



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIDÁCTICA E INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA.

**EXPLORANDO EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL
CONTENIDO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL DE UNA
PROFESORA EN FORMACIÓN: ANÁLISIS DESDE EL EJE DE
LECTURA.**

Estudiante: Palacios Herrera, Eugenia.

Profesora Guía: Ferrando Idáñez,
Miriam.

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en
Educación mención Didáctica e Innovación Pedagógica.

SANTIAGO-CHILE, 2023

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a quienes de alguna forma fueron parte de este sueño, volver a las aulas después de diez años, como estudiante, representaba un gran desafío, me invadieron muchos temores, sin embargo, siempre estuve consciente de la responsabilidad que este desafío presentaba.

Agradecer a mis profesores de la Academia, que me cautivaron con su pedagogía, cada tarde se abría un mundo nuevo en donde yo era mi propia protagonista. Al profesor, director del programa, Don Eduardo Ravanal, maravillada con su pedagogía en cada una de sus clases, depositó su confianza en mi trabajo y me invitó a participar de este desafiante proyecto.

A mi querida profesora Miriam Ferrando, con su vasta experiencia, siempre guiando y motivándome a seguir adelante, aprendí de ella a resignificar el sentido de la lectura, logrando así transmitir esas experiencias a mis estudiantes.

A mis hijos, que supieron comprender la ausencia de mamá por las tardes y me esperaban cada noche por dos largos años.

A todos ellos infinitas gracias.

ÍNDICE GENERAL

Explorando el conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora en formación: análisis desde el eje de lectura.....	6
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción y definición del problema.....	8
Tema 1: Desarrollo profesional docente.....	9
Del Desarrollo Profesional docente al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)	11
Hipótesis.....	14
Estándares de aprendizaje, un modelo para la pedagogía actual chilena.	15
1.2. La importancia del conocimiento didáctico en alfabetización inicial en la formación de docentes generalistas.....	16
Estándares docentes para el proceso de Alfabetización Inicial en Chile.....	18
Objetivo general.....	21
Pregunta de Investigación.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
Marco teórico.....	23
Tema 2: Alfabetización Inicial, una mirada desde distintos enfoques.	23
¿Qué es el CDC?.....	¡Error! Marcador no definido.
CDC, un concepto complejo.....	29

2.1. Del CDC genérico a CDC en Alfabetización Inicial (CDC-ai).	30
Tema 3: Eje de Lectura. Una mirada en el tiempo.	32
La importancia de la lectura en la Alfabetización inicial.	33
Aporte de esta investigación.	¡Error! Marcador no definido.
Marco Metodológico.	¡Error! Marcador no definido.
Participante	¡Error! Marcador no definido.
Diseño del estudio.....	¡Error! Marcador no definido.
Categorías/VARIABLES, Instrumentos y recolección de datos	¡Error! Marcador no definido.
Fase 1: Representación del Contenido de Alfabetización Inicial	¡Error! Marcador no definido.
Características del instrumento.....	40
Análisis de los datos.....	43
Criterios de Rigor.	43
Fase 2: Mapeo del Conocimiento didáctico de alfabetización inicial.	45
Fase 3: Caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Alfabetización Inicial.....	48
Resultados	49
Análisis cualitativo de los datos.....	50
Caracterización del CDC: Análisis de la red sistémica de Lectura.	50
Lectura: Leer es interpretar.	50
Caracterización del CDC: Análisis de la red sistémica de Escritura.....	52
Escritura: Sistema de escritura.....	53
Caracterización del CDC: Análisis de la red sistémica de Comunicación.	55
Comunicación Oral: Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente. ...	56
Análisis cuantitativos de los datos.....	58

Construcción de mapas de CDC	58
Representación de la profesora sobre el eje de Escritura.	59
Representación de la profesora sobre el eje de Lectura.	62
Representación de la profesora sobre el eje de Comunicación Oral.....	65
Discusión y conclusiones	67
Referencias	72
Referencias electrónicas.	78
Anexos.....	79

Explorando el conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora en formación: análisis desde el eje de lectura.

Resumen

Este estudio exploratorio propone el análisis de un cuestionario de Representación del Contenido (ReCo, Loughran et al.2004) de alfabetización inicial, desde el eje de lectura, para generar un mapa del conocimiento didáctico sobre el contenido de alfabetización inicial de una profesora de educación básica en formación. El análisis permitirá identificar las relaciones que se establecen entre los dominios del Conocimiento Didáctico del Contenido-(CDC-Ai) -mapas del CDC- en el ámbito de la lectura. Para construir el mapa del CDC se establece una relación entre preguntas y sus componentes según el modelo hexagonal de Park y Cheng (2008), con excepción del componente de autoeficacia, particularmente por representar una dimensión del CDC que el cuestionario no permite capturar. Al no considerarse este componente el modelo se organiza y visualiza como un pentágono (Ravanal y López-Cortés, 2016). Uno de los resultados de este estudio indica que existe una escasa vinculación entre todos los componentes del CDC, las conexiones que se generan están relacionadas consigo mismas o con otros, sin embargo, no hay integración relativa de los componentes. El componente de Objetivo de la Enseñanza de alfabetización inicial es el dominio hacia el cual convergen un número importante de representaciones, ello implica que la profesora focaliza su trabajo y se sitúa principalmente, en el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza de la lectura.

Palabras clave: alfabetización inicial, profesores de educación básica en formación, conocimiento didáctico del contenido.

Abstract

This exploratory study proposes the analysis of a questionnaire for the Representation of Content (ReCo, Loughran et al. 2004) of initial literacy, in the field of reading, to generate a map of the didactic knowledge about the initial literacy content of an education teacher. basic training The analysis will allow to identify the relationships that are established between the domains of the Didactic Content Knowledge (CDC) -maps of the CDC- in the field of reading. To construct the map of the CDC, a relation is established between questions and components of the CDC according to the Hexagonal model of Park and Cheng (2008), with the exception of the self-efficacy component, particularly because it represents a dimension of the CDC that the questionnaire does not allow to capture. When this component is not considered, the model is organized and visualized as a pentagon (Ravanal and López-Cortés, 2016). One of the results of this study indicates that there is little linkage between all the components of the CDC, the connections that are generated are related to themselves or to others, however, there is no relative integration of the components. The objective component of the Initial Literacy Teaching is the domain towards which a significant number of representations converge, this implies that the teacher focuses her work and is mainly placed on the fulfillment of the objectives of teaching reading.

Keywords: initial literacy, teachers of basic education in training, didactic

Introducción y definición del problema.

La enseñanza de la lectura y escritura representa un desafío para la escuela y específicamente para los profesores que tienen la responsabilidad de promover su aprendizaje en diversos contextos. La lectura implica, entre otras, comprender ideas, sentidos o situaciones, representando un medio para acercarse, aproximarse y en definitiva para aprender de y acerca de las ciencias o de y acerca de la historia; así también, desarrollar el pensamiento crítico y creativo de las personas cuando acceden a ella –la lectura-. Dada la implicancia de la lectura en los procesos educativos, sociales y comunicativos del ser humano en su formación inicial, esta investigación propone explorar y caracterizar el conocimiento que posee un profesor en formación en su práctica profesional, acerca de los métodos, teorías, creencias y conocimientos necesarios que implican la enseñanza de lectura, escritura y comunicación oral, en los niveles iniciales, este tipo de conocimiento es considerado un conocimiento personal y privado de cada profesor (Hashwed, 2005), es práctico y profesionalizado que integra otros tipos de conocimientos docentes que ayudan a un profesor a pensar, decidir y actuar a la hora de enseñar (Parga, 2015).

Comprendiendo que el proceso de la alfabetización inicial incorpora tres ámbitos; lectura, escritura y comunicación oral, el enfoque de este estudio será el eje de lectura. Sería interesante conocer cuáles son las propuestas que hoy promueven las instituciones de formación inicial de docentes en cuanto a metodologías de la iniciación a la lectura, ¿seguirán siendo diseccionadas en estos tres ámbitos? ¿Serán instruidos los futuros profesores de enseñanza básica de nuestro país en el conocimiento de nuevas teorías, posicionamientos y nuevas prácticas de alfabetización? O simplemente siguen replicando métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, que por décadas los docentes han adoptado porque son efectivos al momento de obtener resultados. Sin embargo, si los métodos tradicionales “son efectivos” ya que con un menor o mayor grado de dificultad los estudiantes logran “leer” como explicamos entonces los bajos

resultados que arrojan las evaluaciones internacionales en el ámbito de la comprensión lectora, competencia que se desprende de una lectura eficaz, que posicionan a Chile por debajo del promedio de la OCDE. Todo lo anterior nos lleva a plantear la necesidad de explorar el CDC (A-i) de profesores en formación por la responsabilidad que tiene este conocimiento en la detección de necesidades de aprendizaje como en la oportunidad que ofrece para diseñar y reflexionar sobre la implementación y la pertinencia de éstas, para el aprendizaje de la lectura.

Tema 1: Desarrollo profesional docente.

En Chile la calidad de educación se encuentra orientada a la luz de un documento conocido como Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2004) actualizado recientemente el año 2021, el MBE considera cuatro dominios, que son: Preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se focaliza principalmente que los estudiantes obtengan aprendizajes de calidad, enfatizado en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, facilitando el proceso de formación en entornos de aprendizaje más participativos, en donde el propósito de aprender, vaya de la mano con desarrollo emocional, considerando que los estudiantes de hoy están inmersos en una sociedad digital, por tanto, la educación de hoy debe anhelar ser una educación de calidad e inclusiva, dando una respuesta positiva a la diversidad, a la interculturalidad, al enfoque de género o a la formación ciudadana y al desarrollo sostenible. (MINEDUC, 2021).

Se desprende de este marco orientador (MBE), la Evaluación de Desempeño Docente (EDD), requisito fundamental para que los docentes puedan incorporarse al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), pilar de la reforma educacional declarada en la Ley N°20.903, que tiene como objetivo: Dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones.

Esta Ley, ratificada en el año 2016, considera entre otros puntos, como requisito fundamental la acreditación de todas las carreras de pedagogía, aumentar los requisitos para dicha acreditación, nuevas disposiciones para ingresar a las carreras de pedagogía, desarrollo de evaluaciones diagnósticas para impulsar mejoras constantes en la formación inicial docente, (recuperado de www.cpeip.cl).

Respecto a las evaluaciones, esta ley contempla dos: la Inicial Diagnóstica, aplicada por la institución formadora al inicio de la carrera, que promueve a la luz de los resultados, establecer mecanismos de acompañamiento y nivelación, la segunda evaluación aplicada por el CPEIP, durante los doce meses que anteceden al último año de la carrera, esta será un requisito para la obtención del título profesional. Su propósito es monitorear la información de los resultados obtenidos, proporcionando este insumo a las instituciones formadoras con el fin de adecuar y mejorar sus mallas curriculares, este plan de mejora se denomina, Sistema de Desarrollo profesional Docente, en donde se alinean el Marco para la buena enseñanza actualizado y los Estándares para las carreras de pedagogías, juntos forman una nueva visión de la profesión docente, una perfecta combinación integradora entre la práctica y la formación.

Si bien esta propuesta de mejora docente, propone pautas que definen las habilidades, conocimientos y competencias que debe obtener un profesional de la educación al momento de egresar de la carrera, debemos considerar otro ámbito importante a través del cual un docente genera nuevas experiencias de aprendizaje profesional, es la propuesta del programa llamado: Formación Local para el desarrollo profesional docente, que lo define como: *“el conjunto de acciones de desarrollo profesional que ocurren dentro de la escuela o liceo, a través de la implementación de estrategias de trabajo colaborativo y/o retroalimentación de prácticas pedagógicas...”* (recuperado de www.cpeip.cl) considerando la idea de que el profesor no solo construye conocimiento desde la instrucción inicial, sino que desde su propia práctica docente y desde un trabajo colaborativo, esta propuesta llamada formación local, debe ser liderada por los directivos al interior de cada comunidad (considerando su contexto, sus prácticas y sus docentes). Estas

orientaciones y directrices se encuentran a disposición de las comunidades a través de documentos actualizados, tomando como referentes curriculares a nivel local, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, promoviendo el trabajo colaborativo junto a la retroalimentación pedagógica y a nivel nacional, las bases curriculares actualizadas.

Los profesores son profesionales que aprenden día tras día, privilegiadamente, en su lugar de trabajo, con su grupo de pares, a partir de la reflexión sobre su propia práctica. (recuperado de www.cpeip.cl)

Desde esta premisa, podemos establecer que en la medida que los establecimientos educacionales promuevan este tipo de prácticas, acercando las dinámicas y problemáticas cotidianas a una instancia de reflexión entre colegas, en consecuencia, será posible que se puedan crear mecanismos, estrategias o procesos que son determinantes a la hora de generar aprendizajes, sin duda, habrá elementos que definitivamente hay que transformar para instaurar mejoras en los procesos en colaboración con todo el profesorado.

Del Desarrollo Profesional Docente al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

El desarrollo profesional de un profesor se concibe desde su conocimiento profesional. Considerado como un proceso de aprendizaje, dinámico, continuo, evolutivo, no un fenómeno puntual, intencionado por el cual transita un profesor de manera individual o colectiva, que incluye experiencias formales o informales, dentro de un contexto escolar, según lo propone Carlos Marcelo (2009), su acción es sobre personas y no sobre los programas, sin duda, es una herramienta irremplazable para la mejora escolar. Este desarrollo se transita a través de la práctica del profesor, a través de la indagación y análisis de distintos productos que generan los estudiantes, observable también desde el trabajo realizado en clases

como, por ejemplo; tareas de los estudiantes, casos directos, observaciones de clases, experiencias eficaces de otros colegas, etc.

Considerando el aprendizaje colaborativo desde y con el otro, a través la reflexión entre pares, según lo señalado en párrafo anterior, no podemos dejar de mencionar el aprendizaje inicial que un profesor principiante debe adoptar dentro de sus tareas fundamentales: el enseñar y aprender a enseñar, asumiendo que un profesor es un profesional de la enseñanza (Marcelo, 2009) y como tal, su desarrollo profesional involucra un aprendizaje activo y contextual en el cual su figura es protagónica, crítica y reflexiva (Ravanal, 2016) pero, ¿Cómo apoyar a los profesores en su desarrollo profesional? Cuando el desarrollo profesional se focaliza en el saber del profesor, en el aprendizaje de los estudiantes y la participación de los profesores, aumenta el conocimiento y habilidades para enseñar (Desimone 2009, en Ravanal, 2016) de ahí la importancia de poder instaurar procesos de mejoras involucrando directamente al profesorado. El desarrollo profesional docente se centra en los conocimientos, creencias y experiencias propias del profesor y el contexto en donde se enmarca su experiencia. Si bien los planes de capacitaciones locales que la escuela pueda proponer como aporte al desarrollo profesional, son importantes y deben promover el desarrollo del profesor y su aprendizaje, lo fundamental radica en dar posibilidades reales de reflexión a través de las cuales pueda llevar a mejoras de sus prácticas dentro de un marco de tiempo y contexto, en el cual el profesor pueda superar las dificultades de enseñanza y crear una herramienta que permita construir su propio requerimiento profesional, en este caso el CDC, (Ravanal, 2016) constructo que forma parte del conocimiento profesional del profesor.

Si consideramos que el desarrollo profesional docente se da al interior de la escuela, no podemos dejar de lado la importancia que reviste el acompañamiento tanto directivo como de mentores en el comienzo de la carrera de profesores noveles siendo fundamental para una exitosa integración a la cultura docente del establecimiento en donde coexistan profesores principiantes y profesores

experimentados que puedan aportar apoyo, orientación y asesoría para enriquecer las experiencias de en el desarrollo profesional de los profesores noveles.

Todo profesor posee un conocimiento especializado para transformar los tópicos de la disciplina que domina, en formas enseñables (Rollnick & Mavhunga, 2017), dicho conocimiento, es el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema objeto de estudio y su interacción con la didáctica (Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Garritz, 2006; Garritz y Trinidad -Velasco, 2004). El CDC, conocimiento didáctico del contenido, que representa la relación entre el contenido y la didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses de los alumnos, y se exponen para la enseñanza según Shulman (1987).

El CDC es una expresión equivalente al utilizado por los investigadores norteamericanos y anglosajones de Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Valbuena, 2008; Lozano & Penagos, 2014) - y a su traducción conocimiento pedagógico del contenido (CPC) inicialmente propuesto por Shulman (1986) como uno de los tres componentes del conocimiento de un profesor. En este estudio se hará referencia al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), el cual corresponde al conjunto de conocimientos necesarios para hacer enseñable una disciplina.

En el ámbito de la alfabetización inicial, también surge el concepto de conocimiento didáctico en alfabetización inicial CDC-ai, como concepción central en la formación de profesores generalistas.

Respecto al área del conocimiento que comienzan a experimentar los profesores noveles, el conocimiento didáctico, este se producirá a través de su propio quehacer pedagógico cotidiano, sus propias reflexiones, decisiones, experiencia y dinamismo, la forma en que entrega las instrucciones a sus estudiantes, como medirá los conocimientos, la influencia del contexto y de sus

propios estudiantes, con el propósito de lograr los objetivos de aprendizajes planificados para su clase, para esto deberá tomar decisiones constantemente, en esta etapa inicial, es muy importante la observación y la reflexión respecto al quehacer pedagógico de sus colegas expertos, con el propósito de identificar problemáticas de la enseñanza que conecten hacia la construcción de su Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), constructo que hace enseñable una materia y forma parte de su desarrollo profesional:

El profesor inevitablemente transforma el contenido en algo, un contenido enseñable que tiene su propia lógica y estructura, y tiene sentido para los alumnos. El conocimiento que ayuda a que se produzca esta transformación del conocimiento incluido en el currículo escolar, en algo que tenga sentido para los alumnos, es a lo que denominamos CDC (Stengel, 1992, p.7, en Bolívar, 1992, p.8).

Hipótesis

Este estudio propone una aproximación al conocimiento didáctico del contenido CDC-ai de una profesora en formación. La hipótesis inicial de esta investigación corresponde a una profesora con un CDC-ai incipiente, que propende a replicar las técnicas de alfabetización con las cuales ella aprendió a leer y escribir, mientras que un profesor experimentado, con un CDC-ai más robusto, manejará e integrará en sus prácticas pedagógicas, estrategias eficaces y validadas en el proceso de alfabetización de sus estudiantes.

