un mejor análisis y comprensión de los lectores como de las investigadoras. A través del *método de análisis de discursos*, los cuales, fueron reorganizados y categorizados de acuerdo con los criterios asignados por las investigadoras, desde un punto de vista científico y sistemático, que aseguren el rigor de la investigación, y que favorezcan la obtención de resultados fidedignos y confiables, para lo cual se aplicó el *proceso de triangulación* que es el corpus de resultados de la investigación (Cisterna, 2005).

3.2.1.2. Proceso de Triangulación

El principio de triangulación es un proceso que favorece la agrupación y el empalme de los discursos con el objeto de estudio, fruto de los instrumentos elaborados y que es el corazón del estudio (Cisterna, 2005). Por esta razón, la triangulación sólo se realizó al terminar la compilación de la información, por medio de los siguientes pasos:

- A) Seleccionar la información**, que fue útil para la investigación, obtenida en el trabajo de campo, por los siguientes criterios: *pertinencia*, se consideró la información que evidentemente se relacionaba con el tema de la tesis, en este caso la implementación del plan lector inicial en el marco de la alfabetización inicial en dos niveles educativos, además se incorporó los contenidos emergentes, fruto de la observación realizada en el aula y que es propio de la investigación cualitativa; *relevancia*, que se descubrió por su recurrencia o afirmación, tanto en el estudio del arte, como en los instrumentos que se

aplicaron y que estuvieron relacionados con la temática tratada en la investigación. Ambos criterios dieron paso a la triangulación propiamente tal.

B) Triangular la información entre estamentos, en este caso se pretendió clasificar las respuestas de las entrevistas entre las educadoras de párvulos del nivel medio mayor de cada jardín, uno del ambiente urbano y el otro rural, y lo mismo entre las Técnicas en párvulos, de cada jardín, y así comparar y constatar las concordancias y disonancias entre ambos grupos, en dos ambientes socioculturalmente distintos.

C) Triangular la información con los datos obtenidos de los instrumentos elaborados, dicha acción permitió conocer si la información entregada por las educadoras y técnicos es coherente o no con lo observado directamente en cada nivel educativo.

D) Triangular la información con el marco teórico, esto se realizó entre el material bibliográfico y los resultados concretos que se dieron en el trabajo de campo o de terreno, en cada jardín infantil. La cual fue desarrollada en la conclusión de la presente tesis.

3.3. Universo de la investigación, población de referencia y muestra bajo estudio

3.3.1. Universo

El universo en estudio está representado por todas, las directoras, educadoras de párvulos y técnicos en párvulos que trabajan en el nivel medio mayor, en la implementación del plan de lectura inicial, de todos los jardines infantiles a nivel país. El nivel medio mayor comprende entre los tres y cuatro años de los niños y niñas.

3.3.2. Población de referencia

Es el conjunto de todos los individuos que están sometidos al estudio, en este caso está representada por: directoras, educadoras de párvulos del nivel medio mayor y técnicos en párvulos, del jardín “RA”, de la región Metropolitana y del jardín “CR”, de la región de Coquimbo.

3.3.3. Muestra

En el enfoque cualitativo, “la muestra es una unidad de análisis o grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre el cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia” (Hernández, Fernández y Baptista, 2002, citado en Bisquerra, 2014:143), esto indica que se coloca énfasis en lo particular e individual, y por ende le interesa las muestras que sean un aporte a la investigación, por medio, de datos significativos y de calidad, con el propósito de obtener saber desde una mirada inductiva.

La selección de las protagonistas a estudiar es intencionada, porque ambos jardines infantiles escogidos trabajaban con un plan de lectura inicial, en los niveles medio mayor, con edades que fluctuaban entre los tres y cuatro años.

Por consiguiente, la muestra bajo estudio se encuentra conformada por seis sujetos que trabajan en los jardines infantiles y están relacionados con la implementación de un plan de lectura inicial. El estudio se realizó en dos niveles medio mayores, en el jardín “RA”, particular, del medio urbano de la comuna de Quinta Normal, en la región Metropolitana y el segundo jardín “CR”, dependiente de la Junji, rural, ubicado en la comuna de Illapel, en la región de Coquimbo, a continuación, describiremos ambas unidades educativas.

3.3.3.1 Caracterización de las unidades educativas, educadoras y técnicos en párvulos

A continuación, describiremos cada una de las unidades educativas y personal entrevistado:

A.1) El jardín infantil “RA”, tiene una dependencia institucional particular pagado, a cargo de su actual directora, con respecto al ingreso, recibe a niños y niñas sin restricción de ninguna índole, son hijos e hijas de padres trabajadores, con una matrícula de 100 párvulos, divididos en cuatro niveles: Sala Cuna Heterogénea, Nivel Medio Menor, Nivel Medio Mayor, Primer Nivel de Transición, Segundo Nivel de Transición.

A.2) El grupo de educadoras y técnicos entrevistadas fueron cinco, pero para efectos de esta investigación sólo se utilizaron las entrevistas de tres encargadas que participaron en la implementación del plan lector inicial en el nivel medio mayor, considerando que la información de las entrevistadas cuatro y cinco no aportaban algo nuevo a la matriz de vaciado de datos; a continuación, se muestra en la Tabla 14, sus respectivos código y caracterizaciones de cada una de las entrevistadas.

Tabla 14. Códigos y caracterización de las personas entrevistadas de la muestra bajo estudio, del jardín “RA”

| Código | Rol, cargo o función de la persona entrevistada | Características de la persona entrevistada |
|--------|---|--|
|--------|---|--|

| | | |
|----|--|--|
| E1 | Entrevistada 1: Educatora de Párvulos. Encargada del Nivel Medio Mayor | Profesional con ocho años de servicio. Se mostró relajada, sin titubeos durante la entrevista y participó con mucho interés durante de ella. La entrevista fue realizada en el jardín infantil. |
| E2 | Entrevista 2: Técnico en párvulos Nivel Medio Mayor | Técnico, realizó su práctica profesional en el jardín infantil "RA" y trabaja en él hace seis años. Se mostró ansiosa y risueña durante la entrevista, la cual, se realizó en dependencias del jardín. |
| E3 | Entrevista 3: Técnico en párvulos Nivel Medio Mayor | Técnico, se inició como educadora en el jardín al realizar su práctica profesional y luego comenzar a trabajar en él hace seis años atrás. La entrevista se desarrolló en un clima ameno y de emoción, por participar por primera vez en una tesis, en las dependencias del jardín infantil. |

Fuente: Elaboración propia con la información obtenida para el desarrollo de la investigación.

B.1) El jardín infantil “CR”, es administrado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y financiado por el Ministerio de Educación (Mineduc), con dependencia gratuita, tienen prioridad de ingreso los niños y niñas que durante el día no pueden ser cuidados por un adulto, quienes vivan en hogares de menores, o sean derivados desde el Servicio Nacional de Menores (Sename), también se prioriza a las madres que: sean trabajadoras o jefas de hogar; estén cesantes y/o buscan trabajo; son estudiantes o adolescentes; participantes en los planes de capacitación para el empleo. El jardín “CR”, presenta una matrícula de 112 párvulos, divididos en dos niveles: Sala Cuna Menor; Sala Cuna Heterogénea; Sala Cuna Mayor; Nivel Medio Menor y Nivel Medio Mayor.

B.2) El grupo de educadoras y técnicos entrevistadas fueron cinco, pero para efectos de este estudio sólo se utilizaron la entrevista de tres funcionarias que participaron en la implementación del plan lector inicial en el nivel medio mayor, considerando que la información de las otras dos entrevistadas no aportaban información relevante a la matriz de vaciado de datos; a continuación, se muestra en la Tabla 15, sus respectivos código y caracterizaciones de cada una de las entrevistadas.

Tabla 15. Códigos y caracterización de las personas entrevistadas de la muestra bajo estudio, del jardín

“CR”

| Código | Rol, cargo o función de la persona entrevistada | Características de la persona entrevistada |
|--------|--|---|
| E4 | Entrevista 4: Educadora de Párvulos. Encargada en el Nivel Medio Mayor | Profesional, con tres años de servicio en el Jardín de la Junji, desde su titulación como profesional. Durante la cita se mostró risueña, ansiosa, comunicativa y honesta con respecto a algunas temáticas que desconocía. La entrevista se desarrolló en el aula educativa, durante el período del recreo de los párvulos. |
| E5 | Entrevista 5: Técnico en párvulos Trabaja en el Nivel Medio Mayor | Técnico. Estudia en forma presencial para Educadora de Párvulos, gracias a un convenio entre la Universidad Bolivariana y Junji, con cuatro años de servicio en el jardín “CR”. Durante la entrevista se mostró nerviosa y tímida, frente a las preguntas y no solía explayarse en las respuestas, está se desarrolló en la sala de reuniones del jardín. |
| E6 | Entrevista 6: Técnico en párvulos Trabaja en el Nivel Medio Mayor | Técnico. Estudia para Educadora de Párvulos, en la Universidad Bolivariana, con seis años en la Junji y los mismos años en el jardín “CR”. Se mostró conversadora, seria y crítica frente a ciertas temáticas que se desarrollaron en la entrevista, la cual se realizó en la sala de reuniones de la unidad educativa. |

Fuente: Elaboración propia obtenida de las entrevistas realizadas.

Todas las entrevistadas, se mostraron receptivas y curiosas frente a la realización de la tesis y a las preguntas enfocadas a la temática de la alfabetización inicial e implementación de un plan lector inicial, formuladas por las investigadoras.

3.4. Conceptualización de las categorías de análisis interpretativo

La información obtenida de todo estudio debe ser recogida y organizada en tópicos, que se denominan categorías, que pueden ser *a priori* o *apriorísticas*, es decir, fueron construidas antes del proceso recopilatorio de la información, llamados *conceptos objetivadores* y las categorías emergentes o *a posteriori*, que surgen desde el levantamiento de referencias significativas a partir de la propia indagación, los *conceptos sensibilizadores* (Elliot, 1990, en Cisterna, 2005:64).

Dichos tópicos o categorías *apriorísticas* son realizados por el investigador, a partir de la formulación del objetivo general, que es el fruto de la pregunta de investigación, que conlleva una finalidad, como también de los objetivos específicos, que operacionalizan al primero. Las categorías *a posteriori* surgen a partir de las características propias de los enfoques cualitativos, dinámicos y flexibles, que permiten volver a clasificar nuevos datos o contenidos surgidos de las pautas de observación realizadas en ambos jardines en estudio. La finalidad de las categorías es orientar y direccionar la construcción de los instrumentos recopiladores de información (Cisterna, 2005).

3.4.1. Conceptualización de las categorías “a priori” de interés para el análisis interpretativo

Para la realización del análisis cualitativo se considera la información aportada por las entrevistas realizadas a los equipos pedagógicos del nivel medio mayor, en la implementación del plan lector inicial en ambos jardines infantiles, de acuerdo con lo analizado, en la Tabla 16, se desprenden la categoría “a priori” y sus respectivas conceptualizaciones, para el posterior análisis interpretativo.

Tabla 16. Descripción de las categorías “a priori” de interés para el análisis interpretativo. Entrevistas a las Educadoras de Párvulos y Técnicos en Párvulos

| Categorías | Conceptualización |
|---|--|
| Conocimiento de las Educadoras de párvulos sobre políticas públicas en relación con Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020. | Se buscó indagar sobre el real conocimiento que las educadoras tienen de las nuevas políticas públicas a partir del Plan Nacional de la Lectura y el libro 2015-2020. |
| Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en relación con la alfabetización inicial. | Se quiso conocer si las educadoras tenían conocimiento del significado de la alfabetización inicial, como base teórica y conceptual de su formación académica. Se quiso indagar, sobre las acciones que se realizan para dar a conocer, dichas políticas, por parte de la unidad educativa o jardín infantil. |
| Implementación del plan de lectura inicial en la unidad educativa | Se buscó establecer cómo cada jardín y unidad educativa incorporó un Plan lector pensando en la impronta de una alfabetización inicial de acuerdo al contexto socio-cultural de cada jardín, su organización y acogida por los protagonistas en el nivel medio mayor. |
| Articulación del Plan Lector con el nivel educativo. | Se buscó establecer la finalidad que tiene para el jardín infantil el Plan Lector, cómo se establece su articulación pedagógica y educativa, y la retroalimentación que tienen como equipo, respetando la visión y misión del jardín. |
| Articulación del Plan Lector con la familia | Se quiere conocer el real compromiso de la familia con la visión y misión del jardín y con el proceso educativo de sus hijos o hijas, específicamente con el plan lector |
| Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor. | Se buscó indagar en la crítica o autocrítica que puedan realizar los integrantes de la comunidad educativa desde la visión de la educadora para la implementación del plan lector. |
| Mejoramiento para la implementación del Plan Lector | Se quiso indagar en el compromiso real de la educadora con el plan lector en el nivel medio mayor, a través de la formulación de prácticas innovadoras en la implementación del plan lector. |

Fuente: Elaboración propia con información del estudio presentado.

3.4.2. Conceptualización de las categorías “a posteriori” de interés para el análisis interpretativo

En una segunda etapa en la elaboración de las categorías “a posteriori”, se considera la información aportada por las observaciones, a los equipos pedagógicos del nivel medio mayor, en la implementación del plan lector inicial en ambos jardines infantiles, de acuerdo con lo analizado, en la Tabla 17, se desprenden la categoría “a posteriori” y sus respectivas conceptualizaciones, para su análisis interpretativo.

Tabla 17. Descripción de las categorías “a posteriori” de interés para el análisis interpretativo. Pauta de observación en aula del nivel medio mayor de la implementación del Plan Lector Inicial

| Categorías | Conceptualización |
|----------------------------------|---|
| Conciencia Fonológica | Se buscó detectar el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de la observación en el aula de los párvulos en la implementación del plan lector. |
| Conciencia de lo impreso | Se quiso descubrir la relación de la simbología gráfica (imágenes dentro del contexto cultural de los párvulos a partir de la actividad desarrollada) con la activación de los conocimientos previos. |
| Conocimiento del alfabeto | Se quiso averiguar cómo, dentro del plan lector, se trabajó el conocimiento del alfabeto, pero nunca como un código aislado, sino que asociado a una imagen u objeto. |
| Lectura | Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la lectura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollado de la habilidad de la lectura propiamente tal. |
| Escritura | Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la escritura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollado de la habilidad de la escritura propiamente tal. |

Fuente: Elaboración propia con información de la investigación presentada.

3.5. Esquema representativo del modelo de análisis de las categorías relacionadas con el objeto de estudio

Para comprender, cómo se realizó el proceso de análisis de contenido, se desarrolló el siguiente esquema representativo (Fig. 6), con el fin de ordenar, los datos que se obtuvieron a partir de las dos técnicas de recolección de datos usados en esta investigación: la entrevista a las educadoras de párvulos y la pauta de observación en aula, del nivel medio mayor, en la implementación del plan lector inicial, en ambos jardines infantiles.

Se observa en la Figura 6, el foco de estudio que se denominó: Categorización de los nudos críticos en la implementación de un plan de lecto-escritura, en el proceso de la alfabetización inicial.

A partir del marco teórico surgieron las categorías que se investigó como estudio del arte: Alfabetización Inicial; Política Nacional de la Lectura y el Libro; Plan Nacional Lector 2015-2020; Implementación del plan lector inicial.

La elaboración de las entrevistas surgió las categorías *a priori*: Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en relación a la alfabetización inicial; Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en relación a la alfabetización; Implementación del plan de lectura inicial en la unidad; Articulación del Plan Lector con el nivel educativo; Articulación del Plan Lector con la familia; Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor; Mejoramiento para la implementación del Plan Lector.

La pauta de observación en aula permitió redactar las categorías *a posteriori*: conciencia fonológica; conciencia de lo impreso; conocimiento del alfabeto; lectura y escritura.

En el siguiente organizador gráfico, de la Figura 6, presentamos el razonamiento para establecer las categorías de análisis producto de la teoría, las entrevistas a las educadoras de párvulos y la pauta de observación del nivel medio mayor en ambos jardines en estudio, siempre teniendo presente que nuestra muestra está compuesta por dos jardines infantiles, uno rural y otro urbano, ambos del nivel Medio Mayor.

A continuación, se describe las técnicas utilizadas para llevar a cabo la recolección de la información, pertinente a la investigación.

3.6. Técnicas de recolección de información

Un enfoque cualitativo, de acuerdo con lo postulado por Hernández (2014), se caracteriza en la obtención de datos, que se convertirán en información de: personas, comunidades o situaciones; donde se enfatiza la forma de expresión de cada persona, que participa en esta tesis. Se coloca foco en los conceptos, las percepciones, las creencias, emociones, pensamientos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, para esta investigación en forma individual. Por ello, la recolección de los datos tiene la finalidad de analizar y comprender, para responder a las preguntas de la investigación y así generar conocimiento, la cual, es obtenida en sus ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis.

El principal instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo, son las propias investigadoras, las cuales, mediante diversos métodos o técnicas, han recogido los datos: observaron, entrevistaron, revisaron documentos, analizaron; son el medio para la obtención de la información. Además, recolectaron diferentes tipos de datos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes (Lichtman, 2013 y Morse, 2012, en Hernández, 2014). El mayor reto consiste en introducirse en los ambientes y mimetizarse con éstos, además de profundizar en los casos de estudio, con el fin de expresar y adquirir conocimiento, lo más profundo posible, del fenómeno estudiado, para ello se elaboraron dos instrumentos de recolección de información: la entrevista semi-estructurada y la pauta de observación en aula.

3.6.1. Entrevista Semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada es una técnica, que colabora en la obtención de información en forma oral y personalizada, sobre hechos vividos y subjetivos de los participantes del estudio; en sus opiniones, creencias, dudas y temores. Se caracteriza

porque tiene un guion, que favorece la obtención de la información, las preguntas son abiertas, favoreciendo la unión de temas y tener un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad y obligó a las investigadoras a tener una escucha activa, en el proceso de la recopilación de la información. (Bisquerra, 2014).

Por consiguiente, se elaboró previamente dos entrevistas semi-estructuradas: una al equipo directivo de cada jardín infantil y la otra al equipo pedagógico de cada nivel medio mayor; con doce preguntas, cada una de ellas, las cuales, estaban asociadas al objeto de estudio y sus respectivas categorías, que fue validada por juicio de expertos, tres profesionales de educación parvularia, para su posterior aplicación a cada unidad educativa implicadas en la investigación.

3.6.2 Pauta de Observación

La observación, con características investigativas, requiere ser entrenada, en un enfoque interpretativo cualitativo; favoreciendo la exploración y descripción de los ambientes en estudio, analizando sus significados y a los actores que la conciben (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997, citado en Hernández, 2014); con la finalidad de comprender los procesos, los vínculos entre personas y sus situaciones, las experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los modelos que se desarrollan (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989, en Hernández, 2014); permite identificar dificultades del tipo social, además de proyectar futuros estudios en temáticas vigentes. (Daymon, 2010, citado Hernández, 2014).

Para esta tesis se construyó un formato o pauta de observación, con el fin de realizar una observación participativa y directa, donde cada investigadora recopila la información, de modo directo, sin dirigirse a los sujetos involucrados (Martínez, 2011), se aplicó en el momento de la implementación de una actividad, relacionada con el plan lector inicial, en cada uno de los niveles medio mayores de cada jardín infantil, en estudio.

3.6.3. Criterios éticos y de rigor

3.6.3.1. Relación de los Códigos de ética que hacen énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participaron como informantes del presente estudio:

La información recabada a partir de las entrevistas y pauta de observación, a los actores protagonistas de este estudio, llámese equipo directivo y equipo pedagógico, de ambos jardines infantiles, permitió indagar en los contextos educativos y pedagógicos de la primera infancia, definiendo el foco de estudio como la caracterización de los nudos críticos que enfrentan las educadoras de párvulos de la muestra entrevistada en la implementación de un plan de lectura inicial. Por ende, se resguarda la identidad de los participantes, por medio de criterios éticos que, en el caso de las entrevistas, se mencionan como (E1, E2, E3, entre otros).

3.6.3.2. En cuanto al consentimiento de los informantes en el uso de la información

Se pone de manifiesto que cada entrevista fue concertada y consultada previamente y se hizo uso del consentimiento para la participación en la presente tesis. De acuerdo con lo postulado por González (2002:101):

“La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por su propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos...esté se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida...la presencia de testigos idóneos y el uso de grabaciones son medidas que pueden complementar – o

sustituir en ciertos casos- el consentimiento firmado por escrito. La aceptación o no de estos recursos debe ser decidida por los sujetos”.

3.6.4. Validación de la pauta de entrevistas y el formato de observación en aula por expertos

La validación de estos instrumentos fue llevado a cabo previa redacción de una “Carta de Validación para Juez Experto” (ver Anexo N°: 4) en la cual se le presentó el propósito de la investigación, su título, el objetivo general y específicos, además de anexar los dos instrumentos a validar: dos entrevistas semi-estructuradas al equipo directivo y equipo pedagógico del nivel medio mayor de ambos jardines infantiles (ver Anexo N°1 y Anexo N° 2) y la pauta de observación en aula (ver Anexo N°3); además cada juez experto, recibe una “Constancia de Validación de Juez Experto” (ver Anexo N° 5, Anexo N°9 y Anexo N° 13) para validar y convalidar los instrumentos, anteriormente mencionados, estos debían ser refrendados, por medio de los indicadores de la “Matriz de Análisis de Juicio de Expertos” (ver Anexo N°6, Anexo N°7 y Anexo N°8; Anexo N°10, Anexo N°11 y Anexo N°12; Anexo N°14, Anexo N°15 y Anexo N° 16).

Cabe señalar, que los jueces expertos fueron seleccionados e invitados por ser personas idóneas, con experiencia en educación parvularia en la primera infancia e investigación. A continuación, en la Tabla 18, se detallan los expertos que validaron los instrumentos.

Tabla 18. Características de los jueces expertos

| Experto | Detalle Profesional |
|---------|---------------------|
|---------|---------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Carolina Godoy Peñaloza | Educadora de Párvulos. Licenciada en Educación. Directora de Sala Cuna y Jardín Infantil GREEN WORLD. Con Con. Viña del Mar. |
| Catalina Marín Toledo | Educadora de Párvulos. Magister en Gestión Educacional de Calidad. Universidad Los Andes. Docente Universidad Mayor. |
| Marel Castillo Guajardo | Educadora de Párvulos. Psicopedagoga. Licenciada en Educación. Unidad Técnica Pedagógica (UTP) Jardín Infantil "BURBUJITAS. Lo Espejo. Santiago |

Fuente: Elaboración propia con profesionales en el área de Educación Parvularia

El proceso de validación duró tres semanas, período comprendido entre el envío del material a validar vía correo electrónico, la recepción y corrección de los instrumentos a validar. Trayendo como consecuencia de esta consulta y sobre la base de estos aportes, se tomaron las decisiones y se realizaron las rectificaciones con respecto a dichos instrumentos. A partir de las observaciones y opiniones realizadas por las juezas expertas, se procedió a enviar vía email el formato, como las preguntas de la entrevista semi-estructurada y los conceptos a observar en el aula en la implementación del plan lector inicial, como se expresa en el siguiente apartado.

Cabe resaltar que las tres juezas expertas, señalaron la importancia de la Alfabetización Inicial en la educación pre-escolar, indicando que era un tema de mucho interés para la educación parvularia, existiendo poco conocimiento sobre ella y que deseaban conocer el resultado de esta investigación cuando finalizará.

A continuación, se muestra el formato de la entrevista aplicada a las educadoras de párvulos y técnicos en párvulos, además de la correspondencia entre cada categoría de interés con sus correspondientes preguntas formuladas a las entrevistadas, traduciéndose en lo que se expresa a continuación.

3.6.5. Formato de la entrevista aplicada a las educadoras y técnicos en párvulos

Presentación de la investigadora

Buenas días/tardes:

Agradezco por su tiempo y disposición para realizar la presente entrevista, la cual, se enmarca en el levantamiento de información para el desarrollo de la tesis titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Con el fin de optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor.

Cabe aclarar que toda la información recogida será de tipo confidencial y con fines académicos y en ningún caso será de tipo vinculante o se emitirán juicios de valor sobre las personas entrevistadas, las cuales han participado en forma voluntaria en este estudio.

Para asegurar la credibilidad del estudio, es necesario grabar esta entrevista, con la idea de ser fiel a su opinión y poder transcribirla y compartirla con la otra investigadora.

Antes que todo, se podría identificar, conocer su título, el cargo que tiene y sus años trabajados en su profesión, como en la institución o nivel educativo.

Preguntas según categorías *a priori* de interés

- **Conocimiento de las Educadoras de párvulos sobre políticas públicas en relación con Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020:**

- Con respecto a las políticas públicas relacionadas con el Plan lector a partir del Plan Nacional de la Lectura y el libro 2015-2020
 - ¿Las conoce en profundidad?
 - ¿Hacia dónde están orientadas?

- **Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en relación con la alfabetización inicial.**
 - Con respecto a la alfabetización inicial
 - ¿Cómo la definiría?
 - Con respecto a las políticas públicas relacionadas con la alfabetización inicial en Educación parvularia
 - ¿Puede nombrarlas?
 - ¿Cómo se dan a conocer en la unidad Educativa?

- **Implementación del plan de lectura inicial en la unidad educativa**
 - Con respecto a la implementación del plan de lectura inicial
 - ¿Cómo la unidad educativa implementa la alfabetización inicial?
 - ¿Cómo ha sido acogido por las técnicas, párvulos y familias?
 - ¿Qué tipo de acciones se llevan a cabo en la implementación del Plan Lector?
 - ¿Cuánto tiempo se dedica a la implementación del Plan Lector?

- **Articulación del Plan Lector con el nivel educativo.**
 - ¿Cuáles objetivos se trabajan con la implementación del plan de lectura inicial?
 - ¿Cómo se trabaja, o se planifica su implementación? ¿Cómo se evalúa?
 - ¿Qué tipo de retroalimentación se lleva a cabo con las educadoras y técnicas del nivel?

- **Articulación del Plan Lector con la familia**

- Con respecto a la familia
 - ¿Cómo la incorporan en la implementación del plan lector?
- **Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor.**
 - A su juicio
 - ¿Cuáles son las fortalezas de las educadoras y técnicos que favorecen la implementación del plan lector inicial?
 - ¿Cuáles son sus debilidades del equipo de educadoras y técnicos?
 - En su opinión
 - ¿Qué habilidades y competencias profesionales son necesarias para una mejor implementación del plan lector inicial?
 - ¿Cuáles son los nudos críticos que impiden una efectiva implementación del plan lector?
- **Mejoramiento para la implementación del Plan Lector**
 - ¿Qué sugerencias desde su rol de educadora y/o técnico propondría para una mejor aplicación del plan de lectura en el nivel medio mayor?

3.6.6. Análisis de Discurso

La entrevista semi-estructurada que se aplicó, al equipo pedagógico de cada unidad educativa, una ubicada en la comuna de Quinta Normal y la otra en la comuna de Illapel, se analizaron con la metodología de análisis de discurso, que de acuerdo con lo expresado es:

“Uno de los principales objetivos que se fija esta herramienta es el desenmascaramiento de las lógicas que operan bajo el lenguaje. Esta nueva propuesta implica una ruptura respecto a la tradición previa y pone de manifiesto la capacidad de crear realidades mediante las expresiones lingüísticas. El análisis del discurso, como

propuesta teórica y metodológica, representa una contribución sustantiva de cara a la comprensión de la inteligibilidad de la acción social.” (Vicente-Mariño, 2006:7).

El análisis del discurso se concentra en las diversas versiones y descripciones que van surgiendo y encajando, de los protagonistas de la situación educativa en estudio, con el fin de originar diversos hechos o situaciones, que se cotejan entre sí, y que dan estructura a las diversas experiencias de vida que se formulan y surgen a partir de la voz de las educadoras y técnicos en la implementación de un plan lector inicial en el nivel medio mayor de dos unidades educativas en un ambiente urbano y el otro rural.

3.6.7. La Observación no participativa

Para el desarrollo de esta tesis, las investigadoras asumieron un papel no participante, con la finalidad de no influir en el desenvolvimiento de las acciones que pudieron ocurrir en los niveles educativos que fueron objeto de estudio. Se confeccionó una pauta de observación con diferentes puntos a observar que fueron categorizados “a posteriori”, es decir, después de conocer el estado del arte en el tema de la alfabetización inicial y el plan lector inicial de cada unidad educativa.

Se observó, tanto a educadoras y técnicos, como el accionar de los párvulos:

- Observar la presencia de la Conciencia Fonológica, en el lenguaje verbal de educadoras y técnicos en párvulos y cómo es recibido por los párvulos.
- Observar la Conciencia de lo impreso o bien el uso de símbolos gráficos dentro de un contexto y con una funcionalidad social, que sea mostrada en forma explícita, a los párvulos del nivel medio mayor, en el desarrollo de la actividad de la implementación de un plan de lectura inicial.
- Observar la enseñanza del Conocimiento del alfabeto con un sentido y asociado a un objeto o imagen, por parte de las educadoras y técnicos, independientemente de la actividad que se implemente en el aula del nivel medio mayor.

- Observar cómo se enseña la lectura, por parte de educadoras y técnicos, sin necesidad que los párvulos hayan desarrollado la habilidad de la lectura propiamente tal, en la implementación del plan lector inicial.
- Observar cómo las educadoras y técnicos trabajan la escritura en los párvulos, sin necesidad que estos hayan desarrollado la habilidad de la escritura propiamente tal.

