



Alfabetización emergente: tipos de creencias de un grupo de profesores de educación preescolar y especial en Chile

Emergent Literacy: Types of Beliefs of a Group of Preschool- and Special Education Teachers in Chile

Consuelo Fernanda Manosalba Torres y Beatriz Magaly Arancibia Gutiérrez

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

Diversas investigaciones muestran que las creencias docentes son un importante factor explicativo de las prácticas de enseñanza. No obstante, en países latinoamericanos aún son escasos los estudios sobre las concepciones docentes en torno a la alfabetización emergente y a los factores que intervienen en ella. Por eso, esta investigación analiza las creencias de un grupo de docentes sobre alfabetización emergente y su relación con el ambiente de aprendizaje en el aula y con uno de los factores intervinientes menos estudiado: el contexto sociofamiliar. La indagación fue cualitativa, con enfoque psicofenomenológico, y se realizó mediante entrevistas en profundidad. El análisis mostró que el tipo de creencia predominante es no sofisticada, con características no cognitivas que derivan desde saberes provenientes de un discurso basado principalmente en el modelo coconstructivista de la alfabetización. Asimismo, mediante el software NVivo, se determinó que el discurso de las participantes no supera el 13% de alcance en cada categoría de análisis.

Palabras clave: tipos de creencias del profesorado, alfabetización emergente, contexto sociofamiliar, educación preescolar, educación especial.

Correspondencia a:

Consuelo Manosalba Torres
Avenida San Sebastián 542, #18, Concepción, Chile
cmanosalba@doctoradoedu.ucsc.cl
ORCID: 0000-0003-3684-6035
Beatriz Arancibia Gutiérrez
Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile
barancib@uscs.cl
ORCID: 0000-0003-4723-4157

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.1.2022.6

Abstract

Various studies show that teaching beliefs are an important explanatory factor of teaching practices. However, in Latin American countries, there is a lack of studies on the educational concepts regarding emergent literacy and the factors that influence it. This research thus analyzes the beliefs of a group of teachers about emergent literacy and its relationship with the learning environment in the classroom and with one of the least-studied influencing factors: the socio-family context. The research was qualitative with a psycho phenomenological approach and was conducted through in-depth interviews. The analysis revealed that the predominant type of belief is unsophisticated, with non-cognitive characteristics that emerge from knowledge derived from a discourse based mainly on the co-constructivist model of literacy. In addition, using NVivo software, it was determined that the participants' discourse did not exceed 13% consistency with the theory in each analysis category.

Keywords: Types of teachers' beliefs, emergent literacy, socio-familial context, pre-school education, special education, school context.

Introducción

Las investigaciones sobre alfabetización emergente (AE) adquieren fuerza gracias a los postulados de Teale y Sulzby (1986), quienes la definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de literacidad temprana que niños y niñas adquieren antes de su aprendizaje formal de la lectoescritura. La literatura plantea que estos aprendizajes constituyen un conjunto de dominios internos que los/as niños/as desarrollan desde el seno del hogar y que siguen fortaleciendo con la educación formal hasta consolidarlos (National Early Literacy Panel, 2008). Entre estos dominios se encuentran, además del lenguaje oral, la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del alfabeto (CA), el conocimiento de lo impreso (CI) y la escritura emergente (EE) (Schwartz, 2017; Pavelko et al., 2018). Cuando dichos dominios se encuentran descendidos al comienzo del aprendizaje formal de la lectoescritura, este es más lento y dificultoso. Las dificultades pueden incluso continuar en la adolescencia (Rohde, 2015). En cambio, un mayor desarrollo de la AE en la etapa preescolar se asocia con un mayor beneficio de la instrucción formal en lectoescritura y mayores posibilidades de alcanzar las metas del currículum escolar (Merino et al., 2018).

Según lo anterior, las experiencias de AE en la etapa preescolar, tanto mediante la interacción social como la instrucción indirecta y directa, son clave para el para el éxito del aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, los adultos tienen un rol fundamental en el desarrollo de las habilidades de AE. El rol del profesorado de nivel preescolar es crucial, especialmente en contextos en los que resulta más difícil que las familias sean un agente alfabetizador. Ahora bien, la intervención del profesorado se relaciona con varios factores. Al respecto, Tietze y Viernickel (2010) plantean que la calidad educativa en centros preescolares depende, entre otros, de las creencias de los adultos respecto de los/as niños/as y sus familias. En este estudio nos interesa, específicamente, analizar las creencias de profesores de nivel preescolar sobre el proceso de AE.

La idea de que las creencias del profesorado son un factor interviniente en los procesos educativos no es nueva. Los estudios sobre creencias pedagógicas han ido consolidando la idea de que estas influyen en el comportamiento profesional, pues representan un potencial para actuar en un determinado modo. Así, Díaz y sus colegas (2015) sostienen que las creencias del profesorado modulan la planificación y la toma de decisiones, el desempeño específico en el aula y la visión del trabajo docente, de los estudiantes y de su desempeño (Vera et al., 2018).

En este sentido, las investigaciones han mostrado que las creencias que los/as docentes declaran no son un discurso desacoplado de sus prácticas (Cortez et al., 2013), sino un “intermediario entre el conocimiento y la acción” (Díaz et al., 2015, p. 172).

A pesar de lo anterior, las investigaciones sobre creencias de los/as docentes de educación inicial sobre AE son escasas en nuestro contexto, lo que contrasta con su reconocida importancia para el futuro éxito escolar. Un estudio en contexto hispanohablante es el de Rodríguez (2017) sobre creencias de docentes españoles sobre la enseñanza de la lengua escrita en el jardín infantil, realizado bajo el supuesto de que acceder a dichas creencias es fundamental para comprender cómo se configuran los procesos de enseñanza inicial de la lectoescritura. Así, es posible identificar patrones de prácticas pedagógicas y comprender sus causas. Compartimos ese supuesto y nos parece fundamental avanzar en esa dirección, más aún considerando que las investigaciones realizadas en otros contextos no necesariamente reflejan nuestra realidad, pues las creencias docentes sobre AE pueden variar según la cultura (Sandvik et al., 2014).