Estándares de aprendizaje, un modelo para la pedagogía actual chilena

En la ley de Educación chilena, acerca de la calidad y equidad de la educación, aprobada en enero de 2011, se han incluido los siguientes beneficios y posibilidades como oportunidades de crecimiento y motivación a los profesores recién egresados: -La beca Vocación de Profesor, los Convenios de Desempeño para las instituciones de Educación Superior y la Evaluación INICIA, considerando que de la calidad del profesorado incidirá la calidad del sistema educativo en su totalidad (MINEDUC, 2012). Con el fin de establecer las características de un perfil básico común para todo profesor egresado de la educación superior en Chile, se definieron estándares orientadores para las determinadas Carreras de Pedagogía, estableciendo parámetros que fueron agrupados en dos ámbitos específicos de la enseñanza, éstos se fusionan entre sí con el objetivo de proporcionar al futuro profesor “los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la docencia.” (MINEDUC, 2012). Están organizados como: A: Estándares pedagógicos y B: Estándares disciplinarios para la enseñanza.

A su vez, cada uno describe a grandes rasgos, lo que se espera de un profesor egresado de la carrera de pedagogía en Educación básica, en cuanto a su disciplina específica (conocimiento) y de la pedagogía (que sepan hacer) a través de una serie de descripciones e indicadores, según la Competencias Genéricas de Tuning Europa-América Latina, (MINEDUC,2012), que en conjunto constituyen un modelo de profesional capaz de desenvolverse de manera efectiva y eficaz frente a las necesidades de la sociedad actual del conocimiento, Las propuestas de Estándares para la formación inicial de educadores, creadas desde el Ministerio de Educación, es una contribución que genera a corto y mediano plazo una fuente de información clara y contundente, que puede ser de utilidad para las instituciones de educación superior con el objetivo de generar de manera dinámica, propuestas de mejoras hacia sus programas de formación. .

Es importante mencionar que, para la construcción de estos estándares, se consideraron cinco criterios (MINEDUC, 2012):

- *Consideración de la autonomía de las instituciones formadoras.*
 - *Relación con el currículo escolar y sus objetivos.*
 - *Foco en los estudiantes del sistema escolar, sus características y modos de aprender.*
 - *Estándares disciplinarios y pedagógicos.*
 - *El compromiso del profesor o profesora.*
- (recuperado de <https://www.cpeip.cl/>)

En consecuencia, podemos encuadrar que estos estándares son un marco de referencia que educación chilena ha considerado como modelos en común, que generen una buena enseñanza para que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, alcancen su máximo potencial en cuanto a aprendizajes obtenidos.

1.2 La importancia del conocimiento didáctico en alfabetización inicial en la formación de docentes generalistas.

En relación con el conocimiento didáctico de la disciplina relacionada con la alfabetización inicial, es importante mencionar que el documento ministerial mencionado en el párrafo anterior toma como modelo, procesos que involucra entre otros el conocimiento del proceso de la enseñanza de la lectura y escritura inicial, asume el rol del docente como un profesional que está preparado para enseñarla, potenciarla y llevar a los estudiantes a una lectura reflexiva y cotidiana. En cuanto a la escritura, el profesor debe conocer el proceso de iniciación a la escritura, promover, potenciar y estimular la producción escrita y oral de calidad.

En cuanto a estos patrones o marco de referencia establecidos por el ministerio de educación (estándares) implican los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera de las educadoras de párvulos y profesores de enseñanza básica (considerando que ellos son los profesionales que tienen la

responsabilidad académica de iniciarlos en la lectura y escritura) hayan adquirido durante su formación universitaria, no obstante, este insumo que pone a disposición el ministerio, debe ser considerado como una sugerencia y de ninguna manera busca que sea perfil de egreso profesional o una exigencia en las mallas curriculares de las instituciones de Educación Superior. Dado que, el Ministerio sugiere este conjunto de saberes como conductas de entrada que un profesor debe tener para comenzar a ejercer su práctica docente, es necesario destacar la idea de que este “paquete” de conocimientos es un insumo básico de su saber didáctico, que irá en desarrollo de manera progresiva, se robustecerá en consecuencia con su práctica diaria y sus experiencias de base, como lo refiere la autora: “En todos los casos, se constata que el saber didáctico se reconstruye, es decir, no pasa directamente del saber declarado a la acción didáctica sino que progresivamente asimilado desde estados de conocimiento diverso y ajustado a las condiciones específicas de cada contexto” (Ferrando, 2012:20) el concepto de conocimiento didáctico debiese ser un elemento primordial en la formación de los docentes.

(...) [El conocimiento didáctico] Es un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas – siempre provisionales y contextualizadas- (...) [Presenta] tres rasgos: es producto del estudio sistemático sobre las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber – prácticas de lectura y escritura- en el salón de clase; (...) no se refiere a las situaciones de enseñanza en general sino a situaciones específicas con potencialidad para comunicar conocimientos específicos con potencialidad para comunicar conocimientos específicos (...) y tiene como propósito “micro”-político, en tanto se preocupa por hallar las formas de comunicación que aseguren que la mayor cantidad de alumnos acceda al poder de la palabra dicha y escrita y se debate permanentemente por las razones y las consecuencias profundas de la imposibilidad de lograrlo.

(Castedo, 2007:5)

Si bien los espacios de formación disciplinar asientan las bases de un conocimiento teórico y práctico necesario para formar a otros individuos, la experiencia cotidiana que proporciona la experiencia de las aulas va desarrollando el conocimiento didáctico del docente, [Son las escuelas con sus rutinas y modalidades organizativas las que continúan modelando la práctica de los docentes a lo largo de su desempeño. Son las condiciones laborales con sus limitaciones y exigencias, sus posibilidades y aperturas las que modifican el desempeño profesional. La autonomía del docente es relativa.” (Da Vita, 2005, p.79/81).

Estándares docentes para el proceso de Alfabetización Inicial en Chile.

En la propuesta Ministerial de estándares docentes chilenos, en cuanto al proceso de Alfabetización Inicial, propone como indicador de logro de aprendizaje, lo siguiente:

“Comprende la lectura y la escritura inicial como procesos interrelacionados y los promueve con una didáctica explícita, sistemática y que equilibra la enseñanza de la decodificación y la comprensión balanceada, en el marco de experiencias significativas, motivadoras y satisfactorias para los niños y niñas”.

(Estándaresdocentes.mineduc.cl)

Esto se traduce a que el profesor recién egresado comprende la Alfabetización Inicial como un **proceso**, que no se desarrolla individual, sino que **colectivamente con un sentido cultural**. Por tanto, el será el responsable de generar situaciones de enseñanza **significativas** dentro del aula, donde transiten los conocimientos, habilidades y actitudes, que promuevan la decodificación, la comprensión lectora y la escritura. También propenderá al desarrollo de las

dimensiones lingüísticas, cognitivas y emocionales, sociales y culturales que forman parte de la alfabetización inicial. Considerando lo complejo de este proceso, no debe dejar de lado aspectos que son clave para el desarrollo de este, como el reconocer la importancia de un ambiente apropiado para los aprendizajes, trabajo en equipo, considerando las diferencias y potenciales y por supuesto, la motivación hacia los estudiantes. Por último, el profesor deberá ser capaz de involucrar a las familias en este proceso, promoviendo la importancia de un hogar que fomente y motive la lectura, generando alianzas que potencien el aprendizaje. (estandaresdocentes.mineduc.cl)

El Ministerio de Educación chileno, propone que el profesor egresado debe conocer y aplicar a nivel de conocimiento didáctico en alfabetización inicial: Métodos basados en el alfabeto y conciencia fonológica, iniciar la lectura con frases breves y significativas para desarrollar la fluidez, manejar los factores negativos más comunes, que podrían ver afectados sus resultados, seleccionar instrumentos de evaluación que tenga un sentido de monitorear y poder tomar decisiones apropiadas para seguir con el proceso, selección adecuada del material pedagógico en un sentido desafiante, pero posible de lograr para el estudiante, desarrollar e implementar actividades que promuevan el gusto por la lectura en el aula, cautelar y pesquisar a los estudiantes que manejen otra lengua, proporcionando apoyos específicos.

No obstante, podemos tener estos parámetros establecidos sin duda, son acuerdos generalizados, que se han establecido con el propósito de robustecer, impulsar, apoyar y mejorar la práctica pedagógica de los profesores, pero no podemos dejar de lado un ámbito muy importante que es, la práctica. Según Rosa Guzmán (2017), los profesores noveles al poco andar de su práctica profesional, se dan cuenta que las metodologías obtenidas en la universidad, no siempre le funcionarán con ciertos niños y de las formas que fueron presentadas. Es a través de la práctica en aula donde se genera una mezcla métodos que el profesor debe

validar. En estas prácticas diarias el profesor adecúa sus conocimientos en función del contexto, para atender las particularidades del grupo. Según Rockwell (1995) en Guzmán (2017), dicho conocimiento que proviene de las interacciones entre el profesor y sus estudiantes y de la práctica no es validado por el conocimiento generado desde la docencia universitaria, es entonces, devaluado como potencial aprendizaje práctico para los profesores. Sin embargo, se hace necesario, reforzar la idea indagar acerca de las prácticas docentes dentro del aula, puesto que son fuente de conocimiento genuino y dinámico, comprendiendo sus lógicas y racionalidades.

Según Ferreiro y Teberosky (1979), el ámbito de la lectura y escritura no es una cuestión de métodos, en un sentido instrumental, según Guzmán (2017), es necesario que las profesoras y educadoras conozcan durante su preparación en la universidad diversos métodos que a lo largo de la historia se han implementado para la enseñanza de la lectura y escritura, promoviendo a su vez, ideas innovadoras producto de su experiencia a otras escuelas en donde se imponen ciertas metodologías que han sido desarrolladas por años y a las cuales se les puede ir inyectando de manera discreta, alguna propuesta que vaya develando el trabajo de una lectura con sentido. Otro aspecto interesante de mencionar es la llamada construcción metodológica Litwin (2008, p.67) “planear una actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento” esto plantea que si uno o más profesores dedican parte del tiempo de sus horas no lectivas para generar procesos de reflexión, tendríamos procesos de alfabetización mucho más contextualizados y mejorados a lo largo del tiempo, en definitiva la teoría mezclada con la práctica pone en posición a los profesores el poder generar adecuaciones a sus prácticas que generen coherencia para enseñar.

Objetivo general.

El estudio pretende aportar a la comprensión de la estructura, organización y valoración del conocimiento del profesorado de educación básica, en el ámbito de la alfabetización inicial. En ese plano, este estudio adopta un enfoque exploratorio de diseño de caso con el objetivo de: 1) Lograr apropiarnos de las técnicas y procedimientos de investigación asociados al estudio del conocimiento didáctico de profesores en formación en esta área y, 2) explorar en profundidad las representaciones de una profesora sobre el contenido de alfabetización inicial y su enseñanza.

El estudio pretende profundizar en las ideas expresadas de la participante con el objetivo de describir un tipo de conocimiento profesional aportando desde esa perspectiva, al entendimiento del conocimiento didáctico.

La investigación no busca regularidades, sino más bien acercarse a un objeto de estudio (CDC-ai) escasamente explorado en el área del lenguaje. que convoca a una profesora de educación primaria en formación.

Para acceder a la información del conocimiento didáctico de lectura declarado por la profesora participante, se utiliza el cuestionario de representación del contenido (ReCo) de Loughran et al., (2004). En paralelo, se establece una relación entre las preguntas del cuestionario ReCo y los componentes del conocimiento didáctico descritos por Park y Oliver (2008). La reducción de la información se sustenta en un análisis cualitativo de contenido para categorías predeterminadas, es decir, los componentes del CD-L, que son: Orientación de la enseñanza de lectura, creencias y conocimiento del currículum, creencias y conocimiento de los estudiantes, creencias y conocimiento de la evaluación, creencias y conocimiento de la instrucción y formas de representación docente.

Pregunta de Investigación

La pregunta que orienta esta investigación es ¿Cuál es el conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial (CDC-Ai) específicamente en el eje de lectura declarado por una profesora de educación básica en práctica profesional?

Objetivo general

Caracterizar el conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial (CDC-ai) del eje de lectura, de una profesora de educación primaria en formación, con el propósito de colaborar en la indagación de este tema y aportar a la formación de profesores y sus prácticas de iniciación a la lectura y escritura, ofreciendo una oportunidad de aprendizaje profesional en la medida que focalice en todas aquellas ideas que resulten preocupantes o controversiales para el profesorado.

Objetivos específicos.

- Caracterizar el conocimiento didáctico de alfabetización inicial desde el eje de lectura, de una profesora de educación primaria, a través del mapeo del CDC de alfabetización inicial (A-i).
- Representar el contenido de alfabetización inicial en el eje de lectura, declarado por una profesora primaria en formación.
- Caracterizar los atributos de los componentes del CDC de alfabetización inicial (A-i), desde el eje de lectura, de una profesora primaria en formación.

Marco teórico

Tema 2: Alfabetización Inicial, una mirada desde distintos enfoques.

Si nos preguntamos quien o quienes son los responsables de la enseñanza de la lectura y escritura en los niños a lo largo de la historia, sin duda, pensamos en los distintos paradigmas que nos han aportado los diferentes enfoques de la alfabetización inicial, haciendo responsable a distintos actores, por ejemplo, podemos comenzar desde la pedagogía y las ciencias de la educación, en donde la discusión se centra en el profesor y el método que usa para enseñar la lectura y escritura, que se enfocan principalmente en un método convencional o predominante (positivista), que desarrolla técnicas de entrenamiento y repetición en donde la decodificación juega un papel fundamental en el proceso de la adquisición del proceso lector. Así también, surge el enfoque que desde la psicología centra la problemática de la alfabetización en distintas patologías funcionales, que puedan presentar algunos niños, que hace que la adquisición de dicho proceso tenga distintos tiempos. También se suma el enfoque funcionalista, en donde la problemática se centra en la madurez que un niño pueda presentar hacia el aprendizaje desde la lengua escrita. (Castedo, 2010).

Durante los últimos años, se ha generado un cambio fundamental (conceptual), relacionado con estos paradigmas y surge una investigadora, de la corriente sicogenética, seguidora de Piaget, Emilia Ferreiro, que propone un cambio en lo que hasta ese momento se promovía, de no centrarse en el profesor y sus metodologías convencionales, sino que en la lengua escrita como elemento vinculado a lo socio – cultural, en donde existen tres elementos fundamentales que funcionan como una triada: el niño que aprende (sujeto activo), el profesor (sujeto que enseña) y como objeto de conocimiento, la lengua escrita. (Ferreiro, 2000)

Según este enfoque, la alfabetización inicial comprende el aprendizaje de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el dominio progresivo de la lectura y de la escritura. Este proceso se inicia antes del ingreso a primero básico de enseñanza primaria, cuando los niños participan en sus hogares o en el jardín infantil en situaciones de interacción con la lectura mediados por adultos alfabetizados, que pueden ser padres o maestros vinculados con la alfabetización, en este sentido, el profesor toma un papel trascendental ya que, en la práctica, la lectura permite el acceso a otros aprendizajes abordados en este espacio. Pero como no todos los niños tienen la oportunidad que sus hogares sean agentes motivadores e inspiradores a la lectura, la idea que los jardines infantiles actúen como promotores de ámbitos apropiados para promover el proceso de alfabetización toma fuerza por el hecho de contribuir y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la lectura y la escritura para todos los niños” (BCEP, Mineduc, 2018). Sin embargo, a pesar de que los niños son figuras activas en este proceso, no deben considerarse simples receptores de información, como postula Piaget, tampoco aprendices ni reproductores de letras sin un sentido integral, sino por el contrario, ser sujetos activos del aprendizaje, niños descubridores y creadores de nuevos conocimientos, en un sentido de autonomía y descubrimiento al desarrollar tareas desafiantes y alcanzables.

Según Bronckart (2010) en la construcción de conocimientos, el ser humano posee una “filiación natural” y construye su comportamiento a través de un conjunto de preconstructos sociales tanto semióticos y culturales, pero es importante destacar que éstos, no constituyen un determinismo radical, sin embargo, la influencia social, requiere de una mediación formativa que puede ser proporcionada desde la educación formal o informal, incluidas las experiencias adquiridas, las cuales forman un marco de recepción personal, como resultado, conforma en el ser humano su estructura psicológica estableciendo desde su construcción histórica preexistente que se caracteriza por no ser una reproducción mecánica, tampoco se debe relacionar con su historia social, pues se borra con el tiempo, entonces podemos

afirmar que un profesor se apropia de conocimientos didácticos y los asimila en el contexto de una historia y un entorno preexistente, sin dejar de lado su conocimiento previo, que delimita la asimilación de nuevos saberes sin dejar de lado un factor determinante, sus interacciones sociales.

Según De Vita (2005), la socialización profesional se inicia en el curso de la propia biografía escolar, la manera que cada docente se desempeña en su quehacer educativo es fruto de cada experiencia adquirida desde que comienza su práctica educativa, a través de su trabajo cotidiano en el aula, del contexto de trabajo en equipo con el resto de la comunidad, de las experiencias compartidas del trabajo con los colegas, forman un saber base, adoptado en su día a día, muchas veces de manera inconsciente, que le dará un sello personal en función de sus experiencias. Sin embargo, es importante resaltar que la formación inicial de los profesores, según la autora, comienza antes del ingreso a una institución de educación superior y continúa a lo largo de toda la vida profesional dentro de las instituciones educativas, es allí donde se aprende “las reglas del oficio” es decir, en la práctica se aprende lo que en la institución de formación inicial se conoce a través de la teoría, en consecuencia, los docentes noveles deben realizar una “reconstrucción consciente”, descubriendo lo que no se quiere replicar mirando sus propias experiencias, y desde allí plantear nuevas propuestas que generen impacto en la práctica con sus estudiantes, sin embargo, las instituciones escolares no siempre ceden estos espacios donde el docente pueda aplicar estas nuevas propuestas ya que se genera la presión de aplicar propuestas ya “validadas” de años anteriores, propuestas pedagógicas determinadas desde dirección académica, programación que resta “autonomía” a los docentes y en consecuencia, conservan prácticas que no generan impacto en los aprendizajes de sus estudiantes ni suma al desarrollo de su sello “académico” personal, por consiguiente, el desarrollo sus propios saberes de base se ven paralizados.