La información obtenida en estas observaciones de índole no participante, fueron usadas para complementar la indagación que se realizó a partir del marco teórico, además de ser utilizadas como segunda fuente de información, con la finalidad de contrastarla con aquella que fue obtenida a partir de las entrevistas realizadas a cada equipo pedagógico del nivel medio mayor, de cada unidad educativa en estudio, a modo de triangulación.

3.7. Plan de Análisis de los datos

La información obtenida por la entrevista semi-estructurada, fue tabulada en categorías *a priori*, ya señaladas anteriormente. Cada categoría se pobló, en forma gradual, con los discursos de las entrevistadas, con el fin de saturar los espacios de información, en relación a los temas de interés, a fin de elaborar descripciones y generalizaciones cada vez más genéricas a partir de los discursos emitidos y analizados y re-analizados, de esta forma se descubren características de los ambientes donde ocurre la acción, como es el caso de las aulas de los niveles medio mayor y de las personas estudiadas, en este caso el grupo de educadoras y técnicos de cada jardín estudiado. Todo ello, con la finalidad de proseguir al siguiente paso, la generación de ideas-fuerza que fue la estructura que generó una teoría a partir de los datos (teoría desde la base o Grounded Theory), que permitió desarrollar el paradigma interpretativo-fenomenológico, que es la base de esta tesis.

Otro segundo instrumento utilizado para recopilar información fue la pauta de observación directa no participante del fenómeno en estudio, es decir, la implementación de plan lector inicial, donde se obtuvo las categorías *a posteriori*, que mostró más detalles que permitió contrastar y triangular la información.

Las entrevistas realizadas a las educadoras y técnicos de cada jardín fueron grabadas en audios, para su posterior transcripción, análisis y re-análisis, que reclamó los siguientes pasos.

- Transcribir la información grabada. A medida que se fue realizando las entrevistas, se procedió a su transcripción, tal cual se realizaron, con el fin de mantener su autenticidad, en las expresiones lingüísticas y se pudiera traspasar con total fidelidad. Cabe señalar, que la reproducción por escrito de los discursos conllevó tiempo, y se requirió paciencia para escuchar, escribir, re-escuchar, y así sucesivamente, además de estar concentradas para llevar dicha tarea. Dicho proceso se llevó a cabo con cada una de las seis entrevistas necesarias para la investigación.
- Poblar la matriz de vaciado de datos con los discursos de las entrevistas. Previamente se realizó una categorización, donde los discursos de cada una de las entrevistadas fueron vaciados, de acuerdo con criterio de las investigadoras. Dicho trabajo se llevó a cabo en dos semanas, donde se obtuvo finalmente la saturación de los espacios, con la entrevista número seis, por consiguiente, las entrevistas siete y ocho no fueron incorporadas a la matriz por no aportar información nueva a la presente tesis.
- Análisis de resultados. El cotejo de los resultados se realizó cuando las investigadoras analizaron y reanalizaron, la matriz de vaciado de datos, obtenidos a partir de los discursos de las entrevistadas, como de las observaciones realizadas en cada aula, las cuales, describieron lo que cada

categoría deseaba dejar en evidencia, dicho proceso fue producto de un trabajo metódico, dando como resultado ideas-fuerza, por cada categoría formulada.

3.8. Descripción del trabajo de campo o de terreno

El trabajo de campo se desarrolló de la siguiente forma:

- Pedir autorización a la jefatura correspondiente para trabajar la investigación. En este caso se inicia al principio del año 2018, cuando las investigadoras se entrevistaron personalmente con las directoras de cada uno de los jardines infantiles, en este caso el jardín “RA” de la comuna de Quinta Normal, región Metropolitana y el jardín “CR” de la comuna de Illapel, región de Coquimbo, respectivamente, explicando el objetivo de la tesis y la aplicación de instrumentos en el nivel medio mayor, con el fin de levantar información para su posterior análisis. Es de mencionar que en ambas unidades educativas se mostraron desde el principio con amplia disposición al desarrollo del estudio.
- Entrega por parte del equipo pedagógico del nivel medio mayor los documentos requeridos para la investigación. Cuando las autorizaciones fueron otorgadas a las investigadoras, se procedió a tomar conocimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y de los planes de implementación de lectura inicial de cada jardín, que fueron fotocopiados y se encuentran en la sección de anexos (Anexos).
- Definir hora y lugar para la realización de las entrevistas. Posteriormente, se contactó con el equipo pedagógico, donde se invitó a participar a las tres personas que trabajan en cada nivel medio mayor, con la finalidad de concertar fechas para las entrevistas. Dichas entrevistas se realizaron en la oficina de dirección, en la sala de reuniones y en el aula del nivel, dependiendo de cada unidad educativa y por la mañana temprano o en la tarde, cuando disminuía el flujo de párvulos.

- Realización de la observación no participativa. Esta se concretó en la mañana y se realizó la grabación en video de la actividad implementada en cada aula del plan de fomento lector y en otro contexto en la sala de biblioteca, al finalizar la grabación se aplicó la pauta de observación.
- Análisis posterior de la recolección de la información. Realizadas las entrevistas a las directoras, educadoras y técnicos, y las observaciones en aula, la dupla de investigadoras procedió a la revisión de la información levantada con ambos instrumentos.

3.9. Síntesis del Capítulo III

La metodología usada para esta tesis fue fundamentada en el paradigma cualitativo-interpretativo, con una metodología descriptiva. Con esa finalidad se elaboraron dos instrumentos: entrevista semi-estructurada y pauta de observación en aula. Las cuales permitieron levantar las categorías, con sus respectivas conceptualizaciones y seguir un plan de trabajo, basado en la triangulación de las diversas fuentes de información, dicho cuerpo de conocimientos permitió generar una teoría de base, la cual, posibilitó la resolución del problema de investigación, se procedió a la presentación de los resultados obtenidos y a sus respectivo análisis y discusión en el siguiente apartado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se analizarán los discursos recogidos en las entrevistas realizadas a las educadoras y técnicas, además de las observaciones no participativas realizadas

en cada aula educativa en la implementación del plan lector inicial en el nivel medio mayor de las dos unidades educativas en estudio, que se mostraron a continuación.

4.1. Presentación

Las categorías que surgieron como parte del diseño metodológico cualitativo-interpretativo, antes descrito, permitió la elaboración de una matriz de vaciado de datos a partir de la transcripción de las entrevistas y las observaciones realizadas en cada nivel educativo de un ambiente urbano y el otro rural. Se descubrió como categoría o foco principal las *Características de los nudos críticos para implementar el plan de lectura inicial*, porque se vincula directamente con el objeto de estudio que se busca caracterizar, en el jardín infantil “RA” de la comuna de Quinta Normal, región Metropolitana y jardín “CR”, de la comuna de Illapel, en la región de Coquimbo.

Por lo tanto, a partir de esa categoría o foco principal se levantaron otras categorías que sirvió de sustrato y permitió formular los análisis, discusiones y resultados a las que se pudo llegar, las cuales se enuncian a continuación:

- Conocimiento de las Educadoras de párvulos sobre políticas públicas en relación con Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.
- Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en relación con la alfabetización inicial.
- Implementación del plan de lectura inicial en la unidad educativa
- Articulación del Plan Lector con el nivel educativo.
- Articulación del Plan Lector con la familia
- Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor.
- Mejoramiento para la implementación del Plan Lector

Cuando se realizó la matriz de vaciado de datos se plantearon las primeras siete categorías, a medida que se continuaba con la investigación surgieron otras:

- Conciencia Fonológica
- Conciencia de lo impreso
- Conocimiento del alfabeto
- Lectura
- Escritura

Al tener todas las categorías de interés para el desarrollo del análisis de la investigación se procedió a la triangulación de los datos, herramienta que se utilizó al tomar los discursos y contrastarlos entre sí considerando las categorías anteriormente mencionadas. Se realizó una acuciosa revisión de todas las entrevistas realizadas, en ambos jardines infantiles; y se concluyó que sólo se utilizaría la primera entrevista hasta la número seis, porque las otras cuatro entrevistas restantes no aportaron más datos e información relevante, cuando se confeccionó la matriz de vaciado.

El plan de análisis de la información, que se expuso anteriormente, más los elementos de la triangulación de la presente tesis se consideraron las siguientes propiedades:

- Revisión, lectura y relectura de las entrevistas formuladas, con el fin de encontrar consistencia entre ellas y comprobar el grado de coherencia interna entre los discursos de todas las entrevistadas de ambos jardines infantiles.
- Se realizó una contrastación de la información entre la primera y segunda entrevista de las educadoras del nivel medio mayor, de cada uno de los jardines en estudio y se realizó el mismo procedimiento con las técnicas en párvulos de cada unidad educativa, con el fin de vincular las entrevistas entre ellas y así buscar la coherencia interna para aumentar la fiabilidad de la información.

- Las diversas categorías se validaron, poblándolos con los discursos hasta saturar los espacios, así se pudo reorganizar de la forma más eficiente la información obtenida a partir de las entrevistas y así obtener categorías *a posteriori*.
- Posteriormente al interior de cada categoría se redujeron los datos, con ello se generaron ideas-fuerza, las cuales fueron analizadas una y otra vez, comparando la información y así se aseguró su confiabilidad.

4.2. Conceptualización de las categorías de interés para el análisis interpretativo

A continuación, se procedió a conceptualizar las categorías, para lo cual se utilizó las unidades de discurso, que fueron asignadas a las categorías, cuando se obtuvo la matriz de vaciado de datos.

Dicha matriz global de vaciado aceptó unidades de discurso hasta lograr la saturación de la información, que se logró después de leer y releer la transcripción de la primera, segunda, tercera, cuarta, quinta y sexta entrevista. Aun cuando se realizó la transcripción de todas las entrevistas realizadas, no se continuó con el vaciamiento de los datos cualitativos en la matriz, porque se considera que no aportaron con más información a la presente tesis.

En las siguientes páginas, se muestran las categorías, con sus respectivas unidades de discurso, de las entrevistadas identificadas con una simbología simple: E1= Entrevistada 1; E2= Entrevistada 2; etc.

El siguiente paso, es la reducción de datos al interior de cada categoría, con la finalidad de obtener ideas-fuerza que contribuyan a la teoría del fenómeno estudiado, desde los mismos datos o base.

4.2.1. Categoría: Conocimiento de las Educadoras de párvulos, sobre las políticas públicas en relación con el Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020

Las políticas públicas en la educación tienen la finalidad de orientar la gestión pedagógica de las instituciones educativas y dar los marcos legales y el sustento teórico para la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la alfabetización inicial en todos los jardines infantiles a nivel nacional.

Se asume por parte de las autoridades educativas que el material bibliográfico y las capacitaciones dadas a las educadoras son suficientes para que ellas se interioricen sobre los planes que las autoridades educacionales proponen a la educación inicial, sin embargo, cuando estos programas, en este caso el plan nacional de la lectura y el libro, llegan a las unidades educativas del país, los equipos pedagógicos desconocen el porqué, el cómo y el para qué de este plan; esto se evidenció en los discursos tanto de las educadoras de párvulos y técnicos en párvulos en ambas unidades educativas de dos regiones diferentes del país, preguntándonos cuál es el real conocimiento que ellas presentan en esta temática y cuál es su funcionalidad, de dicho plan, al interior de las aulas.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI "RA". Comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

- *"Mmmm, la verdad es que específicamente no tengo mayor profundización en el tema, si bien sé que se ha trabajado en mejoramientos a nivel ministerial sobre las políticas públicas en relación con la educación parvularia, con las nuevas bases curriculares, pero no sobre lo que busca el Plan Nacional de la Lectura y el libro 2015-2020."* (E1, JI "RA". Quinta Normal, región Metropolitana).
- *"(su funcionalidad) ...más que incentivar que cada jardín cuente con su propio plan lector"* (E1, JI "RA". Quinta Normal, región Metropolitana).

- *“No tengo mayor conocimiento de las políticas públicas en relación con el Plan Nacional de la Lectura jajajajaja, sé que se han mejorado las condiciones de los párvulos, se ha mejorado el currículum, pero no lo manejo”. (E2, JI “RA”. Quinta Normal, región Metropolitana).*
- *“No, yo no conozco mucho de la Ley, no te puedo contestar sobre algo que no manejo”. (E3, JI “RA”, Quinta Normal, región Metropolitana).*

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “CR”. Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- *“No, yo no conozco mucho de la Ley, no te puedo contestar sobre algo que no manejo”. (E3, JI “CR”. Illapel, región Coquimbo).*
- *“...pero aquí en la Junji, se trabaja con una política del fomento lector...eee.....bueno, a nosotras nos dicen que trabajamos para la Junji y no para el Ministerio,” (E3, JI”CR”, Illapel, región Coquimbo).*
- *“La verdad no...las políticas públicas...no ahí sí que no...” (E5, JI “CR”. Illapel, región Coquimbo).*
- *“No, no, desconozco totalmente el tema.” (E6, JI “CR”. Illapel, región Coquimbo).*
- *“(función del plan) ...aprender a comunicarse más que nada, en lo que es nuestra sala (nivel medio mayor) ...no sé cómo será a nivel jardín, ...” (E6, JI”CR”, Illapel, Coquimbo).*

Todas las entrevistadas tanto educadoras como técnicos de ambos jardines infantiles, de dos regiones distintas; reconocieron que desconocían el origen y el marco legal de las

políticas públicas que sustentan el plan lector nacional; ellas indicaron que se les pidió cumplir en comunicar e implementar con cada equipo pedagógico, en sus respectivos niveles educativos; tanto por el sostenedor en la región Metropolitana, como en la repartición pública de Junji; pero desconocen cuál fue la razón de peso de su funcionalidad y real objetivo en sus respectivos lugares de trabajo.

También tienen ideas intuitivas con respecto a cuál puede ser su funcionalidad, la cual se basa más en sus creencias y experiencias personales que en teoría con sustento.

La idea-fuerza que se infiere de esta categoría es que todas las entrevistadas, de ambos jardines infantiles, desconocen sobre las políticas públicas que dan el sustento teórico y el marco legal del Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.

4.2.2. Categoría: Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en alfabetización inicial.

La alfabetización inicial o emergente es un tema que hace muchos años se ha puesto en la palestra, como un mecanismo y estrategia pedagógica que favorecería y potenciaría el lenguaje, lectura, escritura de todos los niños y niñas en su primera infancia, es por ello, que se quiso conocer si las educadoras tenían conocimiento del significado de la alfabetización inicial, como base teórica y conceptual de su formación académica y cómo se implementa en la unidad educativa.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI "RA". Comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

- *“Bueno, con respecto a la alfabetización inicial, desde mi conocimiento, jajajaja, bueno, ... se busca motivar a los niños y niñas, por lo tanto, una definición que podría dar con respecto a ella es, a partir de nuestra función de educadoras “Poner al alcance de los niños y las niñas medios adecuados y suficientes para hacer*

posible los hábitos de la lectura y de la capacidad de disfrutar el placer de la lectura, mmm, sí, eso es lo que se busca y espera” (E1).

- *“...manejo en forma general el significado de la alfabetización inicial...” (E1).*
- *“...desde el año 2015 el proyecto a nivel Jardín el “plan lector” una experiencia de aprendizaje enfocada netamente a la lectura.” (E1).*
- *“...mmm, bueno sé que la alfabetización inicial tiene relación con el período inicial de los niños que están en proceso de conocer las vocales con el acercamiento con los libros, y por eso el plan lector”. (E2)*
- *“...sé que se han mejorado las condiciones de los párvulos, se ha mejorado el currículum, pero no lo manejo”. (E2).*
- *(la alfabetización inicial) “Eso está presente en lo que estamos trabajando, es lo que se ha hecho en el plan lector, así se llama, Plan Lector”. (E2).*
- *(conocimiento de la alfabetización inicial en el jardín) “Bueno, es el período inicial de aprendizaje de los niños al inicio de su alfabetización, o sea, que comienzan a conocer y familiarizarse con las vocales y letras. Muchas veces las identifican en los libros, pero relacionan más las imágenes con lo que conocen, les gustan las imágenes de los libros y relacionan, es un acercamiento con los libros y el plan lector. Bueno esa es mi...definición de lo que me pregunta”. (E3).*
- *“...no le puedo contestar...” (E3).*
- *“mmm... se da a conocer a través del trabajo del Plan Lector que se desarrolla en el jardín...” (E3).*

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “CR”. Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- “...la alfabetización inicial, yo creo que poco...eee...sé que tiene que considerar el tema de aprender a escribir y leer. Lo que nosotros aquí trabajamos, es más el tema de la lectura, que los niños, adquieran símbolos previos, todo previo al proceso de la alfabetización, ya que, nosotros no le enseñamos a los niños a escribir ni a leer” (E4).
- “...trabajamos con la política de fomento lector...” (E4).
- “...lo que ella menciona, ahora es que se va a las capacitaciones a compartir experiencias, más que a ellas enseñarles, cómo es la implementación, porque eso ellas ya han pasado, por ese proceso, es a compartir con otras regiones, qué están haciendo para el fomento lector...” (E4).
- “...igual se trabaja a diario esto en la alfabetización inicial, se implementa a diario con los niños, todos los días nos comunicamos, estamos aprendiendo palabras nuevas...” (E5).
- “...se implementa el plan lector en sala cuna, medio menor, igual se da harto énfasis...” (E5).
- “...Con la familia...eee...en el quehacer diario con los niños...” (E5).
- “...es de vital importancia...la alfabetización y que se den en todos los niveles...” (E6).
- “...con los cuentos y con el bolso viajero y ahora que hace, más o menos, un mes, vamos lo que son los ejercicios de praxias, pero sólo en este nivel, porque en el

jardín “CR”, no se permite hacer ningún tipo de...lenguaje, más allá de lo que siempre hemos hecho...” (E6).

Al preguntar por el concepto de alfabetización inicial, las educadoras y técnicos en párvulos, en los dos jardines infantiles, desconocen la terminología, la asocian a la enseñanza de la lectura y escritura, que es la visión tradicional de la alfabetización escolar, propio de una visión escolarizada, aun cuando todas ellas, trabajan en educación preescolar. Cabe resaltar que el equipo pedagógico del jardín rural y urbano, asocian la alfabetización inicial con la implementación del plan de fomento lector, pero desconocen cuál es el sustento teórico que las enlaza, también es importante resaltar que las Técnicas en párvulos del sector rural, estudian para educadoras de párvulos, pero aun así el concepto de alfabetización inicial no se comprende o se desconoce totalmente.

La idea-fuerza que se levanta en esta categoría, es que el concepto de alfabetización inicial que sustenta al plan nacional de la lectura, se encuentra asociada, por los equipos pedagógico de ambos jardines, a una visión tradicionalista, escolarizada, donde surgen ideas aisladas, relacionadas con vocales, palabras, libros, pero no enlazados a una finalidad o al sentido que es el de fomentar las habilidades lingüísticas en la educación inicial, que es el sustrato de la enseñanza de la lectura y escritura que recién en la educación básica se comienzan a fomentar.

4.2.3. Categoría: Implementación del plan de lectura inicial en la unidad educativa

Al saber la importancia de la alfabetización inicial en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, que favorecerán una mejor aplicación y enseñanza de la lectura y escritura inicial y que es el sustento teórico del plan nacional lector, se buscó establecer cómo cada jardín infantil incorporó un Plan lector pensando en la impronta de una alfabetización inicial de acuerdo al contexto socio-cultural de cada jardín, su organización

y acogida por los protagonistas y las familias de estos, específicamente en el nivel medio mayor.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI "AR". Comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

- *“Con el Plan Lector el 2015 y el Árbol de lectura también iniciado en el mismo año, pero unos meses después, donde se hizo participar a toda la comunidad educativa del jardín (aclaro que esta iniciativa fue un legado de los apoderados del kínder del año anterior), me refiero al personal, los párvulos y los apoderados, cada uno aportó con un libro y así se construyó el árbol, en el centro del jardín”. (E1)*
- *“Ha tenido una buena recepción por parte de la comunidad educativa, a tal punto que los papas a nivel kínder para potenciar e incentivar la lectura realizaron el proyecto “árbol de lectura” en donde se encuentran varios tipos de libros para los niños. (E1).*
- *“Relatos de cuentos, para lograr un acercamiento a los libros de forma progresiva: Escuchando audio cuentos, El libro viajero donde cada semana una familia escribe un cuento, luego el niño o la niña lo relata en la clase”. (E1).*
- *“Alrededor de una hora a la semana en clases con la educadora, en este caso conmigo. Luego durante la semana se motiva a la lectura con la ida al árbol de lectura, llevando a los niños y niñas a sociabilizar con los diferentes textos que en él están, para finalmente hacer a los padres responsables de también ser parte con la lectura de algún cuento o actividad designada por nosotras”. (E1).*
- *“Se aplica con la actividad que realiza la tía X (Educadora) hace de una especie de cuenta cuentos, por lo tanto, se les aplica, el plan lector leyendo un cuento, donde se les da a conocer a los párvulos, y posteriormente se les entrega una*

ficha, la cual deberían contestar de acuerdo con lo escucharon. Generalmente todos están muy atentos, les gusta trabajar así a los niños y niñas, participan mucho". (E2).

- *"Es algo desafiante y motivador para trabajar con los niños y también con las familias. Los niños expresan en las actividades en base al plan lector. Los padres tienen un rol activo igual, ya que ellos deben cumplir junto con sus hijos o hijas una lectura mensual, para que en clases los niños realicen actividades donde cuentan su lectura domiciliaria, es muy entretenido y hay un compromiso de los padres con el desarrollo de sus hijos, hijas". (E2).*
- *"Bueno, ...una vez a la semana, una hora aproximadamente, en que se realiza la lectura y luego los niños y niñas realizan la ficha como actividad de cierre". (E2).*
- *"La tía X (Educadora) comienza la actividad leyendo un cuento, donde va haciendo preguntas a los niños a medida que avanza en la historia. Se utiliza, luego de la lectura, una ficha, donde dibujan y expresan lo que aprendieron de la lectura. Si hay instrucciones en las fichas, se les lee y se les explica". (E3).*
- *"Todas las partes involucradas están contentas y comprometidas con los procesos de aprendizajes que el jardín ha impulsado a través del plan lector, ha sido muy bien acogida igualmente por los padres, son comprometido y eso ha hecho que todos estemos contentos con el trabajo realizado". (E3).*
- *"Mmm...se implementa una vez a la semana. De acuerdo con la planificación y el plan lector del jardín, se realiza la actividad en sala con los niños y además la ficha que se envía a la casa para desarrollarla con la lectura mensual que realizan los niños con sus padres". (E3).*

- *“Es como una hora reloj aproximadamente, algunas veces se extiende, porque los niños son muy creativos, jajajajaja, tienen mucha imaginación”. (E3).*

En la implementación del plan lector realizado por cada unidad educativa, se realizó un análisis por separado de la aplicación del plan lector, porque es diferente en ambos jardines infantiles.

En el jardín, del ambiente urbano de la comuna de Quinta Normal, región Metropolitana la educadora enfatizó en la construcción por parte de los apoderados de años anteriores de un “Árbol de Lectura” y la donación por parte de las familias de libros infantiles que los niños ven y utilizan por su propia iniciativa. Las actividades que se realizaron por parte de la educadora fueron los relatos de cuento, audio-cuentos y el libro viajero, donde cada familia inventa un cuento que es relatado en el aula. Su implementación, en el aula es una hora a la semana y el resto del tiempo es trabajo de las familias, las cuales deben realizar las actividades asignadas para el equipo pedagógico del nivel educativo medio mayor.

Las Técnicas de dicho jardín apoyan a la educadora del nivel y no suelen realizar las actividades de implementación del plan lector, la cual radica su ejecución en la educadora, ellas observan que los niños y niñas se manifiestan atentos y participativos, contestando las preguntas formuladas. También señalan que es motivante el trabajo con las familias porque la mayoría de las actividades, son ellas, las que cumplen un rol más activo, cuando se les invita a desarrollar una lectura mensual con su hijo o hija. El trabajo con el plan lector del jardín “RA”, dentro del nivel, se realiza una hora a la semana, con la lectura de un cuento por parte de la educadora del nivel medio mayor, finalizando con la realización de una ficha del texto leído, como cierre de la actividad.

La idea-fuerza que emerge del análisis de los discursos de la educadora como de las técnicas del jardín urbano, en la implementación de su propio plan de lectura es el énfasis que se le da al trabajo con la familia, su colaboración y donación de los libros

infantiles y de las actividades que ellas dan para realizar en casa. Cabe hacer notar que el trabajo de la lectura del cuento radica en la educadora, la cual hace preguntas a los párvulos y realiza una ficha del cuento, donde la mayoría de las veces se dibuja y pinta. Las Técnicas son sólo de apoyo en la disciplina con los párvulos. El plan lector se ejecuta una hora semanal y se envía lectura para la casa una vez al mes, que debe ser desarrollado con la familia.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI "CR". Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- *aquí leemos mucho el "Kamishibai" ...eee...en otra sala pueden ser: cuentos o dramatizaciones, títeres y se implementa según la frecuencia, nosotras lo hacemos acá, no sé en las otras salas, será lo mismo... pero estamos dentro de las mismas estrategias, en distinto orden, en distinta frecuencia y cantidad de veces en el día," (E4).*
- *"El interés de llevarse el cuento a la casa, porque...eee...yo he hecho visitas domiciliarias y hay niños, que no tienen libros en la casa, (E4).*
- *"La familia participa, leyendo con él, un cuento, que pueda ser su hermana, su mamá, su papá, su abuela, su abuelo e ir comentando con ellos de que se trataba y también de una u otra forma subliminalmente, diciéndoles a los papás "cómprame un libro" (risa nerviosa); "Cómprame libros"; "léeme" ...eee...porque aquí apuntamos al tema de la comprensión," (E4).*
- *"...yo siento, con el poco tiempo, que llevo igual es algo flexible el tema de la lectura, porque tiene que ser espontánea, cómo cualquier cosa que hacen los niños en el jardín...no tiene que tener un horario específico, porque antes cuando estaba la planificación del tiempo diario, se les brindaba dentro del día, un espacio*

sí o sí, del fomento lector, en cambio ahora nosotras lo podemos hacer si es el interés de los niños en la mañana, en la mañana, en la tarde en la tarde, si es en el patio y ahí nosotras vamos determinando según lo que los niños, nos manifiestan a nosotras.” (E4).

- *“Bueno...eee...estamos llevando...bueno primero le informamos a la familia, sobre el plan lector, de que se trata, darle a conocer, luego...eee...llevando a cabo...un bolso con unos cuentos y que hay preguntas...que realicen preguntas la familia, según lo que contesten los niños...además que también dibujan de acuerdo con su interés, de acuerdo con libro, eso más estamos llevando a cabo con la familia, en lo que es el plan lector”.* (E5).
- *“los niños adquieren más vocabulario, están modulando mejor...nosotras igual, cuando ellos se equivocan, ...nosotras tratamos de modularle mejor, para que ellos comprendan más y mejor la palabra, igual tenemos un déficit en los niños con el lenguaje, así que cada vez estamos mejor con los niños.”* (E5).
- *“Bueno, el plan lector, se aplica en el librero, se ponen diferentes libros, de acuerdo con su interés...eee...todos los días, se le cuenta un cuento, utilizando distintas técnicas, como teatro de sombras, los títeres, Kamishibai y otros más.”* (E5).
- *“...si es que estoy en lo correcto, igual se trabaja a diario esto en la alfabetización inicial, se implementa a diario con los niños, todos los días nos comunicamos, estamos aprendiendo palabras nuevas...”* (E5).
- *“...a través de los cuentos, a través de rimas, a través de...eee...como se llama...canciones que es lo más importante...No son ejercicios tan así cómo... ¡oooh!...tan escuela de lenguaje, no!; son sonidos, a veces, que sepa reconocer el sonido de la moto, el sonido de ...y son sonidos que ellos les va ayudando, porque eso es otro de lo que nos dimos cuenta, que a veces, no es tanto de lo que le salga*

el sonido, es muscular, me refiero que no es nada cognitivo , es algo muscular, porque cuando nosotras hacemos las praxis “del Beso”, hay niños que no saben hacer, se da cuenta que es un tema más muscular, es porque desde no se le fomento, bueno tenemos un cierto caso especial, es porque la mamá, tiene muchos hijos, que es porque tiene otras prioridades, tal vez, porque es mamá joven...yo en lo personal, es algo que se puede evitar, que el niño no sepa hablar, sin tener algún trastorno cognitivo, se puede evitar.” (E6).