Para aportar a llenar el vacío de conocimiento, realizamos este estudio cualitativo, cuyo objetivo es develar los tipos de creencias sobre AE en un grupo de docentes chilenas de educación preescolar y de educación especial y su relación con el contexto sociofamiliar y el socio-escolar. Esperamos que nuestros resultados contribuyan a comprender desde qué modelos los docentes conciben y enseñan la AE, y si consideran los aspectos socio-contextuales para su desarrollo.

A futuro, investigaciones que observen directamente las prácticas de aula podrían complementar y profundizar nuestros hallazgos, pues la importancia de indagar en el sistema de creencias sobre AE del profesorado de educación preescolar radica precisamente en contribuir a explicar las prácticas de enseñanza y su relación con el desarrollo de las habilidades precursoras del aprendizaje de la lectoescritura.

Marco de referencia

Enfoques sobre alfabetización emergente (AE)

Existen diferentes perspectivas teóricas respecto de la enseñanza-aprendizaje de la AE. Braslavsky (2003) identifica tres modelos de la naturaleza de la alfabetización (MNA): autónomo, ideológico y coconstructivista. El modelo autónomo considera la alfabetización como un aprendizaje independiente, comúnmente asociado con la práctica escolar, que engloba los aspectos formales y a veces mecánicos de la apropiación del código escrito por parte de los aprendices bajo determinados métodos de enseñanza. En cambio, el modelo ideológico postula que la alfabetización es producto de cada cultura y las estructuras de poder de una sociedad: la familia, la escuela u otras organizaciones. En consecuencia, en el desarrollo de la AE intervendría una multiplicidad de factores contextuales. Sin embargo, la evaluación de las condiciones de cada niño/a para iniciar los procesos de lectura y escritura queda sujeta a la medición de las habilidades de la AE por parte de la escuela. Finalmente, ambos modelos –autónomo e ideológico– no consideran el contexto alfabetizador por más que el segundo lo desee mirar.

Por su parte, el modelo coconstructivista, al cual adherimos, sostiene la idea de que, si bien el aprendizaje de la lectoescritura es un logro individual, las experiencias de alfabetización están mediadas por interacciones que ayudan a los/as niños/as a desarrollar y consolidar sus habilidades de AE para ingresar a la cultura letrada (familia, profesores, pares, medios, etc.). Desde esta perspectiva, Rohde (2015) sostiene que factores ambientales influyen en el acceso a oportunidades de alfabetización emergente, en la importancia que se les atribuye y en los apoyos que los/as niños/as reciben por parte de los adultos. De igual forma, Strasser y sus colegas (2018) plantean que las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la AE no solo dependen de aspectos madurativos y cognitivos de los/as niños/as, sino también del contexto socio-escolar (CSE) y del contexto sociofamiliar (CSF) que los rodea.

Contexto sociofamiliar (CSF)

Diversas investigaciones muestran que el nivel socioeconómico (NSE) de la familia (Neumann, 2016; Strang & Piasta, 2016; Espinoza & Rosas, 2019), el ambiente de aprendizaje en el hogar (AAH) y las expectativas de los padres hacia sus hijos (EPH) (Hamilton et al., 2016; Hernández et al., 2016; Puglisi et al., 2017) ayudaría a explicar la variabilidad en el desarrollo de los dominios internos de AE en los primeros años de educación formal. En Chile, esto lo confirman Strasser y Lissi (2009). A nivel internacional, la revisión de Buckingham y sus colegas (2014) evidencia que la desventaja social predice una AE deficiente, pues genera brechas entre niños/as de distinto NSE, aun antes de su escolarización formal. Por su parte, Hamilton y colaboradores (2016) demuestran que el NSE y el AAH predicen el éxito del aprendizaje lector entre niños/as con desarrollo típico del lenguaje y niños/as con riesgo de presentar dislexia.

Respecto del AAH, destacan las actividades que realizan los cuidadores junto con los/as niños/as (observar libros, hacer rimas, entre otras) con la intención directa o indirecta de desarrollar habilidades que favorezcan la lectura y escritura (Hannon et al., 2019). Asimismo, plantean que las prácticas alfabetizadoras indirectas suelen ser menos planificadas, más oportunistas, dependientes del CSF y –a menudo– integran las tareas de la vida cotidiana. No obstante, tanto las prácticas directas como indirectas favorecen el desarrollo de la CF, el CA y las habilidades de escritura (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sparks & Reese, 2012). En esta línea, Mendive y sus colegas (2017) estudiaron si las prácticas de alfabetización autoinformadas por 989 madres chilenas de NSE bajo predecían las habilidades de AE de sus hijos/as. Los resultados mostraron que la exposición a textos y las prácticas maternas predecían las habilidades de AE, incluso por sobre el nivel educativo de la madre.

El AAH se relaciona con el NSE, pues este determina la cantidad y calidad de materiales disponibles en el hogar para potenciar el lenguaje oral y escrito de los/as niños/as. Así, Inoue y sus colaboradores (2018) demuestran que el NSE influye en la cantidad de lectura de libros y que las prácticas alfabetizadoras predicen el CA, la CF, el vocabulario y la velocidad de nombrado. Por su parte, Foster y Miller (2007) dan cuenta de que los/as niños/as preescolares de hogares con menos ingresos suelen estar menos expuestos a la lectura de cuentos, y presentan un menor desarrollo del vocabulario y de los prerrequisitos de la lectura que sus pares de NSE más alto.

Algunas investigaciones chilenas también muestran que en los hogares con menores recursos no existen libros adecuados para los infantes (Mendive et al., 2017), lo que repercute en la frecuencia de experiencias de alfabetización (Strasser & Lissi, 2009). En esta línea, Susperreguy y sus colegas (2007) evidencian que los padres chilenos de NSE bajo y medio les leen a sus hijos/as con menor frecuencia que los padres de bajos ingresos de Estados Unidos. Asimismo, exponer a los/as niños/as a libros de baja calidad, como lo hacen muchos padres de bajos ingresos, no aumentaría sustancialmente su interés por la lectura (Strasser & Lissi, 2009). Por su parte, Pezoa y sus colegas (2018) encontraron que el interés de los padres por la lectura predecía las prácticas alfabetizadoras en los hogares de NSE bajo y que los/as niños/as de madres con nivel educativo más alto presentaban un mejor desarrollo de la CF, EE y CA. El estudio también mostró que la enseñanza de letras en el hogar tenía un efecto positivo sobre la EE y que la exposición a libros favorecía la identificación de letras hacia el final de primer grado.

Otro factor que se relaciona con el AAH son las expectativas de los padres hacia sus hijos/as (EPH) (Baker et al., 1997). Las EPH incluyen elementos afectivos, cognitivos y conductuales, es decir, actitudes y expectativas positivas o negativas hacia los procesos de lectura y escritura que pueden influir en las actitudes de los/as niños/as hacia la lectura y escritura (Pezoa et al., 2018) y en las prácticas de alfabetización y de lectura en los hogares (Strasser & Lissi, 2009). Por ello, cuando se evalúa el CSF es importante considerar estas variables, que pueden estar mediadas por el NSE, la comprensión de la alfabetización, el conocimiento de cómo los/as niños/as aprenden, la confianza hacia sus hijos/as y sus experiencias de escolarización (Phillips et al., 2017; Hannon et al., 2019).

Contexto socio-escolar (CSE)

El desarrollo de la AE está relacionado con la calidad de la educación inicial (Merino et al., 2018). Según Tietze y Viernickel (2010), la calidad educativa es un constructo complejo y multifacético que considera: (a) La estructura, que abarca el nivel de formación de los adultos, la relación adulto-niño, el tamaño de los grupos, la infraestructura y los materiales de enseñanza; (b) las orientaciones educativas, referidas a las creencias, valores y principios de los adultos respecto de los/as niños/as y sus familias; (c) el proceso, que involucra las interacciones entre los/as niños/as, los adultos, las experiencias y el uso de los materiales disponibles.

Sin embargo, aún son escasos los estudios sobre el rol específico de los distintos componentes del CSE. Algunos sostienen que este engloba las expectativas y creencias del profesorado (Watson et al., 2015; Barriga et al., 2019) y el ambiente de aprendizaje en el aula (AAA). Los escasos estudios muestran que, en el ámbito de la lectura, las expectativas o creencias de los/as docentes se encuentran sesgadas por las variables género y nivel socioeconómico de los/as estudiantes (Watson et al., 2015; Barriga et al., 2019). Sin embargo, estas investigaciones no se realizaron en contexto preescolar, por lo que no se refieren específicamente a las expectativas y creencias respecto de las habilidades de AE.

Un componente del CSE sobre el que existe amplio acuerdo es el AAA y el rol que cumplen las prácticas de los docentes (Galdames et al., 2010), quienes seleccionan e implementan las prácticas de instrucción directa en AE (Bratsch-Hines et al., 2019; Piasta et al., 2020). El AAA también contempla las interacciones docente-estudiante (Strasser et al., 2018), entornos con textos impresos o experiencias visuales, lectura dialogada (Piasta et al., 2009), actividades para desarrollar vocabulario (McGinty et al., 2012) y el conocimiento de los docentes sobre AE (Bratsch-Hines et al., 2019; Piasta et al., 2020).

En Chile, Orellana-García y Melo-Hurtado (2014) analizaron la calidad de los ambientes letrados y de las estrategias didácticas de educadoras de nivel preescolar en distintos NSE. Independientemente del tipo de establecimiento, la calidad de los ambientes letrados y las estrategias didácticas del profesorado resultaron de baja calidad, con escasa variedad de materiales, instancias y entornos de lectura, y pocas experiencias de producción escrita. Por lo tanto, contar con más recursos no garantiza *per se* la calidad de la alfabetización temprana. En este sentido, el estudio confirma que una adecuada formación del profesorado de preescolar es prioritaria para saber qué enseñar y cómo hacerlo (Merino et al., 2018; Washburn & Mulcahy, 2019; Piasta et al., 2020). No obstante, la investigación sobre el actuar docente también muestra que la puesta en práctica de los conocimientos es sensible a las creencias del profesorado (Cortez et al., 2013; Tagle et al., 2017; Vera et al., 2018). Por su parte, Strasser y sus colegas (2013) plantean que el contexto educativo, la formación continua de los/as docentes y las interacciones profesor-educando pueden modular las creencias y las prácticas docentes de AE.

Creencias docentes

Díaz y Solar (2011) plantean que las creencias son ideas socialmente compartidas que cada sujeto adopta como interpretación de la realidad. En el caso de las creencias pedagógicas, funcionarían como redes complejas de procesamiento, almacenadas implícitamente en la memoria de largo plazo de los/as educadores. Por lo tanto, se vuelven resistentes al cambio y conforman un sistema de ideas y concepciones que opera como “un conocimiento práctico, personal y subjetivo” (Tagle et al., 2017, p. 114) que filtra el conocimiento que los docentes pueden adquirir desde la teoría experta.

Respecto de creencias sobre AE, Rodríguez (2017) las examinó en 48 docentes de establecimientos educacionales españoles. La mayoría de los informantes consideró importante la enseñanza del código, la grafomotricidad y la lectura de cuentos como estrategia fundamental para el desarrollo de la AE, la que se debía iniciar, según el profesorado, desde los cinco años.

En el ámbito educativo, uno de los análisis de creencias utilizados es el de Schommer (1990, 2004), quien propone un modelo multidimensional para el análisis de creencias epistemológicas, que permite identificar si estas son sofisticadas o no sofisticadas. Dicho modelo considera la estabilidad, la estructura y la fuente del conocimiento en las que se basa la creencia. Una creencia sería no sofisticada cuando en el discurso se revela una estabilidad del conocimiento incambiable o rígida, con una estructura simple, basado en ideas ingenuas o débilmente conectadas entre sí, cuya fuente es la autoridad. Al contrario, una creencia fundada en un conocimiento sofisticado se manifestaría mediante un discurso que presenta estabilidad del conocimiento a través de ideas más complejas e integradas, lo que lleva a que la estructura del discurso sea menos rígida y más tentativa, en la que el hablante busca probar lo que cree aportando razones que van más allá de la autoridad o deber ser. Según la literatura, cuando se sostiene una creencia no sofisticada se tiende a acudir a la memorización para responder una interrogante. Las creencias sofisticadas se asociarían a una enseñanza más constructivista por parte del profesorado (García & Sebastián, 2011).

Método

La investigación fue cualitativa con enfoque psicofenomenológico (Bolio, 2012), pues buscaba develar las creencias de los participantes desde su propio discurso declarativo. Responde a un paradigma interpretativo, que reconoce la existencia de realidades múltiples que fluctúan según las diferencias de cada individuo y sus realidades (Valles, 2014).

Participantes

Los participantes debían ser docentes de educación preescolar o especial con al menos un año de ejercicio profesional y que trabajaran colaborativamente junto al profesorado de educación preescolar. Se optó por una muestra pequeña, pues desde el paradigma interpretativo y el enfoque psicofenomenológico se requiere reflexionar detenidamente sobre las explicaciones de cada participante para comprenderlas en profundidad. Por tal motivo, los resultados del estudio no son generalizables, sino exploratorios y responden a una realidad individual de cada participante.

En Chile, la matrícula de las carreras de educación parvularia y educación especial la ocupan mujeres en un 99,1% y un 94,2%, respectivamente (Ramírez, 2019). Por lo tanto, la muestra quedó compuesta por mujeres, como se ve en la tabla 1.

Tabla 1
Participantes

Profesión	Código ID	Edad de los participantes	Años de ejercicio docente	Nivel en el que se desempeña	Región
Profesora de Educación Especial	PED1	34 años	9	Prekínder y kínder	Metropolitana
Profesora de Educación Especial	PED2	30 años	5	Prekínder y kínder	Biobío
Educadora de Párvulos	PEV1	38 años	11	Prekínder y kínder	Biobío
Profesora de Educación Especial	PED3	36 años	4	Prekínder y kínder	Metropolitana
Educadora de Párvulos	PEV2	32 años	8	Sala cuna y Medio menor	Biobío

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se utilizó la entrevista en profundidad para obtener la información, que se estructuró con base en categorías y subcategorías y se realizó bajo un guion conversacional para evitar preguntas muy directas, cerradas, amenazantes y ambiguas (Robles, 2011). La tabla 2 muestra las categorías y subcategorías, y un ejemplo de las preguntas orientadoras realizadas.

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis de la información

Categorías	Subcategorías	Ejemplos de preguntas orientadoras realizadas
Alfabetización emergente	Conocimientos sobre alfabetización emergente.	¿Usted ha escuchado en su formación o desempeño docente el concepto de alfabetización emergente? ¿Qué entiende por dicho concepto? ¿Considera usted que existen diferencias entre el concepto de alfabetización emergente y de alfabetización convencional y de ser así, cuáles?
	Ambiente de aprendizaje en el aula y alfabetización emergente.	¿Qué actividades realiza o qué actividades usted cree que son más importantes de trabajar en el aula para potenciar la alfabetización emergente? ¿Qué debiese tener en un ambiente de aprendizaje en el aula para potenciar la alfabetización emergente? ¿Qué actividades realiza o qué actividades usted cree que son más importantes de trabajar en el aula para potenciar la alfabetización emergente?
Alfabetización emergente y contexto sociofamiliar	Nivel socioeconómico y alfabetización emergente.	¿Considera usted que el nivel socioeconómico repercute en el desarrollo de las habilidades que se encuentran dentro de la alfabetización emergente? ¿Por qué?
	Ambiente de aprendizaje en el hogar y alfabetización emergente.	En cuanto al ambiente de aprendizaje en el hogar, ¿cuál es la relación que usted cree que existe con la alfabetización emergente?
	Expectativas de los padres hacia sus hijos/as y alfabetización emergente.	¿Considera usted que las expectativas de los padres tienen relación con la alfabetización emergente? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos

Se respetaron los resguardos éticos mediante la firma de consentimientos informados. Las entrevistas se realizaron en septiembre de 2019, cuatro presenciales y una en la plataforma Zoom (informante PED3). Todas fueron grabadas con la aplicación telefónica Hablar y Traducir – Traductor (Copyright 2014-2020). Su transcripción fue manual, por informante y pregunta, utilizando un sistema de notación simple con una codificación abierta.

Técnicas de análisis de información

En la primera etapa se realizó un análisis de contenido de tipo inductivo-narrativo (Valles, 2014). Se agruparon las respuestas por categorías y subcategorías, se seleccionaron los descriptores (palabras frecuentes dentro del discurso o respuesta del docente en cada pregunta), y –finalmente– se realizó una reducción fenomenológica e interpretación de las categorías y subcategorías de análisis, para lo cual se utilizó un modelo de cuadros (tabla 3). En la segunda etapa, se analizó la información con apoyo del software Nvivo versión 11 para identificar la coincidencia del discurso docente con los nodos de investigación definidos por las categorías y subcategorías.

Tabla 3
Ejemplo de análisis fenomenológico

Categoría: en este espacio se señala la categoría de análisis.

Subcategoría: en este espacio se señala la subcategoría de análisis.

Preguntas/respuestas por informante	Descripción	Reducción fenomenológica	Interpretación
Pregunta y respuesta otorgada por cada informante, en relación con las categorías y subcategoría de análisis.	Palabras más frecuentes utilizadas en el discurso de cada informante, por categoría y subcategoría de análisis.	Discurso simple formado mediante las palabras frecuentes de cada informante.	Interpretación teórica de la reducción fenomenológica por informante por pregunta.
Reducción e interpretación fenomenológica subcategorial	Reducción e interpretación de los discursos de todos los informantes versus la teoría sustantiva a nivel de subcategoría, sin ser separados por código de análisis.		

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados por categoría y subcategoría.

Categoría alfabetización emergente

En la subcategoría conocimientos sobre AE predominan creencias de carácter no sofisticado. En ocasiones, algunas participantes responsabilizan a otros agentes educativos de su bajo conocimiento, por ejemplo: “La verdad que bajo mis prácticas la verdad no se utiliza ese lenguaje, yo investigué de qué se trataba. Pero a nosotros en capacitaciones no nos hablan de esos términos” (PEV1); “Los padres no conocen esos términos (alfabetización emergente)” (PED2).

Las participantes tienden a construir un discurso mediante piezas aisladas que unen con ejemplos poco adecuados. Asimismo, presentan cambios de tópico durante la entrevista y suelen confundir a la AE con un método de enseñanza de la lectoescritura. Ejemplos: “AE se da más de forma natural según las características del niño. La educación formal ya tiene que ver con una estructura, un orden de acuerdo al nivel y según el método que uno elige para enseñar la lectura y escritura formal. En mi caso trabajamos el método Matte” (PED3). “No utilizo ese método para enseñar (alfabetización emergente)” (PEV2).

Desde los MNA, sus creencias se relacionan más con el modelo coconstructivista, pues reconocen que la práctica de la alfabetización no es neutral, sino que dependerá de la familia, la escuela y de otras instituciones. Desde esta mirada, las participantes consideran a la AE como un proceso histórico-evolutivo que se desarrolla de manera natural según las oportunidades que brinde el entorno. Por ejemplo: “Yo creo que es un proceso que va de la mano, como evolutivo ‘normal’ de los ‘chiquillos’¹ cuando van finalmente de este lenguaje encontrando la finalidad y lo significativo del desarrollo de la lectoescritura, de la mano también de este modelo ecológico-funcional” (PED2) y “A esto se le suma el trabajo que hacemos con las familias, porque yo siento que uno puede hacer muchas estrategias de alfabetización temprana en el aula, pero si en el hogar no hay una persona que potencie eso, es complejo” (PEV2). Al respecto, el análisis de nodos con Nvivo arrojó un 13% de coincidencia entre el discurso del profesorado en esta subcategoría de análisis y su definición desde la teoría.

En la segunda subcategoría, ambiente de aprendizaje en el aula y AE, se aprecia que las creencias de las participantes tienden a ser no sofisticadas. En efecto, justifican su praxis mediante un discurso poco estructurado, con argumentos basados en saberes derivados de sus experiencias y en la subjetividad de los conocimientos que llevan a la práctica. En este sentido, sus prácticas pueden ser adecuadas, pero no las justifican plenamente; por ejemplo: “Bueno, en la sala está todo rotulado, al igual que mi jardín. Debe ser una letra que los niños puedan entender y todas (profesoras) utilizamos las mismas letras” (PEV1).

Se puede inferir que las participantes tienden a implementar prácticas que han observado en otros profesionales o en respuesta a lineamientos derivados de la autoridad (Ministerio de Educación e institución escolar). En algunos casos, se advierte un cierto nivel de conciencia de que lo realizado en la escuela no siempre es lo que se promueve desde la teoría. El conocimiento del deber ser se expresa en las entrevistas como algo poco específico, vago, algo que otros dicen, pero sin hacer referencia a fuentes ni razones para actuar de esa manera o de otra. Por ejemplo:

Lo que se habla siempre, es que sea un poco más diversificada. Siempre tratando de abarcar toda la totalidad, pero lamentablemente uno se encuentra con un sistema bastante más cerrado, estructurado. Por ejemplo, en el jardín que estoy las salas se decoran de una cierta forma, el tamaño de las imágenes es de una cierta medida, los colores de las cortinas, el color de la sala y no pueden existir muchos paneles, es todo muy estructurado (PED3).

Desde los MNA se aprecia una postura –en general– desde el modelo autónomo. La AE se asocia con la práctica escolar diaria para el desarrollo del lenguaje verbal separado del lenguaje escrito: “Nosotras (profesoras) trabajamos harto el tema del lenguaje verbal y ahí realizo igual un trabajo en conjunto con la técnico, cómo ella verbaliza, en las planificaciones les señalo lo que ellas deben ir verbalizando a los niños, el tema de incorporar palabras nuevas, utilizando harto las cosas de la naturaleza con otros materiales” (PEV2). No obstante, también se revelan prácticas destinadas a desarrollar la CF: “Bueno, yo trabajo mucho lo que es comprensión lectora en los chicos, también segmentación silábica y conciencia fonológica. Comenzamos con las consonantes, empiezan a conocer los sonidos de las letras, comienzan asociar sonidos iniciales, sonidos finales” (PED1). Mediante el análisis con el software Nvivo, se observó un 14% de coincidencia entre el discurso del profesorado y la definición teórica de la subcategoría.

En síntesis, para la categoría AE se puede afirmar que en las entrevistadas prima un tipo de creencia no sofisticada. Al respecto, el porcentaje de alcance de la categoría muestra que la coincidencia entre el discurso del profesorado y el nodo de investigación no supera el 16%.

1. Chilenismo para referirse a los niños (N. de la corr.).

Categoría alfabetización emergente y contexto sociofamiliar

En la primera subcategoría, nivel socioeconómico y AE se puede interpretar que las creencias de las informantes responden a una estabilidad y estructura del conocimiento no sofisticada. Si bien las entrevistadas reconocen un vínculo entre NSE y AE, no logran justificar con claridad dicha relación. Reconocen que los padres con mejor nivel educativo y económico tienden a presentar mayor preocupación hacia el aprendizaje de sus hijos/as, pero no lo justifican ni vinculan específicamente con el desarrollo de la AE. Por ejemplo: “Obviamente influye (NSE) porque, así como llegan (los estudiantes) no es beneficioso. Porque el NSE de mis familias (padres) es bajo, son familias que a veces no tienen como la noción que el bebé (estudiante) va a la sala cuna a aprender” (PEV2), “Sí, yo creo que igual existe, no debiera, pero existe (relación entre el NSE y el desarrollo de la AE)” (PEV3).

Se aprecia que las creencias de las participantes se sitúan en el modelo coconstructivista, porque reconocen un vínculo entre NSE y AE. Las participantes declaran que al potenciar la AE se puede eliminar círculos de privación sociocultural y otorgar oportunidades de desarrollo cognitivo para los/as niños/as:

Entonces, ellos (estudiantes) igual vienen con un capital que hay que ir enriqueciendo y ahí donde el jardín toma importancia, y nosotros apostamos que nuestros jardines buscan romper ese sistema. Yo a partir de la experiencia que les brindo, yo les permito salir de este círculo de donde han pasado la mamá, el papá y le permito enriquecerlo con experiencias, ampliarlo también no solo para el niño, sino también para la familia (PEV2).

Si bien respuestas como estas no explicitan un conocimiento sofisticado, sugieren que ha habido algún proceso de reflexión que ha permitido determinar la intención de las prácticas educativas. No obstante, el análisis de coincidencias arrojó que el discurso de las entrevistadas obtuvo un 8% de alcance con la definición teórica de la subcategoría.

En cuanto a la segunda subcategoría, ambiente de aprendizaje en el hogar (AAH), las docentes demuestran creencias sofisticadas que justifican sus creencias desde sus realidades y bagaje teórico, basadas en una concepción coconstructivista de la alfabetización. Las entrevistadas relevan las experiencias de alfabetización en el hogar, destacando que un buen AAH puede ser beneficioso para los educandos, sobre todo si se estimula el lenguaje de manera directa o indirecta. Así, por ejemplo:

Si hay un patrón que desarrolle este gusto por la lectura, porque si finalmente yo veo a mi hermano, a mi abuelita, a mis papás, mis tíos o quien sea el responsable o cuidador, que se familiariza con la lectura, que jugamos con la lectura, con las palabras, que tenemos a disposición rincones de lectura en mi casa, un escritorio específico para hacer tareas, etc. (PED2).

Lo que a mí me ha resultado para incorporar a la familia, ha sido que ellos evalúen los aprendizajes de los tres núcleos centrales, entonces ahí yo les coloco, ejemplo: Elabora frases simples, yo les dejo un espacio y los padres me colocan como ejemplos. Entonces eso igual a mí me da como luz de lo que ellos (familias) ven en la casa y lo que yo veo en el jardín. También los padres se comprometen en las evaluaciones a potenciar los aprendizajes de sus hijos, mediante salidas, materiales con indicaciones más, ejemplo: invite al niño a buscar un libro, invite al niño a hojear el libro, pregunte lo que pasa en la imagen (PEV2).

El análisis de nodos mediante el software Nvivo arrojó que el discurso del profesorado obtuvo un 9% de coincidencia con la definición de la subcategoría de análisis.

En relación con la subcategoría expectativas de los padres hacia sus hijos/as, el tipo de creencia de las docentes es de carácter sofisticado, con una estabilidad y estructura tentativas. Reconocen que puede existir una relación entre expectativas de los padres y AE, y las asocian con el rendimiento académico en general y con experiencias

de apoyo en el hogar. En relación con los MNA, se observa nuevamente una predominancia del modelo coconstructivista, pues las participantes otorgan mucha importancia a las expectativas de los padres hacia sus hijos/as, las que variarían según las características socioculturales del contexto familiar. Sus creencias se sostienen en conocimientos, como se puede apreciar en:

Yo creo que las expectativas van de la mano con el desarrollo emocional, o sea, qué tanta motivación puedo darle yo a mi hijo, sobrino o nieto (tomando en cuenta de quién es el cuidador). Desde la educación y contención emocional yo creo que son prismas fundamentales para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas. Bueno, si yo veo finalmente que mi cuidador, la persona que me quiere me está acompañando en este tránsito escolar y de la vida, tiene altas expectativas y me las trasmite día a día, como hijo o hija genera en mí un factor motivacional importante, pues estas altas expectativas van de la mano con lo tangible, un apoderado finalmente que va a estar preguntando (a sus hijos) qué hicieron hoy, qué te contó la tía² en el colegio, voy hablar con la tía, qué tarea vamos hacer para reforzar (PED2). Mediante el análisis de nodos se observó un 7% de coincidencia entre la subcategoría y las respuestas de las entrevistadas.

A nivel de categoría, el porcentaje de alcance del discurso de las participantes con el nodo de investigación es de un 13%. De esta forma, se confirma que las creencias –en general– se encuentran fundamentadas desde saberes y no en conocimientos.

Discusión y conclusiones

Este estudio buscó develar los tipos de creencias de un grupo de docentes chilenas de educación preescolar y educación especial en torno a la AE y su relación con el contexto sociofamiliar y el contexto socio-escolar.

Respecto de la primera categoría, alfabetización emergente, se puede concluir que tanto para la subcategoría conocimientos sobre AE como para la subcategoría de AAA y AE las creencias de las participantes son de tipo no sofisticadas (Schommer, 1990, 2004). En efecto, algunas informantes reconocen que el concepto de AE no les resulta familiar, responden con un discurso poco estructurado, y responsabilizan a otros agentes educativos de no conocer sobre el tema. Sus creencias sobre qué es AE se basan principalmente en lo que observan en su contexto profesional y en su propia praxis, la que tienden a justificar desde el cumplimiento del deber ser o en respuesta a la autoridad, tal como Schommer (1990, 2004) describe las creencias no sofisticadas. Se percibió un discurso poco elaborado, con escasa justificación teórica del tipo de práctica de enseñanza, lo que se refleja en la baja coincidencia entre las respuestas de las entrevistadas y las definiciones teóricas de ambas subcategorías. Esto concuerda con los estudios que plantean que las creencias docentes reflejan un conocimiento de orden práctico, personal y subjetivo, fuertemente condicionado por el propio quehacer pedagógico, y que suele predominar por sobre el conocimiento adquirido desde la teoría experta (Díaz et al., 2015; Tagle et al., 2017)

Sin embargo, esto no quiere decir que las creencias de las participantes sean erróneas o falsas; más bien, existe dificultad por parte del profesorado para relacionar la teoría con la práctica. En este sentido, es fundamental articular las creencias docentes con el conocimiento actual sobre AE, lo que revela la importancia del perfeccionamiento profesional. Al respecto, estudios nacionales han demostrado que las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado preescolar son de baja calidad (Orellana-García & Melo-Hurtado, 2014). A su vez, las investigaciones sobre creencias docentes han ido develando el vínculo entre estas y la praxis (Hernández et al., 2016).

2. En Chile, usualmente se hace referencia a la educadora de párvulos como “la tía” (N. de la corr.).

Por tal motivo, concordamos en que son necesarios enfoques curriculares más intensivos a nivel país (Yoshikawa et al., 2015) y programas de desarrollo profesional en AE (Treviño et al., 2014) que permitan actualizar los conocimientos del profesorado y que favorezcan el ajuste de sus creencias y sus prácticas docentes con base en los avances de investigación científica en AE.

En relación con el MNA, existen diferencias dentro de la misma categoría, debido a que en la primera subcategoría las docentes señalan que para el desarrollo de la AE es fundamental el trabajo con la familia o agentes del contexto en que viven los/as niños/as. Es decir, se revela una visión coconstructivista desde el MNA, dado que las profesoras reconocen que para el desarrollo de la AE no solo se requiere la instrucción específica de la escuela. Por el contrario, en la subcategoría de AAA, las creencias de las docentes se pueden asociar al MNA autónomo, pues afirman que la enseñanza de la lectura y de la escritura son procesos separados y estructurados, que dependerán del quehacer pedagógico en la escuela. Sin embargo, como señalan Tietze y Viernickel (2010), es fundamental que el desarrollo de la AE desde las escuelas se conciba como un proceso multifacético y multicausal, asociado a factores como el conocimiento y creencias docentes, las interacciones entre el profesorado, los/as niños/as y sus familias.

En relación con la segunda categoría, AE y contexto sociofamiliar, en la primera subcategoría, NSE y AE, las creencias docentes son no sofisticadas, debido a que las participantes reconocen un vínculo entre NSE y AE, pero no logran justificarlo con precisión. De igual forma, relacionan el NSE con carencia cultural y diferencias en las expectativas de los padres sobre los aprendizajes que podrían lograr sus hijos/as en la educación preescolar, pero no justifican la relación ni la vinculan específicamente con el desarrollo de la AE. No aluden, por ejemplo, a la cantidad ni calidad de los libros disponibles en el hogar, factor que ha sido identificado como relevante en investigaciones como las de Susperreguy y sus colegas (2007), Mendive y sus colaboradores (2017) y Pezoa et al. (2018).

Respecto de las otras dos subcategorías, AAH y AE y EPH y AE, las docentes demuestran tener creencias sofisticadas, que justifican relacionando su praxis con conocimientos teóricos. Asimismo, las profesoras otorgan gran importancia a las experiencias de alfabetización en el hogar, destacando que un buen AAH puede ser beneficioso, sobre todo cuando se estimula el lenguaje de manera directa o indirecta. Estas creencias de las participantes se relacionan con lo que la literatura indica. Así, por ejemplo, estudios chilenos muestran que las prácticas de alfabetización en el hogar pueden predecir el interés por la lectura en los/as niños/as (Strasser & Lissi, 2009), aunque este interés también es permeado por la calidad de material impreso disponible en los hogares (Susperreguy et al., 2007). En el mismo sentido, estudios nacionales han evidenciado que las EPH modulan el AAH (Strasser & Lissi, 2009) y si los/as niños/as perciben las actividades de lectura y escritura como deseables (Pezoa et al., 2018). Por tal motivo, cuando se evalúa la AE en los/as niños/as es importante considerar las variables del CSF que pudiesen estar modulando el desarrollo de las habilidades de AE (Phillips et al., 2017; Hannon et al., 2019).

No obstante, dado que en la primera subcategoría, NSE y AE, se evidenciaron creencias no sofisticadas, la concordancia entre el discurso de las participantes y la definición teórica para la categoría CSF y AE resultó baja en su conjunto. Esto también se puede explicar porque las docentes tienden a utilizar un lenguaje menos especializado y a parafrasear los conceptos o explicarlos mediante ejemplos. Asimismo, en esta categoría se pudo observar que, en todas sus subcategorías, las respuestas revelan creencias que se pueden asociar fácilmente con el MNA coconstructivista de Braslavski (2003). En efecto, para las profesoras es fundamental el trabajo con el contexto cercano de los/as educandos, pues permitiría un desarrollo propicio de la AE, tal y como lo proponen algunas investigaciones (Mendive et al., 2017). El posicionamiento del discurso de las profesoras desde el MNA coconstructivista nos sugiere que el profesorado reconoce que el aprendizaje y desarrollo de la AE requiere de interacciones con diversos agentes y medios para su consolidación.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar, siguiendo a Tagle y sus colegas (2017), que las creencias de las participantes reflejan, en general, un conocimiento práctico, personal y subjetivo. Este conocimiento-saber es al mismo tiempo socialmente compartido, en la medida en que las informantes lo han ido obteniendo principalmente desde la propia praxis y su ajuste a prácticas ya instaladas en el contexto de desempeño profesional. Como se ha descrito en la literatura, este tipo de creencias suele ser resistente al cambio y tiende a imponerse por sobre el conocimiento adquirido desde la teoría (Díaz & Solar, 2011). Esto puede ayudar a explicar el bajo conocimiento experto que se revela en las entrevistas respecto del concepto de AE y sus relaciones con el CSF de los/as niños/as. En consecuencia, se aprecia una falta de conocimientos explícitos por parte de las informantes, lo que pudiese afectar la calidad de sus intervenciones en el aula, como se ha observado en estudios chilenos que revelan limitaciones en la calidad de las prácticas de alfabetización implementadas a nivel preescolar (Strasser et al., 2013; Orellana-García & Melo-Hurtado, 2014).

Es importante considerar que las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la AE dependerán no solo de aspectos madurativos de los/as niños/as, sino también de los conocimientos y buenas prácticas de enseñanza del profesorado (Rohde, 2015; Strasser et al., 2018). Por tal motivo, futuras investigaciones sobre AE deberán considerar las creencias y prácticas docentes, como a su vez el CSF, en tanto factores intervinientes en el desarrollo de las habilidades de AE.

En Chile, las directrices proporcionadas en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018) no describen explícitamente las actividades no estructuradas para el desarrollo de la AE (Strasser et al., 2018). Por lo tanto, el conocimiento experto del profesorado es fundamental. Una de las herramientas más poderosa que puede tener un profesor es la capacidad de comprender teorías asociadas a la adquisición del lenguaje escrito y oral, junto con la capacidad de traducir la teoría a la práctica (Terrell & Watson, 2018). Abundante literatura señala que la educación formal podría ser un factor determinante en disminuir las brechas socioeconómicas, ya que los/as niños/as que ingresan a la escuela con un nivel de alfabetización más bajo se benefician más de la instrucción escolar (Bobalik et al., 2017; Thompson et al., 2019; Mendive et al., 2020).

Financiamiento: Becas ANID para estudios de doctorado nacional N° de Folio: 21190953. Proyecto FONDECYT 1191646, Desarrollo Evolutivo de la Fluidez y Comprensión de Lectura, sus Relaciones y Factores Contribuyentes en Escolares de 4° a 6° Básico de dos Regiones de Chile. Investigadora responsable: Beatriz Arancibia.

Agradecimientos: Doctorado en educación en consorcio - Universidad Católica de la Santísima Concepción.

El artículo original fue recibido el 20 de julio de 2020

El artículo revisado fue recibido el 2 de noviembre de 2021

El artículo fue aceptado el 16 de noviembre de 2021

Referencias

- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Barriga, C., Rodríguez, C., & Ferreira, R. (2019). Factors that bias teacher expectations: Findings from Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 59(3), 171- 180. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.4>

- Bobalik, C., Scarber, E., & Toon, B. (2017). Interaction effects of socioeconomic status and curriculum on emerging literacy skills in pre-school children. Manuscrito inédito.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (65), 20-29.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida: revista Latinoamérica de lectura*, 24(2), 1-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf/view
- Bratsch-Hines, M. E., Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., & Franco, X. (2019). Frequency of instructional practices in rural prekindergarten classrooms and associations with child language and literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.001>
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), 428-448. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Díaz, C., Hernández, P., & Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (23), 171- 186. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/11%20%20Claudio%20Diaz.pdf
- Díaz, C., & Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832011000200004>
- Espinoza, V., & Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(8), 23-45. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.955>
- Foster, W. A., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A Longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 173-181. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007\)018](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007)018)
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., & Valdivia A. (2010). ¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer y escribir? *Enfoques tras las prácticas pedagógicas* (Ponencia). Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de los estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*, 20(1), 29-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282011000100003>
- Hamilton, L., Hayiou-Thomas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Hannon, P., Nutbrown, C., & Morgan, A. (2019). Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education*, 35(3), 310-336. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531>
- Hernández, M., Gomariz, M., Parra, J., & García, P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Inoue, T., Georgiou, G., Parrila, R., & Kirby, J. (2018). Examining an Extended Home Literacy Model: The Mediating Roles of Emergent Literacy Skills and Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- McGinty, A. S., Justice, L. M., Piasta, S. B., Kaderavek, J., & Fan, X. (2012). Does Context Matter? Explicit Print Instruction During Reading Varies in Its Influence by Child and Classroom Factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.002>
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>

- Mendive, S., Mascareño, M., Pezoa, J., Aldoney, D., & Pérez, C. (2020). Home Language And Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child Development, 91*(6), 2042-2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Merino, J., Mathiesen, M. E., Domínguez, P., Rodríguez, C., & Soto, M. E. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles Educativos, 40*(159), 35-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58171>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neumann, M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(4), 555-566. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722>
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6*(13), 113-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.ALED>
- Pavelko, S., Lieberman, R. J., Schwartz, J., & Hahs-Vaughn, D. (2018). The Contributions of Phonological Awareness, Alphabet Knowledge, and Letter Writing to Name Writing in Children with Specific Language Impairment and Typically Developing Children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*(1), 166-180. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084
- Pezoa, J., Mendive, S., & Strasser, K. (2018). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Phillips, L. M., Norris, P. Hayward, D. V. & Lovell, M. A. (2017). Unique Contributions of maternal Reading Proficiency to Predicting Children's Preschool Receptive Vocabulary and Reading Proficiency. *Early Childhood Education Journal, 45*, 111-119. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0632-y>
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' Knowledge of Literacy, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies of Reading, 13*(3), 224-228. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>
- Piasta, S., Soto, P., Farley, K., Justice, L., & Park, S. (2020). Exploring the nature of associations between educator's knowledge and their emergent literacy classroom practices. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10013-4>
- Puglisi, M., Hulme, C., Hamilton, L., & Snowling, M. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading, 21*(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Ramírez. (2019). *Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile*. Ministerio de Educación de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/09/EVIDENCIAS-45.pdf>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco, (18)*52, 39-49. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957>
- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias docentes. *Perfiles educativos, 30*(156), 18-36. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58281>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open, 5*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sandvik, J. M., Van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Schwartz, R. (2017). *Handbook of Child Language Disorders* (2da. Ed.). Routledge.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sparks, A., & Reese, E. (2012). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89-109. <https://doi.org/10.1177/0142723711433583>
- Strang, T., & Piasta, S. (2016). Socioeconomic differences in code-focused emergent literacy skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 1337-1362. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9639-7>
- Strasser, K., Darricades, M., Mendive, S., & Barra, G. (2018). Instructional Activities and The Quality of Language in Chilean Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357-378. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429765>
- Strasser, K., Del Río, F., & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225. <https://doi.org/10.1174/021093913806751401>
- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction. Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204. <https://doi.org/10.1080/10888430902769525>
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y practicas De literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Tagle, T., Díaz, C., & Alarcón, P. (2017). Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas. *Folios*, (45), 113-126. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios113.126>
- Teale, W. H., & Sulzby, R. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a Firm Foundation: Embedding Evidence-Based Emergent Literacy Practices Into. Early Intervention and Preschool Environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 148-164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Thompson, K., Richardson, L., Newman, H., & George, K. (2019). Interaction Effects of Socioeconomic Status on Emerging Literacy and Literacy Skills among Pre Kindergarten and Kindergarten Children: A Comparison Study. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 4(5), 5. <https://scholarworks.sfasu.edu/jhstrp/vol4/iss1/5/>
- Tietze, W., & Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares*. Editorial LOM.
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Valles, M. (2014). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis sociológica.
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2018). Las creencias de los profesores Rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa rural. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 297-310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Washburn, E. K., & Mulcahy, C. A. (2019). Morphology Matters, but What Do Teacher Candidates Know About It? *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 246-262. <https://doi.org/10.1177/0888406418806649>
- Watson, P. W. S., Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Flint, A., Peterson, E. R., Garret, L., & McDonald, L. (2015). Gendered teacher expectations of mathematics achievement in New Zealand: Contributing to a kink at the base of the STEM pipeline? *International Journal of Gender, Science and Technology*, 8(1), 82-102. <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/394>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C., Treviño, E., Rolla, A., Barata, M., & Arbour, M. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Development Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>