En este contexto escolar, es prioritario fortalecer la formación de los docentes como profesionales autónomos y generar igualdad de oportunidades en el acceso

de la adquisición de la lectura y la escritura en los estudiantes. Lamentablemente siguen desarrollándose ciertas prácticas pedagógicas que han sido reconocidas como poco eficientes y se basan en la enseñanza directa que relevan el aprendizaje a través de la memorización, deducción y se evalúan a través del desarrollo de un trabajo de aplicación, inexplicablemente y con las investigaciones que se han llevado a cabo, aún no se visualizan estos actuales sistemas de enseñanza que aún se pueden apreciar en distintos establecimientos del país, como sistemas obsoletos.

Según lo define Bronckart (2010), la inteligencia es un “conjunto de competencias” que tiene su génesis en la capacidad adaptativa y contextualizada del ser humano, sin embargo, requiere del aprendizaje formal o informal. Es entonces donde el aula forma parte de un elemento sustancial a la hora de generar este proceso, las competencias se basan en el saber hacer, por tanto, entre más desafiante sea la tarea propuesta por el docente, será la forma de afrontarse a la resolución de este desafío, tomando decisiones en “tiempo real” visualizadas de forma general y flexible. La idea de que las “Competencias” según Bronckart, son de la dimensión biológica y es una capacidad para desarrollar una tarea, pone de manifiesto que es nutrido por la capacidad del ser humano de adquirir ciertas experiencias en distintos contextos, es por esta razón que los estudiantes no pueden ser concebidos con elementos “tipos”, sujetos de tipo pasivo, receptores de conceptos e información, o los profesores ser considerados “sujetos” proveedores de conocimientos, sino lo importante que el autor destaca es la idea de lo importante que representan las interacciones entre docente-alumno, sustentada por supuesto, de la experiencia de cada actor lleva consigo, sino como centro de la actividad más importante del docente, su clase efectiva.

¿Qué es el CDC?

El conocimiento de un profesor es práctico, personal y privado, basado en sus experiencias, desde sus conocimientos, debe saber que puede y debe ser descubierto por todo aquel que requiera descubrirlo, (Tamir, 1988), dentro de este ámbito Shulman (1986) también define el conocimiento del profesor, como un cuerpo de conocimiento, destrezas, disposiciones y valores que se incorporan al momento de enseñar. Él también lo declara como una manera de distinguir el tipo especial de conocimientos de los contenidos que los profesores necesitan saber para enseñar una materia, Shulman (2012) describe la génesis de este conocimiento como una “teoría cognitiva”, la cual fue planteada como una “reivindicación política” destacando la idea que los profesores son los únicos profesionales que poseen este tipo de conocimientos y deben ser dignos del reconocimiento de la sociedad (recuperado de: <file:///C:/Users/coleg/Downloads/314301808-PCK-Traducido.pdf>).

Shulman, se refiere a siete categorías en función de este conocimiento: Conocimiento del contenido, curricular, pedagógico del contenido, pedagógico general, sobre el aprendizaje y sus características, conocimiento del contexto y conocimiento de educación y sus propósitos. Para Shulman y su equipo, su foco fue “centrarse un marco teórico que explicara y describiera los componentes del “conocimiento base” de la enseñanza, es decir, el conocimiento profesional de los profesores en su formación y cómo se transforma el contenido en representaciones didácticas, una “amalgama entre conocimiento y pedagogía” en Bolívar (1993), dicho modelo pretende describir como los profesores logran comprender una materia y transformarla en “algo enseñable” enfatizando el paso de transformación de “conocimiento de la materia” a “CDC”, es decir, de qué manera un profesor enseña un contenido a sus estudiantes, en dicha situación, un profesor con más experiencia, posee un CDC más robusto, a diferencia de un profesor novel, que debe construir este conocimiento a partir de sus experiencias y observaciones.

Según Héller y Wong (2015) el concepto de CDC es un cruce entre el conocimiento del contenido y la enseñanza, a propósito, de cómo enseñar un tópico específico.

En relación con el CDC, es importante destacar que según Bolivar (1993), los elementos que hacen posible la formación del CDC del profesor son los componentes más importantes del contenido y se enseñan dentro de un programa; “las formas más útiles de representación de ideas, las analogías más potentes, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1986). Es decir, todo lo que producto de la experiencia un profesor va adecuando a su contexto, experiencias que van dando resultados, adecuación en los tiempos que una materia requiere, excluir situaciones sin significancia para los estudiantes, siendo reemplazadas por otras que tienen mayor trascendencia y determinar el tiempo más adecuado para ser aplicado el contenido dentro del currículum, esta cualidad de adaptar los tiempos solo se atañe a los profesores con CDC (Gudmundsdottir, 1990).

Según Bolivar (1993), un profesor con CDC experimentado que genera un “currículum personal” capaz de modificar y adecuar en relación al contexto de su clase, permitiéndose posicionar de manera efectiva el tiempo y el currículum, logra identificar lo relevante del contenido que se encuentra en un texto escolar, por ejemplo, la relación tiempo, versus el cronograma anual en el que se encuentra dispuesto el contenido, en algunos casos la necesidad de generar remediales a propósito de los resultados obtenidos, como por ejemplo guías de apoyo o clases adicionales para reforzar. El profesor pone a disposición su experiencia y conocimientos, logrando un equilibrio entre su conocimiento, el texto y el contexto. Respecto al CDC de los profesores noveles, debiese ser una prioridad repensar y transformar sus estrategias desde una mirada didáctica, conforme van vivenciando sus experiencias y tomando decisiones apropiadas a medida que van obteniendo resultados en cuanto a los tiempos, estrategias, cumplimiento del cronograma-currículum, como también reflexionando respecto a la realidad de sus estudiantes y

por último, tener en perspectiva la continua capacitación y perfeccionamiento de las áreas disciplinares en las cuales se desarrolla.

Debilidades del CDC según Shulman.

Shulman (2012) identifica ciertas debilidades respecto a CDC:

- Carencia de afecto, emoción y motivación.
- Énfasis excesivo entre el pensamiento y rendimiento experto del profesor en el aula.
- Omisión del contexto.
- Omisión de la visión y metas del profesor para la educación.
- Relación del CDC con los resultados de los estudiantes.
(Enlace de: <file:///C:/Users/coleg/Downloads/314301808-PCK-Traducido.pdf> pág.26).

CDC, un concepto complejo.

Además de su precursor Lee Shulman, otros autores también se refieren al CDC como un conocimiento que los profesores desarrollan a través del tiempo, de la mano con la experiencia del cómo enseñan a sus estudiantes, de manera tal, que éstos lo comprendan. También lo definen como “la piedra angular “de los conocimientos y la experiencia de los profesores, para desarrollar este CDC individual deben manejar el concepto de manera cabal, dicho conocimiento combinado con su experiencia, metodologías, estrategias y enfoques será el éxito para crear esta “amalgama” entre contenido y pedagogía según Shulman (1986, 1997), (Loughran, Berry, E Mulhall, 2012).

Dado que, la esencia del CDC, es desarrollada a través de la experiencia, existe una herramienta eficaz de análisis, que viene a dar cuenta de la influencia de este conocimiento en el razonamiento pedagógico del profesor, son los

cuestionarios llamados PAP-eRs (Bertram y Loughran, 2012), útiles para articular y discutir acerca de sus prácticas y son un insumo complementario, capaz de entregar información valiosa al profesor con el propósito de reflexionar e incluir mejoras pertinentes en cuanto a su conocimiento profesional.

De lo complejo que es el estudio del CDC, podemos referirnos a su singularidad y versatilidad que este conocimiento posee, el profesor experimentado, tiene la capacidad de transformar su conocimiento experto en métodos adaptados a los contextos y las particularidades de sus estudiantes, basando su CDC en la focalización de en un saber profesional (Park y Oliver, 2008), considerando que este tipo de conocimiento es dinámico y se transforma en función de las decisiones que el profesor tenga que aplicar, siempre debe tener en cuenta, los factores que van cambiando el contexto escolar, como los resultados, tiempo, reorganizar ciertas acciones y tomar decisiones en función de lo emergente.

2.1. Del CDC genérico a CDC en Alfabetización Inicial (CDC-ai).

Considerando que el CDC se encuentra relacionado con las creencias de los profesores, “aquellos constructos personales que influyen en las actitudes, comportamiento y conocimiento” según Nespor (1987), los profesores manejan materias similares de conocimiento, como es el caso de los profesores de educación básica (generalistas), sin embargo, enseñan de manera distinta cada disciplina, influenciados por el sello que se plasmó en su formación universitaria y las experiencias adquiridas en su quehacer pedagógico. Respecto a este quehacer, es un mundo por explorar, dado que, el profesor se desarrolla a lo largo de toda su carrera, en su propia institución educativa, en interacción constante (Da Vita, 2004), El conocimiento del profesor es dinámico, sujeto a ser reconstruido de manera continua, ya que es proceso reflexivo complejo que requiere un algo grado de compromiso, responsabilidad hacia sus estudiantes y contexto. En este quehacer,

el profesor debe estar dispuesto a generar algunos cambios si los resultados lo demuestran, ciertamente una profesión demandante y compleja.

En el año 2012, se reexaminó el CDC, (Berry, Friedrischsen, Loughran, 2015) describiéndose, en general, dos tipos de CDC, uno personal y otro en acción según Ravanal, Moreno, López-Cortés (2016), el primero que tiene que ver con el reflexionar una nueva planificación de la enseñanza y el otro, complementado a las habilidades de enseñar, este conocimiento sería el que permita poder enseñar. Si lo llevamos al plano de nuestro estudio, el CDC-ai es un conocimiento idiosincrático, propio de una enseñanza de un tópico específico (Park y Chen, 2012) en este caso, de la alfabetización inicial. por tanto, se puede decir, que es el conocimiento didáctico del contenido (CDC-ai) que permite al profesor, formar a sus estudiantes en la iniciación a la lectura y escritura. En este ámbito, es importante destacar que cada profesor tendrá que construir su propio conocimiento especializado en alfabetización inicial, si es un profesor con práctica, a partir de su experiencia y conocimiento adquirido en su formación, a diferencia del novel que tendrá que además de su formación, ser un buen observador de las diversas situaciones didácticas que se desarrollen en el aula.

Según Da Vita (2004:76), "...un profesor es un profesional en tanto un trabajador intelectual que no sólo detecta un conocimiento especializado, sino que además es creador de un nuevo conocimiento" uno especializado, siempre nuevo según las situaciones y el contexto al cual se deba reformular. Según Ferrando (2017:15), este conocimiento especializado se transforma: "el saber didáctico se reconstruye, no pasa directamente del saber declarado a la acción didáctica", esto está permeado por otros factores que están involucrados con cada experiencia personal docente.

Tema 3: Eje de Lectura. Una mirada en el tiempo.

En el contexto de lo investigado, la enseñanza de la lectura en Chile ha sido históricamente responsabilidad de la escuela y tarea de los educadores, compromiso arduo y desafiante que es practicado permanentemente en el tiempo no tan solo por las instituciones educativas, sino a nivel ministerial, en donde cobra vital importancia la lectura como puerta de acceso a otros conocimientos. A mediados del siglo XIX en Chile el método de enseñanza de la lectura inicial se sostuvo en la metodología aplicada con silabarios y cartillas, basado en deletreo de sílabas y su memorización, siendo fundamentalmente el abecedario el soporte del sistema. (Memoria Chilena Biblioteca Nacional de Chile., s.f.). Paulatinamente, se fueron adicionando a este método, otras actividades lectoras que fueron complementando la sistematización de la lectura de una forma más mecánica que comprensiva. Desarrollaron y publicaron por décadas diversos ejemplares de silabarios con metodologías similares.

Durante años el método silábico fue impartido en América Latina tanto en Chile como en las escuelas de Argentina, sin embargo, resultó ser un método poco motivante para los estudiantes por su monotonía y sus frases poco contextualizadas. Siendo esta una realidad latente en la educación chilena y argentina, en consecuencia, nace desde una renovación cultural y pedagógica en el país trasandino durante la década de los sesenta y setenta una propuesta a nuevas metodologías, es allí donde nuevas autoras que apuestan por una visión innovadora, como Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Ana Teberosky, seguidoras de la epistemología genética de Jean Piaget con una visión constructivista e interaccionista, en donde se concibe la lectura como más que un mero descifrado, sino una construcción de sentido. (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, (2015). El escenario chileno respecto a la alfabetización inicial no ha cambiado mucho, ya que aún en algunos establecimientos educacionales, se utiliza el Método Matte, entre otros, como metodología de iniciación a la lectura y escritura.

Actualmente no existe una metodología universal para la enseñanza de la lectura y escritura, sino que coexisten variados métodos posibles de implementar, que generan un abanico de posibilidades, sin embargo, muchos de los profesores de los establecimientos municipales y subvencionados adoptan las metodologías entregadas por el MINEDUC, a través de sus textos escolares. Situación que impide fortalecer y unificar una estrategia determinada puesto que los textos cada cierto tiempo son modificados por nuevas versiones. Sin embargo, siempre es una decisión que adopta la propia escuela.

En el ámbito de la alfabetización en nuestro país, se ha adoptado como prioridad la enseñanza de lectura por sobre la escritura y la comunicación, (Medina 2015) centrado en el aprendizaje de las letras (códigos), minimizando así la posibilidad de concebir la lectura como una reconstrucción. En este contexto toma fuerza la frase de Emilia Ferreiro cuando expresa: “El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página, o que aplicar test de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con garantías de éxito.” (Ferreiro, 1991). Al enfrentar esta realidad, se hace imperioso volver a nuestras bases (educación parvularia) y redefinir el objeto de enseñanza. Considerando que [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos. (Zavala,2002:17).

La importancia de la lectura en la Alfabetización inicial.

La lectura no debe asumirse en el acto de una simple decodificación, cuando un estudiante lee, entra en un proceso activo de construcción del sentido del texto, (Ortiz y Fleires, 2007). Según Lerner (1996), para que un estudiante logre su autonomía en el ámbito de la lectura, es necesario crear condiciones propicias en la didáctica que genere en el estudiante un compromiso con la lectura. Dentro de

este contexto, es necesario analizar cuáles son los elementos que tensionan la didáctica para caminar hacia la autonomía que propone la autora, dentro de los paradigmas del modelo aproximativo y el didáctico, es decir, el modelo predominante en nuestro sistema actual, el estudiante como receptor del conocimiento y el otro modelo que postula al estudiante como constructor de su propio aprendizaje a través de redes que el crea a partir de sus propios esquemas de conocimientos y lo problematización que proviene desde su entorno.

Molinari (2008), se refiere a la lectura como una oportunidad que tienen los estudiantes para dar sentido a lo que se lee, la importancia de la lectura está en que los profesores puedan comprender que al integrar a los estudiantes a este sistema (lectura), ellos pueden cruzar la puerta al conocimiento de otros saberes (Solé, 2012). Según Dickinson et al., (2006), afirma “la importancia de una intervención de alta calidad durante la primera infancia, que genere resultados duraderos en una amplia gama de resultados de desarrollo”. Así lo establecen los estándares disciplinarios del Gobierno de Chile para la educación parvularia, en donde se establece que toda educadora en nivel preescolar, en el ámbito de la iniciación a la lectura debe apropiarse de los siguientes conocimientos disciplinares:

“(…) conocer los procesos fundamentales para la iniciación a la lectura y la escritura (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, escritura y lectura emergentes), conocimiento de lo impreso, conocer obras de la literatura nacional y universal, manejar estrategias eficaces para leer y narrar obras literarias (…)” (recuperado de [www: cpeip.cl](http://www.cpeip.cl)).

En los primeros años de escolaridad, en los inicios de la alfabetización:

“es imprescindible crear las condiciones para que los niños progresen simultáneamente en la adquisición del sistema alfabético y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles la oportunidad de leer y escribir (...) plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen e interpretan por sí mismos verdaderos textos” (Lerner, 2001:61). Contexto muy apropiado para

que se generen estas situaciones, puesto que existe una mayor libertad en cuanto a la administración de espacios, actividades didácticas, las propuestas están dirigidas justamente a trabajo en equipo, lectura a través del maestro, rotulación de elementos propios del salón, condiciones apropiadas para que se genere situaciones de lectura y escritura con sentido, la dificultad en este ámbito se genera cuando los estudiantes ingresan a primer año de educación básica y la situación de aprendizaje es distinta, el número de estudiantes crece, la distribución de los espacios cambia, se incorpora la figura de filas, sentados mirando hacia una pizarra mirando la nuca del compañero, las situaciones de lectura pasan a ser un descifrado, sin embargo, es necesario y urgente, promover cambios en dichas situaciones didácticas, que promuevan una adquisición de la lectura y escritura con sentido, y dejar las reproducciones de las grafías, dictados sin sentido o lecturas de frases descontextualizadas.

Los niños adquieren un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la alfabetización, antes que demuestren sus habilidades lectoras. (IRA/NAEYC, 1998), Sin embargo, el aprendizaje de la lectura es la llave de acceso para el conocimiento en los niveles escolares posteriores en sus diversas asignaturas. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible (Chartier, 2010). Considerando la importancia de la lectura a nivel transversal, Villalón (2016) destaca la idea que las destrezas y competencias lectoras y de escritura son desarrolladas durante toda la vida, la importancia está en los primeros años de vida, donde los niños comienzan a interactuar con las letras, sonidos, imágenes y textos en su entorno cotidiano, elementos colaboradores del desarrollo de estos conocimientos y habilidades.

La diferencia de un niño que sabe leer del que no, es básicamente “la capacidad de atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas que componen la frase”. (Jesús Alegría en Castedo M., 2010).

Aporte de esta investigación.

Esta investigación muestra cuan relacionado se encuentra el conocimiento profesional individual, que tiene un profesor chileno, primario en formación respecto a la alfabetización inicial en el ámbito de la lectura, considerando la escasa información que se tiene respecto a este tema (Vergara y Cofré, 2014). Además, destaca la importancia de la enseñanza de la lectura como una apropiación de nuestro entorno, y no como una mera decodificación, es primordial desde una temprana edad se promueva una lectura incipiente, ciertamente ahorraríamos tiempo y recursos, ya que tarde o temprano nos damos cuenta que nos centramos en aplicar métodos para el aprendizaje de la lectura, que aleja el verdadero sentido de ésta. Por décadas se ha responsabilizado al educador parvulario y/o un docente primario de esta acción, convirtiéndose en mediadores responsables de la adquisición del proceso lector, aquellos que motivan y le otorgan un significado a aquellas letras y dibujos que para los niños tienen un sentido especial y comunican desde su propia perspectiva. Por lo tanto, es necesario mirar la lectura como un proceso activo de construcción del sentido del texto y no una simple actividad de decodificación (Ortiz y Fleires, 2007); representando una oportunidad para dar sentido a las cosas desde la perspectiva de los estudiantes (Molinari et al.,2008).

Marco Metodológico.

Este estudio adopta una metodología cualitativa de carácter exploratorio con un enfoque descriptivo e interpretativo que permitió caracterizar la representación del contenido de Alfabetización Inicial de una profesora de educación básica con mención en lenguaje y comunicación, en práctica profesional de una Universidad privada. Para ello, se aplica el cuestionario de representación del contenido (ReCo) propuesto por Loughran, Mulhall & Berry (2004) y el modelo de CDC de Park y Chen (2012) como herramienta heurística para lograr caracterizar del CDC-Ai,

posteriormente se construyó un análisis de las conexiones establecidas entre los componentes que presenta la profesora, tomando en cuenta la direccionalidad y cantidad de relaciones, según las ideas propuestas por Ravanal y López-Cortés (2016), permitiendo explorar, describir y explicar los elementos de enseñanza del tópico específico de investigación con la finalidad de generar un mapa de CDC-Ai de la profesora.

Participante

Es partícipe del estudio una profesora de educación básica con mención en lenguaje y comunicación, en su tercera práctica profesional, cursando el octavo semestre de la carrera de pedagogía en educación básica en una universidad privada. Actualmente, se desempeña como profesora practicante en un liceo municipal de la comuna de Conchalí, con estudiantes de primero básico (niños entre seis y siete años).

Diseño del estudio

El diseño de investigación empleado es un estudio de caso único intrínseco (Rodríguez, Gill & García, 1999) con el propósito de contribuir al escaso conocimiento que se tiene en relación al cdc de alfabetización inicial, en el ámbito de la lectura, al explorar el contenido de la representación del contenido de A-i, de una profesora en formación. Esta investigación consta de tres períodos:

Tabla 1: Fases del estudio

Fases	Nombre de la Fase	Objetivo(s) de investigación	Procedimiento de investigación
1	Representación del Contenido de Alfabetización Inicial (ReCo AI).	Caracterizar la representación del contenido de alfabetización inicial.	Aplicación del cuestionario ReCo (Loughran et al., 2004).
2	Mapeo del conocimiento didáctico de alfabetización inicial.	Establecer relaciones entre los componentes del CDC del contenido.	Establecer relaciones entre los componentes del CDC según el modelo de pentágono de Park y Cheng (2012) a través de un análisis cualitativo de contenido.
3	Caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Alfabetización Inicial.	Caracterizar el CDC a partir del análisis de las representaciones sobre alfabetización inicial.	Construcción de redes semánticas a partir del modelo de Park y Chen (2012).

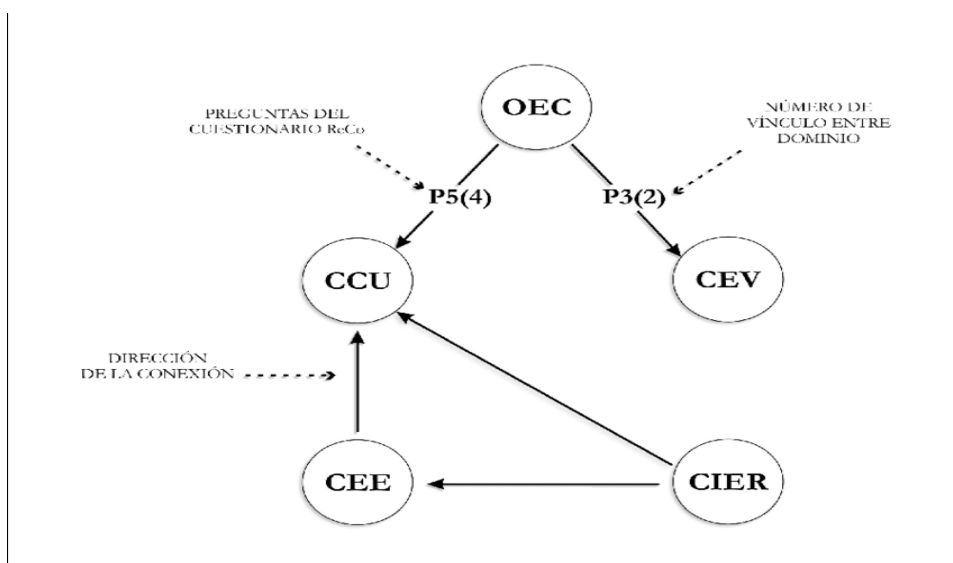
Tabla de producción personal.

Categorías/VARIABLES, Instrumentos y recolección de datos

Fase 1. Representación del Contenido de Alfabetización Inicial

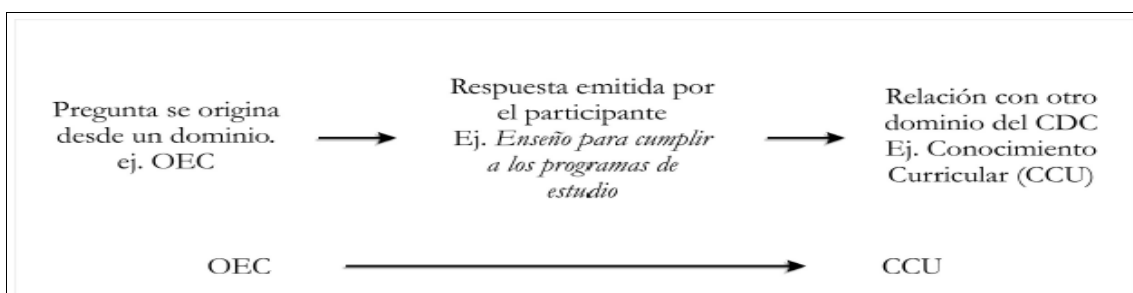
En esta etapa de la investigación se aplicó un cuestionario para explorar la representación que tiene la profesora participante sobre el contenido de la alfabetización inicial que se denomina Representación del contenido (CoRe) propuesto por Loughran, Mulhall y Berry (2004), que permite reconocer las ideas centrales del contenido de alfabetización inicial, y en particular, la representación que se tiene sobre las siguientes ideas clave: Lectura, escritura y comunicación. En este estudio sólo se enfatizó en el desarrollo del eje de lectura. Se opta por el cuestionario ReCo por su eficiencia en este tipo de estudios (Alvarado y Garriz Ruiz 2009) además por su amplio uso además para explorar el CDC de profesores (Nilsson y Loughant 2012; Williams y Lockey 2012) cada pregunta se relaciona con los componentes del CDC (Bravo Cofré., 2016; Ravanal & López-Cortés, 2016)

Figura 1. Ejemplo de Mapa de Conocimiento didáctico del contenido (CDC).



Park y Chen (2012)

Figura 2. Relación entre dominios del CDC de acuerdo al análisis del cuestionario ReCo.



Park y Chen (2012)

Características del instrumento

Con el propósito de recoger información para mapear el conocimiento del contenido de alfabetización inicial de la profesora en formación, se implementa un cuestionario ReCo (Representación del contenido) de A-i compuesto por 5 actividades de investigación, relacionadas cada una de ellas a 8 preguntas para tres ejes, lectura, escritura y comunicación. Este instrumento es aplicado en investigaciones que exploran el CDC de profesores, propuesto por Loughran, Mulhall y Berry (2004). Al mismo tiempo las ocho preguntas están asociadas a los componentes del conocimiento didáctico del contenido. Para definir los componentes del CDC en esta investigación se utilizan las ideas propuestas por Magnusson, Krajcik y Borko (1999) y Park y Oliver (2008), quienes consideran que el CDC está compuesto por cinco componentes: i) Orientación hacia la Enseñanza de Investigación (OEI), ii) Conocimiento y creencias sobre el Currículum de investigación (CCU), iii) Conocimiento y creencias sobre los entendimientos estudiantiles (CEE), iv) Conocimientos y creencias acerca de la Evaluación en investigación educativa (CEV), y v) Conocimiento y creencias acerca de las Estrategias de Instrucción para la enseñanza (CIER) (Tabla 2).

- **Orientación de la enseñanza (CIER):** este componente se refiere a las creencias del profesorado sobre los propósitos y metas de la enseñanza en diferentes niveles.
- **Conocimiento acerca del currículum (CCU):** se refiere al conocimiento del profesorado sobre el plan de estudio, es decir, comprende la importancia de los temas en relación con el plan de estudio en su conjunto. Esto permite al profesorado identificar conceptos básicos, modificar actividades y eliminar aspectos considerados periféricos.
- **Conocimiento acerca de los entendimientos estudiantiles (CEE):** se refiere al conocimiento del profesorado acerca de las concepciones de los estudiantes sobre temas particulares, dificultades de aprendizaje, motivaciones, diversidad en capacidad, estilo de aprendizaje, interés, nivel de desarrollo y necesidades.
- **Conocimientos acerca de las representaciones y estrategias de instrucción para la enseñanza (CIER):** este componente reconoce las estrategias específicas de la asignatura y las estrategias específicas para la enseñanza de contenidos específicos determinados.
- **Conocimientos acerca de la evaluación (CEV):** este componente implica el conocimiento de las dimensiones del aprendizaje que es importante evaluar y el conocimiento de los métodos usados para evaluar. Este componente incluye instrumentos, enfoques o actividades específicas.

En esta etapa, el cuestionario ReCo fue adaptado para mapear el cd en alfabetización inicial en una profesora en formación, posteriormente fue remitido a su correo electrónico previa coordinación, luego de ser desarrollado es devuelto por la profesora, en un período aproximado de tres semanas.

Tabla 2: Preguntas del cuestionario ReCo y relación con el modelo de CDC de Magnusson, Krajcik y Borko.

Preguntas del cuestionario	Componente del CDC
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea?	Orientación de la enseñanza
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de esta idea?	Orientación de la enseñanza
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?	Creencias y conocimiento sobre el currículum
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre los estudiantes
5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre los estudiantes
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?	Creencias y conocimiento sobre las estrategias e instrucción
7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre la evaluación
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre la evaluación

Magnusson, Krajcik y Borko (1999)

Análisis de los datos

El análisis de las respuestas del cuestionario de representación del contenido (ReCo) en A-i, se realizó por medio de un análisis de codificación axial, usando como herramienta heurística el modelo hexagonal del CDC de Park y Oliver (2008). A partir de esos resultados se pudo extraer el número y tipo de relaciones que se establecen entre los componentes del CDC (Park y Chen, 2012) y que se representa en un mapa de CDC, así también generan redes sistémicas que relacionan lo declarado en el cuestionario ReCo, con las subcategorías que asume el modelo de Park y Oliver (2008)

Criterios de Rigor.

A partir de la información del cuestionario ReCo, se realizó una lectura reiterada en donde se encontraron por cada oración y párrafos seleccionados, palabras claves que fueron insumo para la construcción de UI, unidades de información, que posteriormente producto de una codificación axial, fue posible establecer las relaciones entre los componentes del CDC. Más adelante, se desarrolla un análisis enumerativo entre los componentes con la finalidad de explorar su relación (Park y Chen 2012) luego comenzar a diseñar el mapa de CDC. La relación surge de lo declarado en el cuestionario-ideas, experiencias, conocimiento, situaciones, ejemplos u otros- y el vínculo con un componente del cdc asumiendo como origen la pregunta del ReCo (Tabla 2). Para sistematizar las conexiones- relación en un plano declarativo- y así construir el mapa del CDC de A-i, se contabilizó el número de vínculos entre el componente de origen y el componente de destino. Finalmente se calculó la frecuencia de las relaciones vinculantes como se muestra en la figura 3(Ravanal y López-Cortés, 2016).

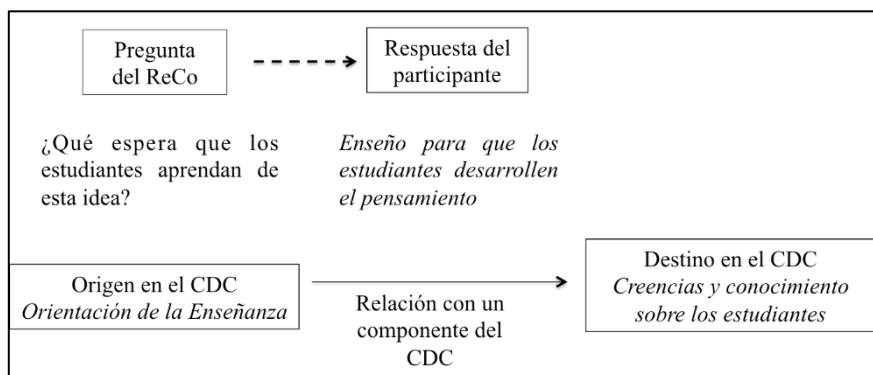
Tabla 3: Ficha de trabajo para sistematizar la frecuencia de relaciones entre componentes de CDC de Alfabetización inicial de una profesora en práctica, en el eje de Lectura.

	EJE: LECTURA				
	OEC	CEV	CIER	CEE	CCU
OEC	4	-	-	-	-
CEV	-	-	3	3	-
CIER	-	-	3	-	-
CEE	2	-	-	3	-
CCU	3	-	-	-	-

Tabla de producción personal.

Relación entre preguntas y componentes. Ejemplo:

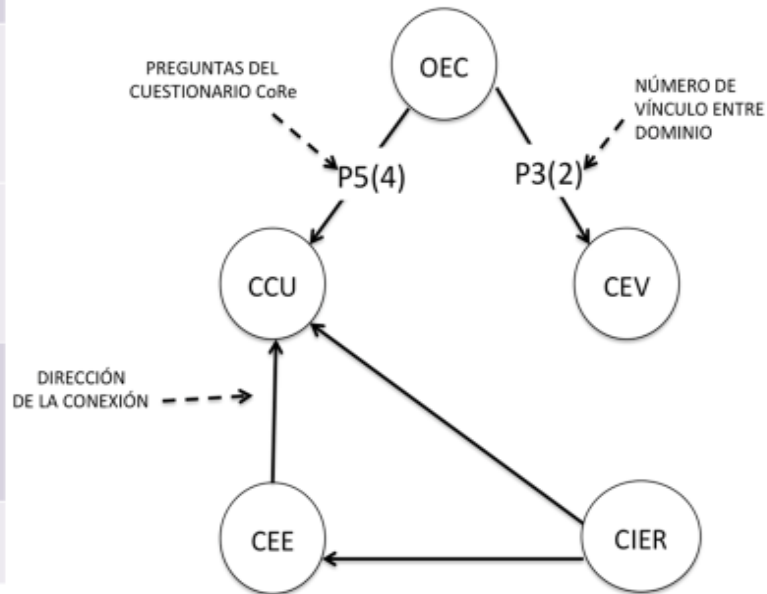
Figura 3. Relación entre las preguntas del ReCo y los componentes del CDC para la elaboración de un mapa de CDC



Park y Chen (2012)

Figura 4. Relación entre los dominios de CDC y construcción de un mapa del CDC. En donde el número representa la cantidad de vínculos entre dominios, las flechas muestran la dirección de la conexión. Los círculos contienen el respectivo componente del CDC.

Dominio del CDC	Nº de la pregunta
Objetivo de la enseñanza (OEC)	P1
	P2
Conocimiento curricular (CCU)	P3
Conocimiento de los estudiantes (CEE)	P5
Conocimiento sobre instrucción, estrategias y representaciones (CIER)	P6
Conocimiento sobre evaluación (CEV)	P7 P8



Park y Chen (2012)

Fase 2: Mapeo del Conocimiento didáctico de alfabetización inicial.

Elaboración de redes sistémicas (Farias, Molina & Carriazo, 2010). Para la elaboración de las redes se transcribieron todas las ideas manifestadas por parte de la profesora a partir de lo declarado en el cuestionario ReCo en relación a los ejes centrales del contenido curricular de la alfabetización inicial: Escritura, lectura y Comunicación Oral.

Construcción de mapa de CDC

Elaborados para representar las relaciones semánticas entre componentes para explorar la integración del conocimiento didáctico (Ravanal y López-Cortés , 2016)A partir de la información del cuestionario ReCo se realizó un análisis de contenido proposicional y luego una codificación axial. La codificación se realiza para todas las proposiciones declaradas para las tres ideas clave asociadas a alfabetización inicial, sin embargo, en este estudio nos enfocaremos en las respuestas del eje de lectura. Todas las proposiciones fueron codificadas por dos evaluadores y luego se estima el nivel de concordancia a través del índice de Kappa de Cohen, cuyos valores fueron superiores o iguales a 0,82 en todos los casos, considerado bueno según (Torres y Perera, 2009). Posteriormente, se realiza un análisis enumerativo entre componentes (Park y Chen, 2012; Ravanal y López-Cortés, 2016) para explorar la relación y comenzar a construir los mapas de CDC-Ai. Las relaciones tienen su génesis en lo declarado en el cuestionario –ideas, experiencias, conocimiento, situaciones, ejemplos u otros- y el vínculo con un componente específico del CDC asumiendo como origen la pregunta del ReCo. La sistematización de las relaciones identificadas, según lo declarado, permiten contabilizar el número de vínculos entre componente de origen y el componente destino y representar gráficamente la dirección del vínculo y la frecuencia de las relaciones que se establece entre los componentes del CDC-Ai.

En ambos procedimientos prevalece el análisis cualitativo del contenido proposicional, con uso de categorías predeterminadas, (componentes del cdc y sus subcategorías) según lo propuesto por Park y Oliver (2008).

Tabla 4: Categorías y subcategorías del CDC según Park y Oliver (2008)

Categorías del CDC	Subcategoría	Definición operacional.
-Orientación de la enseñanza	-Creencias sobre las finalidades del aprendizaje. -Creencias sobre la naturaleza del contenido. -Toma de decisiones sobre la enseñanza del contenido.	-Creencias del profesorado acerca de los propósitos y objetivos de la alfabetización inicial y su naturaleza que guían la decisión instruccional.
-Creencias y conocimiento sobre el currículum.	-Relevancia curricular. -Materiales curriculares. -Currículum horizontal y vertical.	-Creencias y conocimiento del profesorado sobre el currículum horizontal, materiales y contenidos relevantes y su secuencia de enseñanza.
-Creencias y conocimiento sobre los estudiantes.	-Ideas previas y creencias. -Dificultades de aprendizaje. -Motivaciones e intereses. -Necesidades. -Errores.	-Componente del CDC que se refiere al conocimiento del profesorado acerca de los entendimientos de los estudiantes (intereses, motivaciones, dificultades y errores)
-Creencias y conocimiento sobre las estrategias e instrucción.	-Estrategias específicas para tratar el contenido o tema. -Estrategias generales para tratar el contenido o tema.	-Creencias y conocimiento de la profesorado sobre las estrategias de enseñanza y representaciones

		específicas de un tema en alfabetización inicial.
-Creencias y conocimientos sobre la evaluación	-Dimensiones evaluables del aprendizaje del contenido o tema. -Técnicas, métodos, procedimientos de evaluación del aprendizaje del contenido o tema.	-Creencias y conocimientos del profesor sobre las dimensiones del aprendizaje importantes para evaluar y los métodos por los cuales se puede evaluar ese aprendizaje, incluyendo los instrumentos, enfoques o actividades.

Park y Oliver (2008).

Fase 3. Caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Alfabetización Inicial

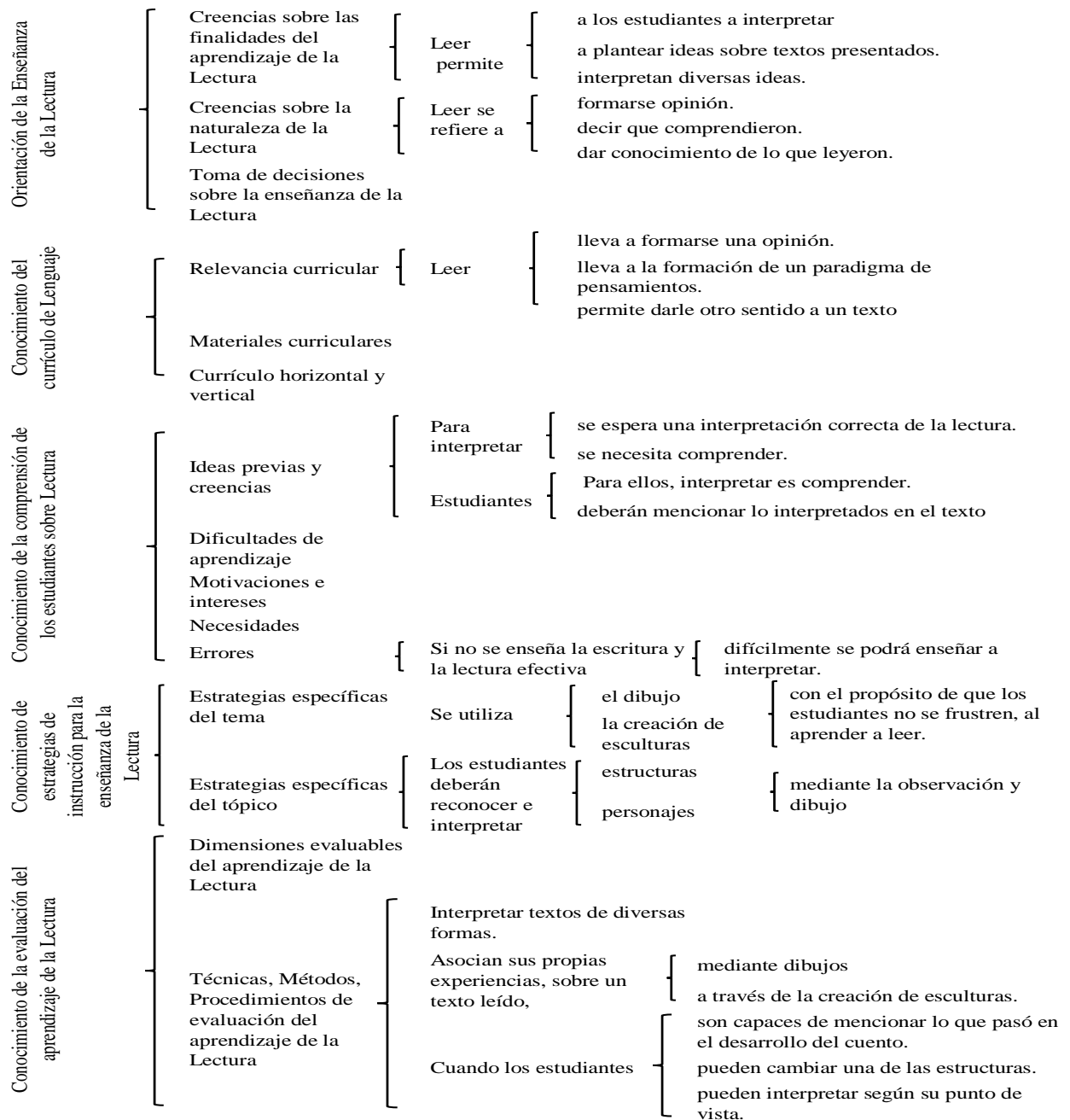
En esta fase la investigación se situó en caracterizar el CDC a partir del análisis de las representaciones sobre alfabetización inicial, como lo ejemplifica la siguiente red sistémica que permite recoger las ideas de la profesora respecto a lo declarado en el cuestionario ReCo y organiza cada uno de los dominios del CDC, en estudio y sus subcategorías, siguiendo el modelo de Park y Chen (2012).

Resultados

Análisis cualitativo de los datos

Caracterización del CDC: Análisis de la red sistémica de Lectura.

Figura 5. Red sistémica sobre la representación del contenido de Alfabetización inicial, del eje de lectura. (Tabla de producción personal)



Lectura: Leer es interpretar.

A partir de la representación del contenido de Alfabetización inicial, del eje de lectura según lo declarado por la profesora en el cuestionario ReCo, se explicita de la siguiente manera:

a) Lectura: Leer es interpretar

Creencias y conocimiento sobre la orientación de la enseñanza de la lectura (OEC): en relación a las ideas propuestas por la profesora, se puede observar que al momento de orientar el proceso de enseñanza lectura se enfoca en la finalidad del aprendizaje de la lectura, donde plantea que leer permite a los estudiantes, interpretar, plantear ideas sobre textos e interpretar ideas; por otra parte la profesora hace referencia a las creencias sobre la naturaleza de la lectura, y declara que leer se refiere a formarse una opinión, a expresar lo que comprendieron y a dar conocimiento sobre lo que leyeron.

Creencias y conocimiento del currículum de lenguaje (CCU): en el componente del CDC sobre currículum, la docente hace referencia solo a la dimensión de relevancia curricular, donde expresa que la lectura permite formarse una opinión, lleva a la formación de un paradigma de pensamiento y permite dar otro sentido a un texto. No obstante, no hace mención a dimensiones de materiales curriculares o ideas sobre currículum horizontal y vertical.

Creencias y conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes sobre la lectura (CEE): en este componente la docente plantea ideas referidas a la dimensión de ideas previas y creencias, donde afirma que se espera una interpretación correcta de la lectura y que para interpretar se necesita comprender; también alude a ideas sobre los errores de los estudiantes, declarando que, si no se enseña la escritura y lectura efectiva, difícilmente se podrá enseñar a interpretar. Con relación a las dimensiones de dificultades de aprendizaje, motivaciones o intereses y necesidades, la profesora no hace referencias asociadas a estas ideas.

Creencias y conocimiento de las estrategias de instrucción para la enseñanza de la lectura (CIER): las ideas expresadas por la profesora sobre las estrategias para enseñar lectura, hace referencia a ambas dimensiones, en la dimensión sobre

estrategias específicas del tema, la profesora expresa que utiliza el dibujo y la creación de esculturas, con el propósito de que los estudiantes no se frustren y aprendan a leer; en las estrategias específicas del tópico, la profesora enuncia que los estudiantes deberán reconocer e interpretar estructuras y personajes mediante la observación y el dibujo.

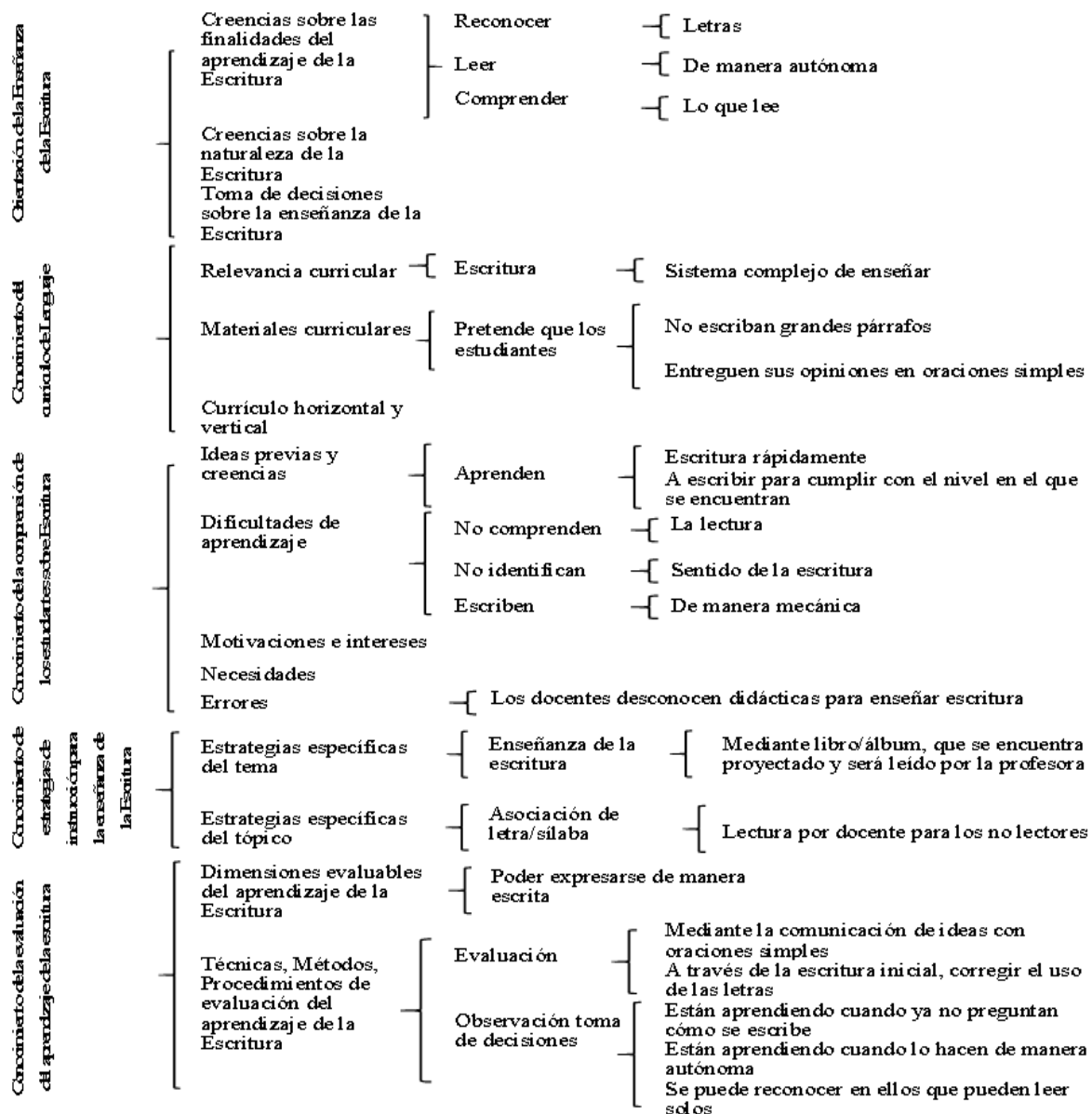
Creencias y conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la lectura (CEV):

en este componente, la docente hace alusión a técnicas y procedimientos de evaluación del aprendizaje de la lectura, planteando que los estudiantes deben interpretar textos de diversas formas, deben asociar sus propias experiencias sobre un texto leído, mediante dibujos y a través de la creación de esculturas. por otra parte, la profesora hace referencia a métodos de evaluación, expresando que los estudiantes aprendieron cuando son capaces de mencionar lo que paso en el desarrollo del cuento, cuando pueden cambiar una de las estructuras y cuando pueden interpretar según sea su punto de vista. La profesora menciona ideas sobre las dimensiones valiosas del aprendizaje de la lectura.

**Caracterización del CDC: Análisis de la red sistémica de
Escritura.**

**Red sistémica de la representación del contenido sobre el
sistema de Escritura.**

Figura 6. Red sistémica sobre el eje central de Escritura para el contenido curricular de alfabetización inicial. (Tabla de producción personal)



Escritura: Sistema de escritura

Orientación de la enseñanza sobre comunicación (OEC): en el componente sobre orientación, la profesora hace referencia únicamente a las creencias sobre las finalidades del aprendizaje de la escritura, donde plantea que se es fundamental reconocer letras, leer de manera autónoma y comprender lo que lee. Cabe señalar que la docente no declara ideas relacionadas a las creencias sobre la naturaleza de la escritura y tampoco a la toma de decisiones sobre la enseñanza de la escritura.

Creencias y conocimiento del currículum de alfabetización inicial (CCU): en este apartado la profesora plantea ideas sobre la relevancia curricular de la escritura, y lo asume como un sistema complejo de enseñar, por otra parte, pretende que los estudiantes no escriban grandes párrafos y que entreguen sus opiniones en oraciones simples.

Creencias y conocimiento de la comprensión de los estudiantes (CEE): en relación al conocimiento de los estudiantes, la profesora Gabriela, alude a las ideas previas que posee del proceso de enseñanza y plantea que los estudiantes aprenden escritura rápidamente y que aprenden a escribir para cumplir con el nivel en que se encuentran. Por otra parte, menciona ideas sobre las dificultades de aprendizaje que poseen los estudiantes, donde menciona que sus alumnos, no comprenden la lectura, no identifican el sentido de la escritura y escriben de manera mecánica.

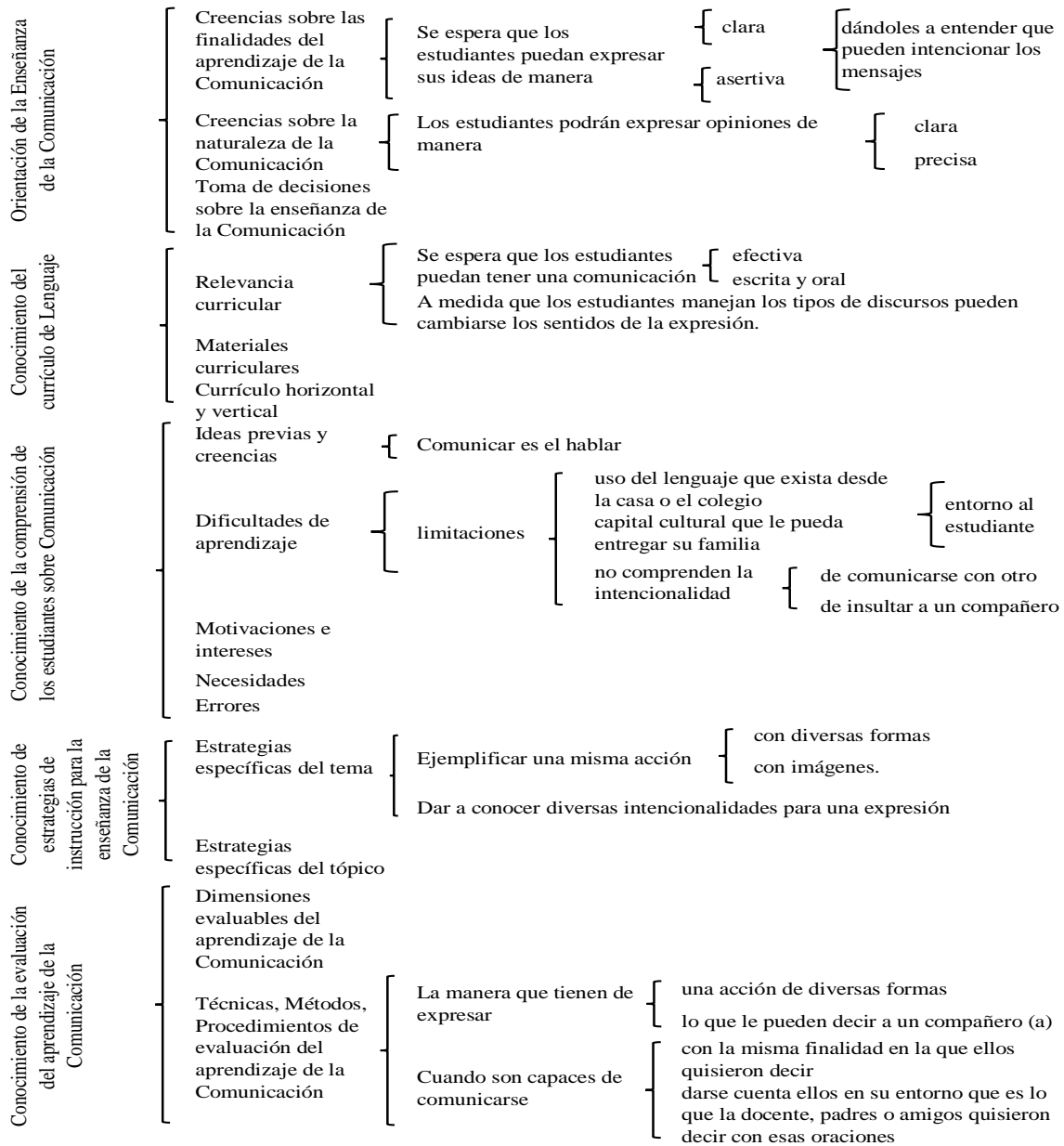
Creencias y conocimientos de estrategias de instrucción para la enseñanza de la comunicación (CIER): en este apartado, la profesora da énfasis en a las estrategias específicas del tema, y plantea que la enseñanza de la escritura puede ser enseñada, mediante libros y textos proyectados o leídos por la profesora. En relación con las estrategias específicas del tópico de escritura, la docente hace alusión al proceso de enseñanza a través de la asociación de letras/sílabas y lectura por parte del docente para estudiantes que no son lectores.

Creencias y conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la comunicación (CEV): en relación con los procesos evaluativos, la profesora, alude las dimensiones evaluables y al poder expresarse de manera escrita por parte de los estudiantes. Por otra parte, hace referencia a las técnicas y métodos de evaluación, donde declara que la evaluación puede ser mediante la comunicación de ideas con oraciones simples y a través de la escritura inicial; también hace alusión a la observación del proceso, y plantea que los estudiantes, están aprendiendo cuando ya no preguntan, cuando lo hacen (escribir) de manera autónoma y cuando se puede reconocer que leen solos.

Caracterización del CDC: Análisis de la red sistémica de Comunicación

Red sistémica de la representación del contenido sobre el sistema de Comunicación.

Figura 7. Red sistémica sobre el eje central de Comunicación para el contenido curricular de alfabetización inicial. (Tabla de producción personal)



Comunicación Oral: Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente.

Creencias y conocimiento sobre la orientación de la enseñanza de la comunicación (OEC): las ideas declaradas por la profesora en el componente asociado a la orientación de la enseñanza, hacen referencia a las dimensiones de

creencias sobre la finalidad del aprendizaje de la comunicación, donde plantea que se espera que los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera clara y asertiva, dándoles a entender que pueden intencionar los mensajes; también hace alusión a las creencias sobre la naturaleza de la comunicación, donde declara que los estudiantes podrán expresar opiniones de manera clara y precisa. la profesora no hace referencia a la dimensión de toma de decisiones sobre la enseñanza de la comunicación.

Creencias y conocimiento del currículum de lenguaje (CCU): el componente sobre currículum, está compuesto de tres dimensiones; relevancia curricular, materiales curriculares y currículum horizontal y vertical, en este apartado, la docente hace referencia solo a la dimensión de relevancia curricular, donde se espera que los estudiantes puedan tener una comunicación efectiva, escrita y oral; también plantea que, a medida que los estudiantes manejan los tipos de discurso pueden cambiarse los sentidos de la expresión.

Creencias y conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes sobre la comunicación (CEE): las ideas declaradas por la profesora hacen alusión a las dimensiones de ideas previas, creencias y dificultades de aprendizaje, dejando fuera de su respuesta las dimensiones de motivaciones e intereses, necesidades y errores de los estudiantes; en relación a la primera dimensión declarada (ideas previas y creencias) la profesora plantea que comunicar es el hablar. En correspondencia a segunda dimensión aludida (dificultades de aprendizaje) la profesora plantea que las limitaciones son relacionadas al uso de lenguaje que existe desde la casa o el colegio, también alude al capital cultural que le pueda entregar su familia, haciendo mención en ambas situaciones al contexto del estudiante; por último, la profesora indica que otra limitación se asocia a no comprender la intencionalidad de comunicarse con otro o de insultar a un compañero.

Creencias y conocimiento de las estrategias de instrucción para la enseñanza de la comunicación (CIER): en el componente asociados a las estrategias de

enseñanza, la profesora declara sobre la dimensión de estrategias específicas del tema, planteando que utiliza la ejemplificación de una misma acción con diversas formas e imágenes; también hace mención sobre dar a conocer diversas intencionalidades para una misma expresión. No hace referencia a las estrategias específicas del tópico.

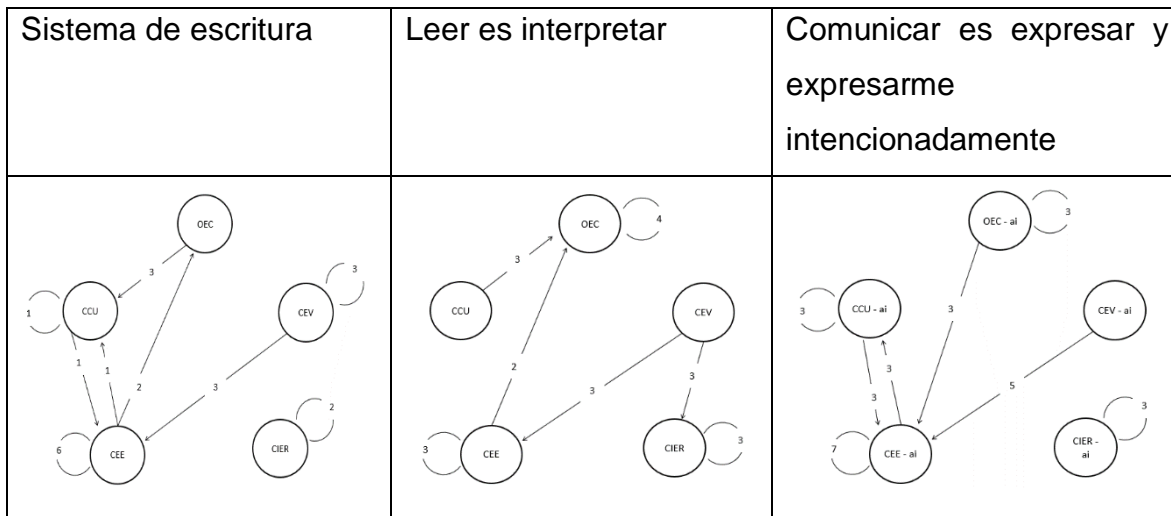
Creencias y conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la comunicación (CEV): en relación al componente asociado a evaluación, la profesora plantea ideas relacionadas a las técnicas, métodos y procedimientos de evaluación del aprendizaje de la comunicación, donde hace mención a la manera que tienen los alumnos de expresar una acción de diversas formas y la manera que tienen de expresar lo que pueden decir de un compañero. En esta misma dimensión (técnicas, métodos y procedimientos de evaluación del aprendizaje de la comunicación), la profesora plantea como elemento de observación cuando los estudiantes son capaces de comunicarse con la misma finalidad en la que ellos quisieron decir y cuando son capaces de darse cuenta ellos en su entorno que es lo que la docente, padres o amigos quisieron decir con esas oraciones. La docente no hace alusión a ideas sobre dimensiones evaluables del aprendizaje de la comunicación.

Análisis cuantitativos de los datos

Construcción de mapas de CDC

Tabla 5 Mapa del conocimiento didáctico de alfabetización inicial de la profesora en formación.

Escribir:	Lectura:	Comunicación:
-----------	----------	---------------



(Tabla de producción personal)

En términos generales, se observa una escasa vinculación entre todos los componentes del CDC-Ai, del ámbito de lectura, los que se aprecian estar relacionados consigo mismos o con otros, no se observa una integración relativa de los componentes. No obstante, canaliza sus ideas hacia el componente de entendimientos estudiantiles para las tres ideas centrales: escritura, lectura y comunicación. Los componentes principalmente vinculados son: OE, CEV y CEE. Siendo el CEE el componente mayormente vinculado (14 proposiciones) Se descartan vinculaciones para los componentes de CEE y CIER en los tres ámbitos. En el ámbito de la Lectura, cabe destacar que el componente OEC-ai, es el dominio hacia el cual convergen un número importante de representaciones, ello implica que la profesora focaliza su trabajo y se sitúa en el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza de la lectura.

Los componentes CEV y CCU están pobremente integrados.

Las evaluaciones propuestas se centran en las estrategias y consideran el CEE.

Se observa ausencia de relaciones bidireccionales.

No se observa una relación entre los componentes de OEC y CEV. Ni CCU con CEE.

La relación del componente CEV evidencia que la construcción de instrumentos de evaluación aplicados por la docente, están vinculados con el conocimiento que la docente posee de sus estudiantes.

Representación de la profesora sobre el eje de Escritura.

El primer eje analizado es el mapa que representa el eje de escritura en donde se analiza las relaciones representadas a través del conteo de los vínculos entre cada componente refiriendo su direccionalidad. En el mapa figura 8 se aprecian un total de 22 relaciones, este dominio incorpora tres sub-categorías: La finalidad del aprendizaje de la escritura, la naturaleza del aprendizaje de la escritura y la toma de decisiones respecto a la enseñanza de la escritura.

Figura 8: Mapa CDC de Escritura.

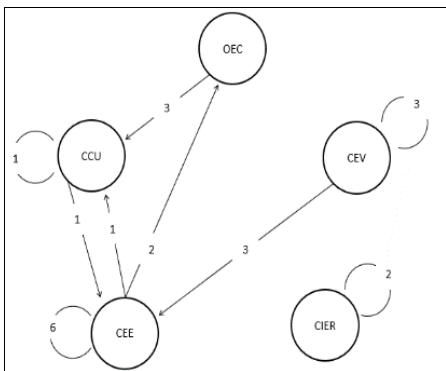


Tabla de producción personal.

Dominio de la orientación hacia la enseñanza del contenido (OE-Ai)

Este componente hace referencia al conocimiento que tienen los profesores respecto a cuáles son los propósitos de la enseñanza de la escritura. En la figura 8 es posible evidenciar que convergen hacia OEC dos relaciones unidireccionales desde CEE, tres relaciones unidireccionales desde OEC hacia CCU, OEC no tiene vinculación con CIER ni con CEV. A partir de estas relaciones es posible indicar

que la profesora considera relevante la importancia de concebir la enseñanza de la escritura a través del reconocimiento de las letras, con el propósito que los estudiantes logren la lectura de manera autónoma para posteriormente lograr la comprensión lectora y del entorno. Considera este proceso como complejo y con ciertas limitaciones como, por ejemplo, el tiempo que se asigna para la enseñanza de la escritura, además los estudiantes no identifican el sentido de lo que escriben ya que no comprenden lo que leen. En el ámbito curricular (CCU) la profesora considera que para poder cumplir con los objetivos del currículum vigente se enseña a escribir de manera mecánica, como resultado pierde el sentido vital de la escritura, razón por la cual les enseña a escribir a través de oraciones simples y párrafos cortos para comunicar ideas.

Dominio del conocimiento del currículum (CCU)

En esta dimensión es posible conocer cuanto dominio tiene la profesora respecto a las orientaciones curriculares y metodologías vigentes para la enseñanza de la escritura, así también ser capaz de adaptar ciertos tópicos con el propósito de mejorar sus resultados. Se puede apreciar tres subcategorías: Creencias o conocimiento acerca de materiales disponibles para la enseñanza de la alfabetización inicial, entendimiento de la profesora de la importancia relativa de los tópicos o temas y conocimiento que permite identificar conceptos básicos, modificar actividades y eliminar.

En el mapa se puede visualizar que convergen hacia CCU, cuatro relaciones unidireccionales, tres desde OEC y una bidireccional con CEE que evidencia por parte de la profesora la utilización de la metodología de asociación de letras-sílabas, lectura modelada de textos por parte de ella, valorando en sus estudiantes la capacidad que tienen para expresarse a través de la escritura.

Dominio del conocimiento sobre los entendimientos estudiantiles (CEE)

Este dominio refiere cuanto conoce la profesora acerca de lo que sus estudiantes saben de la escritura. Este dominio tiene subcategorías: Creencias o conocimiento sobre los que los estudiantes saben de un tema, creencias o conocimiento sobre las dificultades probables sobre el tema, creencias o conocimiento sobre las concepciones de los estudiantes sobre temas particulares, aprendizaje, dificultades, motivación y diversidad de habilidades, estilo de aprendizaje, nivel de desarrollo y necesidades-. Según lo declara el mapa, convergen hacia CEE una relación bidireccional con CCU y dos hacia OEC, lo que implica que la profesora identifica problemas con la comprensión lectora, asimismo este ámbito se relaciona con la falta de sentido hacia la escritura por parte de sus estudiantes.

Dominio del conocimiento sobre estrategias de instrucción de la alfabetización inicial (CIER)

Este componente hace referencia al conocimiento que se tiene acerca de la estrategias y metodologías didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Sus subcategorías son: Creencias o conocimiento sobre estrategias específicas de la asignatura y creencias o conocimientos sobre estrategias específicas del tema. Según lo consignado en el mapa, en este componente se encuentra desvinculado de los otros, sin embargo, es posible visualizarlo dos veces vinculado consigo mismo. Lo que evidencia la declaración del componente (CCE), que dentro de las limitaciones que la docente declara está el desconocimiento por parte de los profesores respecto de didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial, por lo que utiliza una estrategia “general”, que proyecta la posibilidad de enseñar a leer a través de una asociación letra/sílaba y a través del uso de materiales pedagógicos que se pueden proyectar y posteriormente leer.

Dominio del conocimiento sobre evaluación (CEV)

Este componente aborda la evaluación como un proceso, considerando sus subcategorías: Creencias y conocimiento de los métodos por el cual el aprendizaje puede ser evaluado y Creencias y conocimiento de instrumentos, enfoques o actividades específicas de evaluación.

Según evidencia el mapa, este dominio se encuentra escasamente vinculado, ya que solo se relaciona con CEE tres veces, de manera unidireccional y tres veces hacia sí mismo. Según esta información, la profesora declara que la evaluación puede ser mediante de la comunicación de ideas a través de oraciones simples y a través de la escritura inicial, también destaca que este proceso puede ser medido a través de la observación y según lo declara, se advierte un aprendizaje cuando los estudiantes ya no preguntan o cuando logran escribir de manera autónoma.

Representación de la profesora sobre el eje de Lectura.

El segundo eje analizado es el mapa que representa el eje de lectura en donde se analiza las relaciones representadas a través del conteo de los vínculos entre cada componente refiriendo su direccionalidad. En el mapa (figura 9) se aprecian un total de 21 relaciones, destacando que éstas son unidireccionales a diferencia del mapa de escritura, donde observamos relaciones tanto unidireccionales como bidireccionales.

Figura 9: Mapa CDC de Lectura

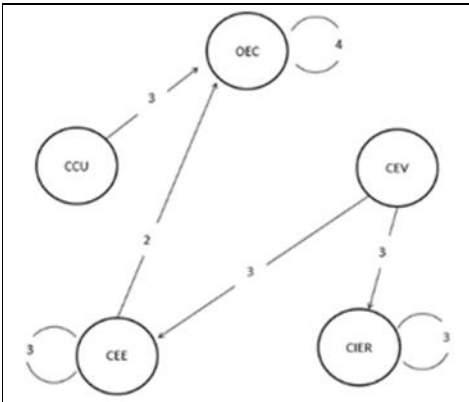


Tabla de producción personal.

Dominio de la orientación hacia la enseñanza del contenido (OEC)

Este componente hace referencia al conocimiento y creencias que tienen los profesores respecto a cuáles son objetivos de la enseñanza de la lectura. En la figura 9 es posible evidenciar que convergen hacia OEC cinco relaciones unidireccionales desde CEE y CCU, se aprecia una nula vinculación entre OEC con CEV y CIER, también es posible visualizar cuatro vinculaciones hacia sí mismo (OEC). A partir de estas relaciones es posible indicar que la profesora considera relevante que los estudiantes logren plantear e interpretar ideas acerca de lo que leen, contribuyendo a la formación del pensamiento.

Dominio del conocimiento del currículum (CCU)

En esta dimensión es posible conocer cuanto dominio tiene la profesora respecto a las orientaciones curriculares y metodologías vigentes para la enseñanza de la lectura, así también ser capaz de adaptar ciertos tópicos con el propósito de mejorar sus resultados. Se puede apreciar tres subcategorías: Creencias o conocimiento acerca de materiales disponibles para la enseñanza de la alfabetización inicial, entendimiento de la profesora de la importancia relativa de los tópicos o temas y conocimiento que permite identificar conceptos básicos, modificar actividades y eliminar.

En el mapa se puede visualizar tres relaciones unidireccionales hacia OEC y nula vinculación con CEE. Curricularmente, la profesora enfatiza en el desarrollo de la opinión, del pensamiento y la valoración que sus estudiantes otorgan a la lectura, evidenciando estos logros en una lectura comprensiva, consciente y con sentido en sus estudiantes.

Dominio del conocimiento sobre los entendimientos estudiantiles (CEE)

Según lo observado en el mapa, convergen hacia CEE tres relaciones unidireccionales desde CEV y dos hacia OEC, tres hacia sí mismo y una nula vinculación con CCU y con CIER respectivamente. Esto implica que la profesora identifica fundamentalmente la comprensión de lo leído como un elemento que propicia la interpretación de éste, valorando la enseñanza de la lectura y escritura como acción primordial para que los estudiantes aprendan a interpretar.

Dominio del conocimiento sobre estrategias de instrucción de la alfabetización inicial (CIER)

Este componente hace referencia al conocimiento que se tiene acerca de la estrategias y metodologías didácticas para la enseñanza de la lectura. Según lo consignado en el mapa, convergen hacia CIER tres relaciones unidireccionales desde CEV, tres hacia sí mismo y nula vinculación con CEE, OEC, CCU. La profesora promueve dos formas de desarrollar el proceso de lectura por parte de sus estudiantes, a través de construcción de dibujos y esculturas, con el propósito de manejar la frustración en aquellos estudiantes con un bajo porcentaje de logro. Además, incorpora la observación de dibujos para generar actividades de reconocimiento e interpretación tanto en las diversas estructuras de un texto como también a personajes.

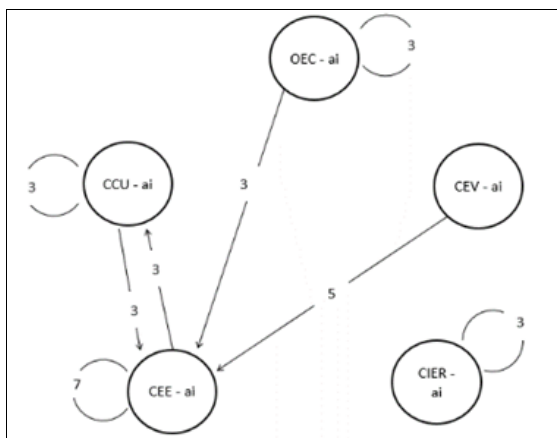
Dominio del conocimiento sobre evaluación (CEV)

Este componente aborda la evaluación como un proceso, Según evidencia el mapa este dominio se encuentra relacionado seis veces, tres con CEE y tres con CIER, de manera unidireccional y tres veces hacia sí mismo. También se observa una nula vinculación con OEC y CCU. Esto es indicativo que la profesora no conecta sus conocimientos de la evaluación de la lectura con las orientaciones curriculares vigentes ni con sentido de su enseñanza de la lectura. Según esta información, la profesora desarrolló métodos de evaluación, a través de interpretación de textos y asociación de experiencias, se evidencia el logro del aprendizaje de la lectura según la profesora, a través de explicitar lo interpretado, modificar la estructura de un texto, interpretar según sus experiencias y lograr el desarrollo del proceso lector.

Representación de la profesora sobre el eje de Comunicación Oral.

El tercer eje analizado es el de Comunicación oral, el mapa representa las relaciones representadas a través del conteo de los vínculos entre cada componente refiriendo su direccionalidad. En el mapa (figura 10) se aprecian un total de 30 relaciones, entre ellas unidireccionales y a sí mismos. También se observa escasamente vinculado el componente CIER-Ai, con tres vinculaciones hacia sí mismo.

Figura 10: Mapa CDC de Comprensión Oral. (Tabla de producción personal)



Dominio de la orientación hacia la enseñanza del contenido (OEC)

En la figura 10 es posible evidenciar que OEC genera tres relaciones hacia sí mismo, y tres unidireccionales hacia CEE, también se aprecia una nula vinculación con CEV, CIER y CCU. A partir de estas relaciones es posible indicar que la profesora espera que sus estudiantes puedan expresar sus ideas y opiniones de manera clara, intencionada y asertiva.

Dominio del conocimiento del currículum (CCU)

En esta dimensión es posible conocer el dominio que posee la profesora respecto a las orientaciones curriculares y metodologías vigentes relacionadas con la Oralidad.

En el mapa se puede visualizar tres relaciones hacia sí mismo y seis relaciones bidireccionales con CEE, además nula vinculación con OEC, CEV y CIER. Curricularmente, la profesora enfatiza en el desarrollo de una comunicación efectiva, considerando la idea de que ésta se evidencia a través de palabra dicha, también a través de tipos de discursos con distintos propósitos de expresión.

Dominio del conocimiento sobre los entendimientos estudiantiles (CEE)

Según lo observado en el mapa, CEE mantiene seis relaciones bidireccionales con CCU y siete consigo mismo, convergen a él, ocho relaciones unidireccionales y nula vinculación con CIER. La profesora expone ideas previas de acuerdo con los conocimientos referidos a sus estudiantes y sostiene que la comunicación es a través de lo que ellos pueden verbalizar, también se refiere a las limitaciones de esta dimensión, por ejemplo, la influencia del entorno, el capital cultural de los estudiantes y la incompreensión de la intencionalidad de la comunicación con otros.

Dominio del conocimiento sobre estrategias de instrucción de la alfabetización inicial (CIER)

Este componente hace referencia al conocimiento que se tiene acerca de la estrategias y metodologías didácticas para la enseñanza del eje de Oralidad. Según lo consignado en el mapa, CIER posee tres vinculaciones hacía él mismo y nula vinculación con las otras dimensiones. Lo declarado en el mapa permite conocer que la profesora promueve en sus estudiantes el desarrollo de la Oralidad a través de la ejemplificación, diversas formas e imágenes para lograr este objetivo, no declara una estrategia específica.

Dominio del conocimiento sobre evaluación (CEV)

Este componente aborda la evaluación como un proceso. Según se declara en el mapa, este dominio se encuentra relacionado cinco veces de manera unidireccional con CEE y nulamente relacionado con las otras dimensiones. Según la información declarada, la profesora enfatiza la importancia de la observación durante este proceso, ya que de esto depende evidenciar de qué manera los estudiantes de comunican con su entorno y a su vez comprender el mensaje que receptionan desde su entorno.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue una caracterizar una aproximación al conocimiento didáctico del contenido de A-i de una profesora en formación, profundizando en su representación acerca de los componentes de CDC A-i a través del diseño y análisis de redes sistémicas y la relación de sus componentes a partir de la construcción de mapas de CDC. A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos establecer algunas conclusiones sobre integración en sus prácticas la enseñanza de la alfabetización inicial.

A partir de los resultados es posible visualizar que el CDC-ai de la profesora se caracteriza por afirmaciones generales e indeterminadas, evidenciando una escasa expertiz en el ámbito de la evaluación en la enseñanza de la alfabetización inicial, teniendo en cuenta la importancia de dicho tópico en este proceso como lo menciona Kaufman y Lerner (2015), la evaluación es un proceso constitutivo de la enseñanza, es decir, evaluar la enseñanza y no solo los conocimientos de los estudiantes. La profesora considera relevante que los estudiantes logren plantear e interpretar ideas acerca de lo que leen, contribuyendo a la formación del pensamiento. Es indispensable considerar que la alfabetización no solo debe contemplar el hecho que generar una lectura por leer, esta situación necesariamente debe llevar a una interacción entre los estudiantes y las producciones escritas, la búsqueda incesante de respuestas, reafirmar la idea de que no existen preguntas absurdas en el aula ya que esto construye conocimiento. Desde la perspectiva constructivista, el profesor debe necesariamente construir situaciones didácticas que lleven al estudiante a problematizar a partir de sus hipótesis (Ferreiro y Teberosky, 1979) generando de esta manera conocimiento con estudiantes activos, practicantes de la cultura escrita y al mismo tiempo que aprendan a leer y escribir (Castedo, 2010) y que se pueda dejar de lado las prácticas predefinidas de enseñanza de lectura; actividades pauteadas, lectura de frases que carecen de contexto, desarrollo de evaluaciones con alternativas que impiden que el estudiante pueda generar una respuesta que esté sustentada en sus experiencias, cuando estas prácticas sean modificadas, se podrá dar un paso adelante en términos de significancia hacia la lectura dentro del aula.

Considerando que la alfabetización no comienza en la educación básica, es de suma importancia añadir que este proceso se ve impulsado en la educación preescolar (MINEDUC, 2018), estudios afirman que intervenciones significativas en este período pueden generar resultados efectivos y duraderos en el proceso de enseñanza (Dickinson, McCabe y Essex, 2006), sin embargo, hoy en día se sigue considerando como parte de éste, la práctica de la conciencia fonológica y la decodificación como estrategia consolidada en los aprendizajes del currículum

actual (MINEDUC 2012), por esta razón, es imperioso considerar estrategias más integradoras que logren la construcción de significados. (De la Cruz, 2002).

Curricularmente la profesora apunta a una valoración de la lectura por parte sus estudiantes y eso es importante dentro del proceso, esto debe ir de la mano con estrategias que complementen esta valoración y la fomenten, proporcionando un ambiente alfabetizador modificando la tendencia global que fomenta a utilizar material pedagógico universal, prácticas poco colaborativas, actividades que no desarrollan el pensamiento crítico en el estudiante, ni tampoco actividades que fomentan la réplica, la escasa reflexión y producción de ideas. Se observa escaso manejo de las normativas curriculares vigentes y escasa producción de situaciones didácticas que contribuyan a conflictuar el pensamiento del estudiante.

Respecto a las creencias de la instrucción de la enseñanza es posible identificar que la profesora da oportunidad a sus estudiantes de relacionar la lectura a través de la construcción plástica con el propósito de manejar la frustración en estudiantes descendidos, por fortuna, esta práctica va más allá de manejar esta emoción, como lo cita Jaimes (2020) una propuesta del arte como mediador en el proceso de construcción de un camino hacia un pensamiento crítico, y Cassirer (1973) se refiere acerca de la facilidad de la mente humana para relacionarse con las imágenes y símbolos logrando influir de manera positiva en el desarrollo de la inteligencia lingüística, visual-espacial y la creatividad del estudiante.

En cuanto al conocimiento en los métodos de evaluación, considerando que la evaluación es un proceso que forma parte de la enseñanza (Kaufman y Lerner, 2015) y que sus resultados son un sustento con el cual se pueden gestionar los progresos y las necesidades de los estudiantes, la profesora evalúa la consolidación del aprendizaje de la escritura como un proceso que se debe observar permanentemente, se puede concebir a través de la comunicación del estudiante mediante la escritura de oraciones simples, que se consolida cuando el estudiante “deja de generar preguntas y es capaz de escribir autónomamente”, este ejemplo

puede ser considerado como un elemento orientador de programas de formación o de capacitación, mejorando la comprensión del conocimiento del profesorado (Elmore, 2010).

En términos evaluativos, dentro del ámbito de lectura, la profesora permite al estudiante interpretar este eje mediante diversas estrategias, que valoran el sentido de la asociación de sus propias experiencias acerca de lo leído, la profesora concibe el aprendizaje de la lectura cuando sus estudiantes son capaces de expresar los hechos descritos en el desarrollo si la lectura corresponde a un cuento. En cuanto a la evaluación de la comunicación, la profesora se refiere solo a la estrategia de la observación, como herramienta de poder concebir la comunicación de parte de los estudiantes y su entorno.

La investigación evidencia que el CDC-Ai de la profesora participante de este estudio se encuentra escasamente vinculado entre sus componentes, no existe una integración relativa básicamente en los tres ámbitos de la alfabetización: lectura, escritura y comunicación; salvo el conocimiento sobre entendimientos estudiantiles, que se observa mayormente vinculado. Frente a este resultado es importante destacar que el CDC-ai, conocimiento didáctico del contenido en alfabetización inicial, se construye elaborando situaciones de enseñanza y estudiando su desarrollo en diferentes aulas, en diferentes niveles educativos, etc. La formación de docentes en prácticas de lectura y escritura también constituye una fuente permanente de conceptualizaciones de nuevos problemas didácticos e investigaciones en el área y en este sentido podemos evidenciar que la inexperiencia de la profesora participante gatille la necesidad de potenciar su CDC a través de su práctica en aula y retroalimentaciones permanentes de su quehacer pedagógico.

La construcción de conocimientos didácticos debe conducir a la transformación de la acción al interior del aula. “El conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central” (Nemirovsky, 2001:54; Lerner, 1994:33, 2001b:173) pero central no quiere decir que sea excluyente de las disciplinas de referencia, sino que

se considera un conjunto organizado de respuestas ante diversos problemas de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura (Castedo, 2007:3).

Los resultados permiten afirmar que las finalidades de la enseñanza de la lectura buscan el desarrollo de la opinión comprensiva derivada de lo que leen los estudiantes a través de la interpretación de textos o experiencias propias. Al respecto, podemos evidenciar que la interpretación, es un proceso de pensamiento asociado a la enseñanza de la lectura y sobre lo cual la profesora enfatiza su enseñanza. Estos tópicos deben ser considerados cruciales, si analizamos los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas que miden las habilidades lectoras, si bien Chile es el país que más ha avanzado en términos de puntaje en las evaluaciones internacionales (PISA, 2018) sigue siendo menor al puntaje promedio del estudiantado de los países miembros de la OCDE.

En consecuencia, se puede señalar la necesidad de hacer del CDC-ai, un insumo transformador, capaz de modificar la acción del aula (democratizar las oportunidades de acceso a la lectura y escritura de los niños), dejando paulatinamente de lado toda práctica con tendencia a replicar y decodificar, generando espacios de reflexivos y de retroalimentación entre pares, desarrollar capacitaciones específicas en torno a este tema, con el propósito que los profesores manejen un mayor número de herramientas que den cuenta la importancia de transformar el aula como generadora de oportunidades que gradualmente se pueda ir detectando la necesidad de mirar la lectura y escritura con una práctica social que permita ser la puerta de acceso al conocimiento de otros saberes.

Referencias

Alegría, J., en Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 31, (4), 38-41.

Bertram, A. Loughran, J. (2012). *Research In Science Education*. Springer.

Bolivar, A. (1993) "Conocimiento didáctico del contenido" y Formación del profesorado: El programa de L.Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°16, Enero/abril 1993, pp. 113-124.

Bravo, P., y Cofré, H. (2016), "Developing biology teachers`pedagogical content knowledge through learning study: the case of teaching human evolution", *International Journal of Science Education*, vol. 38, núm. 16, pp. 2500-2527.

Bronckart, J. P. (2010) *Desarrollo del lenguaje y didáctica las lenguas (2ª.ed.en español)* Miño y Dávila, Buenos Aires, p. 144-175.

Cassirer, E. (1973) *Lenguaje y mito*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Castedo, M. (2007) *Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes*. *Lectura y Vida*, Año 28, N° 2, 6-19.

Castedo, M. (2010) *Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010*. *Lectura y Vida*, 38-39.

Chartier, R., "Aprender a leer, leer para aprender", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Debates, Puesto en línea el 01 febrero 2010, consultado el 20 junio 2019. Recuperado: [http:// journals.openedition.org/nuevomundo/58621](http://journals.openedition.org/nuevomundo/58621) ; DOI : 10.4000/nuevomundo.58621

De Vita, G (2005). "El proceso de socialización profesional de los docentes". *Revista de educação do Cogeime*, Año 14, N°26, junio, 73-81. <http://www.cogeime.org.br/revista/26Artigo5.pdf>

Dickinson, D., McCabe A., Essex M. (2006). "A Window of opportunity we must open to all: the case for preschool with high-quality support for Language and

Literacy”, en David Dickinson y Susan Newman (eds.), Handbook of Early Literacy Research, New York, The Guilford Press, vol. 2, pp. 11-28.

De la Cruz, M., Scheuer N., Baudino V., Huarte, Sola M., Graciela y Pozo J. (2002), “¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados”, Estudios pedagógicos , núm.28, pp. 7-29.

Duván, J. (2012). “Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y la formación de profesores: Avances de investigación”. Conocimiento didáctico del contenido y formación de profesores de física: elementos para la investigación. Pp.55-72

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases, Santiago, Fundación Chile.

Farías, D. M., Molina, M. F., & Carriazo, J. G. (2010). Una aplicación de redes sistémicas para entender las concepciones de los estudiantes: ¿qué tan grande es un átomo? Tecné Episteme Y Didaxis: TED, (28). Recuperado: <https://doi.org/10.17227/ted.num28-1070>.

Ferrando, M. (2017). Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI

Ferreiro, E. (1991) Los niños construyen la lectoescritura. En Ferrando Miriam, La enseñanza de las letras en la alfabetización inicial: Un debate necesario.p.2.

Ferreiro, E. (2000), Leer y escribir en un mundo cambiante. [En línea] CINVESTAV - Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1886>

Gobierno de Chile-PISA (2018), Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile, Santiago de Chile, MINEDUC

Gudmundsdottir, S. (1990), Curriculum stories: four case studies of social studies teaching, en DAY, C., POPE, M. y DENICOLOR, P. (Eds.): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*. Falmer Press, London, 105-118.

Guzmán, R. (2017), Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.

IRA/NAEYC (1998) Learnig to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. En: *Young Childen*, 53 (4), 30-46.

Jaimes, P. A. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas. *Infancias Imágenes*, 19(2).

Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, C. (2015). Alfabetización de Niños: Construcción e Intercambio.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. 61.

Litwin, E. (2008). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.

Loughran, J.J., Berry, A.K., & Mulhall, P. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. The Netherlands: Sense Publishers

Loughran, J., Mulhall, P., y Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.

Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Sciencie Education*, 30.

Magnusson, Shirley, Krajcik Joseph, y Borko Hilda. (1999), Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching, en Julie

Gess-Newsome y Norman Lederman (Eds.). Examining Pedagogical Content Knowledge, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 95-132.

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores*, 1 (1), 43-70

Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., Galdames., V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Revista: Estudios Pedagógicos*, Número: 41, Páginas: 183-198. Recuperado <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art11.pdf>

Memoria Chilena Biblioteca Nacional de Chile, Lectoescritura (2021).

MINEDUC (2012), Bases Curriculares Educación básica, Santiago de Chile, MINEDUC.

MINEDUC (2012), Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, Santiago de Chile, MINEDUC.

MINEDUC (2018), Bases curriculares de Educación Parvularia, Santiago de Chile, MINEDUC.

MINEDUC (2021). Estándares de la profesión docente (actualización). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Molinari, C., & Castedo, M. (2008). La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y la escuela.

Nemirovsky, M. (2001) Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. *Textos (La formación del profesorado)*, Barcelona, Grao, 54.

Nespor, J. (1987). El papel de las creencias en la práctica de la enseñanza. *Revista de estudios curriculares*, 19, 317-328.

Nilsson, P. (2014). When teaching makes a difference: developing science teachers' pedagogical content knowledge through learning study. *International Journal of Science Education*, 36(11), 1794-1814.

Ortiz, M. y Fleires, L. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades*, 8(18), 42-59.

Parga, D. y Mora, W. (2014). El PCK, un espacio de diversidad teórica: conceptos y experiencias unificadoras en relación con la didáctica de los contenidos de Química. *Educación Química*, 25(3), 332-342. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/s0187-893x\(14\)70549-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0187-893x(14)70549-x)

Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261-284.

Park, S., y Chen, Y. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941

Ravanel, E. y López-Cortés, F. (2016). Mapa del conocimiento didáctico en profesionales del área biológica sobre el contenido de célula. *Revista Eureka sobre divulgación y enseñanza de la ciencia*. 13 (3), 725-742.

Ravanel, E. (2016). Consideraciones para un programa de desarrollo profesional que orienta al profesor a reconceptualizar su enseñanza. DOI: 10.14483/udistrital.jour.RC.2016.28.a5

Rodriguez G., J., Gil y E., García, (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Aljibe. 32.

Rollnick, M. & Mavhunga, E. (2017). Pedagogical Content Knowledge. En K. Taber & B. Akpan (Eds.). *Science Education. An International Course Companion* (pp. 507-522). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Shulman, S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1), 1-23.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43-61.

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*: 4(2), 99-110.

Torres, J y Perera, V. (2009), "Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en E. Learning". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 1, pp. 89-103.

Valbuena U, E. O. (2008). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Vergara Díaz, Claudia, & Cofré Mardones, Hernán. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323- 338. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>.

Referencias electrónicas.

www.cpeip.cl/

<file:///C:/Users/coleg/Downloads/314301808-PCK-Traducido.pdf> RE-
EXAMINANDO EL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO PEDAGÓGICO EN LA
EDUCACIÓN CIENTÍFICA (PCK)

Anexos

Anexo 1

Detalle de cuestionario ReCo.

Ideas Preguntas	Ejes de alfabetización inicial		
	Escritura	Lectura	Comunicación
	Sobre el sistema de escritura	Leer es interpretar	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea?			
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas?			
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?			
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?			

5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?			
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?			
7. ¿Cuál(es) o son la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?			
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?			

Reco: (adaptación para Ai. Tabla de producción personal)

Anexo 2

Preguntas del cuestionario ReCo y relación con el modelo de CDC de Magnusson, Krajcik y Borko (1999)

Pregunta cuestionario	Componente CDC
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea?	Orientación hacia la enseñanza del contenido (OE).
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de esta idea?	Orientación hacia la enseñanza del contenido (OE).
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?	Conocimiento y creencias sobre el Currículum (CCU).
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?	Conocimiento y creencias sobre estudiantes (CEE).

5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?	Conocimiento y creencias sobre estudiantes (CEE).
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?	Conocimiento y creencias acerca de las Estrategias de Instrucción para la enseñanza (CIER).
7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?	Conocimientos y creencias acerca de la Evaluación (CEV)
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?	Conocimientos y creencias acerca de la Evaluación (CEV)

Magnusson, Krajcik y Borko (1999).

Anexo 3

Preguntas de cuestionario ReCo

CUESTIONARIO SOBRE LA REPRESENTACIÓN DEL CONTENIDO SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL

(1) Nombre _____ -Si le resulta más cómodo utilice un pseudónimo-. (2) Años de experiencia docente: _____ (3) género: _____ (4) Dependencia del colegio en actualmente se desempeña: _____ (5) Ha tenido la oportunidad de realizar la Evaluación Docente ___ Si; ___ No. (6) Si la respuesta es afirmativa, marque su categoría ___ Insatisfactorio; ___ Básico; ___ Competente o ___ Destacado. (7) Si conoce su tramo de trayectoria profesional docente, indicarla acá _____

Indique la hora en que comienza a contestar este instrumento _____

(8) Fecha: _____

A continuación, encontrará 7 preguntas que esperamos las pueda responder en profundidad. La información recogida permitirá generar instancias de acompañamiento para él o la alumna/o en práctica de primero básico en pos de enriquecer la enseñanza de la alfabetización inicial. Toda la información es confidencial.

GRACIAS

Cuestionario Reco: Tabla de producción personal.

Ideas Preguntas	Ejes de alfabetización inicial		
	Escritura	Lectura	Comunicación
	Sobre el sistema de escritura	Leer es interpretar	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de estas ideas?	<p>Espero que los y las estudiantes reconozcan letras, luego leyendo textos en conjunto lean de manera autónoma, sin dejar de lado la comprensión.</p> <p>UI1. Espero que los estudiantes reconozcan letras.</p> <p>UI2. Espero que lean de manera autónoma.</p> <p>UI3. Espero que además comprendan lo que leen.</p>	<p>Leer es formarse opinión, ayudará a los y las estudiantes a interpretar y dar conocimiento de lo que leyeron, es decir, comprendieron.</p> <p>UI1: Leer es formarse opinión.</p> <p>UI2: Leer les ayudará a los estudiantes a interpretar.</p> <p>UI3: Leer es dar conocimiento de lo que leyeron.</p> <p>UI4: Leer quiere decir que comprendieron.</p>	<p>Espero que los y las estudiantes, puedan expresar sus ideas de manera clara y asertiva, dándoles a entender que pueden intencionarse los mensajes.</p> <p>UI1: Se espera que los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera clara.</p> <p>UI2: Se espera que los estudiantes puedan expresar sus ideas de manera asertiva.</p> <p>UI3: Se les dará a entender a los estudiantes que pueden intencionar sus mensajes.</p>

<p>2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas?</p>	<p>El sistema de escritura les permite entender gran parte de nuestro entorno, además de ayudarlos a mejorar su lenguaje.</p> <p>UI1. La escritura permite entender el entorno.</p> <p>UI2. La escritura les ayuda a mejorar su lenguaje.</p>	<p>Les ayudará a plantear ideas sobre libros o textos presentados, además de entender que todos y todas interpretan diversas ideas.</p> <p>UI1: Leer les ayudará a plantear ideas sobre textos presentados.</p> <p>UI2: A través de la lectura, los estudiantes interpretan diversas ideas.</p>	<p>Ayudará a que tengan una comunicación efectiva pues podrán expresar opiniones de manera clara y precisa.</p> <p>UI1: Ayudará a que los estudiantes tengan una comunicación efectiva.</p> <p>UI2: Los estudiantes podrán expresar opiniones de manera clara.</p> <p>UI3: Los estudiantes podrán expresar sus opiniones de manera precisa.</p>
<p>3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?</p>	<p>Se que es un sistema complejo de enseñar, pero no pretendo que escriban grandes párrafos, solo que entreguen opiniones en</p>	<p>Leer lleva a una formación de opinión y paradigma de pensamientos.</p> <p>Darle otro sentido a un texto.</p>	<p>Se que a medida que se manejan los tipos de discursos pueden cambiarse los sentidos de la expresión, pero espero que puedan tener una comunicación efectiva, ya sea escrita y oral.</p>

	<p>oraciones simples.</p> <p>UI1: La escritura es un sistema complejo de enseñar.</p> <p>UI2: No se pretende escribir grandes párrafos.</p> <p>UI3: Se pretende que los estudiantes entreguen sus opiniones en oraciones simples.</p>	<p>UI1: Leer lleva a formarse una opinión.</p> <p>UI2: Leer lleva a la formación de un paradigma de pensamientos.</p> <p>UI3: Leer es darle otro sentido a un texto.</p>	<p>UI1: A medida que los estudiantes manejan los tipos de discursos pueden cambiarse los sentidos de la expresión.</p> <p>UI2: Se espera que los estudiantes puedan tener una comunicación efectiva.</p> <p>UI3: Se espera que los estudiantes puedan tener una comunicación escrita y oral.</p>
<p>4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?</p>	<p>En el sistema municipal, muchas veces es el tiempo, si bien, los y las estudiantes aprenden a escribir rápido, no comprenden lo que leen y menos por qué escribir dicha respuesta que se les pide.</p>	<p>Para poder interpretar se necesita comprender y si no existe una enseñanza de la escritura y lectura acorde a esta idea, difícilmente se podrá enseñar a interpretar.</p> <p>Además, se espera (en</p>	<p>Considero que unas de las limitaciones es el uso del lenguaje que exista desde la casa o el colegio, considerando el capital cultural que le pueda entregar su familia (entorno al estudiante)</p> <p>UI1: Las limitantes del lenguaje en los estudiantes, es el uso que exista en sus hogares o el colegio.</p>

	<p>Además, que se desconocen didácticas en torno a la escritura de parte de docentes en el colegio.</p> <p>UI1: En el sistema municipal muchas veces es el tiempo.</p> <p>UI2: Los estudiantes aprender a escribir rápido.</p> <p>UI3: Los estudiantes no comprender los que leen.</p> <p>UI4: Los estudiantes no identifican el sentido de la escritura.</p> <p>UI5: Los docentes desconocen didácticas en</p>	<p>algunos casos), solo una interpretación correcta.</p> <p>UI1: Para poder interpretar se necesita comprender.</p> <p>UI2: Si no se enseña la escritura y la lectura efectiva, difícilmente se podrá enseñar a interpretar.</p> <p>UI3: En algunos casos, se espera una interpretación correcta de la lectura.</p>	<p>UI2: Otra limitante es el capital cultural que le entrega su familia.</p>
--	---	---	--

	torno a la escritura.		
5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?	<p>No se le da un sentido o una motivación concreta el para qué les servirá aprender a escribir, solo se realiza de manera mecánica y de cumplimiento con el nivel en el que se encuentra el o la estudiante.</p> <p>UI1: No se le da un sentido el para qué les servirá aprender a escribir.</p> <p>UI2: Los estudiantes aprenden a escribir de manera mecánica.</p> <p>UI3: Los estudiantes aprenden a</p>	<p>Se que para ellos el interpretar es comprender y por ende deberán mencionar lo interpretado en el texto.</p> <p>UI1: Para los estudiantes el interpretar es comprender.</p> <p>UI2: Los estudiantes deberán mencionar lo interpretados en el texto.</p>	<p>Para ellos creo que el comunicar es el hablar, pero considero que aun no comprenden la intencionalidad total de decir o más bien insultar a un compañero, es decir, no asumen o no les han hecho ver las consecuencias de decir algo con malas intenciones a sus compañeros.</p> <p>UI1: Comunicar es el hablar.</p> <p>UI2: No comprenden la intencionalidad de comunicarse con otro.</p> <p>UI3: No comprenden la intencionalidad de insultar a un compañero.</p>

	escribir para cumplir con el nivel en el que se encuentran.		
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?	<p>En las clases que realizaré no me dedicaré 100% a la enseñanza de la escritura, pero utilizaré libro álbum, leídos por mi y proyectados en la pizarra, para que vayan asociando letras/sílabas con lo leído en voz alta para los que no son lectores.</p> <p>UI1: No me dedicaré 100% a la enseñanza de la escritura.</p>	<p>Utilizaré el dibujo y la creación de esculturas, pues al no escribir muy bien, se frustran rápido, además deberán reconocer estructuras y personajes, dando la “chance” de que puedan interpretar mediante la observación y dibujo.</p> <p>UI1: Se utilizará el dibujo, con el propósito de que</p>	<p>Dar a ejemplificar una misma acción pero con diversas formas, así se daría a conocer las diversas intencionalidades que puede tener una expresión, además de hacerlo con imágenes.</p> <p>UI1: Dar a ejemplificar una misma acción, pero con diversas formas.</p> <p>UI2: Dar a conocer diversas intencionalidades para una expresión.</p> <p>UI3: Ejemplificar una misma acción con imágenes.</p>

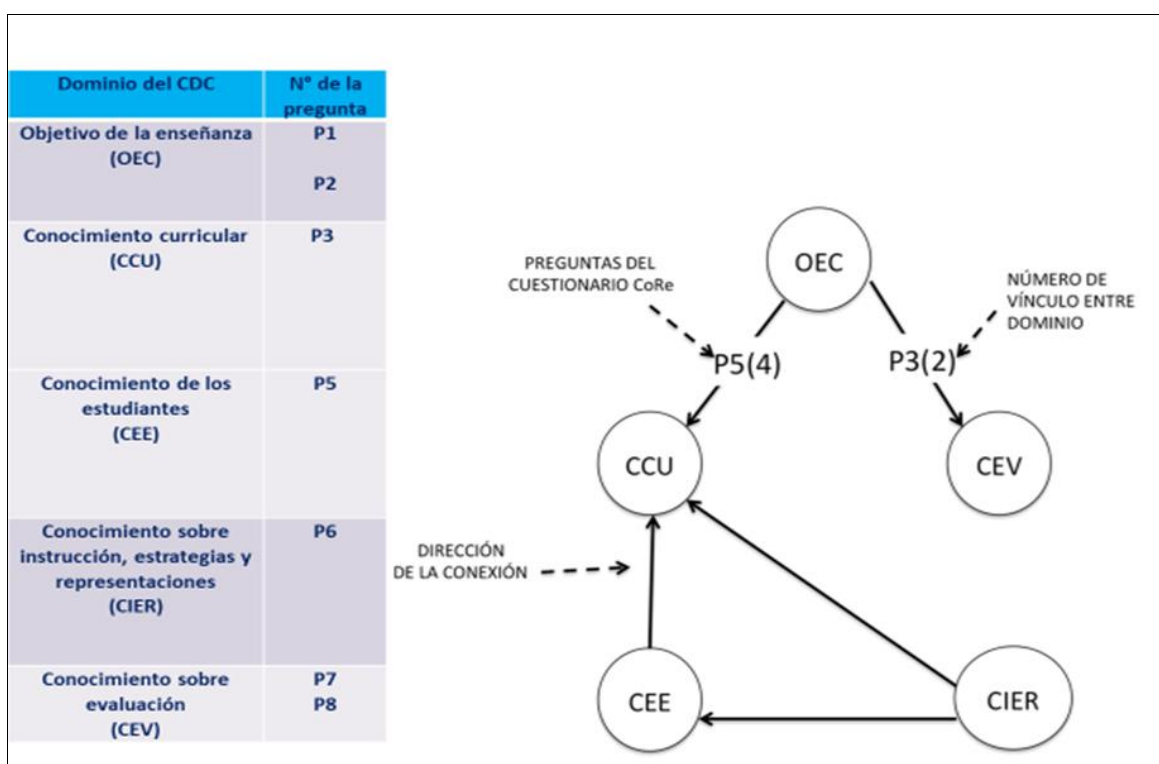
	<p>UI2: Para la enseñanza de la escritura utilizaré un libro/álbum, que se encuentra proyectado y será leído por mí.</p> <p>UI3: Asociación de letra/sílaba, lectura por docente para los no lectores.</p>	<p>los estudiantes no se fustren rápidamente, al aprender a leer.</p> <p>UI2: Se utilizará la creación de esculturas, con el propósito de que los estudiantes no se fustren, al aprender a leer.</p> <p>UI3: Los estudiantes deberán reconocer e interpretar estructuras y personajes, mediante la observación y dibujo.</p>	
<p>7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?</p>	<p>Mediante la comunicación de ideas con oraciones simples, no obstante, no consideraría si está con las letras correctas</p>	<p>Interpretar textos de diversas formas, ya sea asociando a sus experiencias propias, mediante dibujos o la</p>	<p>La manera que tienen de expresar una acción de diversas formas, hasta lo que le pueden decir a un compañero o compañera.</p> <p>UI1: Los estudiantes tienen diversas formas de expresar una acción.</p>

	<p>en un inicio si no que puedan expresarse de manera escrita y de ahí comenzar a arreglar el uso de las letras.</p> <p>UI1: Evaluar mediante la comunicación de ideas con oraciones simples.</p> <p>UI2: se considerará el poder expresarse de manera escrita.</p> <p>UI3: A través de la escritura inicial, corregir el uso de las letras.</p>	<p>creación de esculturas sobre un texto leído.</p> <p>UI1: Interpretar textos de diversas formas.</p> <p>UI2: Asocian sus propias experiencias, sobre un texto leído, mediante dibujos.</p> <p>UI3: Asocian sus propias experiencias, sobre un texto leído, a través de la creación de esculturas.</p>	<p>UI2: Los estudiantes pueden expresar de diversas formas lo que le pueden decir a un compañero (a).</p>
--	--	---	---

<p>8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?</p>	<p>Me doy cuenta que están aprendiendo cuando ya no me preguntan cómo se escriben, sino que lo realizan de manera autónoma, además de reconocer en ellos que pueden leer solos/solas.</p> <p>UI1: Los estudiantes están aprendiendo cuando ya no preguntan cómo se escribe.</p> <p>UI2: Los estudiantes están aprendiendo cuando lo hacen de manera autónoma.</p> <p>UI3: Se puede reconocer en ellos que pueden leer solos.</p>	<p>Cuando son capaces de mencionar lo que pasó en el desarrollo del cuento y mejor aun cuando pueden cambiar una de estas estructuras e interpretar según su punto de vista.</p> <p>UI1: Los estudiantes son capaces de mencionar lo que pasó en el desarrollo del cuento.</p> <p>UI2: Los estudiantes pueden cambiar una de las estructuras.</p> <p>UI3: Los estudiantes pueden interpretar según su punto de vista.</p>	<p>Cuando son capaces de comunicarse con la misma finalidad en la que ellos quisieron decir, además de poder darse cuenta ellos en su entorno que es lo que la docente, padres o amigos quisieron decir con esas oraciones.</p> <p>UI1: Los estudiantes son capaces de comunicarse con la misma finalidad en la que ellos quisieron decir.</p> <p>UI2: Los estudiantes se dan cuenta que es lo su entorno quieren decir a través de oraciones.</p>
--	--	---	--

Anexo 4

Para la elaboración de los mapas de CDC se relacionan las preguntas del cuestionario ReCo con el contenido expresado en las respuestas. En el proceso de mapeo, asumimos que cada pregunta del ReCo se asocia con un componente del CDC y, a la vez, las preguntas del cuestionario representan el origen de la relación entre los componentes de dicho conocimiento.



Anexo 5

Matriz unidades de información CDC.

Respuestas declaradas	Idea: Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea? (Pregunta asociada al componente OEC-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Leer es interpretar		
2. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea? (Pregunta asociada al componente OEC-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
3. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea? (Pregunta asociada al componente OEC-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
4. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas? (Pregunta asociada al componente del OEC-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Leer es interpretar		
5. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas? (Pregunta asociada al componente del OEC-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
6. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de estas ideas? (Pregunta asociada al componente del OEC-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura- Leer es interpretar- Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
7.¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)? (Pregunta asociada al componente CCU-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Leer es interpretar		
8.¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)? (Pregunta asociada al componente CCU-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
9.¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)? (Pregunta asociada al componente CCU-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
10. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEE-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Leer es interpretar		
11. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEE-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
12. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEE-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
13. ¿Qué conocimientos tienes acerca del	UI1.		
	UI2.		

pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEE-ai)	UI3.		
	Leer es interpretar		
14. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEE-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
15. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEE-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
16. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas?	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

¿Cuáles son las razones de usarlos? (Pregunta asociada al componente CIER-ai)	Leer es interpretar		
17. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos? (Pregunta asociada al componente CIER-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
18. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos? (Pregunta asociada al componente CIER-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
19. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEV-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Leer es interpretar		
20. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para	UI1.		
	UI2.		

evaluar el aprendizaje de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEV-ai)	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
21. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEV-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Respuestas declaradas	Sobre el sistema de escritura		
	Unidad de Información	Examinador 1	Examinador 2
22. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEV-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Leer es interpretar		
23. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEV-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		
	Comunicar es expresar y expresarse intencionadamente		
24. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas? (Pregunta asociada al componente CEV-ai)	UI1.		
	UI2.		
	UI3.		

Tabla de producción personal.

Anexo 6

Cuestionario Reco.

Código	Categoría	Subcategoría
OE	Orientación de la Enseñanza	Creencias o conocimiento acerca de los propósitos de la enseñanza de alfabetización inicial
		Creencias o conocimiento acerca de los objetivos de la enseñanza de alfabetización inicial
CCU	Creencias y conocimientos del currículum	Creencias o conocimiento acerca de materiales disponibles para la enseñanza de la alfabetización inicial
		Entendimiento del profesor(a) de la importancia relativa de los tópicos o temas
		Conocimiento que permite identificar conceptos básicos, modificar actividades y eliminar.
CEE	Creencias y conocimiento sobre entendimientos estudiantiles	Creencias o conocimiento sobre los que los estudiantes saben de un tema
		Creencias o conocimiento sobre las dificultades probable sobre el tema
		Creencias o conocimiento sobre las concepciones de los estudiantes sobre temas particulares, aprendizaje, dificultades, motivación y diversidad de habilidades, estilo de aprendizaje, nivel de desarrollo y necesidades-.
CIER	Creencias y conocimiento sobre la instrucción y estrategias de enseñanza.	Creencias o conocimiento sobre estrategias específicas de la asignatura
		Creencias o conocimiento sobre estrategias específicas del tema

CEV	Creencias y conocimiento sobre la evaluación	Creencias y conocimiento de los métodos por el cual el aprendizaje puede ser evaluado
		Creencias y conocimiento de instrumentos, enfoques o actividades específicas de evaluación.