- *“...yo creo que es como el plan que utiliza Junji, con la metodología a través del juego, sienten, así como opinión personal ...sienten comooo...que estamos fomentando lo que son las plantillas y eso es como que están obsoletas, se eliminaron de lo que es Junji, como si nosotras vamos a hacer un ejercicio así, le vamos aaa... hacer plantillas”. (E6).*
- *“El interés, el interés por un libro, el interés...cuando uno va a contarles el cuento, ya no es como al principio que: “Ya niños a contar el cuento” y tú tenías que sentarlo, tú tenías que hacer todo prácticamente. Ahora: “Niños vamos a leer un cuento”...igual nosotras como ellos tienen...tenemos todos los libros que se los saben, vamos a conseguir libros en otras salas, que ellos no los conozcan para ir variando, porque igual ellos se lo saben de memoria, pero es el interés, ha cambiado mucho el interés por ellos por un libro o por la lectura, ni siquiera estamos haciendo esto de los cuentos, en otra actividad y ellos solo se van a la biblioteca, cuando nosotros tenemos los sillones en la biblioteca, ellos solos van: Oye sabes, “¿Y te gusto ese libro?...¡Sí, tía!...¿Me lo lees? O bien ¿Tía, me puedes leer este cuento, tía? A veces le duran dos o tres hojas...y se aburren, pero ya es algo, que para nosotros...es importante.” (E6).*
- *“...y en lo que es nivel, nosotros leemos todos los días, tenemos una hora de cuento, una hora más o menos lo que calculamos, todos los días le contamos un cuento.” (E6).*

En el jardín infantil “CR”, la educadora y las Técnicas confluyen en un mismo discurso, se aprecia un trabajo colaborativo y todas están involucradas en las actividades de implementación del plan lector inicial, para su ejecución se utilizan los recursos y materiales que son enviados por Junji, entre ellos Kamisjibai, títeres, cuentos, rimas y un librero, para disponer los textos, en la sala del nivel medio mayor.

La educadora señala que la implementación del plan de fomento lector radica principalmente del trabajo que realizan ellas como equipo pedagógico, porque muchos de las familias de sus párvulos no tienen libros en sus casas o la mayoría trabaja y no tienen tiempo o interés en las actividades que las educadoras envían para la casa, que les permita trabajar con sus hijos e hijas. Ellas hacen notar que cuando se utilizan estrategias de tipo lúdica, con títeres y dramatizaciones el interés, de los niños y niñas, por los libros aumenta en forma progresiva, siendo ellos mismos quienes toman los libros y les piden que se los lean. También señalan que el equipo pedagógico del nivel se siente comprometido y saben de la importancia del fomento lector con los párvulos.

Entre las acciones que se llevan a cabo en el aula, deben ser lúdicas, porque Junji prohíbe actividades de tipo escolarizada, que impliquen “papel y lápiz”, aunque ellas reconocen que no están de acuerdo con ello, igual siguen las indicaciones dadas por el organismo público. El equipo pedagógico indica su preocupación por que algunos niños y niñas, no hablan ni responden a las preguntas formuladas por ella, cuando relatan o actúan los cuentos, señalando que es un problema de articulación y modulación y no es del tipo cognitivo, es decir, presentan dificultades en el lenguaje expresivo y no en el comprensivo.

El tiempo de implementación del plan de fomento lector, es flexible, dependiendo del interés de los niños y niñas, pudiendo ser varias veces en el día y en distintos momentos, cuando el equipo pedagógico realiza la lectura suele leer una hora diaria, todos los días de la semana, al iniciar la jornada de cada día.

La idea-fuerza que señala esta categoría, es la que presenta mayores diferencias entre ambos jardines infantiles, el equipo educativo de Junji, en el ambiente rural, trabajan en forma colaborativa, todas realizan todo, se usa el material enviado por la entidad pública, con estrategias de tipo lúdico, que favorece que la mayoría de los niños y niñas se sientan interesados por el tema y puedan en diferentes horas del día ir a buscar un libro de su interés. Reconoce el compromiso del equipo en aula, pero no así de la familia que se muestra poco colaboradora con las tareas implementadas para la casa, siendo la mayoría de las veces no realizadas. El tiempo de implementación es flexible y dependerá del interés de cada niño y niña del nivel educativo.

4.2.4. Categoría: Articulación del Plan Lector con el nivel educativo

Se buscó establecer la finalidad que tiene para el jardín infantil el Plan Lector, cómo se construye su articulación pedagógica y educativa, y la retroalimentación que tienen como equipo, respetando la visión y misión del jardín

Discurso de las educadoras y técnicos del JI "RA". Comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

- *“Proporcionar estrategias para que los niños y niñas desarrollen habilidades de comprensión lectora. Bueno, a la edad de medio mayor es más que todo motivar a la lectura abriendo la imaginación, ellos aprecian al libro a partir de la historia que se les cuenta y ellos luego la replican utilizando su imaginación y comprensión.” (E1).*
- *Planificando semanalmente, con un aprendizaje esperado adecuado a la estrategia que consideramos según nuestro plan anual de trabajo... Pueden ser disertaciones, las cuales son preparadas con los apoderados de acuerdo con las tareas designadas. También hacemos que los niños y niñas elaboren su propio*

final de los cuentos, lo cual es muy entretenido para ellos y un placer para nosotras escucharlos, ahí es donde los vemos verdaderamente crecer.” (E1).

- *“Se evalúa con lista de cotejo o escala de apreciación, la cual la educadora o técnico elabora según lo que plantea, ...o sea, tres objetivos de aprendizaje, sí, tres objetivos de aprendizaje de acuerdo con Plan anual del jardín y la unidad que se está viendo con los niños y niñas del nivel.” (E1).*
- *“...no hay una retroalimentación, por tiempo más que por voluntad, como equipo de trabajo, para evaluar posibles mejoras del plan lector en sí, como proyecto, sino que sólo lo aplicamos”. (E1).*
- *“A partir de la planificación propuesta por el Plan Lector, se trabajan diversas estrategias para que los niños y niñas puedan desarrollar sus habilidades”. (E2).*
- *“Se planifica semanalmente, con aprendizajes esperados, adecuado a cada estrategia...” (E2).*
- *“...y se evalúa con pauta de cotejo las fichas o actividades programadas...” (E2)*
- *“...pero nosotras como técnicos aportamos, pero más que todo seguimos las actividades propuestas en el Plan Lector”. (E2).*
- *“De acuerdo con la planificación del Plan Lector, para fomentar el gusto por la lectura y que ellos puedan desarrollar habilidades en donde puedan expresar y entretenerse con la lectura” (E3).*
- *“Planifican las Educadoras de acuerdo con el plan lector, ...” (E3).*
- *“...nos consultan y/o cuentan que se va a realizar una vez por semana”. (E3).*

En el discurso del nivel medio mayor urbano, la educadora y técnicos indican que los objetivos buscados en la implementación del plan, es que los niños y niñas desarrollen la motivación y el gusto por la lectura, a partir de lo que se tenga programado en el plan lector del jardín, a partir de esto, ellas indican que se pueden desarrollar habilidades que les permitan expresar y entretenerse con la lectura.

También expresan que la educadora, encargada de la planificación del plan lector, se realiza en forma semanal, con un aprendizaje esperado asociado a una estrategia según el plan anual de trabajo, las actividades desarrolladas son disertaciones preparadas por los apoderados y la elaboración de cuentos propios que los mismos niños relatan demostrado, según las palabras de la educadora, cuánto han crecido.

Según lo expresado por la educadora, para realizar la evaluación del plan lector se utilizan listas de cotejo o escala de apreciación, elaboradas por las propias educadoras y técnicos, dicha evaluación se centra en tres objetivos de aprendizaje, coordinado con el plan anual y la unidad que se está desarrollando con los niños y niñas, dichas actividades del plan lector son evaluadas una vez a la semana.

Todo el equipo pedagógico del jardín “RA”, urbano, reconoce en sus discursos que no tienen retroalimentación de lo planteado en la sala, por falta de tiempo, no se evalúan posibles mejoras, del plan lector, sólo se aplica. Las técnicas tienen una función más bien pasiva, sólo siguen las actividades propuestas por el plan lector y es la educadora quien les señala la actividad que se implementará esa semana.

La idea-fuerza que emerge de esta categoría, con respecto a la articulación del plan lector con el nivel educativo, del jardín “RA”, urbano de Quinta Normal, indica que la educadora y las Técnicas tienen un discurso instalado, señalando que no se busca en el nivel medio mayor la comprensión lectora, sino se pretende motivar a los párvulos por la lectura, cuando se tiene esto, se desarrollan las habilidades lingüísticas que les permitan expresarse y entretenerse con los libros. Para ello planifican en forma anual y

semanalmente, las actividades implementadas en la sala, como las tareas que se les asigna a los padres, para que estos los realicen con sus hijos, también favorecen la creación de cuentos propios, que son relatados por ellos mismos, y que permite ver, según las educadoras el “crecimiento” de los niños y niñas. La evaluación de los párvulos es a través de listas de cotejo, escalas de apreciación, elaboradas por el propio equipo técnico, dichos instrumentos evalúan tres objetivos de aprendizaje en coordinación con lo que está planificado con anterioridad, dicha evaluación es semanal. Todo el equipo del nivel medio mayor, no se retroalimentan con las actividades implementadas en aula, sólo siguen las instrucciones dadas por la planificación elaborada frecuentemente por la educadora, no dando cabida a la reflexión pedagógica de su actuar.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “CR”. Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- *“...cuando se enfrenten a la escritura y a la lectura...no lo vean tan lejano, entonces, no le va a costar, o no se le va a ser tan complicado como un niño que nunca ha tenido contacto, con letras...ellos ya lo vivieron, años atrás,...el gusto por entender, comprender, escuchar, yo siento que a ellos, les va a ayudar, en su enseñanza básica cuando les tengan que enseñar...lo que es la alfabetización ya en concreto, de la lectura y la escritura, yo creo que no va a ser tan complejo, quizás aquí, no han escrito nunca, pero va a ser algo nuevo que ya tienen conocimientos previos....” (E4)*
- *“...con otra estrategia que es el “Cuaderno Viajero”, o “Maletín Viajero”,... el fin es que ellos se lleven un cuento a la casa y lo trabajan en familia, ese es el objetivo de esa estrategia que plantea el fomento lector y eso teníamos que aplicar, por lo que me decía la encargada del plan en el jardín, sí o sí...”el cuaderno..” entonces, en base a ese sí o sí, nosotras dijimos si tenemos que aplicarlo, cómo lo vamos a aplicar ¿consideramos un*

cuaderno dentro de este libro?, qué van a leer ellos, para qué ellos escribieran, si ven la portada...eee...qué imaginan ellos qué es el cuento, qué va a pasar con el cuento, sólo con la portada, después al leerlo, qué sucedió, para ver el tema de la comprensión y después qué opinan, entonces aquí fomentamos mucho el tema que ellos opinen y en eso de fomentar, ellos ya lo tienen adquirido y ahora lo estamos potenciando con esta estrategia, entonces también va la pregunta...eee...qué opina él o ella, y ellos dicen sí bien, no me gusto, me gusto, para que ellos tengan opinión siendo niños ...eee...y con quién trabajaron es otra pregunta y al dar vuelta la hoja de este cuaderno, esta una sección que nosotras la definimos para potenciar el sello de lo que es el jardín...por eso ellos deben dibujar libremente de lo que le gusto y ya ellos lo dibujan”. (E4).

- *“...a través de la observación, registro de observación, ...porque nosotras no podemos evaluar con categorías, ni estandarizando a los niños, encasillando en ciertos conceptos, ...que sea algo como más cualitativo, podría ser una rúbrica, pero hasta el momento lo que consideramos es registro de observación y la familia cómo participa, dentro de este “cuaderno (viajero).” (E4).*
- *Aquí las capacitaciones son en la ciudad de La Serena, y la única que viaja son las encargadas del plan de fomento lector...que son dos...ella a nosotros nos hace réplicas...de la capacitación, a nosotros no viene el profesional que explica. Y como ellas saben bien, como es el tema del fomento lector; solamente ellas sólo llevan sus experiencias entonces...a eso me refiero, con que han sido tantas capacitaciones y nunca nos hemos puesto serias con el tema; “y esto vamos hacer”, cronograma, actividades, algo más planificado, programado...” (E4).*

- *“Que los niños desarrollen y adquieran mejores palabras, porque estamos muy bajo en el lenguaje” (E5).*
- *“¿Lo qué es el desarrollo del lenguaje en sí? Bueno, ahora con el equipo de sala estamos implementando estrategias como cantar más...modularles a los niños...eee...como se llama...más cuentos que sean de su interés o de su vida diaria...eee...pero y otras estrategias más que estamos en veremos y trabajar con la familia que es fundamental”. (E5).*
- *“Con observación, con registro de observación, también anecdótico y también en las bitácoras, que se van realizando en las carpetas de cada niño...” (E5).*
- *“...la fortaleza que tenemos como nivel...la implementamos entre las tres y sacamos ideas y buscamos información...” (E5).*
- *“Que se aprendan a comunicar más que nada, en lo que es nuestra sala...no sé cómo será a nivel jardín, pero en nuestra sala es más que nada de comunicación, que ellos puedan decir una palabra, eso es lo que notamos que está baja la comunicación entre ellos. Porque como le digo, a ellos...le causa una frustración el no poder comunicarse, con los demás amigos y poder implementar juegos en el patio...” (E6).*
- *“...con los cuentos y con el bolso viajero y ahora que hace, más o menos, un mes, vamos lo que son los ejercicios de praxias.” (E6).*
- *“No le podría dar una respuesta a eso, porque va más allá de nosotras, porque como le dije recién, no nos permite trabajar de esta manera el lenguaje nosotros sólo tenemos que hacer con los recursos que nos envía*

Junji, que son más que nada los cuentos, fomento lector y tratar de hacerlo...no sé...todos los días.” (E6).

- *“...igual nosotras estamos conscientes de que ya estamos dando un paso más allá. Ahora igual hemos ido implementando hacer ejercicios, cómo de modulación, típicas praxias, por lo mismo porque ya notamos, que este problema de lenguaje para los niños, igual le forma conflicto...con sus pares” (E6).*

El discurso de la educadora como de las técnicas van en la misma línea, con respecto a la articulación del plan lector en el nivel medio mayor, ellas colocan énfasis en el desarrollo del lenguaje y que tengan conocimientos previos de lectura y escritura, con el objetivo que cuando lleguen al colegio y realmente se les enseñe la alfabetización concreta ellos ya lo manejen, esto indica que el equipo pedagógico del jardín “CR” rural, no considera que el plan de fomento lector estimule una alfabetización inicial, esto puede ser porque ellas, desconocen o no están interiorizadas con respecto a los objetivos del plan nacional de lectura y cuál es su sustento teórico, también indican que una de las estrategias más desarrolladas es el fomento del lenguaje, y la comunicación verbal, pero muestran su preocupación por que se han encontrado que los niños y niñas se encuentran muy bajos en el lenguaje expresivo, esto provoca que los niños aislen a sus compañeros o surjan peleas y conflictos entre ellos.

Frente a esto para estimular el habla, realizan praxias, estrategias de cantar, actividades donde expresen su opinión, cuentos de su interés y enfatizan el trabajo con el hogar, pero reconocen que deben seguir los lineamientos de Junji, es decir, estrategias basadas en el juego y que los párvulos sí o sí, deben llevarse un libro a la casa, para ser trabajado con la familia.

Para evaluar a los párvulos se construyen instrumentos de tipo cualitativo como son: registro de observaciones, registro anecdótico, bitácoras que se aplican en forma individual.

Con respecto a la retroalimentación, ninguna de ellas hace referencia directa a ella, se infiere que no están familiarizados con la terminología o bien no la ven asociada a la práctica pedagógica, como una herramienta de análisis y de dar sentido a lo impartido en el aula, si señalan que ellas reciben la información por parte de las educadoras que van a las capacitaciones a nivel regional, “pero no es un aprender”, sino es “un contar experiencias pedagógicas” de y con otras unidades educativas en el desarrollo del plan de fomento lector, además de reconocer que requieren más estructura en la implementación del plan, más programado y planificado que ellas puedan implementar en el nivel medio mayor, esto podría indicar que ellas sienten que sólo con un formato más estructurado lo harían mejor o bien tendrían mejores resultados, según su visión.

La idea-fuerza que emerge de esta categoría relacionada con la articulación del plan lector en el nivel educativo medio mayor de un contexto rural, es la falta de sustento teórico, con respecto a la alfabetización inicial que muestra el equipo pedagógico, la cual, es la base de la práctica pedagógica. Por consiguiente, las educadoras enseñan lo que ellas creen que será útil para el desarrollo y aprendizaje de la lectura y escritura en los niveles pre-escolares, desconociendo lo que es más efectivo para la implementación de habilidades lingüísticas, cabe reconocer que ellas en forma intuitiva le dan gran importancia al lenguaje comprensivo como al expresivo, para poder desarrollar y evaluar las actividades relacionadas con el plan de fomento lector, pero chocan con la realidad al trabajar con niños y niñas que tienen poco vocabulario, escasa fluidez en el lenguaje expresivo, por ello intentan suplir estas desventajas con una variedad de actividades desde praxias hasta títeres, todas actividades de tipo lúdico como lo señala la entidad pública (Junji), las cuales son consignadas en instrumentos individuales de carácter cualitativo, de elaboración propia. Resalta el hecho que la retro-alimentación entre pares, es decir, entre educadoras, no se considera de gran relevancia o de importancia, por el

contrario ellas se refieren a que necesitan de un profesional directo que las capacite en temáticas, como el desarrollo de habilidades lingüísticas, se sentirían más seguras y confiadas de su quehacer pedagógico, al formular un programa más sistemático con respecto al plan de fomento lector, quizás porque creen que aunque deben desarrollar actividades lúdicas, como se lo pide la Junji, estas no cumplen la función de enseñar cosas concretas, como si ocurriría, a su entender, en un ambiente más formal o escolarizado.

4.2.5. Categoría: Articulación del Plan Lector con la familia

La familia es el ente socializador por antonomasia, por ello, las unidades educativas siempre buscan incluirla en todas las actividades que estén relacionadas con sus hijos e hijas. Por ende, se quiere conocer el real compromiso de la familia con la visión y misión del jardín y con el proceso educativo de sus hijos o hijas, específicamente con el plan lector.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “RA”. Quinta Normal, región Metropolitana.

- *“La familia es una herramienta clave, en la iniciación a la lectura, por lo cual, en el plan lector, se invitó a participar a la familia mediante un plan lector mensual, en el cual se llevan una ficha de trabajo más el cuento a trabajar para sus casas, las famosas tareas, jajajajaja. Sin embargo, para nosotras el objetivo de este trabajo es involucrar a la familia, que a partir de ellos se haga un hábito de lectura que depende del punto de vista, de los hogares”. (E1).*
- *“Jajajaja, ya lo he mencionado, ...recalco que se trabaja directamente con la familia responsabilizándolos también del aprendizaje de sus hijos y fomentar la motivación de la lectura desde el hogar”. (E2).*

- *“Creo que ya lo mencioné, a través de la lectura mensual donde ellos apoyan al Plan Lector”. (E3).*

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “CR”. Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- *“La familia participa, leyendo con él, un cuento, que pueda ser su hermana, su mamá, su papá, su abuela, su abuelo e ir comentando con ellos de que se trataba...” (E4).*
- *“Bueno...eee...estamos llevando...bueno primero le informamos a la familia, sobre el plan lector, de que se trata, darle a conocer, luego...eee...llevando a cabo...un bolso con unos cuentos y que hay preguntas...que realicen preguntas la familia, según lo que contesten los niños...además que también dibujan de acuerdo con su interés, de acuerdo conl libro, eso más estamos llevando a cabo con la familia, en lo que es el plan lector”. (E5).*
- *“En este caso, con el puro tema del “bolso viajero”, ... esa misma actividad, la hacen en la casa y al otro día llega...” (E6).*

Tanto en la unidad educativa “RA”, de Quinta Normal, como en el jardín “CR”, de la comuna de Illapel, ambos equipos pedagógicos, tanto educadoras como técnicos, conocen y resaltan, en sus discursos, el rol familiar en la educación desde sus inicios y lo fundamental que es contar su colaboración, además de conocer el real compromiso de la familia con la visión y misión del jardín y con el proceso educativo de sus hijos o hijas, específicamente con el plan lector.

Por ello, para las educadoras y técnicos, del jardín “RA”, la incorporación familiar es fundamental en la estimulación y el desarrollo de los hábitos lectores de los párvulos, por ende, se invita a que los padres realicen actividades de tipo lector, la mayoría de las veces enviando y leyendo cuentos para la casa, para ellas, la piedra angular del aprendizaje lector recae en la familia, por ello el trabajo mensual del libro que forma parte del plan lector.

Lo mismo ocurre con el jardín “CR”, rural de Illapel, donde las educadoras y técnicos involucran a la familia, primero informándoles sobre el plan lector y luego las hacen participar del “bolso viajero”, donde va un cuento del interés del niño o niñas, para que los padres o adultos significativos lean y respondan en familia las preguntas consignadas en un cuaderno que debe ser completado y dibujado, tanto por los padres como sus hijos e hijas, respectivamente.

La idea-fuerza de la categoría: articulación del plan lector con la familia, es de gran importancia para ambas unidades educativas, saben de lo esencial que es para la educación el involucramiento de los padres en el quehacer pedagógico, ambos jardines utilizan la estrategia de llevar un cuento para la casa, donde debe ser leído y completado tanto por apoderados como los niños y niñas. Se reconoce una mejor disposición a llevar el cuento a la casa, en el jardín “RA”, por consiguiente, en ambientes urbanos se entiende que es una forma de cooperar con la educación de sus hijos. A diferencia que en el JI “CR”, algunas familias son más resistentes a llevarse el cuaderno y libro viajero, según las educadoras, es por falta de tiempo o poco interés por estimular a sus hijos e hijas, porque no le dan la importancia o no la conocen a cabalidad. Es interesante hacer notar que ambos jardines, de diversos contextos, utilizan la misma actividad para implementar el plan lector inicial.

4.2.6. Categoría: Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor.

Se buscó indagar en la crítica o autocrítica que puedan realizar los integrantes de la comunidad educativa desde la visión de la educadora para la implementación del plan lector.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “RA”. Comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

- *Mmmm como fortaleza, mmmm, déjame pensar... Fortaleza, es la iniciativa de las tías a implementar la lectura de formas más lúdicas y divertidas. Pensamos harto cómo hacerlo, es un trabajo en equipo muy importante, en especial porque nos involucramos todas con las habilidades de nuestros párvulos, de verdad es muy entretenido y enriquecedor desde todos los aspectos". (E1).*
- *"Debilidades, uff, bueno, es difícil para nosotras, no hay una retroalimentación, por tiempo más que por voluntad, como equipo de trabajo, para evaluar posibles mejoras del plan lector en sí, como proyecto, sino que sólo lo aplicamos". (E1).*
- *"En palabras simples: Creatividad, Trabajo en Equipo, organización, evaluación". (E1).*
- *"La asistencia de los niños y niñas, en especial pensando que tenemos dos jornadas, mañana y tarde, y tenemos un grupo no minoritario, pero igual es poco, que están en ambas jornadas, quienes si faltan pierden de igual forma que el resto, pero generalmente ganan más porque se repiten las actividades, lo cual a veces es bueno, dependiendo de la actividad y otras es malo, simplemente se aburren, pero son las menos. Otro factor es la puntualidad de los niños y niñas de las diferentes jornadas, lo cual nos retrasa el trabajo con algunos, y generalmente se perjudica al puntual. Debemos trabajar más en eso, ahí nos falta focalizar más nuestra acción con el compromiso con los padres". (E1).*
- *"Se ha podido observar un poco más el desarrollo del lenguaje de muchos de los niños y niñas del nivel, como igual el incremento del vocabulario, permitiendo que los pequeños puedan expresar lo que ellos realmente comprenden de la lectura realizada por la tía X (Educadora), esa es una gran fortaleza. Nosotras los motivamos en el desarrollo de la ficha final de la actividad, por lo que es un buen*

trabajo en equipo, aunque somos parte del proceso de desarrollar estrategias”. (E2).

- *“La debilidad mayor, es no tener más estrategias para mejorar nuestras prácticas y las de los niños. Ah, y lo otro tenemos pocos espacios para la retroalimentación de las actividades realizadas, por tiempo...”. (E2).*
- *“Qué pudieran existir nuevas entidades donde se dé a conocer más y se hable más del proceso de alfabetización, con el fin de ir conociendo nuevas estrategias, motivando la creatividad de los niños, el trabajo en equipo, la organización y la evaluación de los procesos”. (E2).*
- *“Las fortalezas, teniendo las herramientas para ir mejorando la implementación de estrategias nuevas para que los niños desarrollen mucho mejor su mente creativa frente a la motivación de un cuento...” (E3).*
- *“...y la debilidad, falta de retroalimentación de las actividades y no conocer más estrategias para ir mejorando más e ir aprovechando mejor el espacio de lectura que tenemos en el jardín”. (E3).*
- *“Que haya más capacitación y talleres de perfeccionamiento donde se den conocimientos sobre el proceso de alfabetización, o sea, por lo que hemos conversado, alfabetización inicial, no escolarizar, sino adecuarnos a las nuevas necesidades de los niños de esta generación llena de información”. (E3)*

En el discurso de las educadoras y técnicos del jardín “RA”, urbano, con respecto a las fortalezas que ellas, como educadoras y técnicos, presentan para implementar el plan lector, la educadora después de pensarlo un rato indica que entre sus fortalezas como equipo es la implementación de actividades lúdicas que favorezcan todas las habilidades de sus párvulos, cabe mencionar que no indicó ninguna fortaleza personal. Lo mismo

ocurrió con las Técnicas, que mencionaron fortalezas que los niños y niñas pueden adquirir con el plan de lectura inicial, entre ellas la creatividad y la imaginación.

Con respecto a las debilidades, todo el equipo educativo, señala que la falta de retroalimentación, por no tener tiempo, hace que sólo se aplique el plan lector inicial y no se pueda socializar, entre ellas, las actividades implementadas. También, señalan que requieren capacitaciones que les enseñen del proceso de alfabetización, con el fin de generar estrategias para motivar a los niños y niñas, además de fomentar el trabajo en equipo, la organización y la evaluación de los procesos implementados.

La educadora es la única que responde esta pregunta, la cual, reconoce sin hacer distinción entre habilidades y competencias como un todo, que es necesaria Creatividad, Trabajo en Equipo, organización y evaluación, lo mismo que habían indicado las Técnicas como debilidades que ellas encontraban como equipo para poder implementar el plan de lectura inicial.

Con respecto a la pregunta de los nudos críticos que ellas encuentran para la implementación del plan lector, es la inasistencia reiterada y la impuntualidad de los niños y niñas que vienen al jardín, ellas mismas indican que deben trabajar en forma focalizada a comprometer a los padres, para mejorar ese aspecto.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI "CR". Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- *“el tema de la creatividad...trabajar también con estrategias que nosotros, también propongamos como adulto, como para ellos hacer, sean tanto divertidos o desafíos, ...” “...el tema del juego, nosotros nos ha brindado la posibilidad de flexibilizar eso, dentro de esa estrategia incorporar otra estrategia más...” (E4).*
- *“...el desconocimiento de estos conceptos, del objetivo, de lo que proporciona a los niños, lectura, nosotros hablamos de...desde la experiencia, que vemos, que a los niños si le sirve, de una a otra lectura, en que la universidad, o que yo leí por*

acá, en una entrevista, pero yo creo que, el estar capacitado para desarrollarlo, pero capacitado en un cien por ciento, en donde yo me comprometa a aprender, donde no sólo me comprometa a escuchar, porque hay personas, que escuchan y digo sí, sí, sí, y vamos hacer esto, sí, pero en el diario vivir, no se concreta eso, entonces, de que nos sirve tener tantas ideas, y no concretar, el decir sí, a mí me falta leer esto, me voy a informar, tampoco está esa iniciativa, de auto-capacitarnos...pero a nosotras nos falta esa versatilidad y ser dinámicas para hacerlo, por eso...eee...lo hicimos los primeros meses del año y después eso lo fuimos dejando de lado, pero era por un tema de nosotras,...pero yo creo que va en uno, en nosotros como adultos el arriesgarnos hacerlo...” (E4).

- *“...que nosotras sabemos...eee...que es importante, que los niños...eee...tengan el contacto con los libros, con los cuentos o con diversos tipos de textos...importante ser creativos e incluso en su trabajo, para resolver problemas, ...” (E4)*
- *“...las familias, cuan alfabetizadas estarían las familias, tenemos mamás que no le gustan escribir y nos pide a nosotras que respondan encuestas o como otro señora X, no voy a decir nombre, usted puede hacer está actividad: “no, no”, ella no...ella no tiene enseñanza media, llegaron a básica, no se arriesgan, les da vergüenza escribir, porque tiene errores ortográficos...lo otro...la disposición de la familia, con otros casos que nos encontramos donde le propusimos: “sabe, que, su hija se va a llevar, esté “cuaderno lector”, y “¿qué tiene que hacer con esto?, es que no tengo tiempo” y la tía le responde: “pero, es muy fácil”, ¿y qué tiene que hacer?; no tengo tiempo, dentro de ella no estaba la disposición a desarrollar esa actividad sencilla, entretenida, y la auto-motivación que tiene su hija por hacerlo...tener un programa, en aunar criterios, realizar un programa, con una planificación mensual o después que comprometa a una planificación anual y el cronograma, con las personas responsables, entonces...yo creo que falta más organización....con un tema de tiempo, pero porque somos pocas funcionarias en*

la sala, en donde una (educadora o técnico) menos, ya se puede generar un caos, con 30 niños,..." (E4).

