

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
NIVEL PARVULARIO.**

**HACIA UN MODELO DE REFLEXIÓN SISTEMÁTICA
SOBRE LA PRÁCTICA DE SU ENSEÑANZA**

***Development of Reading Comprehension at a Nursery School Level.
Towards a Systematic Reflection Model of the Teaching Practice***

María Marqués¹

Sonia Osses²

Sergio Muñoz³

Abstract

In Chile, bad results in reading and in reading comprehension, the importance of early stimulation and the sharp increase in coverage in kindergarten education, demands to deepen the study of the reflection of early education. How the nursery-school teacher revises, reconstructs and analyzes critically his/her teaching practices of reading comprehension must be understood, evaluating on one side the achievement of his/her class, and on the other, his/her own performance. The qualitative research study had a mixed methodological design which addressed three areas of interest; the didactic strategies utilized when teaching reading comprehension, the performance achieved by the students, pre-post intervention and teacher reflection, and involved 5 educators of kindergarten students and 135 NT2 students. The results permit the conclusion that the educators tend to develop reflective processes from academic tradition and social efficiency and their teaching practices of reading comprehension tend toward methodologies associated with the ascending model. One of the most meaningful findings has to do with the form in which the processes of continued training of the nursery-school teachers is developed, which led to the elaboration of a Model of Assisted Teacher Reflection Processes (MOATREP), an alternative methodology to implement in order to

¹ Dr. en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Villarrica. E-mail: malum64@yahoo.es

² Dr. en Educación. Universidad de la Frontera. Profesora Guía de Tesis. E-mail: sonia.osses@ufrontera.cl.

³ Dr. en Bioestadística. Universidad de la Frontera. Profesor Co-Guía de Tesis. Email: sergio.munoz.n@ufrontera.cl

accompany the systemization of the reflective processes.

Key words: *teacher reflection - reading comprehension - teaching strategies.*

Resumen

En Chile, los magros resultados en lectura y comprensión lectora, la importancia de la estimulación temprana y el fuerte incremento de la cobertura en la educación parvularia, demanda profundizar en el estudio de la reflexión sobre su enseñanza temprana. Se busca comprender cómo la educadora de párvulos revisa, reconstruye y analiza críticamente sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, evaluando por un lado el rendimiento de su clase y por otro, el suyo propio. La investigación de corte cualitativo, tuvo un diseño metodológico mixto que abordó tres áreas de interés; las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la comprensión lectora, el rendimiento obtenido por los párvulos, pre-post intervención y la reflexión del docente, e implicó a 5 educadoras de párvulos y a 135 estudiantes de Nt2. Los resultados permiten concluir que las educadoras tienden a desarrollar procesos reflexivos de tradición académica y de eficiencia social y que sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora tienden hacia metodologías asociadas al modelo ascendente. Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la forma en que se gestan los procesos de formación continua de las educadoras de párvulos, lo que dio lugar a la elaboración de un Modelo de Procesos de Reflexión Docente Asistida (MOPREDA), alternativa metodológica a implementar para acompañar la sistematización de los procesos reflexivos.

Palabras clave: Reflexión docente - comprensión lectora - estrategias de enseñanza.

Introducción

La lectura y la comprensión lectora son procesos que se inician de manera natural, mucho antes de ingresar a la enseñanza básica. Es en el nivel parvulario donde el niño comienza a desarrollar su literacidad, comienza a leer y comprender el mundo, se relaciona con los libros y textos que le rodean de una manera lúdica y

funcional, siendo el adulto responsable de su formación un facilitador del aprendizaje. Sin embargo, la realidad hace que esta tarea sea compleja e implique un alto nivel de exigencia. Las diferencias socioculturales existentes entre los niños plantean un escenario muy diverso; promover habilidades básicas no es la meta, sino la estrategia para enfrentar las dificultades. La educadora debe favorecer en los párvulos la toma de conciencia de su propio conocimiento y deben iniciarse en procesos de pensamiento autónomo, es decir, comenzar a autorregularse y aplicar ese conocimiento en función de la situación y el contexto que estén vivenciando. Para responder diferencialmente a los niños y las situaciones contextuales que se viven en el aula, la educadora también debe autorregularse, ser capaz de transferir el conocimiento realizando constantes adaptaciones que permitan a los estudiantes aprender diferenciadamente en diferentes situaciones textuales y repetir el proceso en un continuo y siempre cambiante ciclo. Desempeñarse autónomamente al enseñar se asocia a menudo con docentes con un alto nivel de desempeño (Duffy, 2005). Se espera que las docentes orienten sus acciones hacia el logro de una meta (Schunk y Zimmerman, 1994), utilicen la retroalimentación de sus actuaciones para hacer ajustes durante el desarrollo de sus clases (Zimmerman, 2000), abandonen los procedimientos rutinarios cuando fallan (Kanfer y Kanfer, 1991), y transfieran conocimiento de una situación a otra sin preguntar (Smith y Ingersoll, 2004). Desde este punto de vista cabe preguntarse: ¿Es la reflexión una de las estrategias que utiliza la educadora para autorregular sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora? ¿La educadora orienta sus decisiones pedagógicas hacia el logro de una meta, ajustando sus prácticas en función de la retroalimentación de sus actuaciones, abandonando y/o modificando algunas estrategias cuando fallan?

Objetivos

La reflexión es considerada como una de las competencias esenciales de la práctica docente, fundamentalmente porque es el medio para convertir la experiencia en aprendizaje. Los profesionales reflexivos son vistos como aquellos que son capaces de relacionar la teoría con la práctica, equilibrar el aprendizaje y estilos de enseñanza con los contenidos que abordan, cuestionar y analizar sus propias prácticas desde múltiples perspectivas, tomar decisiones basadas en el conocimiento, y evaluar alternativas para futuras experiencias (Bowman et al. ,

2005). Sabemos que, independientemente de la forma en que se desarrolla el proceso reflexivo, éste es más efectivo cuando se da en un contexto real vinculado a la acción docente (Risko, 2005). Basándose en la importancia de la experiencia, Roth (1989) sugiere que para desarrollar una mayor capacidad reflexiva, los profesores tienen que tener la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, observando y analizando sus clases en contextos escolares reales, lo que conduce a la toma de decisiones, herramientas que permitiría que los niños, especialmente aquellos provenientes de sectores vulnerables, vivan experiencias de lectura temprana motivadoras y significativas.

Esta investigación, buscó analizar e interpretar, a partir de una intervención pedagógica, los procesos de reflexión sistemática y consciente que desarrollaban y declaraban las educadoras de párvulos y la incidencia de éstos sobre las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora que utilizaban para promover aprendizajes en estudiantes que cursan el segundo nivel de Transición en establecimientos urbanos de dependencia municipal de la comuna de Los Lagos y proponer un modelo de reflexión pedagógica asistida.

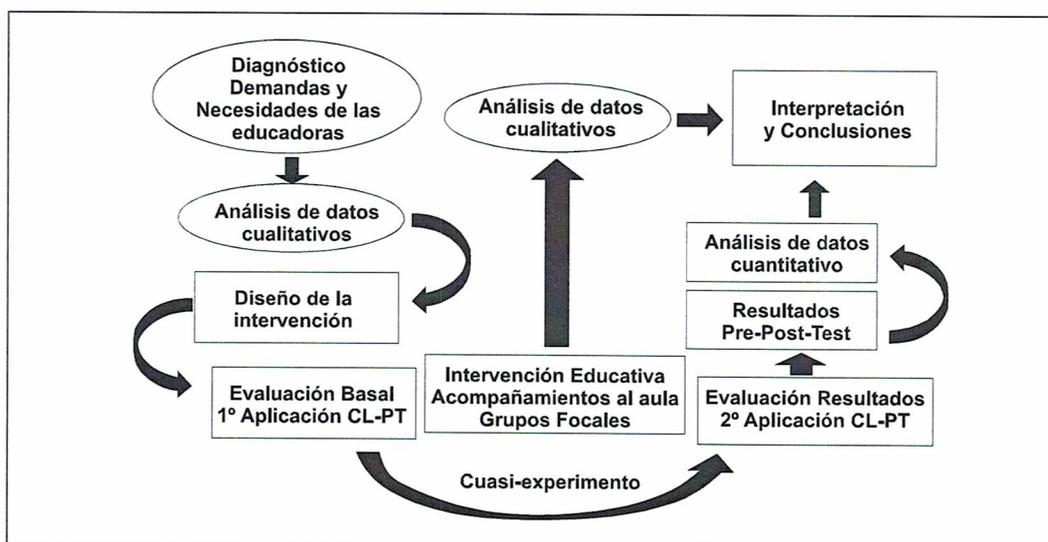
Para responder a este objetivo, i) se caracterizaron los procesos reflexivos de las educadoras de párvulos; ii) se evaluaron los niveles de comprensión lectora de los niños antes y después de la intervención educativa; iii) se valoraron los resultados obtenidos en el transcurso de la intervención educativa en función de las observaciones realizadas, las estrategias metodológicas implementadas, y la evaluación realizada por las educadoras de párvulos y, iv) se propuso un modelo de acompañamiento pedagógico a partir de la reflexión sistemática y consciente que desarrollaron las educadoras en y sobre sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

Método

Por la naturaleza del problema y el objetivo de la investigación, el trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo, fundamentalmente, porque para analizar e interpretar los procesos reflexivos de las educadoras era preciso incorporar sus significaciones personales y particulares (Carr y Kemmis, 1988). Con una

metodología mixta (Hernández et al., 2010), con énfasis en lo cualitativo, utilizó de manera complementaria datos cuantitativos que permitieron complementar la interpretación de los procesos vivenciados por las educadoras de párvulos (Figura N°1).

Figura 1: Diseño de la investigación



El planteamiento fue más bien abductivo. Desde la postura epistemológica del investigador, se afirma que ni lo inductivo ni lo deductivo responden por sí solos a los requerimientos de esta investigación, surgiendo la abducción como camino para construir teoría. La abducción no pretende como la deducción descubrir la verdad, sino que está en camino sucesivo de entender las asociaciones entre procesos sociales (Espejo, 2008).

Participantes

Las cinco profesionales que participaron en la investigación, fueron todas docentes con formación profesional Universitaria, tituladas, con a lo menos 5 años de experiencia profesional en aulas de párvulos.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Desear participar del proyecto de manera activa y participativa y haber firmado

- el consentimiento informado.
2. Desempeñarse laboralmente en el NT2.
 3. Participar de la conversación sostenida durante la entrevista semiestructurada focalizada
 4. Asistir a los grupos focales que se realizarían durante el proceso de I-A.
 5. Aceptar ser acompañada en el ejercicio profesional docente.

De manera secundaria y como beneficiarios del proyecto, aparecen los niños y niñas que cursaban el segundo nivel de transición de la educación parvularia en los establecimientos donde las educadoras de párvulo eran las responsables de su formación.

Procedimiento

Durante el año 2013, se realizó una investigación-acción práctica (Boggino y Rosekrans, 2004). Primero, se buscó conocer la realidad de las educadoras de Párvulos y responder a sus propias inquietudes ¿lo estamos haciendo bien? Si lo estamos haciendo bien ¿Por qué nuestros alumnos no logran responder a preguntas complejas? ¿Qué debo hacer para mejorar los resultados de mis estudiantes? Se realizaron entrevistas semiestructuradas focalizadas dirigidas a conocer la realidad sociocultural, histórica y personal de las educadoras y la forma como ésta impactaba en sus experiencias de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. La información recogida y analizada en la primera etapa permitió que, durante el proceso de intervención didáctica, se pudiera abordar las prácticas de enseñanza utilizadas por las docentes desde un enfoque crítico orientado hacia la mejora.

Al iniciar el estudio, tanto las educadoras, como los padres de los párvulos firmaron un consentimiento informado. Posteriormente las docentes participaron de forma individual, en la entrevista semiestructurada focalizada, y al ser observadas en el aula (observaciones no participantes), además, participaron activa y responsablemente en cuatro sesiones de grupo. La retroalimentación realizada al término de cada uno de los acompañamientos favoreció el análisis de resultados y su respectiva interpretación. De manera complementaria, se aplicó a los párvulos, 135 en total, la prueba Comprensión Lectora y Producción de Textos, instrumento

diseñado y validado para Chile por Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco en el año 2010. Esta evaluación buscó medir el rendimiento de los niños antes y después de la intervención, información que se complementó con una encuesta sociodemográfica que respondió la familia.

Para analizar la información cualitativa se utilizó interpretación hermenéutica, que se caracteriza por buscar la coherencia y el sentido implícito y explícito en los datos, determinar el significado presente en el texto (oral y escrito) y analizar sus significados. Por otra parte, los antecedentes recogidos desde los niños y niñas fueron sometidos a pruebas estadísticas que aportaron datos que permitieron complementar la información, lo que permitió realizar una interpretación más acabada y completa de la realidad objeto de este estudio.

Análisis de resultados

Para ordenar la información y registros recogidos en el transcurso de la investigación, se estableció categorías desprendidas de los objetivos específicos. Las categorías utilizadas fueron:

- I. Procesos reflexivos de la Educadora de Párvulos y su vinculación con el conocimiento disciplinar, la praxis de la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo personal.
- II. Incremento en los resultados en la CL-PT obtenidos por los párvulos después de la intervención pedagógica.
- III. Evaluación de la intervención: Percepción y valoración de la experiencia de mejoramiento continuo realizada por las educadoras de párvulos

Una vez aplicados los instrumentos para recoger la información cualitativa, todos los documentos fueron transcritos y digitalizados, para luego ser analizados con el software Atlas Ti 6.2². De forma complementaria se recogió datos cuantitativos, los que fueron vaciados en una base de datos de SPSS 15.0³, para

² Programa para la investigación cualitativa o el análisis cualitativo de datos

³ Software de análisis cuantitativo de datos

posteriormente, realizar pruebas estadísticas que ayudaron a comprender el problema, objeto de estudio de esta investigación. Los hallazgos y resultados permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación y ofrecer un modelo viable de implementar, tanto en la formación continua como en los procesos de formación inicial.

I. Procesos reflexivos de la Educadora de Párvulos y su vinculación con el conocimiento disciplinar, la praxis de la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo personal.

Al caracterizar los procesos reflexivos que experimentan las educadoras, se pudo establecer su tendencia a apelar al conocimiento teórico como base para analizar su práctica. De manera mucho menos evidente, ven sus prácticas centrándose en sus experiencias profesionales, así como en las vivencias de la formación inicial.

El esfuerzo de todas las educadoras se concentra en obtener resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Para lograr este objetivo, declaran aplicar técnicas que derivan de principios generales alcanzados en la investigación pedagógica, sin detenerse a realizar un análisis reflexivo de la práctica, de las características de sus estudiantes, del contexto y de su propia visión de la enseñanza de la comprensión lectora, justificándose en la falta de tiempo y espacio para realizar esta tarea. Les resulta complejo visualizar los problemas de la práctica como propios y tomar decisiones a partir de la experiencia personal y contextual. En su discurso emergen tres ejes que centran los procesos de análisis de la práctica que ellas realizan:

a) Valoración del conocimiento y la formación disciplinar en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora: Su construcción profesional se sustenta básicamente en la praxis, lo que ellas denominan “Experiencia”. En sus diálogos, se pierde la relevancia del niño como sujeto de aprendizaje, percibiéndose una práctica más bien técnico instrumental de la comprensión lectora. Probar distintas estrategias resulta ser el camino más viable para enseñar esta habilidad (Figura N°2).

Figura N° 2
Conciencia del Valor del Conocimiento de la Disciplina que Enseña



Su necesidad de aprender más y ser mejor profesional, se relaciona con sistemas informales de perfeccionamiento. Las educadoras auto-gestionan su aprendizaje a través del uso de canales de información y comunicación, además de utilizar herramientas de internet para satisfacer sus necesidades de conocimiento, “...yo empecé a buscar en internet, me metí a buscar páginas que me dieran comprensión lectora, solo eso, comprensión lectora fácil, que sea cosa de leer un cuento, escucharlo y después hacer preguntas-respuestas y eso...me fui buscando...” (entrevista semiestructurada E3, Q:3:12). Estas educadoras buscan consolidar conocimientos que les faciliten resolver una problemática o situación determinada aplicando métodos o estrategias que les permitan enfrentarlo desde lo que ellas piensan, “les sirve” sin detenerse a analizar su pertinencia, grado de complejidad o si es o no de interés para sus estudiantes.

b) *El conocimiento transmitido por otros y su vinculación con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora:* Las educadoras hablan de un conocimiento tácito construido sobre la base de sus experiencias. Ellas perciben que el ser observadas y retroalimentadas por docentes pares o expertos les permite ser conscientes de sus prácticas, vincularlas con la teoría y reformularlas en función de los aspectos percibidos como débiles o deficitarios. En sus palabras

“...pero después cuando viene alguien y te muestra con documentos, ahí mira, uno toma la conciencia de lo que estaba haciendo y adquiere otro sentido que

no lo tenía, que no lo estabas haciendo mal, pero ahora sabes porque va, entonces tú tomas conciencia de tu propio quehacer pedagógico y se lo traspasas a tus niños y les das más seguridad que lo que están haciendo no es hacer por hacer” (Entrevista semiestructurada E2, Q5:76).

Ellas manifiestan la necesidad de que sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora sean revisadas y ratificadas por otros, a los que ellas denominan “expertos” (Figura N°3).

Figura N° 3

La Interacción Social y su Relación con los Procesos de Formación Continua



C) *La reflexión personal, guía para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora:* De manera difusa emergen características que permiten ver en las educadoras algunos elementos relacionados con sus prejuicios, creencias y conocimiento de sí, siendo este último elemento el que les facilita identificar sus debilidades disciplinares y de formación, aspectos íntimamente relacionados con sus habilidades de comprensión lectora (figura N°4). Sus prejuicios y creencias no hacen más que complejizar el quehacer diario, escenario frente que reaccionan apoyándose, más que en procesos de reflexión sobre la práctica, en hábitos y teorías personales de acción que van construyendo como resultado de su experiencia o de su formación profesional,

“... Cuando yo trabajo, mi trabajo es relacionado a veces conmigo, yo tengo una metodología de no sé, por ejemplo, de mucho cariño, mucho amor, de comprender, de repente regalar mucho, porque creo que así creo que yo quisiera que lo hiciera una tía con mi hijo, entonces eso me, por eso es tan

relacionado conmigo, porque yo me pongo en el lugar de las mamás...”
(entrevista semiestructurada E6, Q6:12).

Dentro de este contexto, las educadoras actúan de modo que sus acciones les proveen seguridad, lo que se refleja en sus actuaciones profesionales y en su lenguaje.

Figura N° 4
Reflexión sobre la Propia Experiencia



Transmitir una actitud centrada en ellas mismas, les provee de un andamio emocional para sostener sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora

II. Incremento en los resultados en la CL-PT obtenidos por los párvulos después de la intervención pedagógica

Para determinar si el efecto de la intervención dependió de: sexo, edad, escolaridad de la madre, interés por aprender a leer, estructura familiar y/o establecimiento educacional, se estimó el promedio de la diferencia post-test- pre-test para cada una de las categorías de estos factores.

Tabla N° 1
Incremento de Puntaje y Niveles de Significación

Variable	Puntaje Total	Comprensión Lectora	Producción de texto	Manejo de la lengua
Sexo Femenino Masculino	6,8629 4,8562 p=0,062	2,0833 1,8451 p=0,204	1,4194 1,3014 p=0,305	2,8689 2,4848 p=0,123
Edad: Entre 57 y 65 meses Entre 66 y 73 meses	5,3939 6,8333 p=0,236	1,6667 1,7778 p=0,861	1,3737 1,8056 p=0,336	2,2273 3,0556 p=0,202
Estructura familiar Nuclear Mononuclear	5,59 7,45 p=0,13	1,6436 2,2058 p=0,38	1,3936 1,8823 p=0,29	2,4202 3,1911 p=0,24
Escolaridad de la madre Menos de 12 años 12 años y más	5,9756 5,8258 p=0,89	1,8171 1,7247 p=0,87	1,7805 1,4157 p=0,40	2,2439 2,5449 p=0,63
Interés por la lectura Mucho interés por aprender Poco interés por aprender	6,1935 5,1389 p=0,393	2,0753 0,9444 p=0,074	1,561 1,6111 p=0,835	2,4839 2,4028 p=0,901
Escuelas Aprende 1 Aprende 2 Aprende 3 Aprende 4	5,0676 7,125 7,7857 2,9677 p=0,007	2,2703 1,375 2,7857 0,1129 p=0,004	0,6216 2,5313 1,5714 1,3548 p=0,006	2,0676 3,0625 3,2714 1,3387 p=0,065

Se realizó pruebas t para variables independientes, así como ANOVA de un factor cuando el número de factores a considerar por la variable fue mayor a 2. Las salidas de SPSS, para las pruebas t de Student muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según sexo, edad, estructura familiar, escolaridad de la madre e interés por aprender a leer, lo que permite afirmar que estos factores son independientes de la intervención. Sin embargo, la prueba ANOVA realizada para la variable escuela arroja valores $p < 0,005$, para puntaje total, eje comprensión lectora, eje producción de textos, evidencia suficiente para afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del incremento de puntaje obtenido por los establecimientos. Si bien, el valor el eje manejo de la lengua muestra un valor $p=0,06$, el nivel de significación resulta ser educacionalmente relevante para el promedio de incremento (Tabla 1).

III. Evaluación de la intervención: Percepción y valoración de la experiencia de mejoramiento continuo realizada por las Educadoras de Párvulos

La evaluación que realizan las educadoras de párvulos se concentra en dos

elementos: el acompañamiento realizado durante el proceso y los componentes que estructuran su práctica. Estos elementos emergen desde el análisis hermenéutico que se hace a los textos resultantes de la transcripción de los cuatro grupos focales desarrollados durante el proceso de intervención, espacios de discusión y análisis que tuvieron un carácter evaluativo, pues apuntaron a evaluar el desarrollo de cada uno de los ciclos de investigación acción que tuvieron lugar durante el estudio. Cada uno de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de 60 minutos y buscó hacer de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de comprensión lectora, un ejercicio consciente, dinámico y constructivo.

- a) *El acompañamiento de las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora:* Queda claro que la dimensión individual es altamente positiva, sus palabras permiten captar el valor que le asignan a la grabación de clase y lo importante que resulta en su contexto profesional; *“El verme me ayudado mucho a reafirmar mi confianza... [] como que ha subido mi autoestima en ese aspecto”* (Grupo focal 3:131).

Figura N° 7

Percepción y Valoración de la Estrategia de Acompañamiento en Aula



Ser conscientes del ambiente de aprendizaje que promueven, descubrir sus fortalezas y debilidades, y asombrarse de sus propias capacidades, entre otras formas de valoración positiva, fortalece el empoderamiento de las profesionales y las hace ser más críticas y analíticas. Al respecto, las palabras de una de las docentes

participantes resultan elocuentes *“hoy mis expectativas son más altas, debo buscar otras estrategias, hoy han hecho clic algunas cosas y ahora depende de mí”* (Grupo focal 3:127).

Herramientas de retroalimentación, como la pauta de acompañamiento, resultan ser altamente significativos para estas profesionales, que ven en esta estrategia un potencial formador que no habían descubierto y aún cuando sienten algunas inseguridades (Figura N° 7), están dispuestas a usufructuar de ella y nutrirse, involucrándose en un proceso de mejora continua;

“Uno tiene más confianza, sabe que no te va a perjudicar, no te va a involucrar, ni va a ir en desmedro de nadie, pero igual te genera cierto.... Lo que hablábamos la vez anterior, uno no se acostumbra a que haya alguien dentro de la sala, el estilo de la nueva dirección que viene es estar dentro de la sala de clase, entonces esto te permite estar más preparada” (grupo focal 4:11).

Al valorar el video como una herramienta de autoevaluación, las educadoras pueden retroalimentar su propia práctica. Una mirada reflexiva y crítica de sus saberes les permite encontrar en su acción la valoración o desvalorización de su propia acción docente, es decir, asignarle valor a lo que ellas hacen en el aula; al respecto, una de las educadoras manifiesta:

“El video ha sido positivo, porque al ver como tú estás realizando tus clases, uno va viendo los errores que va cometiendo, las cosas que tú sabes que a lo mejor las haces, pero al no verte no las analizas ni las aprecias.... cuando veo el video, me doy cuenta de cosas, que esto debí haberlo hecho o esto debí hacerlo de otra manera” (grupo focal 4:9)

Sin embargo, que la crítica pueda ser negativa o puedan descubrir fallas que creen no poder superar, provoca que algunas de las profesionales sientan que su proyección profesional puede verse perjudicada, lo que las inseguriza y hace sentir altamente amenazadas. Esta amenaza las aleja de los insumos que podrían ser utilizados como herramientas de autoevaluación, impidiéndoles visualizar las

debilidades que presentan sus prácticas. El que una debilidad sea ratificada por otros, de alguna forma levanta una barrera, las educadoras construyen un escudo protector que coarta el cambio y, por ende, la transformación:

“...soy una de las personas que dice “yo vi mi primer video, el resto no lo he visto”, no trato de justificarme, pero he pasado muchas cosas personales. Por ese motivo yo no he visto más de mis videos, pero si he visto que tengo hartas cositas que tengo que ir mejorando, sobre todo en la parte que es preguntar, eso como que me está quedando, porque me fue a supervisar mi jefe de UTP el otro día y encontró super bueno todo, pero me hizo un pequeño alcance sobre las preguntas” (grupo focal 4:16).

Ser un profesional de la educación parvularia, implica, además del dominio de la disciplina que se enseña, en este caso la comprensión lectora, ser capaz de tomar conciencia de las propias contradicciones que enmarcan la práctica cotidiana. Al decir "contradicciones" se hace alusión a la inconsistencia entre lo pensado, lo dicho y lo actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace y para qué se hace.

B) Elementos estructurales de la práctica de enseñanza de la comprensión lectora: El análisis de este aspecto se relaciona con las formas en que ellas perciben su forma de enseñar, es decir cómo ven el proceso educativo que desarrollan. La percepción que estas docentes tienen de su entorno inmediato, el aula, está relacionado con su capacidad de captar y conocer, por medio de los sentidos, los elementos que interactúan, de manera conjunta y paralela, durante su ejercicio profesional docente. Gracias a la percepción, se conectan con la realidad, se relacionan con ella y con todos los individuos que la componen. Lamentablemente, los procesos de análisis reflexivo que realizan son muy superficiales y no llegan más allá de los resultados evidentes. Ninguna de ellas profundiza en relación a los por qué de sus aciertos o desaciertos.

Disciplina y cumplimiento de normas: Para ellas controlar aspectos disciplinarios es previo a cualquier aprendizaje. El relato que hace una de las educadoras sobre su práctica permite percibir la valoración que se le asigna a la

conducta de los niños y lo que ella espera, “...estoy tratando de comprimir mi desarrollo con los chicos para que no se me alteren ni se desordenen, uno está pendiente más de eso...” (Grupo focal 4:10).

Toda vez que el docente centra su acción y sus esfuerzos en controlar la disciplina sin analizar las causas que la provocan, pierde oportunidades de ofrecer alternativas educativas que cautiven la atención e interés de sus estudiantes, lo que por añadidura, lograría controlar su comportamiento y disciplina.

Dominio de las estrategias didácticas: Las docentes manifiestan debilidad en el manejo de herramientas pedagógicas que les permitan desarrollar una práctica sólida y bien direccionada, “a uno le falta esa parte de especialista..., de usar la estrategia como bien...” (Grupo Focal 3:100). Si bien todas las educadoras planifican sus estrategias, no siempre la propuesta está en coherencia con el objetivo, a lo que se suma la falta de conocimiento de la estrategia a implementar y las habilidades que subyacen a su desarrollo: “la lectura compartida tú la trabajas... la puedes trabajar... depende de la intencionalidad que tú le des” (grupo focal 3:118).

Prepararse para la clase, elegir el texto, la estrategia y preparar la experiencia pedagógica, constituye uno de los focos que potencian la práctica y promueven aprendizajes más importantes y significativos. Una de las educadoras, al compartir su experiencia, deja en evidencia lo valioso de conocer el recurso y la importancia de prepararse para utilizarlo como herramienta de aprendizaje:

“Lo primero que yo hago es tomar la guía del plan de fomento lector y ahí están los pasos, las preguntas, porque a mí me cuesta mucho, mucho, mucho construir preguntas implícitas, porque yo soy explícita, a mí me formaron así y me cuesta mucho salirme de ese cajón donde yo estoy encasillada, y por eso la guía es mi ayuda, y eso lo descubrí ahora no más...” (Grupo focal 3:70).

Responsabilidades profesionales: Las educadoras analizan su práctica e identifican nudos críticos, sin embargo les resulta complejo proponer, desde la práctica, alternativas para mejorar su desarrollo profesional docente. Tienen tendencia a justificar las fallas, a buscar en terceros las responsabilidades, en suma, a

desentenderse de aspectos que son de su entera competencia. Aspectos relacionados, por ejemplo, con la responsabilidad de organizar su jornada de trabajo e incluir en ella experiencias educativas que promuevan el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora son justificadas con la falta de tiempo lectivo, “...yo no la preparo con los tiempos asignados, el tiempo de inicio, el tiempo de desarrollo, el tiempo de cierre, porque yo ya tengo mis tres actividades planificadas, entonces, la planificación de la lectura es mi cuarta actividad variable, entonces no tiene cabida dentro de mi planificación, de repente me cabe, depende del tema...” (grupo focal 3:94).

Hacer una cosa de pronto, sin preparación alguna y con los medios de los que se dispone en ese momento, puede ser un factor de riesgo. A este respecto se visualiza como debilidad la improvisación, el tener en aula grupos heterogéneos, dispares, crea un clima de alta exigencia, que debiera ser motivo de mayor responsabilidad con la preparación de la enseñanza, sin embargo esta realidad afecta la actitud de la educadora, la desalienta y desmotiva, induciéndola a desarrollar una experiencia educativa sobre la que no ha reflexionado, sin tener claridad sobre las estrategias más adecuadas a su realidad y requerimientos; “...no tengo nada preparado, voy a ver qué hago, y voy igual trabajando, pero sí a mí me cuesta mucho con los chicos, porque salen con cada pregunta y tengo a éste que se pone testarudo y le da con algo y es así” (grupo focal 4:42). Para otras en cambio, esta práctica era habitual hasta que comenzó a ver que el prepararse era un elemento potenciador, que facilitaba su ejercicio profesional docente; “yo tampoco lo hacía, uno tiene que prepararse, busco desesperadamente ese libro y digo, ya....preparo la clase, busco las preguntas, ...y no me ha sido fácil, tengo un curso numeroso, son inquietos y he estado sin asistente por diversas razones, y el tema disciplinario complica” (Grupo Focal, 3:76)

Ellas valoran que agentes externos aporten a su reflexión y puedan, a partir de estos procesos de retroalimentación, buscar caminos para la mejora de su quehacer profesional “que nos hagas ver desde fuera, el poder ver en que estás fallando, el poder conversar ésto, conduce a que puedas superarte, (Grupo focal, 2:83). La ayuda del amigo crítico es importante “...me ha ayudado mucho a darme cuenta, porque a veces uno no se da cuenta de lo que está haciendo, o sea, sabes lo que estás

haciendo, pero en un momento estás como un poquito débil” (Grupo focal, 4:106). Sin embargo, sienten que dentro de sus establecimientos no cuentan con los apoyos técnicos que requieren, aunque son visitadas por los docentes directivos, se sienten solas, carentes de retroalimentación continua, insumo que les permitiría iniciar un camino de cambio y transformación *“Falta apoyo, aunque hay mucha gente que nos está yendo a ver, pero muy poca gente sabe lo que nosotros hacemos y muy poca gente ve la dimensión, la importancia y lo trascendental que es el trabajo que hacemos”* (Grupo focal, 2 87).

Discusión e interpretación de los resultados

Al realizar un análisis de los estilos reflexivos de las educadoras de párvulos, fue posible identificar estilos reflexivos que se acercan a dos de las cinco modalidades que Zeichner (1993) encontró en los programas de capacitación reflexiva. Por un lado, se evidencian procesos reflexivos que se acercan a la tradición académica. Estas docentes fueron capaces de reflexionar sobre los contenidos de la comprensión lectora que enseñan, sin embargo sus reflexiones no son lo suficientemente profundas como para generar un análisis crítico de la práctica, sino más bien promueven procesos de formación estándares, iguales para todos los individuos, lo que sin lugar a dudas dificulta que estos contenidos se transformen en estructuras comprensibles para todos sus estudiantes y, por otro, la tradición denominada por el autor como eficiencia social, que trata de conseguir una enseñanza eficaz mediante la aplicación de técnicas que se deducen a partir de principios generales alcanzados en la investigación pedagógica, en este caso información que se transmite, fundamentalmente a través de la socialización verbal en contextos no formales; por lo tanto, es posible señalar que sus procesos reflexivos se ajustan al nivel más bajo establecido por Zeichner y Liston (1985), reflexión denominada “de hecho”, pues se centra en los hechos y los pasos desarrollados durante el proceso.

Las educadoras desarrollan prácticas que se focalizan en formar para el desarrollo de potencialidades y actuaciones estereotipadas que den lugar a personas atentas, ordenadas y con una actitud más bien pasiva (Porlán, 1997). La enseñanza la imparten mediante destrezas técnicas, aplican un conjunto de reglas que orientan la

conducta de sus estudiantes y, de esta manera, desarrollan el proceso de aprendizaje (Carmona, 2008). Lo anterior permite comprender por qué los resultados obtenidos en la prueba CL-PT (Medina, Gajardo y FEA, 2010). Los niños muestran avances importantes en el eje “manejo de la lengua”, pues las habilidades que mide son de carácter instruccional, resultados coherentes con las prácticas tradicionales de enseñanza, modelo con que estas docentes fueron formadas. Por qué los párvulos obtuvieron un menor incremento en los ejes comprensión lectora y producción de texto puede ser atribuido a la debilidad detectada en los procesos reflexivos que acompañan las prácticas pedagógicas que desarrollan las educadoras. Ellas repiten mecánicamente las estrategias que han desarrollado durante su carrera, concentran sus esfuerzos en desarrollar el conocimiento literal, de baja complejidad cognitiva, experiencias educativas que no promueven la autonomía y el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes (Kendeou et al., 2007; Senechal, 2010; Ding, 2012).

La intervención permitió iniciar un proceso de sistematización de la didáctica, preparar la lectura, activar los conocimientos previos, formular hipótesis, inferir y emitir opinión crítica y argumentar; éstos son algunos de los procesos cognitivos que se intentó intencionar, para algunos con más éxito que para otros. Si bien, todas las educadoras consideran importante que los niños disfruten de la lectura de textos literarios, hicieron escaso uso del recurso para potenciar habilidades de pensamiento complejo (Universidad Diego Portales, 2010). Fueron pocas las actividades de aprendizaje que permitieron a los niños, tomar conocimiento de sus procesos cognitivos, el pensamiento y el razonamiento, andamios de los procesos metacognitivos (Bixio, 2002).

A las profesionales se les dificulta trabajar para la diversidad y adaptar sus estilos y estrategias en función de la realidad que existe en el aula; la tarea se les complejiza al tener que visualizar a cada uno de los aprendices como individuos particulares, con necesidades y requerimientos diferentes. El proceso de enseñanza queda reducido a un simple proceso instruccional, reducido a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos. Esto no es algo que sea resultado del azar; estas docentes fueron educadas profesionalmente para resolver problemas como si éstos se dieran como tales en la realidad, pero no son formados para formular los problemas; dicha perspectiva ignora ese proceso mediante el cual definimos “la decisión que se

ha de adoptar, los fines que se han de lograr y los medios que pueden ser elegidos” (Cassis, 2011:56).

Al relacionar estos estilos reflexivos con la praxis educativa y el conocimiento disciplinar, es fácil comprender por qué existe frustración y, en ocasiones, desmotivación frente a la tarea de enseñar comprensión lectora. El basarse sólo en lo que la teoría dice, ya sea desde el implementar en el aula la estrategia que se comenta o señala en otros contextos, es la más adecuada o en hacer esfuerzos por transmitir conocimientos inadecuados, descontextualizados y poco motivantes para la realidad de los párvulos, resulta no ser el mejor camino para obtener buenos resultados.

Factores como la ausencia de oportunidades de formación continua integrada al contexto (Kinnucan, 2005), la falta de sistematicidad en el modelaje, el bajo nivel de interacción cognitiva que se desarrolla en el aula (Deyanira y Rondell, 2004), el escaso uso del error como herramienta de aprendizaje (MINEDUC, 2003), entre otros aspectos, dificulta que los niños puedan consolidar una base sólida para desarrollar sus constructos personales, lo que se traduce en dificultades para comprender lo que se les lee, las instrucciones que escuchan, responder las preguntas que se les formulan, así como también para elaborar sus respuestas (Podall y Comellas, 1996).

Las educadoras dejan entrever falta de dominio de las estrategias para promover el aprendizaje de la comprensión lectora; algunas de ellas presentan dificultad para desarrollar prácticas conducentes a que sus alumnos puedan descubrir cómo aprenden y la significación de esos aprendizajes (MINEDUC 2009). La investigación permite descubrir que las docentes fallan al no expresar el conocimiento y las estrategias cognitivas implicadas en la tarea, y en no ceder el control, a medida que los niños van demostrando competencia en la tarea, dejando que asuman la completa ejecución de la misma (Mateos, 2001). Para que las educadoras de párvulos puedan ampliar sus conocimientos sobre la práctica de enseñanza de la comprensión lectora, tendrán, necesariamente, que buscar solos y con otros, espacios de diálogo y reflexión sobre su propio pensamiento, valores que lo sustentan y contextos donde se desempeña.

Conclusiones

Se hace evidente que además, de una sólida formación en conocimientos teóricos y habilidades prácticas, asociadas a la disciplina de la comprensión lectora, las experiencias sociales y relacionales, constituyen un foco de atención en la formación inicial y continua de los docentes de educación parvularia. La orientación, apoyo, seguimiento y retroalimentación de las experiencias de campo resulta ser crucial a este respecto. El acompañamiento de la práctica a lugar a intercambio, discusión y debate, lo que abre espacios de cambio y transformación.

Apoyar la reflexión docente, permitirá que las educadoras mejoren la comprensión de los procesos que viven en el aula, en su mayoría afectados por interpretaciones personales, logrando ser agentes más autónomos y diligentes a la hora de tomar decisiones relacionadas con las situaciones profesionales que experimentan en la cotidianidad. Debe convertirse en un desafío, lograr que las educadoras de párvulos tomen conciencia de cómo la forma de enseñar está determinada por los contextos y las relaciones que desarrollan durante la vida, por lo que las prácticas reflexivas son “la alternativa” para ir transformando la práctica en función de la realidad educativa en la cual se encuentren inmersas, perfilando un hacer pedagógico más coherente con el contexto socio-cultural donde se desenvuelvan profesionalmente.

REFERENCIAS

- BIXIO, C. (2002). *Enseñar a Aprender. Construir un Espacio Colectivo de Enseñanza-Aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens
- BOGGINO, R. Y ROSEKRANS, K. (2004). *Investigación Acción: Reflexión Crítica sobre la Práctica Educativa: Orientaciones Prácticas y Experiencias*. Argentina: Homo Sapiens
- BOWMAN, C., GALVEZ-MARTIN, M. Y MORRISON, M. (2005). “Developing Reflection in Preservice Teachers” En *Metacognition in Literacy Learning*

Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development. 335-349.
New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

CARMONA, M. (2008). Hacia una Formación Docente Reflexiva y Crítica: *Fundamentos Filosóficos*. RTDCS[online]. 13(13), 125-146.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASSIS, J. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Compas Empresarial*, 3(5), 14-21.

DEYANIRA, L; RONDEL, S. (2004) Metacognición en Niños: una Posibilidad a Partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13, 2.

DUFFY, G. (2005) "Developing Metacognitive Teachers: Visioning and the Expert's Changing Role in Teacher Education and Professional Development". En *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. 299-314. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ESPEJO, R. (2008). Peirce, la Abducción y la Investigación Científica. *Revista Observaciones Filosóficas*, 6. Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/peircelaabduccion.html>.

HERNÁNDEZ, R.; SAMPIERI, C. Y BATISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill. Interamericana.

KANFER, R. Y KANFER, F. (1991). Goals and Self-Regulation: Application of Theory to Work Settings. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. 7, 287-326. Greenwich: CT: JAI Press.

KENDEOU, P.; VAN DEN BROEK, P. Y WHITE, M. (2007). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy

Interventions. University of Minnesota. Disponible en people.mcgill.ca/files/...kendeou/Kendeou8.pdf

KINNUCAN-WELSCH, K. (2005). Coaching for Metacognitive Instructional Practice. En *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 373-390.

MATEOS, M. (2001). *Educación y Metacognición*. Buena Aires: Aique Grupo Editor S.A

MEDINA, A.; GAJARDO, A. Y F.E.A. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos*. Chile: Universidad Católica de Chile

MINEDUC, (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: C&C Impresores

MINEDUC (2009). *Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición*. Unidad de Educación Parvularia. República de Chile. División de Educación General: MINEDUC

PODALL, M. Y COMELLAS, M. (1996). *Estrategias de Aprendizaje. Su Aplicación en las Áreas Verbales y Matemáticas*. Barcelona: Romanya/Valls, S.A.

PORLAN, R. (1997). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla, España: Diada

RISKO, V.; ROSKOS, K. Y VUKELICH, C. (2005). Reflection and the Self-Analytic Turn of Mind: Toward More Robust Instruction in Teacher Education. En *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*, 315-334. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ROTH, R. (1989). Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40 (2),

3135.

SCHUNK, D. Y ZIMMERMAN, B. (1994). Preface. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. ixxi. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum Associates

SÉNÉCHAL, M. (2010). Lectoescritura, Lenguaje y Desarrollo Emocional. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia Montreal, Quebec: *Centre of Excellence for Early Childhood Development*: 1-6. Disponible en línea: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/SenechalESPxp.pdf>.

SMITH, T.M. Y INGERSOLL, R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 3, 681-714. Disponible: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/135

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES. (2010). Informe Final: Seguimiento y Evaluación de la Implementación de los Programas Pedagógicos para el Primer y Segundo Nivel de Transición en Escuelas Municipales del País. *Evaluacion_Implementacion_Programas_Pedagogicos_NT1_NT2.pdf*.

WILSON, D. (2006). La Retroalimentación a través de la Pirámide. En *Elegir un Cambio Interior hacia la Calidad y la Felicidad*, 6, 11-12. Disponible en: http://www.elegir.org.co/public/cms/files/ELEGIR_Revista_6_carta.pdf

ZEICHNER, K. Y LISTON, D. (1985). Varieties of Discourse in Supervisory Conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155-174.

ZEICHNER, K. (1993). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of teacher education*, 334(3), 3-9.

ZIMMERMAN, B. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 1339. San Diego, CA: Academic Press.

Artículo Recibido: 05 de Julio de 2014

Artículo Aceptado: 13 de Septiembre de 2014