- *"...una de las fortalezas que tenemos como grupo...eee...no sé poh... a través del cariño, del amor con los niños...trabajando el lenguaje...eee...una de las fortalezas...cómo le podría decir...eee...el interés que los niños aprendan...eee...somos responsables cuando queremos hacer alguna actividad de acuerdo al fomento lector ...si tenemos una idea...bueno ya...la implementamos, como esa es la fortaleza que tenemos como nivel...la implementamos entre las tres y sacamos ideas y buscamos información." (E5).*
- *"...quizás el miedo a equivocarse, a errar, eso sería el miedo a equivocarse." (E5).*
- *"¿La creatividad, porque a los niños, les llama mucho lo que es la creatividad, eso sería una de las fortalezas que tenemos...competencias? ...la iniciativa que tenemos...mmm...en desarrollar el lenguaje...la iniciativa que tenemos..." (E5).*
- *"...incorporar más a las familias, que ellos vengan a la sala, y que implementen algún cuento o que hagan alguna actividad...y nosotros? bueno seguir...como estamos ahora...buscando estrategias para el fomento lector...bueno estamos yendo de a poquito hacia adelante...pero estamos yendo por un buen paso...encuentro yo...implementando hace poco, lo que en el desarrollo del lenguaje, niños que tienen más déficit...Como lo había mencionado antes, trabajar con la familia, ese es un tema bien complicado, que tenemos varias familias que trabajan...eee...y cuando mandamos tareas a la casa, algunos no lo realizan." (E5).*
- *"...por eso yo creo que es el interés propio por aprender y de tener la facultad...porque yo no puedo enseñar algo que no sé, yo no puedo enseñar algo que no vi, yo no puedo enseñar algo que le hicieron a mi hija y yo se lo voy a*

enseñar a los niños, yo tengo que interiorizarme y...ver cómo me funciona el tema del lenguaje y en sí es un tema totalmente importante, ...” (E6).

- *“...Ignorancia, ignorancia sobre el tema ...eee...o tratar de hacer cosas que no son...o en este caso o tratar de...de los superiores en este caso no dejar que uno pueda enseñar más allá a los niños” (E6).*
- *“A lo mejor capacitaciones en este tema, porque al final...eee...porque en el nivel medio mayor, en este caso, donde estamos trabajando, junto con las otras tías, ...somos...pucha...más jóvenes en este caso...tenemos un poco más de conocimiento, yo y la otra Técnico estamos estudiando Educadora de Párvulos, tenemos un poco más de conocimiento, pero las técnicas que llevan más años acá, en las instituciones, es muy difícil hacerlas cambiar en el sistema, es muy difícil hacerlas cambiar a una persona que lleva mucho tiempo, insertada en lo mismo, es como...es difícil, poh...es difícil hacer cambiar a una persona. A lo mejor se debería implementar cursos, talleres, tal vez, para poder mejorar estas prácticas...estas prácticas, porque al final como le digo y como ya se lo he repetido...para mí, es algo super importante.” (E6).*
- *“yo creo sinceramente que es la familia, es el primer ente educador, nosotros solo implementamos la labor de educar, nosotros contribuimos a esa labor y si el niño no tiene una formación completa desde el hogar, es imposible que...eee...de acá, se pueda desarrollar de otra manera, nosotros hacemos todo lo posible, para formarlos bien, en todo aspecto, ...” (E6).*

En el discurso del equipo del jardín “CR”, rural, ellas señalan que sus fortalezas es su creatividad, ser flexibles, amorosas, responsables, comprometidas, se sienten consolidadas como equipo, presentan iniciativa para buscar soluciones y por aprender.

Con respecto a las debilidades, todas ellas reconocen que desean tener más conocimiento a cabalidad, para saber cuál es el objetivo de los programas o planes que implementan en el aula, cuáles son los beneficios para los párvulos y qué tipo de estrategias son necesarias para los diferentes objetivos planteados, y así quitarse los miedos y dudas a estar errado en su actuar pedagógico, también consideran que ellas deberían trabajar más con las familias y comprometerlas en las actividades implementadas, que colaboren en las actividades desarrolladas por el jardín.

Entre las habilidades y competencias que ellas presentan como profesionales de la educación, es una de las preguntas que no fue contestada a cabalidad, quizás por desconocimiento de los términos o confusión entre ellas; también se puede especular que por una autoestima baja de las educadoras con respecto a su quehacer educativo.

Para ellas, los nudos críticos que impiden un mejor trabajo con los párvulos en la implementación es la falta de organización en la aplicación de cualquier programa gubernamental, en este caso el plan de fomento lecto, la escases de tiempo, poco personal y muchos niños en sala (treinta niños y niñas); también es el poco compromiso de la familia, se reconoce que debe ser un trabajo en equipo jardín y hogar, porque ellas no pueden cubrir todas las necesidades de los niños y niñas.

La idea-fuerza de esta categoría sobre las creencias de las educadoras en relación a las competencias y habilidades para la implementación del plan lector en el nivel medio mayor, se enfocaron en detectar las fortalezas de las educadoras y técnicos, se detectó que fue una de las pocas preguntas que no se explayaron, e incluso nombraban fortalezas de los niños y niñas, pero no de ellas; cabe destacar que el jardín "CR", rural, nombra la creatividad y ser amorosa como fortalezas necesarias para implementar un programa de lectura inicial, pero en definitiva es una respuesta de corto responder, quizás porque desconocían sus definiciones, o falta de auto-cuestionamiento en su quehacer pedagógico, las debilidades fueron enfocadas a nivel profesional como por ejemplo la falta de retroalimentación con los pares, falta capacitación, desconocimiento de

estrategias pedagógicas y mayor trabajo con la familia de los párvulos. Cuando se le pregunto por las habilidades y competencias que ellas poseían, como profesionales, tampoco fue contestada acertadamente, quizás por confusión de los conceptos y autoestima baja. Con respecto a las dificultades que enfrentan para una mejor implementación del plan lector es la falta de información y programación en la implementación del este o cualquier otro plan, capacitaciones con profesionales idóneos y actualizados, escaso personal, falta de tiempo, mucha cantidad de niños y niñas, en las aulas, especialmente recalado por el equipo pedagógico del jardín “CR” de la comuna de Illapel.

4.2.7. Categoría: Mejoramiento para la implementación del Plan Lector

Se quiso indagar en el compromiso real de la educadora con el plan lector en el nivel medio mayor, a través de la formulación de prácticas innovadoras en la implementación del plan lector.

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “AR”. Comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

- *“Implementación del plan lector nacional ministerial que nos entregue herramientas de trabajo en una forma más lúdica, Ejemplo: títeres – audio – cuentos, una retroalimentación más extensa, pero que venga desde el ministerio a complementar el trabajo que hace cada jardín en forma particular.” (E1).*
- *“Capacitaciones para educadoras y técnicos”. (E2).*
- *“Más capacitación y una claridad de lo que realmente busca desarrollar el Plan Lector, motivar a la lectura, a fomentar obtener libros, o comprender la información*

que nos rodea. Contar con más participación de los apoderados en el proceso de motivar y fomentar”. (E3)

Discurso de las educadoras y técnicos del JI “CR”. Comuna de Illapel, región Coquimbo.

- *“...creo, que igual va, por parte de uno como educadora, en el tema de las propuestas, pero aunar criterios a nivel jardín, que actividades vamos hacer en conjunto...y...nosotros...corroborar de que sí se está haciendo, que esta actividad es importante, con este objetivo, tener un programa, en ese aunar criterios, realizar un programa, con una planificación mensual o después que comprometa a una planificación anual y el cronograma, con las personas responsables, entonces...yo creo que falta más organización desde ese punto de vista....nos encontramos con un tema de tiempo, pero porque somos pocas funcionarias en la sala, en donde una (educadora o técnico) menos, ya se puede generar un caos, con 30 niños, hace poco tuvimos un accidente, hay que salir poco, ...pero...es el tiempo...hasta cuando nos vamos, todavía estamos con niños. Por eso en que momento... cuando el trabajo, se hace en el trabajo...yo creo que eso es lo que falta, porque se capacitan, se hacen las réplicas, se entrega material...pero no viene el profesional”. (E4).*
- *“...incorporar más a las familias, que ellos vengan a la sala, y que implementen algún cuento o que hagan alguna actividad...” (E5).*
- *“Tal vez, dejarlo como un día solamente para el fomento lector, que sean juegos, que sean no sé...todo el día...porque nosotros también trabajamos en base de una rutina diaria, obviamente hay cosas que no se pueden cambiar...tal vez, hacer como más juegos, que sean derivados del lenguaje, porque hay enormes juegos, “ene” juegos...y leer un poco más, poh...porque sí bien, nosotros trabajamos con ... las bases curriculares nuevas traen un montón de ideas que es lo que tú puedes*

hacer con los niños, en lo que hay relación en el lenguaje...y en el lenguaje está: lenguaje verbal, artístico. Que con lenguaje artístico, nosotros podemos sacar un sinfín de cosas para los niños, para que ellos se puedan expresar...ellos comentan lo que hacen...hacer como eso, como implementar un día tal vez, porque no puede ser más, porque igual como que el tipo de nivel que tenemos nosotros...eee...nos arrojó que los niños...como que todavía quieren hacer otras cosas, todavía están en el tema de exploración...nosotras traemos un material nuevo, cuando llegan, o cuando nosotras fabricamos...y todos así! Al tiro! (gesto que los niños se acumulan), todavía no tienen la capacidad de paciencia, de esperar, cuesta mucho...todavía tenemos que tener en cuenta que el nivel, el más chico tiene tres años y el más grande tiene cinco años (de edad), en su nivel heterogéneo que es muy variado...muy variado...el...el...la edad y que se nota harto la edad, pesa en este nivel la edad, porque la más grande que tiene cinco (años de edad)...pucha le lleva por mucha diferencia al de tres años y ahí hay que estar adecuando los aprendizajes, adecuando las actividades para que así puedan salir bien las actividades,...” (E6).

El discurso de ambos jardines, uno urbano y el otro rural, se complementan cuando se les pregunta por las sugerencias para una mejor implementación del plan lector, capacitación ministerial, con profesionales idóneos, que entreguen herramientas de trabajo que incentiven el aprendizaje basado en el juego, conocer con claridad el objetivo de lo que realmente desea fomentar el plan nacional lector, trabajar en forma más organizada con la unidad educativa y no cada nivel en forma independiente, generar más espacio y tiempos que permitan implementar de mejor manera el plan, respetando las rutinas propias de cada nivel y unidad educativa, además de una mejor articulación con el hogar.

La idea-fuerza de esta categoría, converge que todas las educadoras de ambas regiones sienten que requieren ser capacitadas, por el ministerio en caso de los particulares y por la Junji en caso de los públicos, que dicha formación sea concretas y

adaptadas a la realidad del día a día. También cabe destacar que se sienten con poca capacidad de maniobra con respecto a lo que debe ser enseñando y cómo deben hacerlo, tienen un alto compromiso con los párvulos, pero se sienten solas e inseguras con respecto a sus prácticas pedagógicas, que la rutina diaria no les deja tiempo para realizar actividades de aprendizaje relacionadas con la lectura, posiblemente porque la asocian sólo a la lectura de los libros y no lo relacionan con el sentido que ella tiene, que es tener un contexto alfabetizado como el que se mueven todos los niños y niñas en ambas comunas. Las educadoras no suelen aprovechar el entorno, con una finalidad educativa y alfabetizadora, porque asocian la enseñanza de la lectura a los libros y estar estático en un lugar, que es una visión tradicionalista de la educación inicial.

4.3. Conceptualización de las categorías para un análisis interpretativo de pauta de observación en aula

En el marco metodológico, se mencionó que también para recopilar más información y así saturar los espacios, sobre la implementación del plan lector inicial, en un nivel medio mayor, se elaboró una pauta de observación no participativa. Esta se realizó por una vez en cada jardín en períodos de tiempo cercanos uno del otro, durante la mañana.

A continuación, se adjuntan las categorías de las observaciones realizadas en los dos jardines infantiles, JI “RA”, uno en el ámbito urbano de la comuna de Quinta Normal, región Metropolitana y el otro JI “CR” en el sector rural, de la comuna de Illapel, región de Coquimbo.

4.3.1. Actividad de implementación del Plan Lector en el jardín “AR”, comuna de Quinta Normal, región Metropolitana.

Fecha de Observación: 02 de agosto 2018

Hora: 10:30 am

Unidad Educativa: JI “RA”. Nivel Medio Mayor

Tema o actividad: Desarrollo de la ficha de comprensión del Plan Lector, cuento: “El más poderoso”.

El equipo pedagógico del medio mayor realiza una actividad planificada de acuerdo con el Plan Lector del jardín.

Para ello la Educadora realiza la lectura de un cuento, en este caso “El más poderoso”, dividiendo los tiempos de la clase en inicio con las predicciones sobre la lectura a partir de la observación de la imagen de portada, desarrollo de la lectura con preguntas de motivación y comprensión de la lectura y cierre, donde se sacan las conclusiones de la lectura, para luego dar paso al desarrollo de a la ficha, donde los párvulos expresando sobre lo escuchado y leído.

En la etapa de realización de la ficha, que es el cierre, las Técnicas ayudan en esta tarea, sin embargo, esta etapa no pudo ser grabada, debido a que los párvulos se desconcentraron mucho con la presencia la investigadora, por lo que se observó desde la cámara que se encontraba en la oficina de dirección.

4.3.1.1. Categoría: Conciencia Fonológica

Toma de conciencia y capacidad de manejo de los fonemas (unidades del lenguaje oral). Se buscó detectar el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de la observación en el aula de los párvulos en la implementación del plan lector.

Acción Educadora/Técnico JI “RA”

Utilizando una voz fuerte, clara, dulce y motivadora, va desarrollando la lectura del cuento. Siempre maneja la tonalidad y las intensidades, para darle un mayor realce a los momentos de la lectura, inicio, desarrollo y cierre. En el caso de esta actividad, en el cierre se trabajó con fichas, lo cual no pudo ser grabado, pero si observado por la investigadora, y el trabajo se realizó con el apoyo de las Técnicas al ir trabajando en grupos con los párvulos, en relación con la lectura. Cada ficha presentaba instrucciones, las cuales eran leídas en forma oral y desarrollada por los párvulos.

Acción respuesta párvulos. Jardín “RA”

En el momento de lectura, la Educadora con su tonalidad y claridad en la entonación de su voz, mantuvo la atención y el interés constante de los párvulos, quiénes frente a cualquier pregunta de ella a los párvulos, ellos respondían con mucha energía y entusiasmo, siempre en forma ordenada y respetando los tiempos de habla.

Comentario investigadora Jardín “RA”

Si bien es cierto no se trabajó con fonemas propiamente tal, de forma aislada, sí se trabajó con las imágenes y se relacionaban al conocimiento de los párvulos tienen para identificar a los animales, por lo que sí se pudo observar una relación y un desarrollo importante del elemento de la alfabetización inicial.

4.3.1.2. Categoría: Conciencia de lo impreso

Identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales. Se quiso descubrir

la relación de la simbología gráfica (imágenes dentro del contexto cultural de los párvulos a partir de la actividad desarrollada) con la activación de los conocimientos previos.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “RA”

Se inicia la actividad de lectura del plan lector mostrando la portada del cuento con la intención de que los párvulos relacionen las imágenes con su conocimiento previo. Las guías con preguntas de los tipos de animales que se pueden observar.

Acción respuesta párvulos. Jardín “RA”

Frente a las preguntas de la Educadora al mostrar las imágenes del libro impreso iban identificando asertiva y motivadamente, sus respuestas eran correctas y siempre estaba el refuerzo positivo de la Educadora frente a sus respuestas.

Comentario investigadora Jardín “RA”

Es importante cómo la Educadora se preocupa de mostrar el libro, las imágenes y que ellos vean cómo a través de las imágenes hay un hilo conductor, donde la Educadora es el medio para realizar dicha conexión. Esa motivación es muy significativa para los párvulos, se aplica la estrategia logográfica y así el reconocimiento permite articular con el conocimiento previo o del entorno.

4.3.1.3. Categoría: Conocimiento del Alfabeto

Identificación de las letras del alfabeto, o relación de palabras con conceptos. Se quiso averiguar cómo, dentro del plan lector, se trabajó el conocimiento del alfabeto, pero nunca como un código aislado, sino que asociado a una imagen u objeto.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “RA”

Mientras la Educadora realiza la lectura, se preocupa de reforzar palabras que los párvulos no manejan o no conocen. La Educadora hace la diferencia entre lo que significaba ser poderoso y lo que significaba ser grande. Si bien no se observa que ellos se acerquen a ver cómo está escrita la palabra en lo impreso, sí identifican que son palabras diferentes.

Acción respuesta párvulos. Jardín “RA”

Los párvulos miran con atención, se nota su concentración por querer saber que va a pasar en la historia y participan frente a preguntas que la Educadora realiza para el desarrollo de la historia, ellos participan activamente y relacionan.

Comentario investigadora Jardín “RA”

Si bien es cierto los párvulos no manejan el lenguaje escrito, por ello la lectura de la Educadora es clara pausada, es el medio que permite desarrollar el significante en los párvulos. Se desarrolla muy bien este elemento de la alfabetización inicial desde la visión de la investigación.

4.3.1.4. Categoría: Lectura

Reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común con el apoyo de imágenes. Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la lectura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollo de la habilidad de la lectura propiamente tal.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “RA”

La Educadora realiza preguntas de predicción sobre la lectura. Por lo que desarrolla y conexión o articulación entre lo visto en las imágenes de la portada y de lo que se podría tratar. Por otro lado, mientras avanza en la lectura va reforzando el significado de algunas palabras que posiblemente no todos los párvulos conocen o identifican.

Acción respuesta párvulos. Jardín “RA”

Los párvulos dan ideas sobre las predicciones del texto, siempre guiados y motivados por la educadora. Pregunta varias veces y finaliza su predicción sembrando la curiosidad por la lectura, ¿veamos de qué se trata este cuento?

Comentario investigadora Jardín “RA”

Cuando se inicia un trabajo de lectura considerando el proceso de la alfabetización inicial, se busca que los párvulos expresen sus conocimientos previos, reconociendo el sentido de las palabras que se les lee.

4.3.1.5. Categoría: Escritura

El nombre propio de pila, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño. Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la escritura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollado de la habilidad de la escritura propiamente tal.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “RA”

Luego del término de la actividad de la lectura, se dio paso a la realización de la ficha del Plan Lector. Para esta actividad se solicitó la ayuda de las técnicas, las cuales, leen en conjunto con los niños y niñas las actividades, mostrándoles con el dedo lo que van leyendo, y luego los dejan dibujar.

Acción respuesta párvulos. Jardín “RA”

Frente a la actividad de la realización de la ficha, los niños y niñas se acomodan en sus mesas y se paran a buscar sus materiales. Luego se sientan y trabajan con las Técnicas, siempre animados y contentos ya que muestran a las tías sus obras. Una vez terminado el tiempo de creación, pegan sus obras en un sector de la sala.

Comentario investigadora Jardín “RA”

Por temas de distracción de los párvulos por la presencia de la investigadora, la observación se realizó a través de la visión de la pantalla de la cámara que se tenía en la sala. Sin embargo, se pudo observar los trabajos finales, donde los párvulos a través de sus dibujos expresaron su comprensión y entre vocales ilegibles y garabatos nombraron a los personajes y escribieron más legiblemente algunos, sus nombres personales, otros le solicitaron a la tía o a las Técnicas que escribieran por ellos o ellas.

4.3.2. Actividad de Implementación del Plan Lector en el Jardín “CR”, comuna de Illapel, región de Coquimbo.

Fecha de Observación: 01 de agosto del 2018

Hora: 10:30 am

Unidad Educativa: Jardín “CR”. Nivel Medio Mayor

Tema: “Viaje al espacio”

Primera Fase: Fecha: 30 de julio del 2018

El equipo pedagógico del Medio Mayor decide realizar una actividad que se complemente con el plan de lectura del jardín, con el fin de motivar a los niños y niñas a conocer sobre un tema en especial, en este caso los elementos que se encuentran en el espacio.

La educadora y técnicos preguntan a los niños y niñas, dónde estuvieron en las vacaciones de invierno, después de escucharlos y de contar sus experiencias y viajes a distintas regiones del país.

El equipo pedagógico, cuentan que ellas viajaron al espacio, mostrando las fotos que lo evidencian (fotomontaje de las educadoras vestidas de astronautas). Los niños y niñas desean saber más de su viaje al espacio y las educadoras cuentan que ellos también tendrán la oportunidad de ir, para ello construirán cohetes o naves de diferentes colores (con cajas de cartón), además dibujaron planetas, astros y estrellas, que deseaban conocer. También les contaron que iban a realizar una función de títeres para relatar su viaje al espacio en un transbordador, las estrellas y planetas que vieron en su viaje.

Segunda Fase: Fecha: 01 de agosto del 2018.

Se realiza la función de títeres, con un escenario y muñecos disfrazados de astronautas. Los niños y niñas son dispuestos al frente de él, iniciando la función con preguntas por parte de las educadoras y técnicos, relacionados con las actividades que han realizado previamente con la temática del espacio y el viaje de las tías.

La investigadora realiza la grabación en video, para su posterior análisis.

4.3.2.1. Categoría: Conciencia Fonológica

Toma de conciencia y capacidad de manejo de los fonemas (unidades del lenguaje oral). Se buscó detectar el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de la observación en el aula de los párvulos en la implementación del plan lector.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “CR”

Durante la actividad existen variados momentos donde la educadora y técnico realizan diferentes sonidos alusivos a ella, pero sin estar asociado a la lengua escrita.

Acción respuesta párvulos. Jardín “CR”

Algunos de los párvulos responden oralmente a las preguntas formuladas por la educadora y técnico, pero no se les motiva a realizar una actividad lúdica que promueva la relación fonema-grafema.

Comentario investigadora Jardín “CR”

La enseñanza de la Conciencia Fonológica, no se observa en forma explícita, en la interacción con los párvulos, se interpreta que las educadoras desconocen su existencia o bien si la conocen no la ven como un elemento de la alfabetización inicial.

4.3.2.2. Categoría: Conciencia de lo impreso

Identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales. Se quiso descubrir la relación de la simbología gráfica (imágenes dentro del contexto cultural de los párvulos a partir de la actividad desarrollada) con la activación de los conocimientos previos.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “CR”

Durante la puesta de escena de la función de títeres, no se observaron símbolos gráficos alusivos a la actividad, sólo se utilizó el lenguaje oral por parte de la educadora y técnico. Lo gráfico apareció al finalizar la actividad cuando se buscaron libros alusivos a la temática desarrollada y cuando la Técnico, leyó en voz alta los libros seleccionados por los niños y niñas del nivel.

Acción respuesta párvulos. Jardín “CR”

Se observó que los niños y niñas participaban en la actividad y respondían con monosílabos o palabras sueltas, a las preguntas de ambas educadoras, cuando se realizó la lectura en voz alta y la Técnico mostró el libro seleccionado que sólo era de imágenes y después realizaron un dibujo alusivo a la temática de la función de títeres.

Comentario investigadora Jardín “CR”

Durante la actividad implementada como parte del plan lector inicial, no se observó la utilización de estrategias de tipo cognitivo que son la base de la alfabetización inicial, como son la utilización de estrategias logográficas, que disponen a los niños y niñas a reconocer y tomar conciencia de lo Impreso, que están en su entorno habitual.

4.3.2.3. Categoría: Conocimiento del Alfabeto

Identificación de las letras del alfabeto, o relación de palabras con conceptos. Se quiso averiguar cómo, dentro del plan lector, se trabajó el conocimiento del alfabeto, pero nunca como un código aislado, sino que asociado a una imagen u objeto.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “CR”

Durante el desarrollo de la función, se utilizaron material concreto que facilitaba la imaginación de los párvulos y el seguimiento del relato, pero no se observaron palabras escritas u otro tipo de signos gráficos alusivos a la actividad. Posteriormente, se leyó en voz alta el texto, el cual, siempre fue manipulado por la Técnico y los párvulos no tuvieron la oportunidad de manipular los libros.

Acción respuesta párvulos Jardín “CR”

Se observó que los párvulos respondieron a la mayoría de las preguntas orales y reconocieron material concreto que se les mostró durante la presentación, no se observa la presencia de material escrito ni la presencia de letras en la sala.

Comentario investigadora Jardín “CR”

Durante toda la actividad el equipo educativo desconoció la presencia del lenguaje escrito, o símbolos gráficos, por el contrario, se enfoca en el lenguaje oral, pero éste se caracteriza por ser utilizado con un tono instruccional, especialmente al leer el texto no se suele realizar inflexiones en la voz de la educadora, siendo monótona y poco interesante su lectura.

4.3.2.4. Categoría: Lectura

Reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común con el apoyo de imágenes. Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la lectura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollo de la habilidad de la lectura propiamente tal

Acción Educadora/Técnico. Jardín “CR”

Después de desarrollado la función de títeres, las Técnicas llevaron a los párvulos a la biblioteca, ellas eligieron los textos a leer, estos no fueron manipulados por los niños y niñas, las preguntas realizadas por las Técnicas estaban enfocadas a reconocer imágenes ya conocidas por los párvulos, sin indicar el tipo de texto, su uso o conocer palabras nuevas.

Acción respuesta párvulos. Jardín “CR”

Los párvulos se sientan en círculo y escuchan a la Técnico que les muestra el texto, que han ido a buscar en la biblioteca, responden mecánicamente a las preguntas formuladas por ella, no se observa una variedad de respuestas de los párvulos, se les ayuda a completar las ideas o frases.

Comentario investigadora Jardín “CR”

La alfabetización inicial, implica una necesidad de desarrollar el lenguaje comprensivo, como el expresivo, además de acrecentar el vocabulario en los párvulos, por ello, es necesario que la enseñanza sea explícita por parte de las educadoras, que favorezca el reconocimiento de palabras o frases en el papel y la relación imagen – palabra que potencie la memoria verbal y memoria visual.

4.3.2.5. Categoría: Escritura

El nombre propio de pila, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño. Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la escritura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollado de la habilidad de la escritura propiamente tal.

Acción Educadora/Técnico. Jardín “CR”

Durante la implementación del plan lector inicial, los párvulos no realizaron ningún tipo de trabajo que muestre lo aprendido, de acuerdo con lo conversado con el equipo pedagógico se desarrolló una obra de teatro, donde se motivó a aquellos que hablan menos a participar, en los días siguientes a la función de títeres, se les pidió realizar un dibujo, que tenga relación con la temática desarrollada.

Acción respuesta párvulos. Jardín “CR”

Los párvulos siguen las instrucciones de las Técnicas y dibujaron de acuerdo con el tema tratado en el plan lector inicial. No se observan letras, sólo dibujos, los párvulos indican oralmente el significado a las educadoras quienes lo dejan consignado en el mismo dibujo.

Comentario investigadora Jardín “CR”

Aunque se tiene claro que a esta edad no se observara una escritura propiamente tal, se busca evidencia para conocer cómo el equipo pedagógico trabaja la escritura sin letras, se observa que el único medio de evaluación es el dibujo, pero no de grafías o “garabatos”, que acerquen a los párvulos a la escritura, quedando al debe cómo las educadoras evalúan su metodología de lo implementado y que favorezca la alfabetización inicial.

4.4. Triangulación entre las dos fuentes de información

El proceso de triangulación implica las concordancias/discordancias entre los discursos de las educadoras y técnicos del nivel medio mayor JI “RA”, urbano y los discursos de sus colegas del JI “CR”, rural.

Al contrastar los discursos de ambos estamentos se pudo ver que los puntos concordantes son:

- Ambos equipos educativos del sector urbano y el otro rural, evidenciaron en sus discursos concordancias frente el desconocimiento de las políticas públicas que forman del marco legal del Plan Nacional Lector 2015-2020.
- En el marco teórico del plan nacional de la lectura, la alfabetización inicial es vista por ambos equipos educativos, el rural y el urbano, con una mirada de la escuela tradicional y escolarizada y no como la base que permite el desarrollo a futuro de las habilidades lingüísticas en la educación inicial.
- Con respecto a la implementación del plan de lectura inicial ambos equipos educativos de las dos regiones; evalúan confeccionando instrumentos de tipo cualitativo como: registros de observación, bitácoras, registros anecdóticos, para las actividades implementadas dentro del aula; además , las educadoras y técnicas

de ambos jardines, hacen notar que no utilizan la retroalimentación como herramienta para conocer y autoevaluar su práctica pedagógica; argumentando que no tenían o no existían los tiempos dentro del jardín para llevarla a cabo; también como elemento común, de ambos jardines es la falta de usar el contexto como medio para desarrollar la alfabetización inicial en los párvulos del nivel medio mayor y sólo asociarla al uso de los libros, como elemento válido y único de aprendizaje.

- Con respecto a las creencias de las educadoras y técnicas de ambos jardines, en relación con sus competencias y habilidades profesionales para implementar el plan lector en el nivel medio mayor, se constata que todas ellas no presentan auto-cuestionamiento o autocrítica de su quehacer pedagógico, y desconocen sus fortalezas y debilidades profesionales, menoscabando su imagen y autoestima profesional, en el funcionamiento de sus tareas educativas en la educación inicial.
- Todas las educadoras, consideran que para desarrollar en forma más óptima el plan lector, es necesario de capacitaciones concretas, con los profesionales idóneos y que la formación tenga un sentido práctico y concreto; el sector rural se enfoca en capacitaciones estructuradas, con una programación establecida, el jardín infantil urbano, indica que requiere conocer estrategias más lúdicas, que dinamicen sus clases.

Al contrastar los discursos de ambos estamentos se pudo apreciar las discordancias entre ambos equipos educativos:

- En la implementación del plan lector en la unidad educativa del sector urbano en Quinta Normal, el equipo educativo enfatizó el apoyo de la familia en la implementación del plan lector en el jardín infantil, con la construcción del “Árbol de Lectura”, además de la donación de libros que fortalecieron este elemento, con

un sentido pedagógico, cuando los niños y niñas van por su propia iniciativa a buscar libros de su interés. Además, el equipo pedagógico valora el rol activo de las familias, cuando son invitadas a desarrollar la lectura mensual con sus hijos e hijas. Esto es discordante con lo expresado por el equipo de educadoras y técnicos del JI “CR” de la comuna de Illapel, aunque reconocen que la familia es el primer ente socializador y educador, algunas familias muestran poco compromiso con las actividades implementadas a favor del plan de fomento lector, especialmente “el bolso o cuaderno o libro viajero”, según lo que se relata los apoderados indican que les falta tiempo, no se muestran interesados en la estimulación a sus hijos e hijas o bien desconocen el objetivo de desarrollar y fomentar habilidades lingüísticas para potenciar la lectura y la escritura.

- La puesta en escena de la actividad para la implementación del plan lector, en el jardín del sector urbano, suele ser realizado por la educadora de párvulos y las técnicas sólo son de apoyo en la disciplina de los párvulos, el plan en este jardín se implementa una hora a la semana y se envía una vez al mes, a la familia lectura para que sea desarrollada por ellos y sus hijos e hijas; en discordancia con el jardín infantil del sector rural, donde todo el equipo suele realizar un trabajo más colaborativo en el plan lector, las técnicas también suelen leer libros a los párvulos, se implementa varias veces en el día, es flexible, dependiendo de los interés de los niños y niñas, además se les invita a todos los padres a llevar “el bolso viajero”, a la casa, el cual será devuelto con la actividad realizada al día siguiente.

4.5. Triangulación entre entrevistas y pauta de observación

Se continúa con la metodología de la triangulación detectando concordancias y discordancias, ahora entre los dos instrumentos elaborados para el levantamiento de información entre: las entrevistas realizadas al equipo educativo de cada uno de los jardines infantiles y las observaciones realizadas en los dos niveles educativos del nivel medio mayor.

Para ello se procederá a tomar las categorías de las entrevistas que mejor calcen con lo observado en la implementación del plan lector inicial, de dos unidades educativas, JI"AR", urbana, de la comuna de Quinta Normal, región Metropolitana y el otro JI "CR", rural, de la comuna de Illapel, región de Coquimbo.

Al contrastar ambos instrumentos se pudo ver que los puntos concordantes son:

- El concepto de alfabetización inicial, que manejan y que es declarado en los discursos de las educadoras y técnicas en párvulos, como una visión tradicionalista, del tipo escolarizada, la cual se enseña en forma aislada, vocales, palabras y libros, donde se pierde la finalidad o el sentido de desarrollar las habilidades lingüísticas a temprana edad, está en plena concordancia con lo observado en el JI"CR", rural, donde se realiza una puesta en escena de títeres, muy lúdica, pero no se trabaja la conciencia fonológica (los sonidos de letras) en forma explícita; lo mismo ocurre con el jardín urbano "AR", que se relata un cuento, aunque la educadora modula y realiza inflexiones de voz, de acuerdo a los personajes, los párvulos no logran la "conciencia" de diferenciar cada letra con su sonido. Por ello, se deja de lado un importante elemento de la alfabetización inicial.
- La implementación del plan de lectura inicial en cada unidad educativa, es diferente, esto concuerda con lo observado en ambas unidades educativas, del sector urbano, donde se enfatiza la lectura del cuento, se hacen preguntas a los párvulos, se realiza una ficha del cuento, se dibuja y pinta, intentando tomar conciencia de lo impreso, que es la relación entre el símbolo y su funcionalidad, a diferencia del jardín rural, que realiza una obra de títeres, pero al no presentar símbolos gráficos ligado a una función social se pierde otro elemento que potencia la alfabetización inicial.
- La articulación del plan lector en el nivel educativo de acuerdo con los discursos de las educadoras, enseñan lo que creen que será útil,

desconociendo lo que es realmente efectivo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, esto se observa cuando en ambos niveles mayores leen un cuento, les muestran las letras, pero no le queda tan claro a la investigadora si los párvulos se apropian de estos elementos gráficos para poder usarlo en aprendizajes posteriores.

4.6. Síntesis del Capítulo IV

Al realizar las entrevistas semiestructuradas, grabaciones y transcripciones, se realizó el análisis, interpretación y redacción de los resultados de la investigación. Para esto se elaboró un corpus por entrevistada donde se seleccionó las citas que se relacionan con cada una de las categorías, ya descritas anteriormente. Esto se ve confirmado por las entrevistas y pautas de observación efectuadas a dos equipos pedagógicos de dos lugares diferentes. Los resultados aquí expuestos serán la base para el siguiente capítulo de conclusiones.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1. Generales

Esta investigación surgió por la interrogante de las investigadoras sobre cuál era el motivo que los estudiantes, al llegar a la educación media, presentaban tantos problemas en las evaluaciones de comprensión de lectura. Al conversar e indagar sobre este tema, los problemas surgían por la falta de articulación con respecto a los objetivos que tienen nuestras bases curriculares al ir avanzando en el proceso educativo, por lo tanto, era importante ver cómo se gestaba este problema, llegando a la conclusión que el problema medular estaba en cómo se desarrollaba la alfabetización en la primera infancia.

La *Alfabetización inicial* es una herramienta educativa transcendental para lograr el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora, por lo tanto, el comprender que el alfabetizar no es escolarizar, es el primer nudo con el cual se encuentran muchas unidades educativas de Educación parvularia, por lo tanto, el primer nudo que se puede a simple vista visualizar.

Otro nudo crítico presente en esta investigación es el alto desconocimiento de los equipos de trabajo, en las instituciones de Educación Parvularia, sobre los beneficios de la *Alfabetización inicial*, quedándose solamente con la imposición de un Plan Lector, el cual dice fomentar *algo* como un derecho, pero que no presenta una articulación clara con la comprensión. Es importante tener claro, y ahí está el nudo crítico presente que el concepto de *comprender* (*comprender significa: contener o incluir en sí algo; encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro*), es diferente al del *fomento lector* (*fomentar significa: excitar, promover, impulsar o proteger algo*).

Otro nudo presente es la centralización del Plan Lector, el cual se pierde con mayor facilidad en aquellos lugares donde el entorno cultural urbano presenta otra realidad a la de un entorno cultural rural, donde los conceptos y las motivaciones de lectura son completamente diferentes. En los sectores rural la función del adulto es diferente a la de un sector urbano, lo cual muchas veces se olvida al momento de mostrar el mundo o la

realidad a las pequeñas mentes que poco a poco van asimilando, relacionan y comprendiendo el mundo que los rodea.

Si en conjunto, competencia y elemento estuvieran articulados bajo el eje de la alfabetización inicial, capacitando desde la base a las Educadoras de Párvulos y Técnicos en párvulo, y en concordancia con el Plan Nacional de fomento lector impulsado por los gobiernos de turno, centrados en el desarrollo de habilidades y competencias, el leer comprensivamente sería una de las herramientas más poderosas para vencer las brechas de la desigualdad, conseguir equidad y calidad, y, sobre todo, lograr que independiente de las expectativas de futuro, el comprender lo que se lee sea la ventaja que todo ser como un derecho adquirido en esta sociedad competitiva y lucrativa en la que vivimos.

5.2. Desde los objetivos

El objetivo general analizado en esta investigación: *“Caracterizar los nudos críticos que enfrentan las educadoras de párvulos de la muestra entrevistada y observada en la implementación de un plan de lectura inicial, en dos jardines infantiles, uno rural de la región de Coquimbo y otro urbano de la región Metropolitana”*, pudimos concluir que las diferencias son evidentes entre uno y otro establecimiento, debido a que la caracterización del jardín “CR” tenía más clara las estrategias sobre el Plan Lector, sin embargo, no tenían mayor conocimiento en lo teórico o medular del trabajo dirigido a la comprensión (sólo se enfocan en el fomento lector por las actividades observadas y por la información que se extrajo de las entrevistas dadas). En el caso del jardín “RA”, tienen una concepción clara y estructurada del cómo trabajar el Plan Lector, pero requieren de mayor dinamismo y concordancia con las metas de aprendizaje significativo que quieran obtener de los párvulos, reconociendo que la falta de herramientas lúdicas es la mayor necesidad, pero tampoco hay una claridad con el concepto de la Alfabetización inicial.

Dentro de los **objetivos específicos** planteados, tenemos *conocer la opinión de los actores entrevistados, acerca de las políticas públicas* de la alfabetización inicial, encontrándonos con un panorama similar en ambos jardines, debido a que desde la formación profesional no había una visión clara sobre el tema, y si bien las entrevistadas intentaron dar a conocer nociones de conocimiento sobre dicha temática, era más bien una concepción general que una preparación o instrucción mayor. Tampoco hay un conocimiento específico de las políticas públicas, sólo lo general, de las exigencias que saben que tanto el Mineduc como la misma institución educativa le exige, pero no manejan los porqués y, en el caso de ambos jardines, manifestaron la necesidad de tener capacitaciones sobre los temas y objetivos que busca obtener los Planes Lectores, dictadas por especialista del área para formarse y conocer nuevas estrategias lúdicas del trabajo lector.

En relación *con la observación de la implementación del plan lector*, concluimos que en ambos jardines se trabaja el Plan Lector, pero en formas diferentes. En el caso del jardín urbano "RA", al ser particular, ellos poseen su propio Plan Lector, con una literatura determinada por el equipo de trabajo del nivel medio mayor y en conjunto con el compromiso y participación directa de los apoderados. En este caso, ellos en sus casas trabajan con los párvulos con una lectura mensual, la cual deben dramatizar, disertar o presentar en forma visual al resto de su nivel. Es más, el compromiso de los apoderados con el aprendizaje de los párvulos es real, tanto así, que los apoderados del Kinder de un año X, dejó como regalo para el jardín y su comunidad, un Árbol Lector, el cual ha servido de motivación y espacio de recreación para los párvulos de todos los niveles. El jardín rural "CR" por su lado, no contaba con una planificación, pero sí con estrategias de fomento lector, de acuerdo con lo que el Plan de Fomento Lector establece: El cuaderno, bolso o libro viajero, el cual debe ser trabajado con la familia, debido a que el niño o niña escoge del librero lector un cuento X y se lo lleva a la casa para ser leído y responder las preguntas que el cuaderno viajero solicita, pero la verdad para este jardín dicha experiencia no ha sido un buen trabajo por la falta de compromiso de los apoderados con el trabajo de sus hijos o hijas. También cuentan con la dramatización con títeres, donde

son las educadoras y técnicos las que recrean una historia, para finalmente contar con el Kamishibai, que consiste en reconocer una historia a partir de una serie de imágenes que las educadoras o técnicos les presentan a los párvulos en sala de clases o un espacio determinado para dicha actividad.

Con respecto al objetivo específico de *constatar el cumplimiento de la implementación del plan de lectura inicial mediante la sistematización de dicha experiencia*, ambos jardines lo realizaron y se pudo observar, pero sin tener una articulación clara con los objetivos que fueran relacionados directamente con la comprensión lectora de los propios párvulos, ya que en la mayoría de las actividades de cierre del plan lector tenía relación con dibujar algo que tuviera relación a una instrucción determinada o una acción guiada por la educadora o técnico. Ahora, lo observado en ambos jardines y lo cual las investigadoras encontraron que se logró a cabalidad, es la participación de los párvulos en realizar las actividades, logrando la motivación y la claridad al contar las historias y al apoyar positivamente las respuestas dadas frente a la lectura de los párvulos.

Finalmente, al *determinar los eventuales nudos críticos que encuentran las Educadoras de Párvulos en la implementación del Plan de Lectura Inicial*, pudimos concluir que en ambos jardines no hay un conocimiento mayor de las políticas públicas del marco legal del Plan Nacional de Fomento Lector 2015-2020, siendo un error de las bases, no de las instituciones educativas. Por otro lado, al hablar de Alfabetización Inicial, tanto las educadoras como técnicos tienen la noción del concepto de alfabetización tradicional, aquel que se guía por la imitación o copia, más conocido como apresto o estructura mecanizada, pero en el caso del jardín “RA” sí están dispuestos al cambio de paradigma, al ser particular, no así el jardín “CR” por las limitaciones entregadas por la Junji. A su vez, ambos jardines carecen de retroalimentación del trabajo realizado entre educadoras y técnicos, y tampoco con los párvulos, generalmente por falta de tiempo, debido a que sus estructuras temporales están muy acotadas dentro del horario que tienen en el jardín.

Otro nudo crítico que presentan las unidades educativas, en el caso del “RA” son las ausencias o atrasos a las actividades que se realizan, pero han ido trabajando el tema con el compromiso de los apoderados, mientras que en el jardín “CR”, su problema es la falta de compromiso del apoderado, el cual termina perjudicando el quehacer de los párvulos en una actividad colaborativa como es el *cuaderno viajero*.

Con respecto a las fortalezas planteadas por las educadoras, las respuestas no fueron de autocrítica al quehacer pedagógico, sino que lo veían desde los párvulos o bien mezclando nociones, pero estaban conscientes de la necesidad de capacitaciones y prácticas concretas que les sirvieran en su trabajo diario con los niños y niñas.

Por último, en ninguno de los dos jardines, según lo observado, las educadoras o técnicos trabajaron o consideraron el entorno en el cual se desenvuelven los párvulos, aunque estamos claras que quizás en otras clases o actividades si se considera y trabaja.

5.3. Desde lo teórico

Al analizar la triangulación de nuestra investigación con el Marco Teórico, concluimos que la herramienta fundamental que sirve para poder mejorar los nudos críticos en la Educación Parvularia en relación con la implementación del Plan Lector Inicial es la Alfabetización Inicial, lo cual está completamente respaldado por nuestro Marco Teórico. Si bien nuestra base, sobre la Alfabetización Inicial está dada por la postura de Emilia Ferreiro (Ferreiro, 2016), quién nos inspiró y abrió los ojos sobre una realidad poco analizada y cuestionada, lo que mencionan otros autores como Malva Villalón (Villalón, 2016) y Luis Bravo Valdivieso (Bravo, 2013), permite ratificar totalmente la postura de la importancia de una alfabetización temprana dada desde el punto de vista del desarrollo de las habilidades para luego llegar a la competencia de la comprensión lectora. La primera infancia es un proceso constante de aprendizaje de hábitos que vienen dados por el entorno que rodea a todo infante y, que generalmente, en una primera

fase, surge por la imitación, pero que luego se transforma en conocimiento y que es inherente de todo ser humano.

Por otro lado, estos autores nos permitieron comprender que es necesario hablar de un cambio de paradigma, el cual debe ir de la mano del desarrollo de los seres humanos y sus necesidades, que dependiendo de donde vivan o se desenvuelvan, va a ir variando (Ferreiro, 2016), por lo que dicha diversidad debe estar considerada a la hora de realizar un Plan Nacional de Fomento Lector, como también en el momento de la elección de las lecturas y las estrategias que apoyen dicha elección.

Esta incongruencia también se ve reflejada con fuerza en nuestros nudos críticos, a partir de la Ley Nacional del Fomento Lector, a través del Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, donde son las mismas unidades educativas las que ven la necesidad de anclar o articular de mejor forma este Plan Lector, ya que los objetivos no están claros y no están centrados en la lectura como competencia, sino como fomento, y ese fomento es el que no está claro, llevándonos a preguntarnos *¿qué quiere fomentar como derecho, el que los niños tengan libros, los reconozcan, les guste o qué comprendan lo que leen para fomentar lectores competentes para esta sociedad?* Las unidades educativas analizadas recalcaron la falta de estrategias, capacitaciones y orientaciones claras sobre el Plan Lector, en especial en el jardín rural “CR” que tiene como hilo conductor al juego, pero con una mala concepción de él, debido a que para ellas la enseñanza aprendizaje no puede estar presente en el juego (de acuerdo con lo planteado por la Encargada del Plan lector de Junji en el jardín “CR”). En el caso del jardín urbano “RA” hay un plan lector claro, pero falta complementarlo con estrategias como la Alfabetización Inicial para que tenga más dinamismo y realmente sea un aprendizaje significativo para los párvulos.

Con respecto a lo propuesto por Stanley Swartz (Swartz, 2017) es fundamental el trabajo de las educadoras para la efectividad del aprendizaje y la eficiencia de la enseñanza por parte del equipo pedagógico. Es necesario que desde la formación profesional tengan claro las educadoras y técnicos que la alfabetización es una

herramienta natural, lo cual también propone Bravo, Ferreiro y Villalón (Bravo, 2003; Ferreiro 2016; Villalón 2016), por lo que limitar a los niños o niñas por el desarrollo de autonomías establecidas por la madurez es perjudicar la naturaleza de la curiosidad y creatividad de los párvulos. Es por ello, que al ver que ambas unidades educativas plantean la necesidad de capacitaciones por parte de expertos en esta área, para mejorar sus prácticas pedagógicas, es una señal importante de que es necesario cambiar y organizar el trabajo que se realiza en los jardines con respecto al Plan Lector.

Es importante recordar que los primeros grados de comprensión surgen cuando relacionan los niños y niñas los nombres con los roles de la familia, luego reconocen sus propios nombres y las marcas o nombres de sus juguetes favoritos, sin saber ni leer ni escribir, pero comprenden las relaciones de las imágenes con los códigos dados por los adultos y la convención que los rodea (Ferreiro, 2016). Por lo tanto, es importante que esa ventaja que en forma natural se da en los niños y niñas sea desarrollada de forma lúdica incorporando la creatividad en la realización de juegos desafiantes intelectualmente para los niños y niñas, no para escolarizarlos, sino para potenciar sus propias curiosidades, sin limitarlos ni sesgarlos.

5.4. Limitaciones

A continuación, se dará a conocer las limitaciones que existieron para realizar el presente estudio.

En primer lugar, la pregunta investigativa se abordó y desarrolló en dos unidades educativas de educación inicial, en dos comunas del país, implicando un margen en la muestra de este estudio. Por ello, la investigación se realizó con la metodología cualitativa – interpretativa con la finalidad de conocer en profundidad el tema de interés.

Hay que tener presente que dicha investigación no pretende hacer generalizaciones, sólo intenta mostrar y comprender un fenómeno, en este caso.

Caracterizar los nudos críticos en la implementación de un plan lector inicial en un nivel educativo medio mayor durante la educación inicial, en dos comunas de Chile. A partir de los discursos de las mismas protagonistas del hecho educativo y de observaciones realizadas en el aula.

Por consiguiente, a pesar de ser un estudio que no puede ser aplicable en todas las situaciones deseadas, permite vislumbrar su utilidad y ser usado como texto referente para aquellos interesados en profundizar en la alfabetización inicial, especialmente la educación parvularia y los jardines infantiles que cumplan similares características, con los objetos de estudio, por ello, se le otorga y da una validez ecológica, acción necesaria en fenómenos sociales como estos.

5.5. Proyecciones

A continuación, se presentan futuras temáticas que a juicio de las investigadoras surgieron de la presente tesis:

- Se pudo palpar que el tiempo en el jardín es escaso para realizar actividades que se enfoquen al aprendizaje significativo, especialmente porque tienen rutinas muy rígidas, asociadas a la alimentación, la siesta, y la higiene. ¿Cómo se puede compatibilizar estos elementos, en un jardín infantil?
- Juego infantil vs aprendizaje significativo. Esta investigación colocó en el tapete dos paradigmas, por un lado, se indica que el enfoque del juego favorece el aprendizaje significativo, por el otro qué pasa cuando no se sabe implementar en la educación preescolar actividades lúdicas que realmente conlleven un aprendizaje significativo real y no quede sólo en un juego recreativo.
- Capacitaciones y alfabetización inicial. Las educadoras alzan la voz pidiendo capacitaciones reales y prácticas, en temas de interés, como la alfabetización

inicial, que cambie en forma innovadora sus prácticas pedagógicas y la vida de sus niños y niñas.

- Lenguaje en el jardín infantil. Las educadoras realizan muchas actividades que involucran el desarrollo del lenguaje verbal, pero que ocurre con aquellos niños y niñas que se les dificulta poder hablar y darse a entender, sin tener ninguna patología de base, cuál es el rol del educador, cómo se les puede ayudar, a qué desafíos se van a enfrentar cuando crezca, cuales, son los retos cómo educadores enfrentamos.
- Estrategias de aprendizaje de alfabetización inicial. Esta temática surge, en el marco del desarrollo de una tesis sobre alfabetización inicial, cuando las educadoras reclaman no sólo por capacitaciones, sino de estrategias que favorezcan la alfabetización inicial, que tengan un valor real y que puedan ser aplicadas en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Adlerstein, C.; Pardo, M.; Díaz, C. y Villalón, M. (2016). *Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas*. *Estud. pedagóg.* [online]. 2016, vol.42, n.1, pp.17-36. ISSN0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S071807052016000100002> (consulta: abril 2018).

BCN (2018). *Proyección de población en Edad Escolar al año 2020 de la Región de Coquimbo*. Recuperado de: https://www.bcn.cl/siit/mapoteca/mapa_view?t=Educaci%C3%B3n&u=Regi%C3%B3n&s=Regi%C3%B3n%20de%20Coquimbo&h=1 (consulta: julio 2018)

BCN, (2018). *Proyección de población en Edad Escolar al año 2020 de la Región Metropolitana*. Recuperado de: https://www.bcn.cl/siit/mapoteca/mapa_view?t=Educaci%C3%B3n&u=Regi%C3%B3n&s=Regi%C3%B3n%20Metropolitana%20de%20Santiago&h=2 (consulta: julio 2018)

Bases Curriculares Educación Parvularia (BCEP), Subsecretaría de Educación Parvularia, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, febrero 2018.

Bizquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial LA MURALLA, S.A. Madrid, España (consulta: septiembre 2018)

Boisier, S. (2005). *La regionalización en Chile: ¿quo vadis?* Recuperado de: http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/LA%20REGIONALIZACI%C3%93N%20EN%20CHILE.pdf (consulta: mayo 2018)

Bravo Valdivieso, L. (2013) *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Tercera edición ampliada. Ediciones Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría de Comunicaciones y Educación Continua. CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile. Salesianos Impresores S.A. (consulta: junio 2018)

Cervantes Alducin, R.M. y Fernández Pérez, J. (2011). *Importancia de la Filosofía de la Educación*. En C. Romano y J. Fernández (Eds.), *FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: Perspectivas y Propuestas*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial. Facultad de Filosofía y Letras. México. Recuperado de: www.filosofia.buap.mx/Libro%20Dra_Carmen.pdf (consulta: julio 2018)

Chacón, J. (2015). *Antropología e Infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos*. Cuicuilco, vol.22, núm.64, septiembre-diciembre, pp.133-153. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35142254007> (consulta: abril 2018)

Cisterna, F. (2005). *Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en Investigación Cualitativa*. *Theoria*, Vol.14 (1): 61-71. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf> (consulta: septiembre 2018)

Cisterna, F. (2007). *Manual de Metodología de la Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales*. Texto apoyo a la docencia. Universidad del Bio-Bio. Mayo. Recuperado: educagratis.cl/moodle/mod/resource/view.php?id=7857 (consulta: septiembre 2018)

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2016-2017). *Cuenta Pública Participativa 2016-2017. Región de Coquimbo*. Recuperado de: <http://cuentapublica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/04/cuenta-publica-2017-coquimbo.pdf> (consulta: abril 2018)

Cortés, S. (2004). *Enfoque Conductista*. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* N°12:127-130. Recuperado: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/632/595> (consulta: septiembre 2018)

Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la Alfabetización, Habilidades Prelectoras y Contexto Alfabetizador Familiar en una muestra de niños uruguayos. Universidad Católica del Uruguay. *Prensa Médica Latinoamericana Ciencias Psicológicas*; 9 (1): 7 –

14. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n1/v9n1a02.pdf> (consulta: abril 2018).

Díaz, B. (2017). *La Escuela Tradicional y la Escuela Nueva: "Análisis desde la Pedagogía Crítica"*. Tesis. Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Ciudad de México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf> (consulta: septiembre 2018)

DIVISIÓN POLÍTICO ADMINISTRATIVA DE CHILE REGIONES – PROVINCIAS – COMUNAS (2011). Recuperado de: http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/regiones_provincias_y_comunas_-_2011.pdf (consulta: julio 2018)

Domínguez, P., Merino, J., Mathiesen, M., Soto, M., Rodríguez, C. (2016). *Efecto de un programa de desarrollo profesional docente sobre la calidad de la literacidad temprana. Psicología y Educación: Presente y Futuro. ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación*. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63902/1/Psicologia-y-educacion_113.pdf (consulta: abril 2018)

Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Edita y distribuye Comunicaciones Noreste Ltda. Chile. Recuperado de: www.uchile.cl/documentos/ontologia-del-lenguaje-echeverria_pdf_90752_0_5938.pdf (consulta: junio 2018)

Ferreiro, E. (2016). *ALFABETIZACIÓN. Teoría y práctica*. Décima reimpresión. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. (consulta: junio 2018)

González, M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Revista Iberoamericana de Educación, mayo-agosto, número 29. Monografía: Ética y formación universitaria. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. pp. 85-103. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf> (consulta: septiembre 2018)

Guarneros Reyes, E.; Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol.32, núm.1, pp.21 -35. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/799/79929780003/6> (consulta: marzo 2018)

Guevara, Y. y Rugerio, J.P. (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México. *Journal of Behavior, Health & Social Issues* vol. 6 num. 1 Pp. 23-36 MAY-2014/OCT2014. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/jbhsi/v6n1/v6n1a2.pdf> (consulta: abril 2018)

Hernández S, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6° edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V. Santa Fe. Colombia. Impreso en México. (consulta: septiembre 2108)

Izazaga, L. (2011). Reflexiones sobre la Filosofía de la Educación. En C. Romano y J. Fernández (Eds.), *FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: Perspectivas y Propuestas*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial. Facultad de Filosofía y Letras. México. Recuperado de: www.filosofia.buap.mx/Libro%20Dra_Carmen.pdf (consulta: septiembre 2018)

JUNJI (2017-2018). *Proyecto Educativo Institucional de la Unidad Educativa "CR"*. Illapel. Región de Coquimbo (consulta: marzo 2018)

JUNJI, UNICEF (2017). *Desarrollo del Lenguaje y de la Lectoescritura. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Patrocinado JUNJI y UNICEF en colaboración de la Red de Investigación de Lenguaje y Alfabetización de Canadá (CLLRNet). Junio

2017. Recuperado de: www.encyclopedia-infantes.com/.../desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura.pdf (consulta: marzo 2018)

Mac Millan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación S.A. España (consulta: septiembre 2018)

Mapa administrativo de la Región de Coquimbo. Recuperado de: http://www.ovallito.cl/ovalle_chile (consulta: julio 2018)

Mapa administrativo de la Región Metropolitana. Recuperado de: https://www.google.cl/url?sa=i&source=imgres&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwikuffc8tPcAhVEW5AKHSeDA7IQjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fcarroceria-coche.blogspot.com%2F2015%2F03%2Fsantiago-de-chile-mapa-comunas.html&psig=AOvVaw1MuqdWNfX_zkeENFUK6Odg&ust=1533489240076010 (consulta: junio 2018)

Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa. Qualitative Research Methods*. SILOGISMO Número 08. Publicación semestral, Julio-Diciembre. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Bogotá-Colombia. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf> (consulta: septiembre 2018)

Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Recuperado de: http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf (consulta: septiembre 2018)

Meza, L. (2002). *Metodología de la investigación: posibilidades de integración*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26494042_Metodologia_de_la

investigacion_educativa_Posibilidades_de_integracion_culturales (consulta: septiembre 2018)

Molina, C. (2017). *Metodología de la investigación social y educativa*. Recuperado de: http://www.bibliodrogas.gob.cl/biblioteca/documentos/ESTADISTICAS_CL_7303.PDF (consulta: agosto 2018).

Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de La Lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. *PSYKHE*, Vol.11, núm.1, pp.29-42. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/463/442> (consulta: marzo 2018)

Odepa (2018). *Región de Coquimbo. Información Regional 2018*. Oficina de Estudios y Políticas Agrarias. Ministerio de Agricultura Actualizado, febrero 2018. Recuperado de: <http://www.odepa.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/02/Coquimbo.pdf> (consulta: marzo 2018).

Ortega, R y Fernández, J. (2014). La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 17, 2014, pp. 37-57. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/4418/441846098003.pdf (consulta: julio 2018)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=12382> (consulta: junio 2018)

Papalia, D.; Feldman, R.; Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Duodécima Edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores. S.A. DEC.V. Recuperado de: www.academia.edu/23288132/Desarrollo_Humano._Papalia_12a_edición (consulta: marzo 2018)

Pavez, I. (2012). *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. Revista de Sociología, N° 27pp.81-102. Recuperado: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152> (consulta: abril 2018)

Picardo, O. y Escobar, J.C. (2002). Educación y Realidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*. Vol.3.Costa Rica. Recuperado de: unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan031212.pdf (consulta: julio 2018)

Plan Nacional de la Lectura 2015 – 2020. Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://plandelectura.gob.cl/> (consulta: marzo 2018)

Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, Guía de apoyo para Educadoras y Agentes Educativos en Estrategias de Fomento Lector con niños y niñas de 0 y 4 años. Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago, 2010.

Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 (2014). *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Consejo Nacional del Libro y la Lectura*. Recuperado de: www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/.../politica-libro-lectura-2015-2020.pdf (consulta: marzo 2018)

Rodríguez, G.; Gil Flores, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. Málaga. España (consulta: septiembre 2018)

Rolla, A. y Rivadeneira, M. (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Expansiva, en foco* 76. Recuperado de: http://www.expansiva.cl/publicaciones/en_foco/detalle.tpl?iddocumento=19062006104123 (consulta: marzo 2018)

Romero, M. (2011). Ética, valores y educación. En C. Romano y J. Fernández (Eds.), *FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: Perspectivas y Propuestas*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial. Facultad de Filosofía y Letras. México. Recuperado de: www.filosofia.buap.mx/Libro%20Dra_Carmen.pdf (consulta: junio 2018)

Rosemberg, C.R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp.1087-1102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a15.pdf> (consulta: abril 2018)

Rugiero, J.P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigación aplicadas. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm.13, pp.25-42. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf> (consulta: abril 2018)

Swartz, S.L. (2017). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Reimpresión tercera edición Mayo. (consulta: mayo 2018)

UNICEF (1989). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con

el artículo 49. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
(consulta: junio 2018)

Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial: las claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. CIP- Pontificia Universidad Católica de Chile. 2° ed. (consulta: mayo 2018)

ANEXOS

ANEXO N° 1: Entrevista semi-estructurada a Educadoras de Párvulos de cada nivel educativo.

Buenas días/tardes:

La presente entrevista se enmarca en el levantamiento de información para el desarrollo de la tesis titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Con el fin de optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor.

IDENTIFICACIÓN:

CARGO

TÍTULO

AÑOS TRABAJADOS EN EL JARDÍN Y/O EN LA PROFESIÓN

Las preguntas son las siguientes:

1.1 Con respecto a la Alfabetización Inicial ¿Cómo la definiría?

1.2 ¿Cómo la unidad educativa implementa la Alfabetización Inicial?

1.3 Con respecto a las políticas públicas relacionadas con la Alfabetización Inicial en Educación Parvularia ¿Puede nombrarlas? ¿Cómo se dan a conocer en la unidad Educativa?

2.1 Con respecto a la implementación del plan de lectura inicial. ¿Cómo ha sido acogido por las educadoras, párvulos y familia?

2.2 ¿Qué tipo de acciones se llevan a cabo en la implementación del plan inicial lector?

2.3 ¿Cuánto tiempo se dedica a la implementación del plan inicial lector?

3.1 ¿Cuáles objetivos se trabajan con la implementación del plan de lectura inicial?

3.2 ¿Cómo se trabaja, o se planifica su implementación? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué tipo de retroalimentación se lleva a cabo con las educadoras y técnicas del nivel?

3.3 Con respecto a la familia. ¿Cómo la incorporan en la implementación del plan lector?

4.1 A su juicio, ¿cuáles son las fortalezas de las educadoras y técnicos que favorecen la implementación del plan lector inicial? Y ¿Cuáles son sus debilidades del equipo de educadoras?

4.2 En su opinión, ¿qué habilidades y competencias profesionales son necesarias para una mejor implementación del plan lector inicial?

4.3 ¿Qué sugerencias desde su rol de educadora y/o técnico propondría para una mejor aplicación del plan de lectura en el nivel medio mayor?

Desea agregar otra pregunta a esta entrevista.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO N° 2: ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA a Técnicos en Párvulos de cada nivel educativo.

Buenas días/tardes:

La presente entrevista se enmarca en el levantamiento de información para el desarrollo de la tesis titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Con el fin de optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor.

IDENTIFICACIÓN:

CARGO

TÍTULO

AÑOS TRABAJADOS EN EL JARDÍN Y/O EN LA PROFESIÓN

Las preguntas son las siguientes:

1.1 Sobre la Alfabetización Inicial ¿Qué conoce sobre ella? ¿Cuál es su opinión de la alfabetización inicial en el nivel medio mayor?

1.2 Desde la perspectiva de la unidad educativa cómo se trabaja la Alfabetización Inicial?

1.3 Con respecto a las políticas públicas relacionadas con la Alfabetización Inicial en Educación Parvularia. ¿Qué puede decir de ello?, ¿Hacia dónde cree usted que apuntan? ¿Qué desean fomentar?

2.1. Con respecto al plan de lectura inicial. ¿Qué mirada tiene la unidad educativa frente a ella? Y ¿cuál es la suya?

2.2. ¿Cómo se aplica el plan lector en el nivel medio mayor? ¿Cuál es su opinión de ello?

2.3. Desde su implementación en el nivel medio mayor ¿Qué cambios ha observado en los párvulos frente a la lectura?

3.1. ¿Qué objetivos espera conseguir en su nivel con la implementación del plan de lectura inicial?

3.2. ¿Cómo lo llevan a cabo? ¿Qué experiencias se proponen en el nivel para su implementación? ¿Cómo evalúan sus resultados?

3.3. Con respecto a la familia. ¿Cómo la incorporan en la implementación del plan lector?

4.1. A su juicio, ¿cuáles son sus fortalezas profesionales que favorecen la implementación del plan lector inicial? Y ¿Cuáles son sus debilidades profesionales?

4.2. En su opinión, ¿qué habilidades y competencias profesionales son necesarias para una mejor implementación del plan lector inicial?

4.3. ¿Qué sugerencias desde su rol de educadora y/o técnico propondría para una mejor aplicación del plan de lectura en el nivel medio mayor?

¿Qué le pareció esta entrevista? ¿Desea añadir otra pregunta?

ANEXO N° 3. MATRIZ GLOBAL DE VACIADO DE DATOS. EDUCADORAS DE PÁRVULOS.

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|--|------------------------------------|--|--|---|
| <p>Categoría 1</p> <p>Conocimiento de las Educadoras de párvulos sobre políticas públicas en relación con Plan Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.</p> | <p>¿Las conoce en profundidad?</p> | <p>Se buscó indagar sobre el real conocimiento que las educadoras tienen de las nuevas políticas públicas a partir del Plan Nacional de la Lectura y el libro 2015-2020.</p> | <p>“Mmmm, la verdad es que específicamente no tengo mayor profundización en el tema, si bien sé que se ha trabajado en mejoramientos a nivel ministerial sobre las políticas públicas en relación con la educación parvularia, con las nuevas bases curriculares, pero no sobre lo que busca el Plan Nacional de la Lectura y el libro 2015-2020.” (E1)</p> <p>“No tengo mayor conocimiento de las políticas públicas en relación con el Plan Nacional de la Lectura jajajajaja, sé que se han mejorado las condiciones de los párvulos, se ha</p> | <p>“Las políticas públicas...no...no tengo mucho conocimiento de las políticas públicas” (E4).</p> <p>“La verdad no...las políticas públicas...no ahí sí que no...” (E5).</p> <p>“No, no, desconozco totalmente el tema.” (E6).</p> |

| | | | | |
|--|---------------------------------------|--|--|---|
| | | | <p><i>mejorado el currículum, pero no lo manejo”. (E2)</i></p> | |
| | <p>¿Hacia dónde están orientadas?</p> | | <p><i>“No, yo no conozco mucho de la Ley, no te puedo contestas sobre algo que no manejo”. (E3)</i></p> | <p><i>“...pero aquí en la Junji, se trabaja con una política del fomento lector...eee...yo no soy la encargada...del fomento lector”.(E4).</i></p> <p><i>“...el objetivo de la política de fomento lector, es eso, fomentar la lectura ... eemm ...bueno, a nosotras nos dicen que trabajamos para la Junji y no para el Ministerio,...”(E4).</i></p> <p><i>“La verdad no...las políticas públicas...no ahí sí que no...” (E5).</i></p> <p><i>“...aprender a comunicarse más que nada, en lo que es nuestra sala (nivel medio mayor)...no sé cómo será a nivel jardín, pero</i></p> |
| | | | <p><i>“...más que incentivar que cada jardín cuente con su propio plan lector” (E1).</i></p> <p><i>“No tengo mayor conocimiento de las políticas públicas en relación con el Plan Nacional de la Lectura jajajajaja, sé que se han mejorado las condiciones de los párvulos, se ha mejorado el currículum, pero no lo manejo”. (E2).</i></p> <p><i>“No, yo no conozco mucho de la Ley, no te puedo contestas sobre</i></p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p><i>algo que no manejo”.</i> (E3).</p> | <p><i>en nuestra sala es más que nada de comunicación, que ellos puedan decir una palabra, eso es lo que notamos que está baja la comunicación entre ellos.”</i> (E6).</p> |
|--|--|--|--|--|

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|--|------------------|---|---|---|
| <p>Categoría 2</p> <p>Conocimiento de las Educadoras de párvulos, acerca de las políticas públicas en alfabetización inicial.</p> | | <p>Se quiso conocer si las educadoras tenían conocimiento del significado de la alfabetización inicial, como base teórica y conceptual de su formación académica.</p> | <p><i>“Bueno, con respecto a la alfabetización inicial, desde mi conocimiento, jajajaja, bueno, ... se busca motivar a los niños y niñas, por lo tanto, una definición que podría dar con respecto a ella es, a partir de nuestra función de educadoras “Poner al alcance de los niños y las niñas medios adecuados y suficientes para hacer posible los hábitos de la lectura y de la capacidad de disfrutar</i></p> | <p><i>“Ya, sobre la alfabetización inicial, yo creo que poco...eee...sé que tiene que considerar el tema de aprender a escribir y leer. Lo que nosotros aquí trabajamos, es más el tema de la lectura, que los niños, adquieran símbolos previos, todo previo al proceso de la alfabetización, ya que, nosotros no le enseñamos a los niños a escribir ni a leer”</i> (E4).</p> |

| | | | | |
|--|----------------------------|--|---|--|
| | <p>¿Cómo la definiría?</p> | | <p><i>el placer de la lectura, mmm, sí, eso es lo que se busca y espera”(E1).</i></p> <p><i>“...mmm, bueno sé que la alfabetización inicial tiene relación con el período inicial de los niños que están en proceso de conocer las vocales con el acercamiento con los libros, y por eso el plan lector”. (E2)</i></p> <p><i>“Bueno, es el período inicial de aprendizaje de los niños al inicio de su alfabetización, o sea, que comienzan a conocer y familiarizarse con las vocales y letras. Muchas veces las identifican en los libros, pero relacionan más las imágenes con lo que conocen, les gustan las imágenes de los libros y relacionan, es un acercamiento con los libros y el plan lector. Bueno ese es mi</i></p> | <p><i>“Aaa...ya claro, la alfabetización inicial, por eso digo no sé si tiene que ver con esto que yo le menciono antes que los niños tengan el contacto con los libros, ...nunca han visto letras, nunca palabras...”(E4).</i></p> <p><i>“¿Cómo se adquiere el lenguaje? , ¿Cómo el niño?, ¿O no? ¿va adquiriendo el lenguaje? ¿o no?, si es que estoy en lo correcto, igual se trabaja a diario esto en la alfabetización inicial, se implementa a diario con los niños, todos los días nos comunicamos, estamos aprendiendo palabras nuevas...eee...pero sí se debe ahondar con más énfasis...encuentro yo...”(E5)</i></p> <p><i>“...igual es de vital importancia...la alfabetización y que se den en todos los niveles, igual sabemos que acá el lenguaje desarrollamos</i></p> |
|--|----------------------------|--|---|--|

| | | | | |
|--|---------------------------|--|--|---|
| | | | <p><i>acercamiento a la definición de lo que me pregunta". (E3)</i></p> | <p><i>desde sala cuna...eee...igual es importante, lo que es nuestro nivel tenemos un índice alto de...un índice muy alto de bajo nivel de lenguaje, tenemos hay niños que no hablan nada y eso yo creo que es pura estimulación, tanto de los padres como de los educadores, en este caso, y lo encuentro que es super importante".(E6).</i></p> |
| | <p>¿Puede nombrarlas?</p> | | <p><i>"La verdad, como te decía anteriormente, no sé en profundidad sobre las políticas públicas y manejo en forma general el significado de la alfabetización inicial..." (E1).</i></p> <p><i>"...sé que se han mejorado las condiciones de los párvulos, se ha</i></p> | <p><i>"Las políticas públicas...no...no tengo mucho conocimiento de las políticas públicas" (E4).</i></p> <p><i>"La verdad no...las políticas públicas...no ahí sí que no..." (E5).</i></p> <p><i>"No, no, desconozco totalmente el tema." (E6).</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p><i>mejorado el currículum, pero no lo manejo”. (E2)</i></p> <p><i>“No, yo tampoco conozco mucho de la Ley, no te puedo contestar...” (E3).</i></p> | |
| | <p><i>¿Cómo se dan a conocer en la unidad Educativa?</i></p> | | <p><i>“...pero con respecto a cómo se implementó en la unidad educativa, fue implementando desde el año 2015 el proyecto a nivel Jardín el “plan lector” una experiencia de aprendizaje enfocada netamente a la lectura”.(E1).</i></p> <p><i>“Eso está presente en lo que estamos trabajando, es lo que se ha hecho en el plan lector, así se llama, Plan Lector”. (E2).</i></p> <p><i>“mmm... se da a conocer a través del trabajo del Plan Lector que se desarrolla en el jardín,</i></p> | <p><i>“...trabajamos con la política de fomento lector...y eso se va año tras año, capacitando a la misma persona, es una encargada, que está por año, para que no se pierda la capacitación que ella tiene...”(E4)</i></p> <p><i>“...lo que ella menciona, ahora es que se va a las capacitaciones a compartir experiencias, más que a ellas enseñarles, cómo es la implementación, porque eso ellas ya han pasado, por ese proceso, es a compartir con otras regiones, qué están</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>este caso yo trabajo en el nivel medio mayor". (E3).</p> | <p>haciendo para el fomento lector..." (E4).</p> <p>"...en el jardín igual se implementa el plan lector en sala cuna, medio menor, igual se da harto énfasis..." (E5).</p> <p>"Con la familia...eee...en el quehacer diario con los niños..." (E5).</p> <p>"Bueno en el caso, de sala cuna, a través de los cuentos, a través de rimas, a través de...eee...como se llama...canciones que es lo más importante..." (E6).</p> <p>"...con los cuentos y con el bolso viajero y ahora que hace, más o menos, un mes, vamos lo que son los ejercicios de praxias, pero sólo en este nivel, porque en el</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>jardín “CR”, no se permite hacer ningún tipo de...lenguaje, más allá de lo que siempre hemos...hacemos...”</i> (E6).</p> |
|--|--|--|--|--|

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|---|--|---|--|--|
| <p>Categoría 3</p> <p>Implementación del plan de lectura inicial en la unidad educativa.</p> | <p>¿Cómo la unidad educativa implementa la alfabetización inicial?</p> | <p>Se buscó establecer cómo cada jardín infantil incorporó un Plan lector pensando en la impronta de una alfabetización inicial de acuerdo al contexto socio-cultural de cada jardín, su organización y acogida por los protagonistas y las familias de estos, en el nivel medio mayor.</p> | <p><i>“Con el Plan Lector el 2015 y el Árbol de lectura también iniciado en el mismo año, pero unos meses después, donde se hizo participar a toda la comunidad educativa del jardín (aclaro que esta iniciativa fue un legado de los apoderados del kínder del año anterior), me refiero al personal, los párvulos y los apoderados, cada uno aportó con un libro y así</i></p> | <p><i>“...acá a los niños les gusta mucho el “Kamishibai”, entonces aquí leemos mucho el “Kamishibai”...eee...en otro, en otra sala pueden ser: cuentos o dramatizaciones, títeres y se implementa según la frecuencia, nosotras lo hacemos acá, no sé en las otras salas, será lo mismo... pero estamos dentro de las mismas estrategias, en distinto orden, en distinta frecuencia y cantidad de veces en el día...”</i> (E4).</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>se construyó el árbol, en el centro del jardín". (E1)</p> <p>"Se aplica con la actividad que realiza la tía X (Educadora) hace de una especie de cuenta cuentos, por lo tanto se les aplica, el plan lector leyendo un cuento, donde se les da a conocer a los párvulos, y posteriormente se les entrega una ficha, la cual deberían contestar de acuerdo con lo escucharon. Generalmente todos están muy atentos, les gusta trabajar así a los niños y niñas, participan harto". (E2).</p> <p>"La tía X (Educadora) comienza la actividad leyendo un cuento, donde va haciendo preguntas a los niños a medida que avanza en la historia. Se utiliza, luego de la lectura, una</p> | <p>"...porque el fomento lector, trae estrategias específicas, que son el Kamishibai, folklor, el Cuaderno Viajero, entonces son cosas que nosotros nos dice la política que, tenemos que hacer con los cuentos, nos dice que tenemos que tener un rincón con los cuentos, que tenemos que leer, de tal forma, dramatizaciones, todo eso implementado, pero ahora con el juego..." (E4)</p> <p>"...donde todas estamos comprometidos y conscientes, de que tenemos que hacerlo, porque, yo creo que eso es lo que falta, porque se capacitan, se hacen las réplicas, se entrega material, (la encargada del plan) nos entrega el formato, nos entrega cuales son las estrategias que tenemos que hacer, ahora para el "Día del Libro"; igual es esa actividad...donde también la programó, en esa actividad nos dimos cuenta,</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p><i>ficha, donde dibujan y expresan lo que aprendieron de la lectura. Si hay instrucciones en las fichas, se les lee y se les explica". (E3).</i></p> | <p><i>que necesitamos algo que nos estructure como profesionales y no que esté todo al aire, o si quiere lo hace, o conocimiento de lo que es "Kamishibai", porqué el folklore, porqué la danza; entonces va más allá del libro..." (E4).</i></p> <p><i>"Bueno...eee...estamos llevando...bueno primero le informamos a la familia, sobre el plan lector, de que se trata, darle a conocer, luego...eee...llevando a cabo...un bolso con unos cuentos y que hay preguntas...que realicen preguntas la familia, según lo que contesten los niños...además que también dibujan de acuerdo a su interés, de acuerdo al libro, eso más estamos llevando a cabo con la familia, en lo que es el plan lector".(E5).</i></p> <p><i>"...a través de los cuentos, a través de rimas, a través de...eee...como se</i></p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>llama...canciones que es lo más importante...</i></p> <p><i>No son ejercicios tan así cómo... ¡oooH!...tan escuela de lenguaje, no!; son sonidos, a veces, que sepa reconocer el sonido de la moto, el sonido de ...y son sonidos que ellos les va ayudando, porque eso es otro de lo que nos dimos cuenta, que a veces, no es tanto de lo que le salga el sonido, es muscular, me refiero que no es nada cognitivo , es algo muscular, porque cuando nosotras hacemos las praxis "del Beso", hay niños que no saben hacer, se da cuenta que es un tema más muscular, es porque desde no se le fomento, bueno tenemos un cierto caso especial, es porque la mamá, tiene muchos hijos, que es porque tiene otras prioridades, tal vez, porque es mamá joven...yo en lo personal, es algo que se puede evitar, que el niño no sepa hablar, sin tener algún</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | | | <p><i>trastorno cognitivo, se puede evitar.” (E6).</i></p> <p><i>“No es la unidad educativa, yo creo que es como el plan que utiliza Junji, con la metodología a través del juego, sienten, así como opinión personal...sienten como...que estamos fomentando lo que son las plantillas y eso es como que están obsoletas, se eliminaron de lo que es Junji, como si nosotras vamos a hacer un ejercicio así, le vamos aaa... hacer plantillas. “ (E6).</i></p> |
| | <p>¿Cómo ha sido acogido por las educadoras, párvulos y familias?</p> | | <p><i>“Ha tenido una buena recepción por parte de la comunidad educativa, a tal punto que los papas a nivel kínder para potenciar e incentivar la lectura realizaron el proyecto “árbol de lectura” en donde se encuentran varios tipos de libros para los niños.(E1).</i></p> | <p><i>“El interés de llevarse el cuento a la casa, porque...eee...yo he hecho visitas domiciliarias y hay niños, que no tienen libros en la casa,...</i></p> <p><i>Pero ellos llegan a la casa y es un mundo de adultos, ...que ellos se lleven un libro de acá, para ellos ha sido muy significativo y lo piden, entonces están varios</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p><i>“Es algo desafiante y motivador para trabajar con los niños y también con las familias. Los niños expresan en las actividades en base al plan lector. Los padres tienen un rol activo igual, ya que ellos deben cumplir junto con sus hijos o hijas una lectura mensual, para que en clases los niños realicen actividades donde cuentan su lectura domiciliaria, es muy entretenido y hay un compromiso de los padres con el desarrollo de sus hijos, hijas”. (E2).</i></p> <p><i>“Todas las partes involucradas están contentas y comprometidas con los procesos de aprendizajes que el jardín ha impulsado a través del plan lector, ha sido muy bien acogida igualmente por los padres, son</i></p> | <p><i>en la lista (risas) y dicen: “tía, yo me voy a llevar el libro”, entonces “tú te lo vas a llevar”, “ y yo...yo cuándo me lo voy a llevar”;...pero todos se lo van a llevar porque no lo enviamos semanal, sino de acuerdo al interés de ellos, es diario, se lo llevan hoy y mañana lo traen, se lo lleva otro niño y mañana lo traen, entonces esperar una semana, para el fin de semana, es mucho tiempo para lo que ellos estaban esperando que era para llevárselo luego...luego, luego. Y ellos escogen el cuento, esta acá a disposición de ellos, a ver cuál les gusta...se lo llevan.” (E4).</i></p> <p><i>“La familia participa, leyendo con él, un cuento, que pueda ser su hermana, su mamá, su papá, su abuela, su abuelo e ir comentando con ellos de que se trataba y también de una u otra forma subliminalmente, diciéndoles a los papás “cómprame un libro” (risa</i></p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p><i>comprometido y eso ha hecho que todos estemos contentos con el trabajo realizado". (E3).</i></p> | <p><i>nerviosa); "Cómprame libros"; "léeme"...eee...porque aquí apuntamos al tema de la comprensión,..." (E4).</i></p> <p><i>"...nosotras sabemos que es importante,...que es importante, que los niños...eee...tengan el contacto con los libros, con los cuentos o con diversos tipos de textos, en realidad...eee...para que ellos, sean niños con opinión y esa opinión vaya con un porqué, porqué yo opino que sí o porqué yo opino que no. Y los libros igual, te entregan conceptos que en la casa uno no escucha, poh. Los niños no escuchan conceptos, en la casa y también ahí se fomenta el tema de la creatividad y la imaginación, para cuando ellos sean más adelante, porque uno la va perdiendo, con el paso de los años." (E4).</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>“...yo (como educadora) encuentro que bien, poh, le ayuda a los niños, cómo le había dicho anteriormente, a desarrollar la imaginación y la creatividad, que es uno de las...eee...bueno hoy en día no se está hablando...anteriormente no se estaba dando énfasis a la creatividad de los niños, si no que adquirieran más conocimiento, pero ahora sí, la creatividad es fundamental en los niños.”</i> (E5).</p> <p><i>“Bueno, que está bien porque ayudamos a los niños tengan interés por los libros o a aprender a leer o a establecer una comunicación con los pares...”</i> (E5).</p> <p><i>“los niños adquieren más vocabulario, están modulando mejor...nosotras igual, cuando ellos se equivocan, cuando...nosotras tratamos de modularle mejor, para</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>que ellos comprendan más y mejor la palabra, igual tenemos un déficit en los niños con el lenguaje, así que cada vez estamos mejor con los niños.” (E5).</i></p> <p><i>“Bueno...eee...estamos llevando...bueno primero le informamos a la familia, sobre el plan lector, de que se trata, darle a conocer, luego...eee...llevando a cabo...un bolso con unos cuentos y que hay preguntas...que realicen preguntas la familia, según lo que contesten los niños...además que también dibujan de acuerdo a su interés, de acuerdo al libro, eso más estamos llevando a cabo con la familia, en lo que es el plan lector.” (E5).</i></p> <p><i>“...porque en el jardín “CR”, no se permite hacer ningún tipo de...lenguaje,...” (E6).</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>“Encuentro que igual, a mí personalmente, siento que no corresponde, igual soy mamá y para mí, el lenguaje va como en primera instancia...” (E6).</i></p> <p><i>“El interés, el interés por un libro, el interés... cuando uno va a contarles el cuento, ya no es como al principio que: “Ya niños a contar el cuento” y tú tenías que sentarlo, tú tenías que hacer todo prácticamente. Ahora: “Niños vamos a leer un cuento”... igual nosotras como ellos tienen... tenemos todos los libros que se los saben, vamos a conseguir libros en otras salas, que ellos no los conozcan para ir variando, porque igual ellos se lo saben de memoria, pero es el interés, ha cambiado mucho el interés por ellos por un libro o por la lectura, ni siquiera estamos haciendo esto de los cuentos, en otra actividad y ellos solo se van a la biblioteca, cuando nosotros tenemos los sillones en la</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | | | | <p><i>biblioteca, ellos solos van: Oye sabes, “¿Y te gusto ese libro?...¡Sí, tía!...¿Me lo lees? O bien ¿Tía, me puedes leer este cuento, tía? A veces le duran dos o tres hojas...y se aburren, pero ya es algo, que a nosotros...es importante.”</i> (E6).</p> <p><i>“En este caso, con el puro tema del “bolso viajero”</i></p> <p><i>Exacto, esa misma actividad, la hacen en la casa y al otro día llega...”</i> (E6).</p> |
| | <p>¿Qué tipo de acciones se llevan a cabo en la implementación del Plan Lector?</p> | | <p><i>“Relatos de cuentos, para lograr un acercamiento a los libros de forma progresiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Escuchando audio cuentos</i> - <i>El libro viajero donde cada semana una familia escribe un cuento, luego el niño o la niña lo relata en la clase”. (E1)</i> | <p><i>“...aquí se ha desarrollado, que también no se ha hecho esté año, un periódico, donde también ahí, se incorpora la familia, en cuanto a lo que es información sí, más de lo que es opinión o participación, en información, qué es el fomento, cómo se trabaja, qué hacen los niños, porque a veces los papás, que lo tenemos reflejado en encuestas, traen a su hijo al jardín, porque no tienen con quien dejarlo en la casa,</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p><i>“Bueno, el Plan Lector se implementa una vez a la semana. Mmm... Quisiéramos realizarlo más seguido, que las actividades de Plan Lector se realicen más veces a la semana, pero por ahora estamos con una vez a la semana”. (E2).</i></p> <p><i>“Mmm...se implementa una vez a la semana. De acuerdo con la planificación y el plan lector del jardín, se realiza la actividad en sala con los niños y además la ficha que se envía a la casa para desarrollarla con la lectura mensual que realizan los niños con sus padres”. (E3).</i></p> | <p><i>entonces que nos demuestra eso que no están...eee...interesados cien por ciento, que hacen sus niños acá y lo único que les interesa, es que los niños, estén bien, tranquilos, con comida; entonces ese es el objetivo del tema de la información”. (E4).</i></p> <p><i>“Bueno...eee...que el niño...eee...mmm...conozca más vocabulario, qué pueda desarrollar imaginación...eee...en conjunto con la familia, también se llevan harto trabajo...eee...como más eso...también se da énfasis a hacer estrategias en el nivel...eee...”Kamishibai”, poniéndole cuentos a los niños...” (E5).</i></p> <p><i>“Bueno, el plan lector, se aplica en el librero, se ponen diferentes libros, de acuerdo a su interés...eee...todos los días, se le cuenta un cuento, utilizando distintas</i></p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p><i>técnicas, como teatro de sombras, los títeres, Kamishibai y otros más.” (E5).</i></p> <p><i>“...a través de canciones, a través de rimas y también nosotros todo, todo...hablándoles a ellos, ...no sé poh...en el caso de un pequeño puntual, que él nos apunta, nosotros, ya, pero que me quieres decir...y lo incentivamos a que él pueda hablar...no lo hace, no lo logran hacer pero igual nosotras estamos conscientes de que ya estamos dando un paso más allá. Ahora igual hemos ido implementando hacer ejercicios, cómo de modulación, típicas praxias, por lo mismo porque ya notamos, que este problema de lenguaje para los niños, igual le forma conflicto, porque ellos no pueden comunicarse con los demás niños, no pueden jugar de una manera más lineal, cómo estar jugando como los otros lo pueden lograr,</i></p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>pero ellos no...porque ellos no lo entienden y los otros amigos igual dicen: ¿Qué dijo, qué quiere decir? Y así andan y eso a ellos igual les produce un poco de frustración, por lo mismo, porque no se pueden comunicar y nosotros como equipo pedagógico igual, tratamos de incentivar harto lo que es el lenguaje por lo mismo, para que ellos puedan comunicarse y prepararlos, porque ellos se van al colegio...” (E6).</i></p> <p><i>“Nosotros trabajamos en conjunto con las familias, primero que todo, nosotros como nivel tenemos un...a ver cómo se llama...un bolso viajero, en el cual ese bolso contiene un libro, que fue creado por nosotras, ese libro contiene preguntas, contiene una parte donde el niño pueda dibujar y este todo se hace en base a un libro. Nosotras que hacemos, que el niño vaya y escoja un libro, el libro que él quiera, se lo lleva a la</i></p> |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>casa y en conjunto con la familia lo leen y en conjunto con la familia van respondiendo las preguntas.” (E6).</i></p> <p><i>“...en el nivel tratamos lo que se llaman “Kamishibai”, que son los más grandes, igual estos no vienen con lectura, traen puras imágenes, nosotras lo relatamos, igual en la última hoja trae lo que dice, los niños les gusta igual eso...cuesta un poco...por que el nivel de concentración de algunos no da para contar tanto cuento, pero sí, ellos están interiorizados en lo que es...en lo que ya es...un cuento, ellos ya saben, lo que es un cuento, ellos ya saben que después de un cuento vienen ciertas preguntas, ellos saben, que si nosotros igual le preguntamos a cierto niño, tiene que responder el niño, por lo mismo, porque al principio ya: “¿de qué se trataba un libro?”...todos respondían...y no sé, respondían: “Juanito,</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>respondía el mar, no sé poh...Belén e Ignacia, todos respondían...del mar". No era como una repuesta propia de cada uno, sino, como en el nivel, tomamos como medida de nosotros, ir haciendo las preguntas: "Pedrito, nos va a responder de qué color era el árbol y ahí vamos interiorizando..."(E6).</i></p> <p><i>"Siempre pasa que los que no hablan, no responden nada, obviamente, por lo mismo porque no hablan, pero como le digo igual influye hartoo el nivel, que hay en el...en el...la sala, de lenguaje, en los temas de comunicación, como le digo, hay veces que nosotros no entendemos a los niños lo que quieren expresar." (E6).</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>¿Cuánto tiempo se dedica a la implementación del Plan Lector?</p> | | <p><i>“Alrededor de 1 hora a la semana en clases con la educadora, en este caso conmigo. Luego durante la semana se motiva a la lectura con la ida al árbol de lectura, llevando a los niños y niñas a sociabilizar con los diferentes textos que en el están, para finalmente hacer a los padres responsables de también ser parte con la lectura de algún cuento o actividad designada por nosotras”. (E1).</i></p> <p><i>“Bueno, como lo mencioné creo antes, una vez a la semana, una hora aproximadamente, en que se realiza la lectura y luego los niños y niñas realizan la ficha como actividad de cierre”. (E2).</i></p> <p><i>“Es como una hora reloj aproximadamente, algunas veces se</i></p> | <p><i>“...yo siento, con el poco tiempo, que llevo igual es algo flexible el tema de la lectura, porque tiene que ser espontánea, cómo cualquier cosa que hacen los niños en el jardín...no tiene que tener un horario específico, porque antes cuando estaba la planificación del tiempo diario, se les brindaba dentro del día, un espacio sí o sí, del fomento lector, en cambio ahora nosotras lo podemos hacer si es el interés de los niños en la mañana, en la mañana, en la tarde en la tarde, si es en el patio y ahí nosotras vamos determinando según lo que los niños, nos manifiestan a nosotras.” (E4).</i></p> <p><i>“...si es que estoy en lo correcto, igual se trabaja a diario esto en la alfabetización inicial, se implementa a diario con los niños, todos los días nos comunicamos, estamos aprendiendo palabras nuevas...” (E5).</i></p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <i>extiende, porque los niños son muy creativos, jajajajaja, tienen mucha imaginación”. (E3).</i> | <i>“...y en lo que es nivel, nosotros leemos todos los días, tenemos una hora de cuento, una hora más o menos lo que calculamos, todos los días le contamos un cuento.” (E6).</i> |
|--|--|--|---|---|

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|---|---|--|--|---|
| <p>Categoría 4</p> <p>Articulación del Plan Lector con el nivel educativo.</p> | <p>¿Cuáles objetivos se trabajan con la implementación del plan de lectura inicial?</p> | <p>Se buscó establecer la finalidad que tiene para el jardín infantil el Plan Lector, cómo se establece su articulación pedagógica y educativa, y la retroalimentación que tienen como equipo, respetando la visión y misión del jardín.</p> | <p><i>“Proporcionar estrategias para que los niños y niñas desarrollen habilidades de comprensión lectora. Bueno, a la edad de medio mayor es más que todo motivar a la lectura abriendo la imaginación, ellos aprecian al libro a partir de la historia que se les cuenta y ellos luego la replican utilizando su</i></p> | <p><i>“...el objetivo de la política de fomento lector, es eso, fomentar la lectura...” (E4)</i></p> <p><i>“...cuando se enfrenten a la escritura y a la lectura...no lo vean tan lejano, o sea, ellos digan “...esto yo lo he visto tía”, entonces, no le va a costar, o no se le va a ser tan complicado como un niño que nunca ha tenido contacto, con letras...ellos ya lo vivieron, años atrás, de abrir un libro, del gusto</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p><i>imaginación y comprensión.” (E1).</i></p> <p><i>“A partir de la planificación propuesta por el Plan Lector, se trabajan diversas estrategias para que los niños y niñas puedan desarrollar sus habilidades”. (E2).</i></p> <p><i>“De acuerdo con la planificación del Plan Lector, para fomentar el gusto por la lectura y que ellos puedan desarrollar habilidades en donde puedan expresar y entretenerse con la lectura” (E3).</i></p> | <p><i>por entender, comprender, escuchar, yo siento que a ellos, les va a ayudar, en su enseñanza básica cuando les tengan que enseñar...lo que es la alfabetización ya en concreto, de la lectura y la escritura, yo creo que no va a ser tan complejo, quizás aquí, no han escrito nunca, pero va a ser algo nuevo que ya tienen conocimiento previo...ya tienen conocimientos previos...(en voz baja).” (E4)</i></p> <p><i>“Que los niños desarrollen y adquieran mejor palabras, porque estamos muy bajo en el lenguaje” (E5).</i></p> <p><i>“Que se aprendan a comunicar más que nada, en lo que es nuestra sala...no sé cómo será a nivel jardín, pero en nuestra sala es más que nada de comunicación, que ellos puedan decir una palabra, eso es lo que notamos que está baja la comunicación</i></p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>entre ellos. Porque como le digo, a ellos...le causa una frustración el no poder comunicarse, con los demás amigos y poder implementar juegos en el patio..." (E6).</p> |
| | <p>¿Cómo se trabaja, o se planifica su implementación?</p> | | <p>"Planificando semanalmente, con un aprendizaje esperado adecuado a la estrategia que consideramos según nuestro plan anual de trabajo". (E1)</p> <p>"Pueden ser disertaciones, las cuales son preparadas con los apoderados de acuerdo con las tareas designadas. También hacemos que los niños y niñas elaboren su propio final de los cuentos, lo cual es muy entretenido para ellos y un placer para nosotras escucharlos, ahí es donde los vemos verdaderamente crecer."</p> <p>(E1)</p> | <p>"...pueden ser: cuentos o dramatizaciones, títeres y se implementa según la frecuencia, nosotras lo hacemos acá, no sé en las otras salas, será lo mismo... pero estamos dentro de las mismas estrategias, en distinto orden, en distinta frecuencia y cantidad de veces en el día, usted sabe ...que los niños son de leer tres veces el cuento, o si es del interés de ellos, ellos individualmente piden "tía, ¿me lo puede leer?" ...eee...el tema de la comprensión, igual se refleja acá". (E4).</p> <p>"...con otra estrategia que es el "Cuaderno Viajero", o "Maletín Viajero", o sea</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p><i>“Se planifica semanalmente, con aprendizajes esperados, adecuado a cada estrategia...” (E2).</i></p> <p><i>“Planifican las Educadoras de acuerdo con el plan lector,...” (E3).</i></p> | <p><i>nosotros le colocamos nombre, pero el fin es que ellos se lleven un cuento a la casa y lo trabajan en familia, ese es el objetivo de esa estrategia que plantea el fomento lector y eso teníamos que aplicar, por lo que me decía la encargada del plan en el jardín, sí o sí...”el cuaderno..” entonces, en base a ese sí o sí, nosotras dijimos si tenemos que aplicarlo, cómo lo vamos a aplicar ¿consideramos un cuaderno dentro de este libro?, qué van a leer ellos, para qué ellos escribieran, si ven la portada...eee...qué imaginan ellos qué es el cuento, qué va a pasar con el cuento, sólo con la portada, después al leerlo, qué sucedió, para ver el tema de la comprensión y después qué opinan, entonces aquí fomentamos mucho el tema que ellos opinen y en eso de fomentar , ellos ya lo tienen adquirido y ahora lo estamos potenciando con esta estrategia, entonces</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>también va la pregunta...eee...qué opina él o ella, y ellos dicen sí bien, no me gusto, me gusto, para que ellos tengan opinión siendo niños ...eee...y con quién trabajaron es otra pregunta y al dar vuelta la hoja de este cuaderno, esta una sección que nosotras la definimos para potenciar el sello de lo que es el jardín...por eso ellos deben dibujar libremente de lo que le gusto y ya ellos lo dibujan”. (E4).</i></p> <p><i>“¿Lo qué es el desarrollo del lenguaje en sí?. Bueno, ahora con el equipo de sala estamos implementando estrategias como cantar más...modularle a los niños...eee...como se llama...más cuentos que sean de su interés o de su vida diaria...eee...pero y otras estrategias más que estamos en veremos y vamos hacer y trabajar con la familia que es fundamental.”(E5).</i></p> |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>“Bueno, en el nivel se hace todos los días, nos mandan diferentes recursos, tenemos “teatrillo”, tenemos “teatro de sombra”, tenemos el “Kamichibai”, que es un teatro pequeño, eso es más que nada, es lo que Junji nos entrega como recurso y nosotras tenemos que ver cómo lo llevamos a cabo, lo que sí se me había olvidado comentar, es que trabajamos igual el tema de los títeres, les gusta bastante, ahí vamos interactuando con ellos que ellos empiecen a contar, después ellos igual, si ellos quieren hacer el títere, ellos van, obviamente, siempre van los que tienen más personalidad, más que los otros, pero igual nosotros, incentivamos que vayan los otros.” (E6).</i></p> <p><i>“...con los cuentos y con el bolso viajero y ahora que hace, más o menos, un</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|------------------------|--|---|---|
| | | | | <p>mes, vamos lo que son los ejercicios de praxias.” (E6).</p> |
| | <p>¿Cómo se evalúa</p> | | <p>Se evalúa con lista de cotejo o escala de apreciación, la cual la educadora o técnico elabora según lo que plantea, ... o sea, tres objetivos de aprendizaje, sí, tres objetivos de aprendizaje de acuerdo con Plan anual del jardín y la unidad que se está viendo con los niños y niñas del nivel.(E1).</p> <p>“...y se evalúa con pauta de cotejo las fichas o actividades programadas...” (E2).</p> <p>“...nos consultan y/o cuentan que se va a realizar una vez por semana”. (E3).</p> | <p>“...a través de la observación, registro de observación, sí, no utilizamos...eee...rúbricas, porque en realidad no la hemos considerado...pero...porque nosotras no podemos evaluar con categorías, ni estandarizando a los niños, encasillando en ciertos conceptos, a menos que sea individual, yo creo que si lo consideraríamos y lo evaluamos, y que sea algo como más cualitativo que cuantitativo, podría ser una rúbrica, pero hasta el momento lo que consideramos es registro de observación y la familia cómo participa, dentro de esté “cuaderno (viajero).” (E4).</p> <p>“Con observación, con registro de observación, también anecdótico y también en las bitácoras, que se van realizando en</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | | <p><i>las carpetas de cada niño...” (E5).</i></p> <p><i>“No le podría dar una respuesta a eso, porque va más allá de nosotras, porque como le dije recién, no nos permite trabajar de esta manera el lenguaje nosotros sólo tenemos que hacer con los recursos que nos envía Junji, que son más que nada los cuentos, fomento lector y tratar de hacerlo...no sé...todos los días.” (E6).</i></p> |
| | <p>¿Qué tipo de retroalimentación se lleva a cabo con las educadoras y técnicas del nivel?</p> | | <p><i>“...no hay una retroalimentación, por tiempo más que por voluntad, como equipo de trabajo, para evaluar posibles mejoras del plan lector en sí, como proyecto, sino que sólo lo aplicamos”.(E1).</i></p> <p><i>“...pero nosotras como técnicos aportamos, pero más que todo</i></p> | <p><i>“Aquí las capacitaciones son en la ciudad de La Serena, y la única que viaja son las encargadas del plan de fomento lector...que son dos...y como le digo, ya, la capacitación...Entonces, que pasa, que ella a nosotros nos hace réplicas...réplicas de la capacitación, a nosotros no viene el profesional que explica. Y como ellas saben bien, como es el tema del fomento lector; solamente</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p><i>seguimos las actividades propuestas en el Plan Lector". (E2).</i></p> <p><i>"...nos consultan y/o cuentan que se va a realizar una vez por semana". (E3).</i></p> | <p><i>ellas sólo llevan sus experiencias entonces...a eso me refiero, con que han sido tantas capacitaciones y nunca nos hemos puesto serias con el tema; "y esto vamos hacer"; "y esto se va hacer", cronograma, actividades, algo más planificado, programado..." (E4).</i></p> <p><i>"...la fortaleza que tenemos como nivel...la implementamos entre las tres y sacamos ideas y buscamos información..." (E5).</i></p> <p><i>"...igual nosotras estamos conscientes de que ya estamos dando un paso más allá. Ahora igual hemos ido implementando hacer ejercicios, cómo de modulación, típicas praxias, por lo mismo porque ya notamos, que este problema de lenguaje para los niños, igual le forma conflicto..." (E6).</i></p> |
|--|--|--|---|---|

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|--|--|---|--|---|
| <p>Categoría 5</p> <p>Articulación con la familia</p> | <p>¿Cómo la incorporan en la implementación del plan lector?</p> | <p>Se quiere conocer el real compromiso de la familia con la visión y misión del jardín y con el proceso educativo de sus hijos o hijas, específicamente con el plan lector</p> | <p><i>“La familia es una herramienta clave, en la iniciación a la lectura, por lo cual, en el plan lector, se invitó a participar a la familia mediante un plan lector mensual, en el cual se llevan una ficha de trabajo más el cuento a trabajar para sus casas, las famosas tareas, jajajajajaja. Si embargo para nosotras el objetivo de este trabajo es involucrar a la familia, que a partir de ellos se haga un hábito de lectura que parte o continúa, depende del punto de vista, en los hogares”.</i> (E1).</p> <p><i>“Jajajaja, ya lo he mencionado, varias veces, bueno, recalco</i></p> | <p><i>“La familia participa, leyendo con él, un cuento, que pueda ser su hermana, su mamá, su papá, su abuela, su abuelo e ir comentando con ellos de que se trataba...”</i> (E4).</p> <p><i>“Bueno...eee...estamos llevando...bueno primero le informamos a la familia, sobre el plan lector, de que se trata, darle a conocer, luego...eee...llevando a cabo...un bolso con unos cuentos y que hay preguntas...que realicen preguntas la familia, según lo que contesten los niños...además que también dibujan de acuerdo con su interés, de acuerdo al libro, eso</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p><i>que se trabaja directamente con la familia responsabilizándolos también del aprendizaje de sus hijos y fomentar la motivación de la lectura desde el hogar”. (E2)</i></p> <p><i>“Creo que ya lo mencioné, a través de la lectura mensual donde ellos apoyan al Plan Lector”. (E3)</i></p> | <p><i>más estamos llevando a cabo con la familia, en lo que es el plan lector”. (E5).</i></p> <p><i>“En este caso, con el puro tema del “bolso viajero”..., esa misma actividad, la hacen en la casa y al otro día llega...” (E6).</i></p> |
|--|--|--|---|--|

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|---|---|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">Categoría 6</p> <p style="text-align: center;">Creencias de las Educadoras en relación con competencias y habilidades para la implementación del Plan Lector en el nivel medio mayor.</p> | <p style="text-align: center;">¿Cuáles son las fortalezas de las educadoras y técnicos que favorecen la implementación del plan lector inicial?</p> | <p>Se buscó indagar en la crítica o autocrítica que puedan realizar los integrantes de la comunidad educativa desde la visión de la educadora para la implementación del plan lector.</p> | <p><i>“Mmmm como fortaleza, mmmm, déjame pensar ... Fortaleza, es la iniciativa de las tías a implementar la lectura de formas más lúdicas y divertidas. Pensamos harto cómo hacerlo, es un trabajo en equipo muy importante, en especial porque nos involucramos todas con las habilidades de nuestros párvulos, de verdad es muy entretenido y enriquecedor desde todos los aspectos”. (E1).</i></p> <p><i>“Se ha podido observar un poco más el desarrollo del lenguaje de muchos de los niños y niñas del nivel, como igual el incremento del vocabulario, permitiendo que los pequeños puedan expresar lo que ellos realmente comprenden de la lectura</i></p> | <p><i>“el tema de la creatividad...trabajar también con estrategias que nosotros, también propongamos como adulto, como para ellos hacer, sean tanto divertidos o desafíos...” (E4).</i></p> <p><i>“...el tema del juego, nosotros nos ha brindado la posibilidad de flexibilizar eso, dentro de esa estrategia incorporar otra estrategia más...” (E4).</i></p> <p><i>“...una de las fortalezas que tenemos como grupo...eee...no sé poh... a través del cariño, del amor con los niños...trabajando el lenguaje...eee...una de las fortalezas...cómo le podría decir...eee...(se me fue la palabra)...el interés que los niños aprendan...eee...somos responsables cuando queremos hacer alguna actividad de acuerdo al</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p><i>realizada por la tía X (Educadora), esa es una gran fortaleza. Nosotras los motivamos en el desarrollo de la ficha final de la actividad, por lo que es un buen trabajo en equipo, aunque somos parte del proceso de desarrollar estrategias".</i> (E2).</p> <p><i>"Las fortalezas, teniendo las herramienta para ir mejorando la implementación de estrategias nuevas para que los niños desarrollen mucho mejor su mente creativa frente a la motivación de un cuento..."</i> (E3).</p> | <p><i>fomento lector ...si tenemos una idea...bueno ya...la implementamos, como esa es la fortaleza que tenemos como nivel...la implementamos entre las tres y sacamos ideas y buscamos información."</i> (E5).</p> <p><i>"Un buen dominio, de todas maneras, porque yo siento que sí alguien no maneja el tema, no puede hacer una buena actividad, nosotros igual...bueno en mi caso mucha experiencia en lenguaje no tenía...perooo...sí por iniciativa propia,..."</i> (E6).</p> <p><i>"...por eso yo creo que es el interés propio por aprender y de tener la facultad...porque yo no puedo enseñar algo que no sé, yo no puedo enseñar algo que no vi, yo no puedo enseñar algo que le hicieron a mi hija y yo se lo voy a enseñar a los niños, yo tengo que interiorizarme y...ver cómo me funciona el tema del lenguaje y en sí es</i></p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | | | | <p><i>un tema totalmente importante,..." (E6).</i></p> |
| | <p><i>¿Cuáles son las debilidades del equipo de educadoras?</i></p> | | <p><i>"Debilidades, uff, bueno, es difícil para nosotras, no hay una retroalimentación, por tiempo más que por voluntad, como equipo de trabajo, para evaluar posibles mejoras del plan lector en sí, como proyecto, sino que sólo lo aplicamos". (E1).</i></p> <p><i>"La debilidad mayor, es no tener más estrategias para mejorar nuestras prácticas y las de los niños. Ah, y lo otro tenemos pocos espacios para la retroalimentación de las actividades realizadas, por tiempo...". (E2).</i></p> <p><i>"...y la debilidad, falta de retroalimentación de las actividades y no conocer más estrategias para ir</i></p> | <p><i>"...el desconocimiento de estos conceptos, del objetivo, de lo que proporciona a los niños, lectura, nosotros hablamos de...desde la experiencia, que vemos, que a los niños si le sirve, de una a otra lectura, en que la universidad, o que yo leí por acá, en una entrevista, pero yo creo que, el estar capacitado para desarrollarlo, pero capacitado en un cien por ciento, en donde yo me comprometa a aprender, donde no sólo me comprometa a escuchar, porque hay personas, que escuchan y digo sí, sí, sí, y vamos hacer esto, sí, pero en el diario vivir, no se concreta eso, entonces, de que nos sirve tener tantas ideas, y no concretar, el decir sí, a mí me falta leer esto, me voy a informar, tampoco está esa iniciativa, de auto-capacitarnos". (E4).</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p><i>mejorando más e ir aprovechando mejor el espacio de lectura que tenemos en el jardín".</i> (E3).</p> | <p><i>"...pero a nosotras nos falta esa versatilidad y ser dinámicas para hacerlo, por eso...eee...lo hicimos los primeros meses del año y después eso lo fuimos dejando de lado, pero era por un tema de nosotras,...pero yo creo que va en uno, en nosotros como adultos el arriesgarnos hacerlo..."</i> (E4).</p> <p><i>"...quizás el miedo a equivocarse, a errar, eso sería el miedo...a equivocarse."</i> (E5).</p> <p><i>"...Ignorancia, ignorancia sobre el tema...eee...o tratar de hacer cosas que no son...o en este caso o tratar de...de los superiores en este caso no dejar que uno pueda enseñar más allá a los niños, de lo que uno sabe, lo mismo que le explicaba, hace un rato atrás...del...del, como se llama, del proyecto que había preparado la tía "A", que después no se lo</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>aceptó la Junji, no se lo aceptó.” (E6).</p> |
| | <p>¿Qué habilidades y competencias profesionales son necesarias para una mejor implementación del plan lector inicial?</p> | | <p>“En palabras simples: <i>Creatividad, Trabajo en Equipo, organización, evaluación</i>”.(E1).</p> <p>“Qué pudieran existir nuevas entidades donde se dé a conocer más y se hable más del proceso de alfabetización,...” (E2).</p> <p>“Que haya más capacitación y talleres de perfeccionamiento donde se den conocimientos sobre el procesos de alfabetización, o sea, por lo que hemos conversado, alfabetización inicial, no escolarizar, sino adecuarnos a las nuevas necesidades de los niños de ésta generación llena de información”. (E3).</p> | <p>“...que nosotras sabemos...eee...que es importante, que los niños...eee...tengan el contacto con los libros, con los cuentos o con diversos tipos de textos...” (E4)</p> <p>“...importante ser creativos e incluso en su trabajo, para resolver problemas, para proponer...eee...proponer un trabajo fuera de lo que corresponde, como profesional...” (E4)</p> <p>“La creatividad, porque a los niños, les llama mucho lo que es la creatividad, eso sería una de las fortalezas que tenemos...competencias?...la iniciativa que tenemos...mmm...en desarrollar el lenguaje...la iniciativa que tenemos...” (E5).</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p><i>“A lo mejor capacitaciones en este tema, porque al final...eee...porque en el nivel medio mayor, en este caso, donde estamos trabajando, junto con las otras tías, ...somos...pucha...más jóvenes en este caso...tenemos un poco más de conocimiento, yo y la otra técnico estamos estudiando Educadora de Párvulos, tenemos un poco más de conocimiento, pero las técnicos que llevan más años acá, en las instituciones, es muy difícil hacerlas cambiar en el sistema, es muy difícil hacerlas cambiar a una persona que lleva mucho tiempo, insertada en lo mismo, es como...es difícil, poh...es difícil hacer cambiar a una persona. A lo mejor se debería implementar cursos, talleres, tal vez, para poder mejorar estas prácticas...estas prácticas, porque al final como le digo y como ya se lo he</i></p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | | | <p><i>repetido...para mí, es algo super importante.” (E6).</i></p> |
| | <p><i>¿Cuáles son los nudos críticos que impiden una efectiva implementación del plan lector?</i></p> | | <p><i>“La asistencia de los niños y niñas, en especial pensando que tenemos dos jornadas, mañana y tarde, y tenemos un grupo no minoritario, pero igual es poco, que están en ambas jornadas, quienes si faltan pierden de igual forma que el resto, pero generalmente ganan más porque se repiten las actividades, lo cual a veces es bueno, dependiendo de la actividad y otras es malo, simplemente se aburren, pero son las menos. Otro factor es la puntualidad</i></p> | <p><i>“...piedras que encontramos en el camino”, serían las familias, cuan alfabetizadas estarían las familias, tenemos mamás que no le gustan escribir y nos pide a nosotras que respondan encuestas o como otro señora X, no voy a decir nombre, usted puede hacer está actividad: “no, no”, ella no...ella no tiene enseñanza media, llegaron a básica, no se arriesgan, les da vergüenza escribir, porque tiene errores ortográficos...lo otro...la disposición de la familia, con otros casos que nos encontramos donde le propusimos: “sabe, que, su</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p><i>de los niños y niñas de las diferentes jornadas, lo cual nos retrasa el trabajo con algunos, y generalmente se perjudica al puntual. Debemos trabajar más en eso, ahí nos falta focalizar más nuestra acción con el compromiso con los padres.”(E1).</i></p> <p><i>“Qué pudieran existir nuevas entidades donde se dé a conocer más y se hable más del proceso de alfabetización, con el fin de ir conociendo nuevas estrategias, motivando la creatividad de los niños, el trabajo en equipo, la organización y la evaluación de los procesos”. (E2).</i></p> <p><i>“Que haya más capacitación y talleres de</i></p> | <p><i>hija se va a llevar, esté “cuaderno lector”, y “¿qué tiene que hacer con esto?, es que no tengo tiempo” y la tía le responde: “pero, es muy fácil”, ¿y qué tiene que hacer?; no tengo tiempo, dentro de ella no estaba la disposición a desarrollar esa actividad sencilla, entretenida, y la auto-motivación que tiene su hija por hacerlo”. (E4).</i></p> <p><i>“...tener un programa, en aunar criterios, realizar un programa, con una planificación mensual o después que comprometa a una planificación anual y el cronograma, con las personas responsables, entonces...yo creo que falta más organización...” (E4).</i></p> <p><i>“...con un tema de tiempo, pero porque somos pocas funcionarias en la sala, en donde una (educadora o técnico) menos, ya se puede</i></p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p><i>perfeccionamiento donde se den conocimientos sobre el procesos de alfabetización, o sea, por lo que hemos conversado, alfabetización inicial, no escolarizar, sino adecuarnos a las nuevas necesidades de los niños de ésta generación llena de información”. (E3)</i></p> | <p><i>generar un caos, con 30 niños,…” (E4)</i></p> <p><i>“...incorporar más a las familias, que ellos vengan a la sala, y que implementen algún cuento o que hagan alguna actividad...y nosotros? bueno seguir...como estamos ahora...buscando estrategias para el fomento lector...bueno estamos yendo de a poquito hacia adelante...pero estamos yendo por un buen paso...encuentro yo...implementando hace poco, lo que en el desarrollo del lenguaje, niños que tienen más déficit...” (E5).</i></p> <p><i>“Como lo había mencionado antes, trabajar con la familia, ese es un tema bien complicado, que tenemos varias familias que trabajan...eee...y cuando mandamos tareas a la casa, algunos no lo realizan.” (E5).</i></p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p><i>“Yo creo, que es la familia, yo creo sinceramente que la familia, es el primer ente educador, nosotros solo implementamos la labor de educar, nosotros contribuimos a esa labor y si el niño no tiene una formación completa desde el hogar, es imposible que...eee...de acá, se pueda desarrollar de otra manera, nosotros hacemos todo lo posible, para formarlos bien, en todo aspecto, pero en este caso, que le hablaba en particular, de este niño que tiene muchos hermanos, yo creo que viene más que nada por la familia...la mamá, sinceramente tiempo para él no tiene.” (E6).</i></p> |
|--|--|--|--|---|

| Categorías | Preguntas | Conceptualización | Discurso RA | Discurso CR |
|--|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Categoría 7</p> <p style="text-align: center;">Mejoramiento para la implementación del Plan Lector</p> | <p style="text-align: center;">¿Qué sugerencias desde su rol de educadora y/o técnico propondría para una mejor aplicación del plan de lectura en el nivel medio mayor?</p> | <p style="text-align: center;">Se quiso indagar en el compromiso real de la educadora con el plan lector en el nivel medio mayor, a través de la formulación de prácticas innovadoras en la implementación del plan lector.</p> | <p><i>“Implementación del plan lector nacional ministerial que nos entregue herramientas de trabajo en una forma más lúdica, Ejemplo: títeres – audio – cuentos, una retroalimentación más extensa, pero que venga desde el ministerio a complementar el trabajo que hace cada jardín en forma particular.” (E1).</i></p> <p><i>“Capacitaciones para educadoras y técnicos”. (E2).</i></p> <p><i>“Más capacitación y una claridad de lo que realmente busca desarrollar el Plan Lector, motivar a la lectura, a fomentar obtener libros, o comprender la información que nos rodea. Contar con más participación de los</i></p> | <p><i>“...creo, que igual va, por parte de uno como educadora, en el tema de las propuestas, pero aunar criterios a nivel jardín, que actividades vamos hacer en conjunto...y...nosotros... corroborar de que sí se está haciendo, que esta actividad es importante, con este objetivo, tener un programa, en ese aunar criterios, realizar un programa, con una planificación mensual o después que comprometa a una planificación anual y el cronograma, con las personas responsables, entonces...yo creo que falta más organización desde ese punto de vista.” (E4).</i></p> <p><i>“...nos encontramos con un tema de tiempo, pero porque somos pocas funcionarias en la sala,</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p><i>apoderados en el proceso de motivar y fomentar”. (E3).</i></p> | <p><i>en donde una (educadora o técnico) menos, ya se puede generar un caos, con 30 niños, hace poco tuvimos un accidente, hay que salir poco, ...pero...es el tiempo...hasta cuando nos vamos, todavía estamos con niños. Por eso en que momento... cuando el trabajo, se hace en el trabajo”. (E4).</i></p> <p><i>“...yo creo que eso es lo que falta, porque se capacitan, se hacen las réplicas, se entrega material...pero no viene el profesional (E4).</i></p> <p><i>Los niños...eee...puedan... no sé...leer, tener un libro, porque a ellos le aumenta la creatividad, la imaginación es lo más importante que tienen los niños,...” (E5).</i></p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>“...incorporar más a las familias, que ellos vengan a la sala, y que implementen algún cuento o que hagan alguna actividad...” (E5).</i></p> <p><i>“Tal vez, dejarlo como un día solamente para el fomento lector, que sean juegos, que sean no sé...todo el día...porque nosotros también trabajamos en base de una rutina diaria, obviamente hay cosas que no se pueden cambiar...” (E6).</i></p> <p><i>“...tal vez, hacer como más juegos, que sean derivados del lenguaje, porque hay enormes juegos, “ene” juegos...y leer un poco más, poh...porque sí bien, nosotros trabajamos con ...las bases curriculares nuevas traen un montón de ideas que es lo que tú puedes hacer con los niños, en lo que hay</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p> <i>relación en el lenguaje...y en el lenguaje está: lenguaje verbal, artístico. Que con lenguaje artístico, nosotros podemos sacar un sinfín de cosas para los niños, para que ellos se puedan expresar...ellos comentan lo que hacen...hacer como eso, como implementar un día tal vez, porque no puede ser más, porque igual como que el tipo de nivel que tenemos nosotros...eee...nos arrojó que los niños...como que todavía quieren hacer otras cosas, todavía están en el tema de exploración...nosotras traemos un material nuevo, cuando llegan, o cuando nosotras fabricamos...y todos así! Al tiro! (gesto que los niños se acumulan), todavía no tienen la capacidad de paciencia, de esperar, cuesta mucho...todavía tenemos que tener en</i> </p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p><i>cuenta que el nivel, el más chico tiene tres años y el más grande tiene cinco años (de edad), en su nivel heterogéneo que es muy variado...muy variado...el...el...la edad y que se nota harto la edad, pesa en este nivel la edad, porque la más grande que tiene cinco (años de edad)...pucha le lleva por mucha diferencia al de tres años y ahí hay que estar adecuando los aprendizajes, adecuando las actividades para que así puedan salir bien las actividades,..." (E6).</i></p> |
|--|--|--|--|---|

ANEXO: Matriz de categorización Pauta de Observación de implementación del plan fomento lector como proceso de alfabetización inicial en el nivel medio mayor en dos unidades educativas: RA, en Quinta Normal, Metropolitana y CR, en Illapel, Coquimbo.

| Categorización Aspectos que observar | Conceptualización | Definición del aspecto a observar | Acción Educadora o Técnico RA | Acción Educadora o Técnico CR | Acción/ respuesta de los párvulos RA | Acción/ respuesta de los párvulos CR | Comentario investigadora RA | Comentario investigadora CR |
|---|---|--|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Conciencia fonológica | Se buscó detectar el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de la observación en el aula de los párvulos en la implementación del plan lector. | Toma de conciencia y capacidad de manejo de los fonemas (unidades del lenguaje oral). | | | | | | |
| Conciencia de lo impreso | Se quiso descubrir la relación de la simbología gráfica (imágenes dentro del contexto cultural de los párvulos a partir de la actividad desarrollada) con la activación de los conocimientos previos. | Identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales. | | | | | | |
| Conocimiento del alfabeto | Se quiso averiguar cómo, dentro del plan lector, se trabajó el conocimiento del alfabeto, pero nunca como un código aislado, sino que asociado a una imagen u objeto. | Identificación de las letras del alfabeto. | | | | | | |
| Lectura | Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la lectura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollo de la | Reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común con el apoyo de imágenes. | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | habilidad de la lectura propiamente tal. | | | | | | | |
| Escritura | Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la escritura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollado de la habilidad de la escritura propiamente tal. | El nombre propio de pila, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño. | | | | | | |

A) Actividad de Implementación del Plan Lector en el Jardín “CR”, comuna de Illapel, región de Coquimbo.

Fecha de Observación: 01 de agosto del 2018

Hora: 10:30 am

Nivel Medio Mayor

Unidad Educativa: Jardín “CR”

Tema: “Viaje al espacio”

Primera Fase: Fecha: 30 de julio del 2018

El equipo pedagógico del medio mayor, decide realizar una actividad que se complemente con el plan de lectura del jardín, con el fin de motivar a los niños y niñas a conocer sobre un tema en especial, en este caso los elementos que se encuentran en el espacio.

La educadora y técnicos preguntan a los niños y niñas, dónde estuvieron en las vacaciones de invierno, después de escucharlos.

Las educadoras cuentan que ellas viajaron al espacio, mostrando las fotos que lo evidencian (fotomontaje de las educadoras vestidas de astronautas). Los niños y niñas desean saber más de su viaje al espacio y las educadoras cuentan que ellos también tendrán la oportunidad de ir, para ello construirán cohetes o naves de diferentes colores (con cajas de cartón), además dibujaron planetas, astros y estrellas, que deseaban conocer. También les contaron que iban a realizar una función de títeres para contarles su viaje al espacio en un transbordador, las que estrellas y planetas que vieron en su viaje.

Segunda Fase: Fecha: 01 de agosto del 2018.

Se realiza la función de títeres, con un escenario y muñecos disfrazados de astronautas. Los niños y niñas son dispuestos al frente de él, iniciando la función con preguntas por parte de las educadoras y técnicos, relacionados con las actividades que han realizado previamente con la temática del espacio y el viaje de las tías.

B) Actividad de Implementación del Plan Lector en el Jardín “CR”, comuna de Illapel, región de Coquimbo.

Fecha de observación: 02 de agosto del 2018

Hora: 10:25

Nivel Medio Mayor

Unidad Educativa: Jardín “RA”

Tema o actividad: Desarrollo de la ficha de comprensión del Plan Lector, cuento: “El más poderoso”

El equipo pedagógico del medio mayor, realiza una actividad planificada de acuerdo con el Plan Lector del jardín, Para ello la Educadora realiza la lectura de un cuento, en este caso “El más poderoso”, dividiendo los tiempos de la clase en inicio con las predicciones sobre la lectura a partir de la observación de la imagen de portada, desarrollo de la lectura con preguntas de motivación y comprensión de la lectura y cierre, donde se sacan las conclusiones de la lectura, para luego dar paso al desarrollo de la ficha, donde los párvulos expresando sobre lo escuchado y leído. En la etapa de realización de la ficha, que es el cierre, las técnicas ayudan en esta tarea, sin embargo, esta etapa no pudo ser grabada, debido a que los párvulos se desconcentraron mucho con la presencia la investigadora, por lo que se observó desde la cámara que se encontraba en la oficina de dirección.

Las investigadoras realizaron la grabación en video, para su posterior análisis.

La técnica de observación no participativa, se realizó al interior de cada sala del nivel medio mayor donde se realizó la actividad de implementación del plan lector inicial, es aquí donde se aplicó la pauta de observación, que se describió a continuación.

| Categorización aspectos a observar | Conceptualización | Definición aspecto a observar | Acción Educadora/Técnico Jardín “RA” | Acción Educadora/Técnico Jardín “CR” | Acción respuesta párvulos Jardín “RA” | Acción respuesta párvulos Jardín “CR” | Comentario o investigadora Jardín “RA” | Comentario investigadora Jardín “CR” |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Conciencia Fonológica | Se buscó detectar el desarrollo de la conciencia fonológica a partir de la observación en el aula de los párvulos en la implementación del plan lector. | Toma de conciencia y capacidad de manejo de los fonemas (unidades del lenguaje oral). | Utilizando una voz fuerte, clara, dulce y motivadora, va desarrollando la lectura del cuento. Siempre maneja la tonalidad y las intensidades, para darle un mayor realce a los momentos de la lectura, inicio, desarrollo y cierre. En el caso de esta actividad, en el cierre se trabajó con fichas, lo cual no pudo ser | Durante la actividad existen variados momentos donde la educadora y técnico realizan diferentes sonidos alusivos a ella, pero sin estar asociado a la lengua escrita. | En el momento de lectura, la Educadora con su tonalidad y claridad en la entonación de su voz, mantuvo la atención y el interés constante de los párvulos, quienes frente a cualquier | Algunos de los párvulos responden oralmente a las preguntas formuladas por la educadora y técnico, pero no se les motiva a realizar una actividad lúdica que promueva la relación | Si bien es cierto no se trabajó con fonemas propiamente tan, de forma aislada, sí se trabajó con las imágenes y se relacionaban al concimient o de los párvulos | La enseñanza de la Conciencia Fonológica, no se observa en forma explícita, en la interacción con los párvulos, se interpreta que las educadoras desconocen su existencia o bien si la conocen no la ven como un elemento de la |

| | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|---|---|
| | | | grabado, pero si observado por la investigadora, y el trabajo se realizó con el apoyo de las técnicas al ir trabajando en grupos con los párvulos, en relación a la lectura. Cada ficha presentaba instrucciones, las cuales eran leídas en forma oral y desarrolladas por los párvulos. | | pregunta de ella a los párvulos, ellos respondían con mucha energía y entusiasmo, siempre en forma ordenada y respetando los tiempos de habla. | fonema-grafema. | tienen para identificar a los animales, por lo que sí se pudo observar una relación y un desarrollo importante del elemento de la alfabetización inicial. | alfabetización inicial. |
| Categorización aspectos a observar | Conceptualización | Definición aspecto a observar | Acción Educadora/Técnico Jardín "RA" | Acción Educadora/Técnico Jardín "CR" | Acción respuesta párvulos Jardín "RA" | Acción respuesta párvulos Jardín "CR" | Comentario investigador Jardín "RA" | Comentario investigadora Jardín "CR" |
| Conciencia de lo impreso | Se quiso descubrir la relación de la simbología gráfica (imágenes dentro del contexto cultural de los párvulos a partir de la actividad desarrollada) con la activación de los conocimientos previos. | Identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales. | Se inicia la actividad de lectura del plan lector mostrando la portada del cuento con la intención de que los párvulos relacionen las imágenes con su conocimiento previo. Los guía con preguntas de los tipos de animales que se pueden observar. | Durante la puesta de escena de la función de títeres, no se observaron símbolos gráficos alusivos a la actividad, sólo se utilizó el lenguaje oral por parte de la educadora y técnico. Lo gráfico apareció al finalizar la actividad cuando se buscaron libros alusivos a la temática desarrollada y cuando la técnica, leyó en voz alta los libros seleccionados por los niños y niñas del nivel. | Frente a las preguntas de la Educadora al mostrar las imágenes del libro impreso iban identificando asertiva y motivadamente, sus respuestas eran correctas y siempre estaba el refuerzo positivo de la Educadora frente a sus respuestas. | Se observó que los niños y niñas participaban en la actividad y respondían con monosílabos o palabras sueltas, a las preguntas de ambas educadoras, cuando se realizó la lectura en voz alta y la técnica mostró el libro seleccionado que sólo era de imágenes y después realizaron un dibujo alusivo | Es importante cómo la Educadora se preocupa de mostrar el libro, las imágenes y que ellos vean cómo a través de las imágenes hay un hilo conductor, donde la Educadora es el medio para realizar dicha conexión. Esa motivación es muy significativa para los | Durante la actividad implementada como parte del plan lector inicial, no se observó la utilización de estrategias de tipo cognitivo que son la base de la alfabetización inicial, como son la utilización de estrategias logográficas, que disponen a los niños y niñas a reconocer y tomar Conciencia de lo Impreso, que están en su entorno habitual. |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|---|--|
| | | | | | | a la temática de la función de títeres. | párvulos, se aplica la estrategia logográfica y así el reconocimiento permite articular con el conocimiento previo o del entorno. | |
|--|--|--|--|--|--|---|---|--|

| Categorización aspectos a observar | Conceptualización | Definición aspecto a observar | Acción Educadora/Técnico | Acción Educadora/Técnico | Acción respuesta párvulos | Acción respuesta párvulos | Comentario investigadora | Comentario investigadora |
|------------------------------------|---|--|---|---|--|--|--|---|
| | | | Jardín "RA" | Jardín "CR" | Jardín "RA" | Jardín "CR" | Jardín "RA" | Jardín "CR" |
| Conocimiento del Alfabeto | Se quiso averiguar cómo, dentro del plan lector, se trabajó el conocimiento del alfabeto, pero nunca como un código aislado, sino que asociado a una imagen u objeto. | Identificación de las letras del alfabeto, o relación de palabras con conceptos. | Mientras la Educadora realiza la lectura, se preocupa de reforzar palabras que los párvulos no manejan o no conocen. La Educadora hace la diferencia entre lo que significaba ser poderoso y lo que significaba ser grande. Si bien no se | Durante el desarrollo de la función, se utilizaron material concreto que facilitaba la imaginación de los párvulos y el seguimiento del relato, pero no se observaron palabras escritas u otro tipo de signos gráficos alusivos a la actividad. Posteriormente, | Los párvulos miran con atención, se nota su concentración por querer saber que va a pasar en la historia y participan frente a preguntas que la Educadora realiza para | Se observó que los párvulos respondieron a la mayoría de las preguntas orales y reconocieron material concreto que se les mostró durante la presentación, no se observa la presencia de material | Si bien es cierto los párvulos no manejan el lenguaje escrito, por ello la lectura de la Educadora es clara pausada, es el medio que permite desarrollar el significado en los | Durante toda la actividad el equipo educativo desconoció la presencia del lenguaje escrito, o símbolos gráficos, por el contrario, se acentúa el lenguaje oral, pero éste se caracteriza por ser utilizado con un tono instruccional, |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|--|---|
| | | | observa que ellos se acercan a ver cómo está escrita la palabra en lo impreso, sí identifican que son palabras diferentes. | se leyó en voz alta el texto, el cual, siempre fue manipulado por la técnica y los párvulos no tuvieron la oportunidad de manipular los libros. | el desarrollo de la historia, ellos participan activamente y relacionan. | escrito ni la presencia de letras en la sala. | párvulos. Se desarrolla muy bien este elemento de la alfabetización inicial desde la visión de la investigación. | especialmente al leer el texto no se suele realizar inflexiones en la voz de la educadora, siendo monótona y poco interesante su lectura. |
|--|--|--|--|---|--|---|--|---|

| Categorización aspectos a observar | Conceptualización | Definición aspecto a observar | Acción Educadora/Técnico | Acción Educadora/Técnico | Acción respuesta párvulos | Acción respuesta párvulos | Comentario investigadora | Comentario investigadora |
|------------------------------------|--|--|--|---|---|---|---|---|
| | | | Jardín "RA" | Jardín "CR" | Jardín "RA" | Jardín "CR" | Jardín "RA" | Jardín "CR" |
| Lectura | Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la lectura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollo de la habilidad de la | Reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común con el apoyo de imágenes. | La Educadora realiza preguntas de predicción sobre la lectura. Por lo que desarrolla y conexión o articulación entre lo visto en las | Después de desarrollado la función de títeres, las técnicas llevaron a los párvulos a la biblioteca, ellas eligieron los textos a leer, estos no fueron | Los párvulos dan ideas sobre las predicciones del texto, siempre guiados y motivados por la | Los párvulos se sientan en círculo y escuchan a la técnica que les muestra el texto, que han ido a buscar en la biblioteca, | Cuando se inicia un trabajo de lectura considerando el proceso de la alfabetización inicial, se | La alfabetización inicial, implica una necesidad de desarrollar el lenguaje comprensivo, como el expresivo, además de acrecentar el |

| | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--|--|---|--|--|---|---|
| | lectura propiamente tal. | | <p>imágenes de la portada y de lo que se podría tratar. Por otro lado mientras avanza en la lectura va reforzando el significado de algunas palabras que posiblemente no todos los párvulos conocen o identifican.</p> | <p>manipulados por los niños y niñas, las preguntas realizadas por las técnicas estaban enfocadas a reconocer imágenes ya conocidas por los párvulos, sin indicar el tipo de texto, su uso o conocer palabras nuevas.</p> | <p>educador a. Pregunta varias veces y finaliza su predicción sembrando la curiosidad por la lectura, ¿veamos de qué se trata este cuento?</p> | <p>responden mecánicamente a las preguntas formuladas por ella, no se observa una variedad de respuestas de los párvulos, se les ayuda a completar las ideas o frases.</p> | <p>busca que los párvulos expresen sus conocimientos previos, reconociendo el sentido de las palabras que se les lee.</p> | <p>vocabulario en los párvulos, por ello, es necesario que la enseñanza sea explícita por parte de las educadoras, que favorezca el reconocimiento de palabras o frases en el papel y la relación imagen –palabra que potencie la memoria verbal.</p> |
|--|--------------------------|--|--|---|--|--|---|---|

| Categorización aspectos a observar | Conceptualización | Definición aspecto a observar | Acción Educadora/Técnico Jardín "RA" | Acción Educadora/Técnico Jardín "CR" | Acción respuesta párvulos Jardín "RA" | Acción respuesta párvulos Jardín "CR" | Comentario investigadora Jardín "RA" | Comentario investigadora Jardín "CR" |
|------------------------------------|---|--|--------------------------------------|--|---------------------------------------|---|--------------------------------------|--|
| Escritura | Se buscó conocer cómo las educadoras y/o técnicos trabajaron la escritura, sin que los párvulos tuvieran el desarrollo de la habilidad de la escritura propiamente tal. | El nombre propio de pila, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño. | | Durante la implementación del plan lector inicial, los párvulos no realizaron ningún tipo de trabajo que muestre lo aprendido, de acuerdo a lo conversado con el equipo pedagógico se desarrolló una obra de teatro, donde se motivó a aquellos que hablan menos a participar, en los días siguientes a la función de títeres, se les pidió realizar un dibujo, que tenga relación con la temática desarrollada. | | Los párvulos siguen las instrucciones de las técnicas y dibujaron de acuerdo al tema tratado en el plan lector inicial. No se observan letras, sólo dibujos, los párvulos indican oralmente el significado a las educadoras quienes lo dejan consignado en el mismo dibujo. | | Aunque se tiene claro que a esta edad no se observara una escritura propiamente tal, se busca evidencia para conocer cómo el equipo pedagógico trabaja la escritura sin letras, se observa que el único medio de evaluación es el dibujo, pero no de grafías o "garabatos", que acerquen a los párvulos a la escritura, quedando al debe cómo las educadoras evalúan su metodología de lo implementado y que favorezca |

ANEXO N° 4: CARTA DE VALIDACIÓN PARA JUEZ EXPERTO



Santiago, 17 de Julio del 2018

Señorita /Señora:

El motivo de la presente es solicitar su colaboración como experto en la validación de los instrumentos, que a continuación se señalan, con el fin de recoger información y así desarrollar una propuesta para la tesis, para optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor, titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Objetivo General:

Caracterizar los nudos críticos que enfrentan las educadoras de párvulos de la muestra entrevistada, en la implementación de un plan de lectura inicial, en dos jardines infantiles, uno rural de la región de Coquimbo y otro urbano de la región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

1. Conocer la opinión de los actores entrevistados, acerca de las políticas públicas de alfabetización inicial.
2. Observar la implementación del plan de lectura inicial, mediante la aplicación de una pauta de observación en aula.
3. Constatar el cumplimiento de la implementación del plan de lectura inicial, mediante la sistematización de dicha experiencia.
4. Determinar los eventuales nudos críticos que encuentran las Educadoras de Párvulos en la implementación del Plan de Lectura Inicial

Instrumentos a validar:

- a) Entrevista semi-estructurada al equipo directivo de cada unidad educativa.
- b) Entrevista semi-estructurada al equipo pedagógico del nivel medio mayor de cada unidad educativa.
- c) Pauta de Observación de actividad de implementación del Plan Lector Inicial, en el nivel medio mayor de cada unidad educativa.

En la presente carta se adjuntan, set de validación, para cada instrumento:

- El instrumento a validar por el juicio de expertos
- Matriz de Análisis de Juicio de Expertos que debe ser completada por usted (experto), una por cada instrumento a validar.
- Constancia de Validación del instrumento, la cual debe ser firmada por usted (experto)

Es por ello que agradecemos observar la pertinencia y coherencia de las preguntas e ítems planteados, en relación con los objetivos propuestos en el trabajo de estudio, la claridad y objetividad de las preguntas, así como también realizar las observaciones que usted considere pertinente, su opinión constituirá un valioso aporte para esta investigación.

Gracias por su colaboración.

Saluda atentamente a usted.

Paula Rodríguez

Angélica Urquieta

ANEXO N° 5: CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE JUEZ EXPERTO

Quien suscribe, **Carolina Godoy P.**, mediante la presente hago constar que los instrumentos utilizados para la recolección de datos de la tesis titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Confeccionados por las estudiantes Paula Rodríguez y Angélica Urquieta, aspirantes al grado de Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor, reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables, y por lo tanto, aptos para ser aplicados en el logro de los objetivos que se plantean en la investigación.

Atentamente

Nombre del experto: Carolina Godoy P.

Título: Educadora de Párvulos

Grado Académico: Licenciada en Educación

Firma:



Fecha: 19 de Julio del 2018

Viña del Mar, 19 de Julio 2018



Estimadas:

Carolina Godoy P. Directora de la Sala cuna y Jardín Infantil Green World, junto con saludarlas, agradezco de antemano la posibilidad de darme a conocer y ser participe externo de esta tesis, en la cual, su objetivo principal, está enfocado directamente en la educación preescolar. Lo cual hace hincapié en la importancia de potenciar, estimular y desarrollar el área de lenguaje en el nivel inicial en dos realidades distintas, analizando todos los puntos relevantes que influyen para llevar a cabo este proceso, siendo estos en muchos casos un paradigma y problemática en la educación.

Una vez leído y analizado el documento, puedo observar la claridad, coherencia y pertinencia de las preguntas en los ítems planteados, teniendo completa relación con los objetivos propuestos, en donde a su vez, sin dejar de lado hacen referencia al trabajo que se realiza con la familia, quienes tienen un rol importante en la educación de sus hijos e hijas siendo el establecimiento educacional un complemento de importancia en la etapa de desarrollo - aprendizaje de los niños y niñas.

La validez de las preguntas planteadas, pueden dar a conocer puntos significativos reales y concretos para lograr llegar a una conclusión integral del tema presentado.

Deseándoles mucho éxito en esta investigación.

Se despide cordialmente

Carolina Godoy Peñaloza
Educadora de Párvulos
Licenciada en Educació

ANEXO N° 6: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Carolina Godoy Peñaloza. Educadora de Párvulos. Licenciada en Educación.

Instrumento N°1 a validar: Entrevista Semi-estructurada al Equipo Directivo (Directora y Encargada del Plan Lector) de la unidad educativa (Completado por el juez experto)

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | La terminología usada en las preguntas del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Las preguntas del instrumento responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de las preguntas exhibida facilita el desarrollo del instrumento | X | | |
| 6 | Las preguntas son claras y entendibles | X | | |
| 7 | El número de preguntas es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

**ANEXO N° 7: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Carolina Godoy Peñaloza.
Educatora de Párvulos. Licenciada en Educación.**

Instrumento N°2 a validar: Entrevista Semi-estructurada al Equipo Educativo del Nivel Medio Mayor de la Unidad Educativa (Completado por el juez experto)

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | La terminología usada en las preguntas del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Las preguntas del instrumento responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de las preguntas exhibida facilita el desarrollo del instrumento | X | | |
| 6 | Las preguntas son claras y entendibles | X | | |
| 7 | El número de preguntas es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

ANEXO N° 8: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Carolina Godoy Peñaloza. Educadora de Párvulos. Licenciada en Educación

Instrumento N°3 a validar: Pauta de Observación implementación del Plan Lector Inicial en el Nivel Medio Mayor

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | Los conceptos usados en los indicadores del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Los conceptos del instrumento responden a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de los conceptos presentados facilita la aplicación del instrumento | X | | |
| 6 | Los conceptos son claros y entendibles | X | | |
| 7 | El número de conceptos observados es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

ANEXO N° 9: CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE JUEZ EXPERTO

Quien suscribe, **Catalina Marín Toledo**, mediante la presente hago constar que los instrumentos utilizados para la recolección de datos de la tesis titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Confeccionados por las estudiantes Paula Rodríguez y Angélica Urquieta, aspirantes al grado de Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor, reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables, y por lo tanto, aptos para ser aplicados en el logro de los objetivos que se plantean en la investigación.

Atentamente

Nombre del experto: Catalina Marín Toledo.

Título: Educadora de Párvulos

Grado Académico: Magister en Gestión Educacional de Calidad

Firma:



Fecha: 29 de Julio del 2018

**ANEXO N° 10: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Catalina Marín Toledo.
Educatora de Párvulos. Magister en Gestión Educacional de Calidad**

Instrumento N° 1 a validar: Entrevista Semi-estructurada al Equipo Directivo (Directora y Encargada del Plan Lector) de la unidad educativa (Completado por el juez experto)

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|-----------|--|-----------|-----------|--------------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | La terminología usada en las preguntas del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Las preguntas del instrumento responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de las preguntas exhibida facilita el desarrollo del instrumento | X | | |
| 6 | Las preguntas son claras y entendibles | X | | |
| 7 | El número de preguntas es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

ANEXO N° 11: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Catalina Marín Toledo. Educadora de Párvulos. Magister en Gestión Educacional de Calidad

Instrumento N° 2 a validar: Entrevista Semi-estructurada al Equipo Educativo del Nivel Medio Mayor de la Unidad Educativa (Completado por el juez experto)

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|-----------|--|-----------|-----------|--------------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | La terminología usada en las preguntas del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Las preguntas del instrumento responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de las preguntas exhibida facilita el desarrollo del instrumento | X | | |
| 6 | Las preguntas son claras y entendibles | X | | |
| 7 | El número de preguntas es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

**ANEXO N° 12: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Catalina Marín Toledo.
Educatora de Párvulos. Magister en Gestión Educacional de Calidad**

**Instrumento N° 3 a validar: Pauta de Observación implementación del Plan Lector Inicial
en el Nivel Medio Mayor**

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | Los conceptos usados en los indicadores del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Los conceptos del instrumento responden a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de los conceptos presentados facilita la aplicación del instrumento | X | | |
| 6 | Los conceptos son claros y entendibles | X | | |
| 7 | El número de conceptos observados es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

ANEXO N° 13: CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE JUEZ EXPERTO

Quien suscribe, **Marel Castillo Guajardo**, mediante la presente hago constar que los instrumentos utilizados para la recolección de datos de la tesis titulada:

“Caracterización de los nudos críticos que enfrentan las Educadoras de Párvulos en la implementación de un Plan de Lecto-Escritura en el proceso de la alfabetización inicial en dos jardines infantiles uno urbano y otro rural”

Confeccionados por las estudiantes Paula Rodríguez y Angélica Urquieta, aspirantes al grado de Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor, reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables, y por lo tanto, aptos para ser aplicados en el logro de los objetivos que se plantean en la investigación.

Atentamente

Nombre del experto: Marel Castillo Guajardo

Título: Técnico en Párvulos/Educadora de Párvulos /Psicopedagoga

Grado Académico: Licenciada en Educación

Firma:



Fecha: 21 de Julio del 2018

ANEXO N° 14: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Marel Castillo Guajardo. Educadora de Párvulos/Psicopedagoga. Licenciada en Educación

Instrumento N° 1 a validar: Entrevista Semi-estructurada al Equipo Directivo (Directora y Encargada del Plan Lector) de la unidad educativa (Completado por el juez experto)

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | La terminología usada en las preguntas del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Las preguntas del instrumento responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de las preguntas exhibida facilita el desarrollo del instrumento | X | | |
| 6 | Las preguntas son claras y entendibles | X | | |
| 7 | El número de preguntas es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

ANEXO N° 15: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Marel Castillo Guajardo. Educadora de Párvulos/Psicopedagoga. Licenciada en Educación.

Instrumento N° 2 a validar: Entrevista Semi-estructurada al Equipo Educativo del Nivel Medio Mayor de la Unidad Educativa (Completado por el juez experto)

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | La terminología usada en las preguntas del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Las preguntas del instrumento responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de las preguntas exhibida facilita el desarrollo del instrumento | X | | |
| 6 | Las preguntas son claras y entendibles | X | | |
| 7 | El número de preguntas es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones:

ANEXO N° 16: MATRIZ DE ANÁLISIS DE JUICIO DE EXPERTOS: Marel Castillo Guajardo. Educadora de Párvulos/Psicopedagoga. Licenciada en Educación.

Instrumento N° 3 a validar: Pauta de Observación implementación del Plan Lector Inicial en el Nivel Medio Mayor

| N° | PREGUNTAS | SÍ | NO | OBSERVACION |
|----|--|----|----|-------------|
| 1 | El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación | X | | |
| 2 | El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio | X | | |
| 3 | Los conceptos usados en los indicadores del instrumento es la adecuada | X | | |
| 4 | Los conceptos del instrumento responden a los objetivos del estudio | X | | |
| 5 | La secuencia de los conceptos presentados facilita la aplicación del instrumento | X | | |
| 6 | Los conceptos son claros y entendibles | X | | |
| 7 | El número de conceptos observados es adecuado para su aplicación | X | | |

Observaciones: