



Facultad de Educación

Escuela de Educación

Carrera de Pedagogía en Educación Básica

Mención Lenguaje

**Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las
estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer
año básico**

Seminario de grado presentado en conformidad a
los requisitos para obtener el grado de Licenciado/a en
Educación.

Profesores guías: Evelyn Hugo Rojas, Belén Muñoz Córdoba y Hugo Quintana

Autores

Felipe Ignacio Loyola Villavicencio

Danae Scarlett Medel Parra

Iván Alberto Sepúlveda Madrid

Santiago - Chile

2025

Resumen

El apoyo familiar es crucial en la alfabetización inicial, pero existe una brecha de investigación sobre cómo las percepciones docentes sobre este apoyo influyen en sus estrategias. Este estudio cualitativo fenomenográfico analizó esta relación en cuatro profesores de primero básico mediante entrevistas semiestructuradas.

Los resultados principales indican que la percepción de déficit en el apoyo familiar es el mecanismo central que guía las decisiones pedagógicas, llevando a los docentes a compensar las carencias del entorno.

Palabras clave: Percepciones docentes, Apoyo familiar, Estrategias de enseñanza, Alfabetización inicial.

Abstract

Family support is crucial in early literacy, but there is a research gap on how teachers' perceptions of this support influence their strategies. This qualitative phenomenographic study analyzed this relationship in four first-grade teachers through semi-structured interviews.

The main results indicate that the perception of a deficit in family support is the central mechanism that guides pedagogical decisions, leading teachers to compensate for deficiencies in the environment.

Keywords: Teacher perceptions, Family support, Teaching strategies, Early literacy.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo sincero agradecimiento a los/as profesores que me ayudaron a lo largo de mi trayectoria como docente en formación, en especial este último año a Evelyn Hugo, Belén Muñoz y Hugo Quintana, quienes me acompañaron en este proceso de tesis, con sus consejos y aliento por siempre lograr lo mejor de mí.

Gracias infinitas a mi madre y padre, quienes siempre estuvieron a mi lado estos 5 años. Su gran paciencia, amor y sacrificio desde el inicio hasta final de este difícil camino que elegí fue de gran importancia para mí al comienzo de este proceso. Hubo dificultades, pero con su apoyo y resiliencia, pude superar todos los obstáculos.

A mi compañera Kuki, quien me apoyó incondicionalmente en cada momento de debilidad que se presentó en este camino. Sí hubo momentos en los que necesitaba de alguien, ahí estuvo tu patita siempre presente.

Asimismo, quisiera expresar mi gratitud a quienes me acompañaron estos años en todas las dificultades que conllevo cursar la carrera, quienes en un inicio fueron mis compañeros, y ahora con gran felicidad y orgullo, amigos. El cariño, apoyo, preocupación y paciencia de ustedes fueron un gran motor que me ayudó a seguir adelante.

A todos, gracias por ser un gran apoyo y formar parte de mi viaje a la docencia.

Felipe Ignacio Loyola Villavicencio

Con una profunda gratitud en el corazón, deseo dirigirme a quienes han sido pilares esenciales en la culminación de esta etapa. En primer lugar, mi gratitud a mis profesores guías, Evelyn Hugo, Belén Muñoz y Hugo Quintana, por su valiosa orientación, acompañamiento y paciencia durante todo el desarrollo de esta tesis.

Con todo mi amor y reconocimiento, quiero nombrar a mis padres, María Parra y Claudio Medel, cuyo amor y apoyo moral incondicional han sido la base de este logro y de mis cinco años de formación. Su fe inquebrantable, su capacidad para escuchar cada obstáculo y sus sabios consejos me brindaron el aliento necesario, manteniéndose siempre presentes. Por supuesto, el núcleo familiar se completa con mis queridos hermanos Renata y Michael Medel, por ser mi motivación y guías en este trayecto.

No puedo dejar de mencionar a mi pareja, Kevin Hernández, la persona que ha estado a mi lado en cada paso, por la solidez de su apoyo y su incondicionalidad. Su soporte emocional invaluable me acompañó en cada desafío académico y personal.

Y a mis amigos y compañeros por la red de apoyo constante. Cada uno contribuyó a mi fortaleza y ánimo, convirtiéndose en un punto de apoyo crucial de esta etapa.

A cada uno de ellos, gracias por ser la razón fundamental que me impulsó a iniciar y terminar este ciclo.

Danae Scarlett Medel Parra

Quisiera comenzar expresando mi más sincero agradecimiento a mi familia, especialmente a mis padres, les agradezco profundamente su amor incondicional y su apoyo constante. Su fe en mí ha sido el motor que me permitió completar este camino. A mis hermanas, por su paciencia y colaboración, gracias por ser mi pilar en los momentos difíciles.

Mi más profundo agradecimiento a los profesores que me acompañaron durante mi proceso formativo: Mónica Carreño, Valeria Ramírez, José Pedro Hernández y Pablo López. Su dedicación fue fundamental en mi formación pedagógica. Mi gratitud también a los profesores de tesis: Evelyn Hugo, Hugo Quintana y Belén Muñoz. Su valiosa guía fue clave para desarrollar óptimamente este difícil proceso, sin cuyo profesionalismo no podría ser el docente que soy hoy.

A mis amigos y compañeros, gracias por su compañía y apoyo en los momentos de estrés y alegría. Ustedes fueron mi red de contención y su amistad me ayudó a mantener el ánimo en los momentos más duros. Todos contribuyeron a que este proceso fuera más llevadero y significativo.

Y finalmente, quiero agradecer a la persona que más me apoyó y fue un pilar fundamental durante este periodo y mi proceso: mi pareja, Leslie Ramírez. Si no fuera por ella, no hubiera tenido la fuerza y la motivación por siempre querer mejorar. Gracias por ser mi inspiración constante y la razón por la que cada día vale la pena.

A cada uno de ellos, muchas gracias por confiar en mí.

Iván Alberto Sepúlveda Madrid

Tabla de contenido

Introducción.....	8
1. Planteamiento del problema.....	13
1.1.1 Pregunta general.....	16
1.1.2 Preguntas específicas.....	16
1.2 Objetivo general.....	17
1.3. Objetivos específicos.....	17
2. Marco teórico.....	17
2.1. Apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial.....	18
2.1.1. Perfiles de ambientes alfabetizadores familiares.....	20
2.1.2. Prácticas familiares claves en alfabetización inicial.....	22
2.1.3. Desigualdades y vulnerabilidad en el apoyo familiar.....	23
2.2 Concepto de percepción en la educación.....	25
2.2.1. Influencias de la percepción en la práctica docente.....	27
2.2.2. Percepción acerca del rol de la familia en contexto escolar.....	30
2.3 Estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial.....	31
2.3.1. Fundamentos teóricos y normativos de las estrategias declaradas.....	33
2.3.2. Tipología de estrategias declaradas y su evidencia empírica.....	34
2.3.3. Desafíos docentes frente a la adaptación de estrategias en contextos diversos.....	35
3. Marco metodológico.....	37
3.1. Diseño del estudio.....	38
3.2. Participantes.....	39
3.3. Técnica de muestreo.....	39
3.4. Instrumentos de recogida de datos.....	41
3.5. Procedimiento de recolección de datos.....	46
3.6. Análisis de datos.....	47
4. Análisis y presentación de resultados.....	48
4.1 Proceso, perfil y criterios de selección de los participantes a través de un cuestionario.....	49
4.2 Análisis y resultado de entrevistas.....	51
4.2.1 Categorías emergentes: apoyo Familiar.....	54
4.2.1.1 Importancia de la Familia.....	54
4.2.1.2 Existencia y Calidad del Soporte.....	56
4.2.2 Categorías emergentes: estrategias pedagógicas.....	59
4.2.2.1 Foco Curricular Clave.....	60
4.2.2.2 Diseño y Aplicación Metodológica.....	62

4. 2. 3 Categorías emergentes: relación percepciones y estrategia.....	64
4. 2. 3. 1 Mecanismo Central de Interacción.....	64
4. 2. 3. 2 Factores Condicionantes de Ajuste.....	66
4.3 Discusión.....	67
5. Conclusiones.....	71
6. Referencias.....	75
Anexos.....	85
Anexo 1.....	85
Anexo 2.....	87
Anexo 3.....	90
Anexo 4.....	96
Anexo 5.....	108

Introducción

La alfabetización inicial, entendida como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura con el apoyo de la oralidad, se presenta como un proceso esencial para la participación social y el acceso al conocimiento (MINEDUC, 2023). De hecho, según MINEDUC (2018), estas habilidades no solo facilitan la comunicación, sino que también son cruciales para la comprensión crítica del entorno y la construcción de la identidad personal. En este sentido, la alfabetización se erige como una herramienta indispensable para el acceso al conocimiento, tanto dentro como fuera del ámbito escolar (MINEDUC, 2023).

Así las cosas, la relevancia de la alfabetización no sólo beneficia a las personas de manera individual, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de las sociedades. A modo de ejemplo, datos de la UNESCO (2023) revelan que a nivel mundial, en 2020, 763 millones de jóvenes y adultos mayores de 15 años carecían de habilidades básicas de lectoescritura, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de fortalecerla a nivel global.

En el contexto actual, marcado por el avance de las tecnologías digitales y la transformación del mercado laboral, la capacidad de leer y escribir se vuelve esencial para acceder a empleos dignos y participar de manera equitativa en la sociedad. Además, su impacto va más allá del ámbito cognitivo, contribuyendo significativamente a la reducción de la pobreza y al desarrollo sostenible, fortaleciendo la cohesión social y fomentando valores como la tolerancia y la prevención de conflictos (UNESCO, 2017).

En consonancia con lo anterior, en Chile los desafíos en la alfabetización siguen siendo una problemática educativa de gran relevancia. De acuerdo con el estudio de Claro et al. (2023), se evidencia que aproximadamente el 60% de los estudiantes de 2° básico presenta un nivel de comprensión lectora por debajo del esperado, una cifra alarmante que actúa como un indicador directo de dificultades profundas en la alfabetización inicial. Esta relación es estrecha y bidireccional: la alfabetización no se limita a la decodificación mecánica, sino que se sustenta en pilares fundamentales como el vocabulario y el concepto de lo impreso, los cuales son, a su vez, habilidades precursoras esenciales para la comprensión.

Bajo esta lógica, un bajo desempeño en comprensión es el síntoma de que estos cimientos no se consolidaron a tiempo. De hecho, la evaluación de Claro et al. revela que estas dificultades están ancladas en subprocesos críticos: más del 62% de los estudiantes presenta deficiencias en el reconocimiento de palabras frecuentes y un 40% en el manejo de vocabulario. Al fallar estos componentes básicos de la alfabetización en 1° básico, el acceso al significado del texto se vuelve inalcanzable, explicando así por qué la mayoría de los estudiantes llega a segundo año sin las competencias necesarias para comprender lo que lee.

No obstante, la persistencia de estas dificultades se observa también en niveles educativos posteriores. Si bien Chile supera en promedio el desempeño de América Latina y el Caribe en competencia lectora en PISA 2022, con un puntaje de 448 en comparación con el promedio regional de 430, aún enfrenta brechas significativas. Prueba de ello es que, en esta evaluación, un 33.7% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo de competencia lectora, lo que confirma que las deficiencias en habilidades lectoras persisten a lo largo de

toda la trayectoria educativa. Adicionalmente, la ausencia de cambios sustanciales respecto a los resultados de 2018 indica que aún quedan desafíos importantes por abordar para reducir estas brechas.

Estas disparidades se manifiestan, en primer lugar, como una brecha socioeconómica, donde el nivel de ingresos y el capital cultural del hogar condicionan el acceso a un ambiente familiar de alfabetización rico en estímulos (McCoy et al., 2018, como se citó en López et al., 2023). En segundo lugar, se observa una brecha de trayectoria, donde la falta de consolidación de habilidades precursoras en los primeros años genera un rezago acumulativo que se ensancha con el tiempo. Finalmente, la persistencia de estos resultados revela una brecha de equidad educativa, donde el sistema escolar no logra compensar las desigualdades de origen, transformando un déficit inicial de primer año básico en una barrera permanente que limita la participación ciudadana y el éxito académico futuro de los estudiantes.

Frente a esta realidad, los retos en alfabetización—tanto a nivel global como local—no se pueden resolver únicamente desde el ámbito escolar. Por un lado, la investigación indica que tanto el entorno familiar como el escolar desempeñan roles complementarios en este proceso, aunque su colaboración enfrenta tensiones críticas. En este sentido, un estudio de Castillo et al. (2024) destaca que el apoyo parental —desde el acompañamiento en tareas hasta el refuerzo emocional— tiene un impacto directo en la calidad de los aprendizajes. Así, tanto la escuela como la familia son los principales entornos de aprendizaje que influyen directamente en las posibles acciones a emprender por los niños para desarrollarse como sujetos sociales (Guzmán y Álvarez, 2020). Asimismo, prácticas como la lectura

compartida y la creación de hábitos de estudio en el hogar son clave para el éxito académico (Lastre et al., 2018; Mendive et al., 2022). No obstante, esta colaboración ideal entre familias y escuelas rara vez se da en la realidad.

Lo anterior, se refuerza con un estudio de Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021), que revela una brecha preocupante: muchos docentes perciben que las familias transfieren casi por completo la responsabilidad educativa a la escuela e interpretan esta actitud como desinterés o falta de compromiso. Esta situación se vuelve aún más compleja cuando las expectativas de los docentes no consideran las barreras estructurales —económicas, culturales o sociales— que limitan la participación familiar, especialmente en contextos vulnerables (Valdés y Sánchez, 2016).

A pesar de estos problemas, para que este proceso de aprendizaje sea realmente efectivo, el rol del docente es igualmente determinante. Cabe señalar que la labor docente va más allá de simplemente transmitir conocimientos; implica construir relaciones profesionales basadas en un compromiso ético con los estudiantes, sus familias y la comunidad escolar a la que pertenecen (CPEIP, 2021). Sin embargo, este compromiso enfrenta obstáculos cuando las percepciones sobre el apoyo familiar están mediadas por estereotipos o expectativas rígidas (Valdés y Sánchez, 2016).

En este contexto, las ideas que los docentes manejan sobre el apoyo familiar pueden influir considerablemente en las estrategias que utilizan en el aula. Desde esta perspectiva, Valdés y Sánchez (2016) señalan que la colaboración entre la escuela y las familias es beneficiosa para los estudiantes, ya que les permite desarrollar valores, actitudes y hábitos que

favorecen su integración social y escolar. Por todo ello, el objetivo de este estudio busca analizar cómo las percepciones docentes sobre los tipos de apoyo familiar se relacionan con las estrategias de enseñanza declaradas en alfabetización inicial (1° básico). Para lograr el objetivo, se llevó a cabo un estudio cualitativo con un diseño fenomenográfico y alcance descriptivo. La investigación se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a través de la plataforma Zoom, dirigidas a docentes de primer año básico pertenecientes a diversas dependencias educacionales de la Región Metropolitana. Asimismo, para la recolección de datos, se implementaron dos instrumentos como encuesta y entrevista semiestructurada, que consistieron en la recaudación de datos. Finalmente, el análisis de los datos se efectuó mediante un análisis de contenido, con el objetivo de identificar categorías emergentes que permitan comprender la diversidad de significados atribuidos al fenómeno estudiado.

A continuación, el presente estudio se adentra en el marco teórico, desglosando los pilares conceptuales que sustentan nuestra investigación. Se abordan tres ejes fundamentales: el apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial, el concepto de percepción en el ámbito educativo y las estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial. Posteriormente, se detalla el marco metodológico que guió la recolección y el procesamiento de los datos, para luego presentar el análisis de los resultados, donde se interpretan las categorías emergentes de las voces de los docentes. Finalmente, se presenta una conclusión que sintetiza los hallazgos más relevantes y sus implicancias para la práctica pedagógica y la colaboración escuela-familia.

1. Planteamiento del problema

En la actualidad, la alfabetización inicial (lectura, escritura y asociado a esta la oralidad) se considera un pilar fundamental en la formación académica, cultural y personal de los individuos (Zuloeta, 2018). Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que es transaccional: las habilidades del niño interactúan dinámicamente con su entorno escolar y familiar (Dickinson y Snow, 1987). La familia desempeña un papel crucial, ya que ofrece las primeras experiencias con el lenguaje y, cuando participa activamente, potencia significativamente el éxito en el aprendizaje (De la Peña et al., 2018; Luna et al., 2019; Guevara y Rugerio, 2017; Morales y Pulido, 2023). Sin embargo, no todos los contextos familiares proporcionan las mismas experiencias o apoyos de manera uniforme. En los contextos socioeconómicos desfavorecidos, ciertos factores estructurales como la monoparentalidad, pueden llegar a limitar las oportunidades de participación familiar debido a barreras externas. En estas situaciones, las largas jornadas laborales del adulto a cargo, el menor apoyo del padre no residente o el mayor estrés parental pueden reducir el tiempo disponible para la estimulación cognitiva en el hogar (Sloboda y Petras, 2014). Si bien investigaciones como la de Phillips y Lonigan (2009) confirman que las familias biparentales suelen contar con mayores recursos de tiempo para la estimulación lingüística, es imperativo destacar que la configuración del hogar no determina por sí sola la calidad del apoyo; una familia monoparental con un alto compromiso afectivo puede ofrecer una estimulación igualmente efectiva. Así, se evidencia que tanto la composición familiar como las condiciones económicas inciden en las posibilidades de acceso a recursos, pero es la

dinámica de interacción la que finalmente media en el desarrollo de la alfabetización inicial.

Sin embargo, no todos los contextos familiares proporcionan las mismas experiencias o apoyos. En los contextos socioeconómicos desfavorecidos, factores estructurales como la monoparentalidad limitan la participación familiar. En estas situaciones, las largas jornadas laborales del adulto a cargo o el menor apoyo del padre no residente y el mayor estrés parental reducen las oportunidades de estimulación cognitiva en el hogar (Sloboda y Petras, 2014). Investigaciones como la de Phillips y Lonigan (2009), confirman que las familias biparentales suelen ofrecer mayor estimulación lingüística, lo que evidencia cómo la composición familiar y las condiciones económicas inciden directamente en el desarrollo de la alfabetización inicial.

Estas barreras sociofamiliares se ven reforzadas por las diversas percepciones de los docentes, las cuales oscilan entre expectativas poco realistas y una subestimación del impacto real de las familias (Valdés y Sánchez, 2016). Un estudio de Del Río y Balladares (2010) indica que el autoconcepto y la motivación de los alumnos se ven afectadas por las actitudes de sus profesores, quienes influenciados por estereotipos y/o prejuicios, suelen asumir que su esfuerzo pedagógico tendrá un impacto limitado.

Esto se refleja en un estudio de la Agencia de Calidad (2019), que muestra que, en escuelas de bajo nivel socioeconómico, sólo el 77% de los docentes de Lenguaje cree que sus estudiantes tendrán acceso a educación superior, en contraste con escuelas de grupos socioeconómicos más altos. Esta dinámica crea un círculo vicioso: al percibir un menor

apoyo familiar o subestimar las capacidades de los estudiantes debido a su contexto, los docentes pueden reducir las actividades que involucren a las familias o ajustar su enseñanza a expectativas más bajas de lo habitual. Esto concuerda con lo establecido por Kuklinski y Weinstein (2001), quienes demuestran que las expectativas de los maestros influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y que, cuando los docentes tienen percepciones erróneas sobre las capacidades de los alumnos, tienden a comunicar estas expectativas a través de diferencias en su comportamiento y en las oportunidades educativas ofrecidas.

Actualmente no se han encontrado investigaciones actualizadas sobre cómo las percepciones docentes sobre el apoyo familiar se traducen concretamente en las estrategias pedagógicas declaradas para el desarrollo de la alfabetización inicial. Esta brecha de conocimiento es crítica, ya que la falta de un análisis sistemático sobre esta relación impide comprender cómo las expectativas de los profesores de primero básico y sus percepciones sobre los diversos tipos de apoyo familiar moldean sus decisiones en el aula.

Abordar esta interrogante es fundamental, pues su respuesta podría revelar sesgos que limitan el reconocimiento de los recursos reales de las familias y perpetúan modelos de colaboración poco sensibles a la diversidad de los contextos socioeducativos. En definitiva, la problemática central radica en identificar cómo estas percepciones influyen en el quehacer docente, lo cual es crucial para proponer intervenciones que fomenten una alianza más equitativa y efectiva entre la escuela y la familia, superando las barreras que actualmente condicionan el proceso de alfabetización inicial.

1. 1. Preguntas de investigación

Para abordar esta problemática y analizar la relación entre las percepciones docentes y las estrategias de enseñanza, han surgido las siguientes preguntas:

1.1.1 Pregunta general

1. ¿Cómo se relacionan las percepciones docentes sobre el apoyo familiar con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar en el proceso de alfabetización inicial de primer año básico, considerando contextos socioeducativos diversos?

1.1.2 Preguntas específicas

1. ¿Cuál es la percepción de los docentes de primero básico sobre el tipo de apoyo familiar que reciben sus estudiantes para el desarrollo de la alfabetización inicial?
2. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que los docentes de primero básico declaran utilizar para el desarrollo de la alfabetización inicial en respuesta a sus percepciones sobre el apoyo familiar?
3. ¿De qué manera las percepciones que tienen los docentes sobre el apoyo familiar influyen en las estrategias de enseñanza que declaran utilizar en el proceso de alfabetización inicial de sus estudiantes?

1.2 Objetivo general

Analizar las percepciones de los docentes acerca del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primero básico y su relación con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar.

1.3. Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones de los docentes sobre el nivel de apoyo familiar que reciben sus estudiantes en el proceso de alfabetización inicial.
2. Describir las estrategias pedagógicas declaradas por los docentes en el desarrollo de la alfabetización inicial, a partir de las percepciones sobre el apoyo familiar.
3. Examinar cómo las percepciones de los docentes sobre el apoyo familiar se relacionan con las estrategias pedagógicas que declaran emplear en el proceso de alfabetización inicial en 1° básico.

2. Marco teórico

Este marco teórico busca fundamentar la investigación desde tres ejes centrales: (1) el apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial, (2) el concepto de percepción docente y su influencia en las prácticas pedagógicas, y (3) estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial, considerando su relación con las percepciones sobre el entorno familiar.

Esto es fundamental para comprender cómo las percepciones docentes pueden condicionar las estrategias didácticas aplicadas en el aula, perpetuando brechas en el desarrollo de la lectoescritura. Un estudio de Valdés y Sánchez (2016) señala que, cuando los docentes subestiman el apoyo familiar en contextos vulnerables, tienden a ajustar sus expectativas y metodologías, limitando oportunidades de aprendizaje. Por ello, analizar esta relación resulta crucial para develar sesgos y proponer modelos educativos más inclusivos, que reconozcan la diversidad de realidades familiares y su potencial alfabetizador.

A continuación, se desarrollan estos tres ejes, integrando evidencia empírica y normativa declarada que sustenta su interacción en el proceso de alfabetización inicial.

2. 1. Apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial

La familia se configura como el primer y más relevante agente alfabetizador en el desarrollo infantil, hecho ampliamente respaldado por la evidencia científica contemporánea. En primer lugar, investigaciones como las de Mendive et al. (2022) y López et al. (2023) destacan el rol fundamental del entorno familiar en la promoción de habilidades precursoras de la lectoescritura (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario, impresión de lo escrito, narración de historias, comprensión del lenguaje oral, desarrollo del lenguaje oral, conocimiento general), demostrando que las interacciones cotidianas y las prácticas alfabetizadoras informales establecen bases cognitivas y socioemocionales claves para el posterior aprendizaje formal.

Por su parte, Masnawati y Masfufah (2023) nos hablan de que el hogar provee el contexto donde emergen las primeras interacciones significativas para el niño. Estas prácticas familiares, que incluyen la lectura compartida y los juegos lingüísticos, desarrollan habilidades fundamentales como la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras (López et al., 2023; Orellana et al., 2022). Un hallazgo relevante, destacado por Mendive et al. (2022) es que en los hogares donde se realizan estas actividades con frecuencia (al menos 3 veces por semana) y se dispone de materiales adecuados (+10 libros infantiles), los niños muestran ventajas significativas en su proceso de alfabetización. Cabe destacar que este apoyo es particularmente crucial en contextos vulnerables, donde la intervención familiar puede acabar con las desigualdades iniciales (Orellana et al., 2022). Lo más notable es que, como señalan estos estudios, no se requieren recursos sofisticados (tecnología avanzada, material didáctico de alto costo o especializados, e intervenciones profesionales y externas), sino principalmente interacciones cálidas y consistentes que despierten en los niños el interés por el mundo escrito.

Si bien estos hallazgos confirman el rol fundamental del entorno familiar, es importante destacar que no todos los hogares ofrecen las mismas condiciones alfabetizadoras. La investigación contemporánea (Mendive et al., 2022) ha identificado patrones diferenciados en la calidad y frecuencia de estas prácticas, lo que permite clasificar los ambientes familiares según su potencial para promover el desarrollo lector. Como se detalla a continuación, estos perfiles no solo varían en la disponibilidad de recursos materiales, sino especialmente en la naturaleza y consistencia de las interacciones lingüísticas que establecen los adultos con los niños.

2. 1. 1. Perfiles de ambientes alfabetizadores familiares

Precisamente para comprender estas variaciones, la literatura especializada ha desarrollado marcos conceptuales diferenciados. La investigación sobre los ambientes familiares alfabetizadores ha sido abordada desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, Scheele et al. (2012) examinan el Home Language and Literacy Environment (HLLE), concepto que se refiere a los ambientes del lenguaje y alfabetización en el hogar, centrándose principalmente en factores proximales como las interacciones lingüísticas directas - lectura compartida, conversaciones narrativas y lenguaje instructivo durante actividades lúdicas. Por otro lado, Mendive et al. (2022) amplían este marco conceptual al desarrollar el enfoque de Ambientes de Lenguaje y Alfabetización Inicial en el Hogar (de aquí en adelante ALAIH), que incorpora tanto estos elementos interactivos (propios del HLLE) como factores distales fundamentales - nivel socioeconómico, educación parental y acceso a recursos materiales.

En esta investigación tomaremos como principal referencia el marco de los Ambientes de Lenguaje y Alfabetización Inicial en el Hogar (ALAIH) desarrollado por Mendive et al. (2022), el cual amplía y enriquece el concepto tradicional de Home Language and Literacy Environment (HLLE) propuesto por Scheele et al. (2012).

Según este marco, los hogares pueden clasificarse en distintos perfiles según sus prácticas y recursos. Por ejemplo, los ALAIH altos que, en el estudio de Mendive et al., (2022), representa el 24% de los hogares, se distinguen por combinar tres prácticas clave: (1) exposición temprana a más de diez libros infantiles, (2) enseñanza sistemática del código

con ejercicios de escritura tres o más veces por semana, y (3) diálogos narrativos frecuentes sobre experiencias pasadas, logrando ventajas de hasta una desviación estándar en comprensión lectora. En contraste, el perfil ALAIH Medios-altos (20%) presenta acceso moderado a materiales (5-9 libros) y prácticas semanales no sistemáticas, mostrando resultados cercanos al promedio nacional. El grupo ALAIH Medios-bajos (25%) se caracteriza por creencias parentales ambivalentes y menos de cinco libros, con interacciones esporádicas que generan retrasos modestos en el desarrollo lector. Finalmente, el perfil ALAIH Bajos (31%) evidencia graves limitaciones: escasez de recursos escritos (< 3 libros), creencias tardías sobre la alfabetización y prácticas mínimas (< 1 interacción semanal), asociándose con brechas en el vocabulario receptivo.

Esta gradación demuestra que no solo la disponibilidad de recursos, sino la calidad y frecuencia de las interacciones adulto-niño, determinan el potencial alfabetizador del entorno familiar (Mendive et al., 2022). Esta clasificación de perfiles alfabetizadores permite comprender que la diversidad en los resultados de desarrollo lector está directamente vinculada con las prácticas específicas que implementan las familias. Como se analizará a continuación, investigaciones recientes han logrado identificar cuáles son las actividades intencionales más efectivas para promover la alfabetización inicial, demostrando que su frecuencia y calidad explican las diferencias observadas entre los distintos perfiles familiares.

2. 1. 2. Prácticas familiares claves en alfabetización inicial

El análisis de los perfiles alfabetizadores familiares evidencia que las diferencias en el desarrollo lector infantil están directamente asociadas a la implementación de prácticas específicas en el hogar (Mendive et al., 2022). Estudios coinciden en identificar tres actividades fundamentales que, por su impacto demostrado en habilidades emergentes, distinguen a los ambientes familiares más efectivos: (1) la lectura conjunta, (2) los juegos lingüísticos y (3) los diálogos narrativos estructurados (López et al., 2023; Mendive et al., 2022; Orellana et al., 2022). A continuación, se examinarán estas prácticas en profundidad, analizando su fundamento empírico, su frecuencia en los distintos perfiles familiares y su contribución particular al proceso de alfabetización inicial.

Las prácticas familiares alfabetizadoras constituyen actividades intencionales que promueven el desarrollo de habilidades de lectoescritura emergente. Investigaciones recientes destacan que la lectura conjunta entre cuidadores y niños estimula el vocabulario y la comprensión narrativa (López et al., 2023; Mendive et al., 2022; Orellana et al., 2022), siendo especialmente efectiva para desarrollar conciencia de unidades lingüísticas como palabras y fonemas (Orellana et al., 2022).

La investigación identifica además los juegos lingüísticos como práctica clave, demostrando que estas interacciones lúdicas desarrollan habilidades precursoras esenciales como el reconocimiento grafémico y la conciencia fonológica, las cuales predicen aproximadamente el 50% del éxito lector futuro (López et al., 2023; Orellana et al., 2022). Por otro lado, los diálogos sobre experiencias pasadas (narraciones estructuradas sobre

eventos cotidianos) muestran una frecuencia significativamente mayor en hogares ALAIH Altos (3+ veces por semana) frente a los ALAIH Bajos (<1 vez), lo que correlaciona con mejores resultados en comprensión lectora (Mendive et al., 2022). Estas tres modalidades interactivas conforman así un sistema integral de apoyo familiar a la alfabetización inicial.

Si bien estas prácticas han demostrado su eficacia para promover la alfabetización inicial, su implementación no ocurre en condiciones equitativas. La investigación evidencia que factores socioeconómicos condicionan drásticamente el acceso a materiales y la calidad de las interacciones alfabetizadoras en el hogar, generando desigualdades tempranas que repercuten en el desarrollo lector (De la Peña et al., 2018). Como se analizará a continuación, estas disparidades no sólo se manifiestan en la disponibilidad de recursos tangibles (como libros infantiles), sino también en creencias parentales y oportunidades de estimulación lingüística, configurando un escenario donde la vulnerabilidad social se traduce en desventajas educativas desde los primeros años.

2. 1. 3. Desigualdades y vulnerabilidad en el apoyo familiar

Los estudios revelan que el entorno alfabetizador familiar se ve profundamente marcado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, generando brechas tempranas difíciles de compensar (De la Peña et al., 2018). La investigación de Mendive et al. (2022) evidencia disparidades críticas en el acceso a recursos y prácticas educativas.

En este contexto, se observa que los ambientes de alfabetización en el hogar, especialmente en contextos de bajo nivel socioeconómico, tienden a presentar menor frecuencia y

variedad en las prácticas alfabetizadoras, así como en el acceso a materiales como libros y recursos didácticos, lo cual impacta directamente en el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión desde edades tempranas (Mendive et al., 2022).

Por otro lado, mientras el 24% de hogares ALAIH Altos (generalmente de mayor nivel socioeducativo) cuentan con más de diez libros infantiles y realizan prácticas sistemáticas, el 31% clasificado como ALAIH Bajos (predominante en contextos vulnerables) dispone de menos de tres libros y prácticas esporádicas (<1 interacción semanal), lo que se traduce en brechas sobre las habilidades lectoras iniciales.

Sin embargo, más allá de los recursos materiales, estas desigualdades se agravan por factores intangibles: en contextos vulnerables, las creencias parentales (sumadas a las barreras materiales) condicionan el acompañamiento familiar en los procesos de alfabetización inicial, lo que deriva en una mayor dependencia de la escuela como espacio central para su promoción (Morales y Pulido-Cortés, 2023), retrasando las experiencias con el lenguaje escrito hasta dos años respecto a hogares más favorecidos.

Al respecto, el estudio también señala que estas desigualdades en el ambiente familiar se reflejan en variables como las creencias sobre la lectura, las expectativas, y las prácticas de interacción con los niños, aspectos que, aunque intangibles, son fundamentales para potenciar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora (Mendive et al., 2022).

Frente a este escenario, la investigación de Orellana et al. (2022) ofrece evidencia contundente sobre cómo estrategias integrales de alfabetización familiar pueden transformar realidades educativas. Sus hallazgos muestran que cuando se implementan

programas estructurados que incluyen tanto materiales educativos como capacitación para cuidadores, se generan avances significativos en el desarrollo de habilidades lingüísticas infantiles, incluso en contextos de alta vulnerabilidad.

En definitiva, estos hallazgos subrayan la urgencia de políticas públicas que articulen protección social con estrategias educativas tempranas, rompiendo así el círculo vicioso entre vulnerabilidad y rezago lector.

En este contexto, las profundas desigualdades en los entornos alfabetizadores familiares y su impacto en el desarrollo lector plantean un desafío fundamental: ¿cómo perciben los docentes estas diferencias y cómo influyen sus percepciones en las estrategias educativas? La investigación evidencia que las concepciones docentes sobre el apoyo familiar no son meros reflejos objetivos de la realidad, sino construcciones cognitivas mediadas por factores individuales y contextuales (Valdés y Sánchez, 2016). Como se analizará a continuación, el concepto de percepción —entendido como proceso interpretativo activo— proporciona un marco clave para comprender cómo los educadores procesan la información sobre el entorno familiar de sus estudiantes y cómo estas interpretaciones condicionan su práctica pedagógica en alfabetización inicial.

2. 2 Concepto de percepción en la educación

El concepto de percepción ha sido ampliamente estudiado en distintas áreas del conocimiento, en los cuales como consenso se concibe como un proceso cognitivo esencial para la adquisición del conocimiento (Arauz et al., 2022). En el estudio de Arauz et al.

(2022) mencionan que una manera comprensiva de interpretar la percepción es definiéndola como aquella que permite captar diversas fuentes de información del entorno mediante los sentidos, así logrando interpretarla y permitiendo otorgarle un significado de acuerdo con las necesidades, cultura y experiencia del individuo. De manera similar, Gudiño et al. (2022) señalan que, en el contexto escolar, las personas reaccionan a estímulos en función de cómo los perciban, lo que varía según sus experiencias personales.

La percepción, entendida como proceso cognitivo que interpreta estímulos sensoriales según factores individuales (Arauz et al., 2022; Gudiño et al., 2022), se ve directamente influenciada por su entorno en dos dimensiones clave: física (espacios, objetos y estímulos materiales) y social (interacciones, cultura y contexto relacional). Investigaciones como las de Vargas (1994) destacan que tales entornos suministran las impresiones e ideas iniciales que, al ser asimiladas mediante esquemas perceptuales aprendidos, permiten al individuo construir su comprensión del mundo. Así, lejos de ser un acto meramente biológico, la percepción emerge como un fenómeno dinámico donde lo ambiental y lo social determinan su configuración final.

Lo dicho hasta aquí supone que la percepción docente puede definirse como aquella que considera en gran relevancia el uso tanto de los sentidos como de la experiencia del educador para determinadas acciones que pueden ser tanto, las construcciones de barreras para el aprendizaje de los educandos, como de una positiva intervención basada en la interpretación del entorno en el que se está inmerso (Valdés, y Sánchez, 2016).

Esta comprensión multidimensional de la percepción docente adquiere especial relevancia al examinar su impacto concreto en la práctica educativa. Como se observan en las investigaciones donde las percepciones docentes no permanecen como construcciones abstractas, sino que se materializan en decisiones pedagógicas que afectan directamente: (1) el diseño de estrategias didácticas, (2) los procesos de evaluación, y (3) la calidad de las interacciones con estudiantes y familias (Valdés y Sánchez, 2016). En el ámbito específico de la alfabetización inicial, este fenómeno resulta crítico, pues condiciona el tipo y nivel de apoyo que reciben los estudiantes, particularmente aquellos con mayores dificultades.

2. 2. 1. Influencias de la percepción en la práctica docente

Las percepciones que se construyen sobre el aprendizaje pueden afectar la manera en que los docentes diseñan sus estrategias didácticas, evalúan el desempeño estudiantil y establecen relaciones con sus alumnos y sus familias (Valdés y Sánchez, 2016). En el contexto de la alfabetización inicial, la percepción docente puede determinar el nivel de apoyo brindado a los estudiantes con dificultades, la motivación que se les transmite y la disposición para la adaptación de estrategias de enseñanza. El análisis de estas percepciones docentes adquiere relevancia pedagógica al permitir examinar su incidencia directa en el desarrollo de las competencias de alfabetización inicial. Esta comprensión resulta fundamental, ya que posibilita identificar cómo las percepciones del profesorado pueden facilitar o limitar los procesos de enseñanza en los educandos. En tal sentido, Tarabini (2015) propone que “determinadas características de los estudiantes se asocian claramente con las expectativas, actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado y que,

consecuentemente, repercute sobre el comportamiento y resultado de los estudiantes, generando diferentes oportunidades para el éxito educativo” (p. 352).

En concordancia, autores como Rosenthal y Jacobson (1968) acuñan el concepto de efecto Pigmalión, con el cual demuestran experimentalmente cómo las expectativas docentes influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. En su estudio, proporcionaron a maestros de primaria datos falsos mediante una prueba inexistente (la llamada 'Prueba de Adquisición Influida de Harvard'), indicando que cierto grupo de alumnos seleccionados al azar mostraban un potencial intelectual excepcional. Los resultados revelaron que estos estudiantes, sin diferencias iniciales reales con sus compañeros, efectivamente mejoraron su desempeño académico. Este fenómeno fue particularmente notable en los grados inferiores, donde los estudiantes son más sensibles a las señales no verbales, el lenguaje y la retroalimentación de sus profesores. La investigación demostró así que las percepciones docentes, incluso cuando carecen de fundamento objetivo, pueden convertirse en profecías autocumplidas que afectan significativamente el aprendizaje.

Por lo tanto, la conceptualización de la percepción docente trasciende lo teórico para convertirse en un eje explicativo clave del qué, por qué y cómo del actuar pedagógico. Como señalan Valdés y Sánchez (2016), en muchos casos estas percepciones derivan en expectativas conscientes o inconscientes que filtran la interpretación de las capacidades reales de los estudiantes, e incluso pueden dar lugar a prejuicios sistematizados.

Este fenómeno guarda paralelismos con la teoría del aprendizaje propuesta por Vygotski (2009), puesto que, la Zona de Desarrollo Próximo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

Así pues, los docentes necesitan ser conscientes de las capacidades actuales de sus estudiantes y de las posibilidades de desarrollo que pueden alcanzarse con el apoyo adecuado. En este sentido, la percepción que el docente tenga de la ZDP de cada alumno tiene incidencia en las estrategias de enseñanza, la adaptación de actividades, y la evaluación de los progresos del alumno.

Esta influencia de las percepciones docentes alcanza su máxima complejidad al analizar cómo interpretan el rol de las familias en el proceso educativo. Si bien el marco teórico reconoce a la familia como agente coeducativo fundamental, las percepciones docentes sobre su participación real suelen oscilar entre dos polos: por un lado, la visión idealizada de su apoyo, y por otro, la percepción de su ausencia como obstáculo (Valdés y Sánchez, 2016). Como se examinará a continuación, esta dualidad perceptiva condiciona profundamente tanto las estrategias para involucrar a las familias como el diseño mismo de las prácticas alfabetizadoras en el aula.

2. 2. 2. Percepción acerca del rol de la familia en contexto escolar

La relación entre la familia y la escuela se caracteriza por una dualidad en la que, por un lado, se valora su papel como soporte fundamental en el proceso educativo y, por otro, se percibe como un factor que puede generar tensiones. Esta ambivalencia plantea interrogantes sobre su articulación en la práctica pedagógica. A ello se suma que, aunque los docentes reconocen la importancia de la colaboración, su concepción sobre los límites de dicha participación influye tanto en el involucramiento familiar como en las estrategias de enseñanza.

En este marco, la concepción del profesorado sobre el rol familiar constituye un factor activo que incide en la dinámica del aula y los resultados estudiantiles. Cabe destacar que docentes y familias son grupos heterogéneos, cuyas motivaciones y actitudes divergentes condicionan el proceso comunicativo y, por ende, la participación efectiva (Andrés y Giró, 2016). No obstante, como señalan Gomila y Pascual (2015), el educador opera como mediador entre ambos contextos, lo que implica que su percepción del rol familiar puede facilitar u obstaculizar la construcción de alianzas.

Precisamente, esta reciprocidad docente-familia configura un escenario complejo donde la percepción del educador actúa como catalizador –no exclusivo– del vínculo. Por ello, la construcción de una colaboración efectiva requiere trascender las disposiciones individuales e institucionalizar marcos de acción conjunta. En consecuencia, la inclusión y fomento de la participación familiar adquieren relevancia, dado que ambos agentes comparten objetivos educativos. Esta sinergia refuerza la necesidad de estrategias que

promuevan la integración activa de las familias, fortaleciendo así la corresponsabilidad (Andrés y Giró, 2016).

Esta dinámica compleja entre percepciones docentes y participación familiar adquiere su máxima expresión al analizar cómo se traduce en las estrategias concretas de enseñanza de la alfabetización inicial. Si bien las políticas educativas chilenas -como el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021)- promueven un enfoque integral del lenguaje escrito que combina dimensiones cognitivas, socioafectivas y sensomotoras (García et al., 2021), su implementación real varía significativamente según las percepciones docentes sobre el apoyo familiar. Como se examinará a continuación, esta brecha entre lo prescrito y lo aplicado revela una tensión fundamental: mientras el sistema educativo idealiza un modelo de colaboración familia-escuela, las estrategias declaradas por los docentes suelen adaptarse -a veces de manera inconsciente- a su interpretación de las reales capacidades de apoyo del entorno familiar (Mendive et al., 2022).

2. 3 Estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial

Las estrategias de enseñanza declaradas para la alfabetización inicial en Chile —formalizadas en documentos como el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) y las directrices del MINEDUC (2023)— se basan en una visión integral del lenguaje escrito. Como señala Zuloeta (2018), este proceso va más allá de simplemente decodificar de letras, sino que abarca la construcción de significados (comunicar) y su representación (escribir), integrando dimensiones cognitivas, socioafectivas y sensomotoras (García et al., 2021). Sin embargo, la efectividad de su implementación depende en gran medida de cómo los

docentes perciben el apoyo familiar, un factor crucial que influye en varios resultados en diferentes contextos.

Las estrategias mencionadas incluyen prácticas multisensoriales (juegos, cantos, tecnologías) y metodologías sistemáticas (codificación/decodificación), respaldadas por evidencia sobre su impacto en la fluidez escritural (Zambrano et al., 2018; MINEDUC, 2023). Estas se alinean con la concepción de las estrategias de aprendizaje propuesta por Valle et al. (1998) como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones para alcanzar metas de aprendizaje. Es crucial destacar que, si bien la disposición de estrategias adecuadas es necesaria, no es suficiente; los estudiantes deben saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, así como controlar su eficacia y modificarlas según las demandas de la tarea. Esto implica que, además de los recursos cognitivos, los aspectos motivacionales y disposicionales son fundamentales para la puesta en marcha de dichas estrategias. Esto pone de manifiesto una tensión importante: las políticas educativas asumen un ideal de colaboración entre la familia-escuela que no siempre se alinea con la diversidad de realidades sociofamiliares que se encuentran en las aulas chilenas.

Esta tensión entre las expectativas institucionales y las realidades sociofamiliares obliga a revisar los fundamentos que sustentan las estrategias declaradas. Más allá de su diseño, es necesario analizar cómo los marcos teóricos y normativos chilenos justifican y orientan dichas prácticas, así como los principios pedagógicos que las respaldan. Esto permitirá comprender no solo su base conceptual, sino también las brechas entre lo prescrito y lo ejecutado en contextos diversos.

2. 3. 1. Fundamentos teóricos y normativos de las estrategias declaradas

Las estrategias de alfabetización inicial en Chile se sustentan en un enfoque multidimensional que, como menciona Ramírez (2023), estos sistemas deben comprenderse como acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida, integrando tanto aspectos cognitivos como socio afectivos y sensoriomotores. Esto es clave para fomentar un aprendizaje autónomo, reflexivo y metacognitivo (Valle et al., 1998).

En el ámbito normativo, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) y las directrices ministeriales refuerzan esta visión al promover metodologías activas y multimodalidad sensorial (oral, visual, táctil) para enseñanza de la relación fonema-grafema, con una progresión gradual hacia palabras complejas.

Desde una perspectiva teórica, Valle et al. (1998) subrayan la importancia de desarrollar estrategias que fomenten la planificación, el control y la evaluación autónoma por parte de los estudiantes, mientras que Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita (2023) resaltan el papel crucial que juega el apoyo familiar como factor determinante en la articulación entre el hogar y la escuela. En conjunto, estas ideas ofrecen una visión integral de la alfabetización, donde se entrelazan aspectos pedagógicos, cognitivos y sociales, aunque su implementación efectiva a menudo se ve afectada por condiciones contextuales que son desiguales.

2. 3. 2. Tipología de estrategias declaradas y su evidencia empírica

Las estrategias que se han declarado se agrupan en tres categorías que se complementan entre sí, cada una con un respaldo tanto empírico como normativo:

- Estrategias fónicas multisensoriales: recomendadas por el MINEDUC (2023), se enfocan en la conexión entre fonema-grafema mediante estímulos visuales, táctiles y orales, con una progresión sistemática hacia palabras complejas.
- Modelado gradual y andamiaje: sugerido por el programa Leo Primero (MINEDUC, 2025), incluye técnicas como la lectura modelada en voz alta y la autocorrección guiada, que según Maldonado-Sánchez et al. (2019) evolucionan hacia procesos conscientes de toma de decisiones.
- Estrategias metacognitivas (Valle et al., 1998) promueven la autorregulación del aprendizaje, complementándose con técnicas motivacionales como el uso de diarios personalizados o ambientes lúdicos (MINEDUC, 2019).

Esta clasificación, respaldada por investigaciones como las de Sarmiento (2018) en el ámbito de la tecnología educativa, conforma un sistema pedagógico coherente que abarca desde las habilidades básicas hasta el desarrollo cognitivo superior. Su implementación materializa los fundamentos teóricos y normativos antes analizados, revelando tanto sus potencialidades para la alfabetización inicial como los desafíos que emergen al aplicarse en contextos educativos diversos. La articulación entre principios pedagógicos y prácticas concretas permite identificar un repertorio metodológico estructurado, cuyo análisis revela

tanto sus potencialidades como los desafíos derivados de su aplicación en contextos diversos.

2. 3. 3. Desafíos docentes frente a la adaptación de estrategias en contextos diversos

La efectividad de las estrategias de alfabetización inicial está condicionada por dos factores interdependientes: la capacidad de adaptación a contextos sociofamiliares diversos y las percepciones docentes que guían dicha adaptación. Esta relación se manifiesta en tres dimensiones clave:

- El rol del apoyo parental: Como señalan Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita (2023), este constituye un "nexo fundamental entre hogar y escuela". No obstante, su variabilidad, evidenciada en los perfiles ALAIH (Mendive et al., 2022), plantea un desafío pedagógico considerable para los docentes. Se observa que, mientras los educadores en contextos socioeconómicamente favorecidos pueden complementar las prácticas familiares sistemáticas (ALAIH altos), aquellos que se desempeñan en entornos vulnerables se enfrentan a la paradoja de suplir carencias sin el riesgo de reproducir estereotipos sobre el involucramiento parental (Valdés y Sánchez, 2016). Esta situación exige una constante reflexión sobre cómo apoyar a las familias sin prejuzgar sus capacidades o realidades.
- La implementación normativa: El Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) propone diseñar "apoyos específicos según necesidades", lo que requiere:

- Estrategias multisensoriales (vínculo fonema-grafema mediante estímulos visuales/táctiles) para compensar limitaciones de recursos familiares.
- Escenarios lúdicos (Sarmiento, 2018), como escritura en espacios no convencionales, que mitiguen brechas motivacionales.
- Tecnologías integradas críticamente, evitando su uso superficial en contextos de alta vulnerabilidad (MINEDUC, 2019).
- La tensión práctica: Como advierte Ramírez (2023), existe un riesgo en priorizar adaptaciones contextuales: la fragmentación de la alfabetización en acciones físicas (decodificación) en detrimento de procesos mentales (metacognición). Esta dicotomía es particularmente crítica cuando las percepciones docentes sobre el apoyo familiar -especialmente en perfiles ALAIH bajos- llevan a enfatizar lo remedial sobre lo integral (Mendive et al., 2022). El desafío, entonces, es implementar estrategias que respondan a realidades diversas sin perder de vista los objetivos holísticos de la alfabetización.

Este marco teórico ha establecido que el proceso de alfabetización inicial se configura a través de tres componentes interrelacionados: (1) el apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial como base del desarrollo lingüístico, evidenciado en los perfiles ALAIH (Mendive et al., 2022); (2) el concepto de percepción docente y su influencia en las prácticas pedagógicas que median su interpretación, frecuentemente afectadas por sesgos contextuales (Valdés y Sánchez, 2016); y (3) estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial que, aunque normativamente integrales (CPEIP, 2021), se adaptan según estas percepciones.

Precisamente, este estudio busca analizar cómo estas percepciones docentes sobre el apoyo familiar influyen en las estrategias de enseñanza que declaran emplear en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primer año básico.

3. Marco metodológico

Dentro del marco de esta investigación, el estudio cualitativo se presenta como la metodología más adecuada. Tal como lo indica Creswell (2007), este paradigma se caracteriza por la construcción de una visión compleja y completa, el análisis minucioso de los discursos, la atención a las perspectivas individuales de los participantes y el desarrollo del estudio en su ambiente natural. Esta perspectiva metodológica, al priorizar la comprensión profunda por encima de la generalización estadística (Bisquerra, 2009), permite capturar la intrincada naturaleza de los fenómenos educativos desde la experiencia de los propios actores involucrados. La selección de este paradigma se basa en su capacidad para explorar y comprender a fondo las percepciones del profesorado en relación con el apoyo familiar en el trascendental proceso de alfabetización inicial en primer año básico, así como su conexión con las estrategias pedagógicas que los docentes declaran utilizar.

De esta forma, este estudio de alcance descriptivo permite captar la complejidad de los fenómenos pedagógicos desde cómo son vividos y experimentados (Bisquerra, 2009), posibilitando la oportunidad de ahondar en las vivencias docentes respecto a su percepción de la participación familiar en los procesos formativos de los estudiantes, a su vez, permitiendo analizar de acuerdo a cómo se expresan e interpretan sus experiencias en el contexto escolar en el que están inmersos. Este estudio tiene como objetivo especificar las

propiedades, características y formas en que se manifiestan los fenómenos, sin buscar establecer relaciones causales o predictivas, sino describir en profundidad cómo son y cómo se perciben los aspectos investigados (Hernández et al., 2014).

3.1. Diseño del estudio

La fenomenografía es un diseño de investigación que busca explorar las diversas formas en que las personas vivencian y conceptualizan un fenómeno social (Casasola-Rivera, 2022). Para recoger las percepciones de los participantes, recurre a técnicas como entrevistas abiertas, narraciones y otros discursos directos. El análisis de los datos es inductivo, lo que implica que el investigador lee los datos a profundidad, permitiendo que los códigos y conceptos emerjan de forma orgánica. Esta es una estrategia analítica "de abajo hacia arriba" (Bingham, 2021, párr. 5), que permite dar sentido a los datos tras una revisión inicial o su organización. Este análisis es crucial para desarrollar temas y hallazgos, ya que su propósito principal es profundizar en lo que los datos revelan, comprender los temas presentes y generar resultados que respondan a las preguntas de investigación.

En la presente investigación, se ha adoptado un diseño fenomenográfico con el propósito central de describir y comprender las diversas maneras en que los docentes perciben y experimentan su interacción con las familias en el contexto específico del proceso de alfabetización inicial de sus estudiantes de primero básico. Este enfoque se eligió para explorar las distintas concepciones y experiencias que los docentes tienen sobre este vínculo familiar y cómo estas se relacionan con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar en dicho proceso de alfabetización. Al centrarse en la interpretación y el significado

que los docentes atribuyen a su relación con las familias en este contexto educativo particular, la fenomenografía permite indagar en la conexión entre estas percepciones y sus prácticas pedagógicas manifestadas, contribuyendo a una comprensión estructurada de estas percepciones (Casasola-Rivera, 2022).

3. 2. Participantes

Los participantes de este estudio son 4 docentes de primer año básico, cuyo número se estableció para obtener un análisis profundo y detallado de las experiencias y percepciones de los participantes, en lugar de generalizar los resultados a toda una población (Hernández et al., 2014). La elección de una muestra reducida permite un análisis más exhaustivo y cuidadoso de cada caso, facilitando explorar los fenómenos en su contexto específico.

Además, se garantizó la protección del anonimato mediante el uso de seudónimos y consentimiento informado que asegura que los datos sólo serán accesibles para el equipo investigador y utilizados con fines académicos (Hernández et al., 2014).

3.3. Técnica de muestreo

La selección de los participantes para esta investigación se realizó en dos fases. Para la etapa inicial, empleamos un muestreo casual a través de la publicación de un póster con los criterios de selección. Este método, frecuente en ciencias sociales y educación, nos permitió contactar con individuos de fácil acceso, incluyendo a aquellos voluntarios que desearon participar por iniciativa propia (Bisquerra, 2009).

La selección principal de los participantes se realizó mediante un muestreo intencionado por cuotas (Bizquerra, 2009). Para ello, se incluyeron docentes de la región metropolitana que trabajan en las diferentes dependencias del sistema escolar chileno: colegios municipales, particular subvencionado y particular (2 docentes por dependencia). Además de esta selección inicial, los participantes pasaron por una encuesta para evaluar su conocimiento sobre los ambientes alfabetizadores en el hogar de sus estudiantes.

Este tipo de muestreo se utiliza cuando no se puede disponer de una muestra escogida al azar, pero aun así se busca una muestra representativa de la población, fijándose unas "cuotas" consistentes en un número de individuos que reúnen determinadas condiciones o variables demográficas presentes en la población. La selección de estas cuotas suele hacerse mediante "rutas" o "itinerarios" (Bisquerra, 2009), permitiendo en este estudio seleccionar docentes de primero básico de diversos contextos educativos para garantizar la diversidad en las percepciones recabadas.

Tabla 1.

Criterios de selección

Criterio	Descripción	Justificación
Participación Voluntaria	Aceptación mediante la firma de un consentimiento informado	Garantizar la ética, transparencia y autonomía en el proceso de investigación
Experiencia Docente	Mínimo de dos años ejerciendo en primer año básico	Asegurar un conocimiento práctico y significativo de los desafíos específicos de este nivel

		educativo
Diversidad Etaria	Rangos de edad: 25-35, 35-45 y 45-55 años	Capturar posibles diferencias generacionales en las percepciones y prácticas pedagógicas
Formación Disciplinar	Especialización o formación en el área de Lenguaje y Comunicación	Alinear el perfil del docente con el objeto de estudio (alfabetización inicial)
Instrumento de Filtro	Aplicación de una encuesta	Verificar el cumplimiento de los criterios antes de proceder a la fase de entrevistas

Nota. Elaboración propia.

Esta configuración muestral permitió recoger percepciones desde diversos contextos educativos y trayectorias profesionales, lo que resultó fundamental para el análisis fenomenográfico de las prácticas pedagógicas declaradas. Como señalan Bisquerra (2009) y Hernández et al. (2014), este enfoque facilitó explorar las distintas vivencias y experiencias de los docentes en sus aulas, enriqueciendo así la interpretación de los datos. Para garantizar la diversidad de realidades educativas en el estudio, se seleccionaron dos docentes por cada tipo de establecimiento.

3. 4. Instrumentos de recogida de datos

La investigación como sugiere Bisquerra (2009), a menudo requiere un primer acercamiento a la realidad del fenómeno que nos interesa. En este sentido, hemos diseñado un cuestionario previo a través de Google Forms (Anexo 1). Este instrumento nos permitirá

realizar un filtro inicial de participantes, identificando aquellos que cumplen con los criterios de selección establecidos. De esta manera, podremos determinar quiénes serán invitados a una entrevista por Zoom, asegurando que las contribuciones de los seleccionados enriquezcan significativamente la investigación y permitan un estudio más profundo del fenómeno educativo.

De este modo, una vez identificados los participantes que cumplen con los criterios establecidos, la fase de recolección de datos se llevará a cabo mediante entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 30-45 minutos de duración, realizadas por zoom, técnica seleccionada por su capacidad para profundizar en las dimensiones del objeto de estudio (Bisquerra, 2009; Hernández et al., 2014) y facilitar la exploración de temas emergentes (Martínez, 2021), permitiendo construir una comprensión holística del fenómeno.

La elección de preguntas abiertas (Anexo 2) como eje central del instrumento busca facilitar la expresión libre de los participantes y acceder a información detallada y matizada (Hernández et al., 2014), en coherencia con los principios del enfoque fenomenográfico que busca comprender la esencia de las experiencias docentes en su entorno natural (Bisquerra, 2009). En este sentido, las entrevistas se guiarán mediante una pauta de entrevista diseñada en torno a preguntas abiertas organizadas según tres dimensiones clave: percepciones sobre el apoyo familiar en el proceso de alfabetización, estrategias de enseñanza implementadas, y relación entre apoyo familiar y prácticas pedagógicas. Si bien la pauta establece la información relevante a obtener, el formato semiestructurado otorga flexibilidad para profundizar en las respuestas y explorar aspectos que surjan durante la interacción.

Esta flexibilidad exige que el investigador mantenga una escucha activa y esté atento a las respuestas de los participantes para identificar oportunidades de exploración más profunda. Limitarse únicamente a la información predefinida en el guion podría llevar a la pérdida de datos valiosos para la investigación. Las entrevistas combinarán preguntas abiertas con elementos que permitan recabar información sociodemográfica, buscando explorar tanto las prácticas declaradas como las percepciones de los docentes en relación con el apoyo familiar (Bisquerra, 2009).

El instrumento para la recolección de datos ha sido diseñado en coherencia con el marco teórico, el cual fue validado mediante revisión por expertos (Anexo 3) en alfabetización inicial y metodología cualitativa para asegurar su pertinencia y claridad.

La Tabla 1 muestra las preguntas de filtro aplicadas para asegurar la adecuación de los participantes a los criterios de inclusión y su potencial contribución al estudio.

Tabla 2.

Análisis dimensional de los ambientes alfabetizadores

Dimensiones	Sub-dimensiones	Preguntas asociadas
Apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial	Perfiles de ambientes alfabetizadores familiares	¿Conoce los tipos de apoyo que tienen los estudiantes en la casa para la alfabetización? (1. exposición temprana a más de diez libros infantiles, 2. enseñanza sistemática del código con ejercicios de escritura tres o más veces por semana, y 3. diálogos narrativos frecuentes sobre experiencias pasadas)

¿Conoce los tipos de ambiente alfabetizador que se manejan en el curso?

¿Conoce el nivel socioeconómico de los estudiantes?

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 2 resume las dimensiones analíticas y preguntas clave para explorar el rol de las familias en el proceso de alfabetización inicial, basadas en percepciones docentes. Los datos son ejemplos ilustrativos para guiar la recolección de información.

Tabla 3.

Análisis multidimensional del apoyo familiar en alfabetización inicial

Dimensiones	Sub-dimensiones	Preguntas asociadas
Apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial		En relación al proceso de alfabetización ¿Cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?
	Perfiles de ambientes alfabetizadores familiares	Cuando usted planifica estrategias para sus estudiantes ¿Qué elementos considera?
	Prácticas familiares clave en alfabetización inicial	¿Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades pre-alfabetizadoras de los estudiantes? (conciencia fonológica, reconocimiento de letras, comprensión lectora, expresión escrita)

Percepción en la educación	Desigualdades y vulnerabilidad en el apoyo familiar	¿Cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos o bajos de los estudiantes de su curso en sus habilidades de alfabetización?
		¿De qué manera cree usted que las condiciones familiares inciden en el bajo rendimiento en lectoescritura?
	Influencias de la percepción en la práctica docente	¿Qué es lo que tiene usted en cuenta para implementar una estrategia pedagógica de alfabetización con los estudiantes?
	Percepción acerca del rol de la familia en contexto escolar	¿Piensa usted que la familia es un apoyo o un obstáculo en el proceso de alfabetización del estudiante? ¿Por qué?
Estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial		¿Qué desafíos enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en contextos socio familiares diversos?
	Fundamentos teóricos y normativos de las estrategias declaradas	¿Con cuánta frecuencia envía actividades al hogar para que los estudiantes trabajen con la familia?
		¿Qué decisión pedagógica lo motivó a enviarlas?
	Tipología de estrategias declaradas y su evidencia empírica	¿Qué actividades que realizan en casa los estudiantes con sus padres cree que mejoren la alfabetización inicial?
	Desafíos docentes	¿Ha enfrentado desafíos en relación al uso de

frente a la adaptación de estrategias en contextos diversos recursos pedagógicos para abordar la enseñanza en sus estudiantes?

Nota. Elaboración propia.

3. 5. Procedimiento de recolección de datos

Como primer paso en la selección de los docentes de primer año básico, se les solicitó completar un cuestionario para evaluar su conocimiento sobre los ambientes alfabetizadores en el hogar de sus estudiantes y también su dependencia educativa. Solo aquellos que cumplieron con los criterios de selección establecidos mediante este cuestionario fueron invitados a participar en las entrevistas y firmaron un consentimiento informado (Anexo 3), garantizando la confidencialidad y el uso académico exclusivo de sus datos y grabaciones (Bisquerra, 2009).

En cuanto a la recolección de datos, se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a través de la plataforma Zoom ilimitado para una duración necesaria de cada encuentro. Estas entrevistas fueron realizadas por los investigadores (dos entrevistas por investigador) y se orientaron por un guion preestablecido que define las áreas de información relevantes para la investigación. No obstante, la naturaleza semiestructurada de las entrevistas permitió flexibilidad para profundizar en temas emergentes que surgieron durante la interacción (Martínez, 2021), facilitando la conexión de ideas y la construcción de una comprensión holística del fenómeno estudiado.

Para asegurar la fidelidad de la información, las entrevistas fueron grabadas (con el consentimiento previo de los participantes), transcritas de forma literal y complementadas con notas de campo que permitieron registrar observaciones contextuales y no verbales relevantes.

3.6. Análisis de datos

La unidad de análisis se centró en las "prácticas declaradas" por los docentes, analizando discursos para identificar categorías como estrategias de enseñanza, percepciones del rol familiar y desafíos en la alfabetización inicial. Los datos se transcribieron y categorizaron mediante análisis de contenido, siguiendo un proceso inductivo-deductivo (Bisquerra, 2009), con apoyo de matrices para visualizar patrones (Hernández et al., 2014). Este proceso de análisis de datos cualitativos, al que Ruiz Olabuénaga (1999, p. 197) denomina "método cualitativo de análisis de contenido", se define como una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse "como un 'escenario de observación' o como 'el interlocutor de una entrevista' del cual se extrae información para someterla a un ulterior análisis e interpretación" (Ruiz Olabuénaga, 1999, p. 197). Este abordaje metodológico asegura una comprensión holística del fenómeno, alineado con los principios de la fenomenografía educativa.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso sistemático que incluyó las siguientes etapas:

1. Codificación y Categorización: Se aplicó el método de análisis de contenido cualitativo, siguiendo un enfoque inductivo-deductivo (Bisquerra, 2009). Las transcripciones se codificaron a través de un documento escrito en Word para identificar categorías emergentes relacionadas con las percepciones docentes sobre el apoyo familiar, las estrategias de enseñanza declaradas y cómo se interrelacionan.
2. Software de Apoyo: Se utilizó el software Atlas Ti versión 25 para organizar y analizar los datos, lo que permitió gestionar las categorías, realizar búsquedas temáticas y visualizar patrones recurrentes en los discursos.
3. Análisis: Para asegurar la validez de los resultados, los investigadores compararon sus interpretaciones mediante discusiones sistemáticas, con el fin de llegar a consensos sobre las categorías y temas emergentes. Se emplearon matrices de análisis simples que permitieron organizar visualmente la información y detectar patrones recurrentes en los discursos.
4. Resultados: Finalmente, se elaboró un informe interpretativo que integró citas textuales significativas y que evidenció las relaciones entre las percepciones docentes y las prácticas pedagógicas, manteniendo el anonimato de los participantes.

4. Análisis y presentación de resultados

El presente capítulo se enfoca en la exposición y el análisis de los hallazgos obtenidos a través de la metodología cualitativa fenomenográfica, tal como se describió en el capítulo

3. Los resultados que se presentarán a continuación surgen de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes.

El objetivo principal de esta sección es describir y comprender de qué manera los docentes conceptualizan el apoyo de las familias en el proceso de alfabetización inicial, y cómo estas percepciones se conectan con las estrategias pedagógicas que declaran utilizar en el aula. El análisis sistemático de sus discursos, conforme a los principios de la fenomenografía, permitirá la identificación de categorías y temas emergentes que dan cuenta de sus percepciones y experiencias.

4.1 Proceso, perfil y criterios de selección de los participantes a través de un cuestionario.

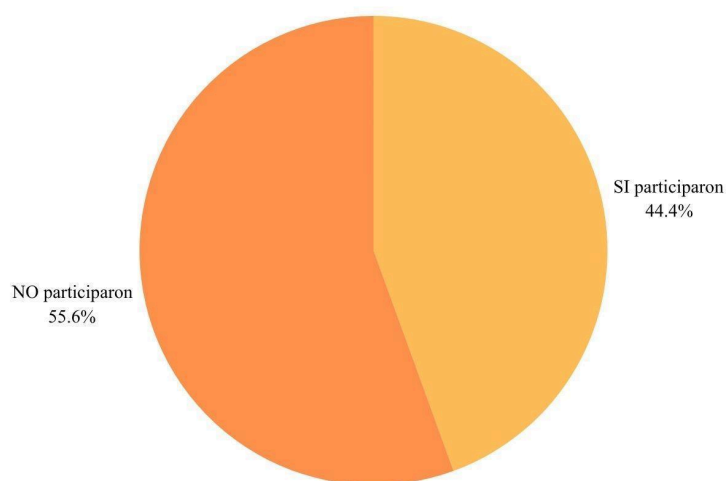
La muestra final de participantes quedó constituida por cuatro docentes de primer año básico, cuyos discursos fueron analizados en profundidad. La etapa de reclutamiento de participantes se extendió por un mes, con el objetivo inicial de seleccionar a seis docentes distribuidos equitativamente: dos establecimientos de dependencia particular subvencionado, dos de uno municipal y dos de uno particular.

Inicialmente, nueve docentes respondieron al formulario de contacto (ver Figura 1). Si bien todos los postulantes iniciales cumplían con los criterios de selección establecidos para la investigación, las bajas en el proceso fueron significativas: uno declinó su participación y cuatro no enviaron el consentimiento informado requerido. Este proceso dejó a cuatro

docentes confirmados para la etapa de entrevista. El principal desafío fue conseguir la participación de docentes de colegios particulares, un objetivo que no se logró cumplir.

Figura 1

Tasa de participación de docentes para la entrevista



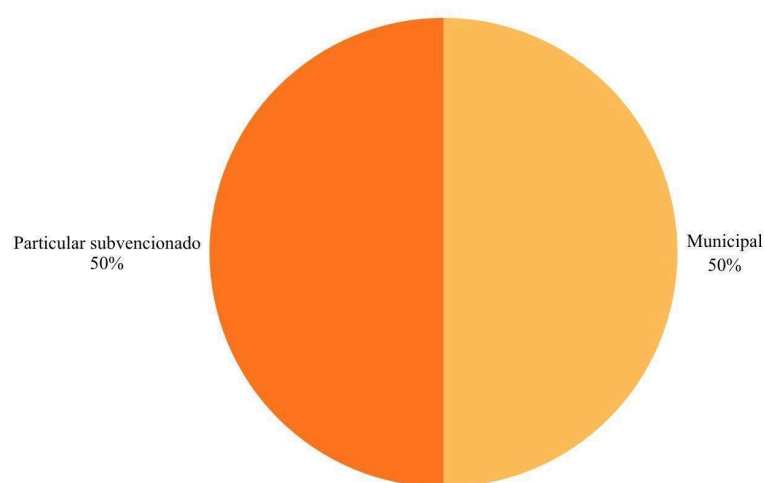
Nota. Elaboración propia.

Los cuatro participantes finales que completaron la entrevista provenían de colegios particulares subvencionados (dos) y municipales (dos) como se observa en la figura 2. Estos docentes cumplieron con los criterios de selección de tener una experiencia mínima de dos años o más trabajando en primer año básico. Además, todos manejan información básica sobre el nivel socioeconómico de sus estudiantes, y tienen un conocimiento general

sobre el tipo de apoyo que sus estudiantes reciben en el hogar en relación con la alfabetización inicial.

Figura 2

Participación de docentes según dependencia educativa



Nota. Elaboración propia.

4. 2 Análisis y resultado de entrevistas

Este apartado presenta el análisis cualitativo derivado de las entrevistas realizadas a cuatro docentes.

Tabla 4.

Muestra de docentes participantes de entrevista por zoom

Docentes	Dependencia
Entrevistado 1	Subvencionado
Entrevistado 2	Subvencionado
Entrevistado 3	Municipal
Entrevistado 4	Municipal

Nota. Elaboración propia.

Las transcripciones completas de estas entrevistas se encuentran ordenadas correlativamente en el anexo 5, siguiendo el orden en que fueron aplicadas. A través de las respuestas obtenidas, se identificaron siete categorías emergentes, que, a su vez, se clasificaron en función de las tres dimensiones centrales de nuestra investigación: apoyo familiar (que incluye: existencia y calidad del soporte, déficit y ausencia, e importancia de la familia), estrategias pedagógicas (centrada en: foco curricular clave, y diseño y aplicación metodológica), y relación, percepción - estrategia (abarca: mecanismo central, y factores condicionantes de ajustes).

A fin de realizar un análisis sistemático y exhaustivo de las respuestas obtenidas, se procedió a transcribir y organizar la información de las entrevistas en una matriz de datos en formato Excel. En esta matriz, las preguntas se dispusieron longitudinalmente, mientras

que las respuestas de cada entrevistado se consignaron en columnas adyacentes, facilitando su visualización y rastreo. Posteriormente, se utilizó el *software* ATLAS.ti para llevar a cabo un proceso de codificación abierta, identificando las frecuencias de los códigos más recurrentes en las respuestas, los cuales fueron agrupados en dimensiones para la configuración de las categorías emergentes (ver tabla 3). La validación y profundización del análisis se realizó a través de un proceso iterativo de triangulación entre pregunta y respuesta, donde se identificó cada categoría emergente y se le asignó un código cromático distintivo. Esta codificación por color se aplicó a cada respuesta para visualizar la concurrencia de las categorías a lo largo del corpus de datos. Concluido el análisis de las 12 preguntas, se elaboraron documentos de texto independientes para cada categoría, incorporando las respuestas pertinentes que sustentan su conceptualización y desarrollo, lo que permitió proceder con el análisis discursivo y la interpretación final de los hallazgos. A continuación, se detalla el análisis de cada una de las siete categorías emergentes en función de las tres dimensiones, presentando la fundamentación conceptual, los principales hallazgos y su soporte empírico derivado de los testimonios recabados.

Tabla 3

Frecuencia de mención y códigos asociados a las dimensiones en el discurso docente

Dimensiones	Cantidad de códigos por dimensión	Fr (frecuencia de códigos por dimensión)
Apoyo familiar	36	131
Estrategias pedagógicas	44	160
Relación	21	153

Nota. Elaboración propia.

4. 2. 1 Categorías emergentes: apoyo Familiar

El proceso de investigación ha revelado la emergencia de tres categorías centrales que estructuran la comprensión del fenómeno de estudio, aportando una visión detallada y multifacética del apoyo familiar en el contexto de la alfabetización inicial. La primera, “existencia y calidad del soporte”, se enfoca en la presencia real del apoyo, indagando en su constancia y la variabilidad en su consistencia o entrega. Por otra parte, la categoría “déficit y ausencia” captura la carencia significativa de apoyo, identificándola como una preocupación mayor que impacta directamente en el desarrollo de las habilidades iniciales de lectoescritura. Finalmente, la “importancia de la familia” establece la relevancia primordial del núcleo familiar en el proceso, describiendo su rol insustituible y activo dentro de la alfabetización inicial. El análisis de estos hallazgos permite generar una explicación clara sobre la función del apoyo familiar, sus retos y su efecto en el contexto de estudio.

4. 2. 1. 1 Importancia de la Familia

La "importancia de la familia" subraya la percepción unánime de los docentes, donde el apoyo familiar es un factor esencial y fundamental en el proceso de alfabetización inicial. Este apoyo no debe ser esporádico. Con relación a lo que nos dicen en la entrevista 3, este

debe comenzar desde marzo cuando inician las clases y se exige que sea “muy bien secuenciado de acuerdo a los fonemas que se están trabajando en el aula”.

La función principal de la familia no es asumir el rol de educador profesional, sino ser un apoyo y complementación al trabajo escolar. "No enseñando, porque uno entiende que ellos no son los profesionales de la educación, pero sí apoyando en el proceso" (entrevista 4). Se espera que haya un refuerzo y motivación en casa, complementando en la semana lo que se trabaja en clase, como la lectoescritura, el fonema, el sonido y el grafema. No se busca que el apoderado se ponga a hacer "tantas tareas", sino que más que nada refuerce (entrevista 3). Sin embargo, la mayor preocupación es que las familias no desorienten a los niños al utilizar metodologías de enseñanza que difieren a las empleadas en clases. (Entrevista 1).

La importancia de la familia también se manifiesta en el modelaje y la estimulación que proporciona. Tal como nos comentan en la entrevista 1, “un niño donde está siendo estimulado, ver su entorno, gente que lee, libros, etc., por iniciativa propia va a querer imitar esa conducta y va a lograrlo porque va a ir indagando”. En familias con una dinámica rica para hablar donde hay escucha activa, el desarrollo se ve favorecido.

Cuando este apoyo es ausente, las consecuencias son inmediatas: el docente enfrenta el desafío de un porcentaje de estudiantes que no recibió ese apoyo indispensable que era de casa para poder sacar un producto en la escuela. Esta falta de apoyo se vincula a veces con malas costumbres de los apoderados, como la baja asistencia en pre-básica y primero básico, donde sienten que la educación "no es medida" y da lo mismo si voy o no voy. A pesar de los desafíos, algunas familias demuestran su importancia al “acercarse a la escuela,

insistir, pedir y solicitar ayuda al docente” (entrevista 4). Un ejemplo claro de la misión familiar es la lectura en el hogar; dado que en primero básico los niños no leen en marzo o abril. “Por lo tanto, esa es tarea y misión del adulto responsable del estudiante, de leer, de leer el cuento, el libro que toca ese mes” (entrevista 4).

4. 2. 1. 2 Existencia y Calidad del Soporte

El análisis de la categoría "existencia y calidad del soporte" revela que los docentes consideran la constancia y el trabajo seguido entre el colegio, el profesor y las familias como el gran logro que determina que un niño termine leyendo en primero básico. Este éxito se basa en la calidad del apoyo que provee la familia, la cual puede ser variable. En los resultados analizados se infiere que los docentes observan que las familias con más recursos generalmente tienen libros en casa, modelan la lectura, utilizan un lenguaje adecuado y estimulan a sus hijos con más actividades. No obstante, la calidad no siempre depende del nivel socioeconómico; también existen estudiantes de escasos recursos cuyas familias son culturalmente ricas, tal como declara el docente de la entrevista 4:

Tengo estudiantes de escasos recursos que tienen, que tienen una familia que, culturalmente, es como rica, sin tener, sin tener, sin tener ese, esa, sin tener el recurso económico. ¿Por qué? Porque están pendientes, tienen conversación, si no tienen material lo solicitan, son como busquillas de poder darle a los niños otra mirada, de poder ayudar a las tías, no sé, no tengo, no sé, no tengo libros, ¿será posible que de biblioteca me presten? Entonces, nosotros vamos ayudando a

aquellas familias, pero esas familias se acercan a la escuela, se acercan al docente a insistir, a pedir, a solicitar ayuda.

Esta "riqueza cultural" se manifiesta en que los padres están pendientes, fomentan la conversación, solicitan material si no lo tienen y son proactivos para ofrecerles otra mirada a sus hijos y ayudar a las docentes.

A pesar de los ejemplos positivos, la calidad del soporte presenta desafíos. Algunos docentes entrevistados experimentan "cortes" o "cruces" en la interacción con las familias, lo que genera desgaste y lleva a que algunas no den el apoyo necesario, obstaculizando el proceso de enseñanza. Además, se señala que las familias con menos herramientas o que se quedaron con el sistema antiguo de enseñanza que les aplicaron a ellos, pueden recurrir a métodos distintos a los planteados por el docente, como el uso del silabario hispanoamericano, que según el docente de la entrevista 1:

A pesar de ser tan antiguo y tan conductista, en algunos casos les sirve para ir reforzando. No siempre, y bueno, por algo se dejó de usar también, porque ya se considera que otras metodologías y otros textos de apoyo son mejores.

Aunque estas herramientas antiguas a veces sirven como refuerzo, el docente reconoce que se dejaron de usar por ser conductistas y que existen metodologías y textos de apoyo mejores.

Finalmente, la percepción de la calidad del apoyo motiva a los docentes a sugerir la intencionalidad del aprendizaje informal y cotidiano. Las actividades que mejoran la

alfabetización inicial en casa, como se menciona en la entrevista 1, deben aprovechar "todas las instancias de la casa, desde lo más simple". Se promueve el uso de lo cotidiano, como preguntar cómo se escribe un mes, leer la patente del auto o hacer la lista del supermercado, o intencionar la lectura conjunta con sus hijos. En la escuela, también se envían actividades precisas como preguntas de comprensión y sobre personajes, concluyendo que cualquier actividad del día, si se intenciona, es una oportunidad de aprendizaje informal muy efectiva.

4. 2. 1. 3 Déficit y Ausencia

El análisis de las percepciones docentes sobre el “déficit y ausencia de apoyo familiar” en la alfabetización inicial revela un consenso en que la falta de refuerzo en el hogar dificulta significativamente el proceso y puede dejarlo incompleto. Los entrevistados consideran el apoyo familiar como un componente crucial, una "vía" que debe ser un trabajo en equipo, “siempre 50 y 50" (entrevista 2), cuyos resultados se evidencian claramente al final del año. De hecho, según el docente de la entrevista 3, “cuando no hay un proceso y no hay un apoyo familiar, generalmente el estudiante no termina bien su proceso”.

Esta ausencia de apoyo es percibida como multifactorial, y los docentes la asocian directamente a factores socioeconómicos y de tiempo. El docente de la entrevista 1 afirma que, “Los niños que tienen menos recursos... no tienen libros en su casa, que los papás trabajan extenso horario, tampoco tienen el tiempo, aunque tengan los deseos, para trabajar con ellos”. Además, estos estudiantes pueden carecer de instancias sociales informales que amplíen su conocimiento. La realidad laboral de los padres fuerza a muchos niños a

“quedarse en lugares de apoyo o con la abuelita, limitando el tiempo de interacción familiar y trabajo escolar” (entrevista 3).

Adicionalmente, se percibe una falta de conciencia o de herramientas por parte de las familias, como nos comenta el docente de la entrevista 4, “no todas las familias ven la importancia del apoyo o creen que realmente sea vital para el proceso”. Los docentes observan que los alumnos con bajo rendimiento a menudo no han sido estimulados desde pequeños, y sus familias no tienen mucho estímulo para ofrecerles. Más aún, existe una ausencia de preocupación o indagación activa por parte de los padres para saber por qué sus hijos están tardando en el proceso de alfabetización. El desafío se agrava porque, incluso cuando se envían actividades al hogar, los docentes reconocen que “no necesariamente en este contexto hay papás que tienen herramientas, pero tienen muy poco tiempo” (entrevista 1), siendo el tiempo el factor predominante en la no realización de las tareas.

Habiendo analizado en detalle las tres categorías emergentes que definen el rol, la presencia, y las carencias del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial, es preciso ahora abordar la otra dimensión central de este estudio. A continuación, se presentan las categorías emergentes: estrategias pedagógicas, las cuales definen la práctica del docente en el aula a través del “foco curricular clave” y “el diseño y aplicación metodológica”.

4. 2. 2 Categorías emergentes: estrategias pedagógicas

El análisis de los datos sobre estrategias pedagógicas ha revelado la emergencia de dos categorías centrales que definen la dimensión de la práctica pedagógica en el aula,

proporcionando un marco conceptual esencial para comprender la enseñanza de la alfabetización inicial. La primera categoría, denominada “foco curricular clave”, concentra las habilidades y contenidos fundamentales que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, consistentemente, concentran la mayor parte de las estrategias docentes. Paralelamente, la categoría “diseño y aplicación metodológica” profundiza en la acción pedagógica efectiva, abordando el marco general de acción (estrategias), y explorando las dinámicas internas de su ejecución: cómo el docente ajusta los procedimientos didácticos (adaptación), cómo los entrega en interacción con otros (colaboración) y cómo los sostiene para afianzar el aprendizaje (refuerzo). En consecuencia, estas categorías hacen posible analizar y entender de forma clara y lógica cómo se deciden y se llevan a cabo las prácticas en la enseñanza de la alfabetización.

4. 2. 2. 1 Foco Curricular Clave

El análisis de las percepciones docentes, en el marco de la categoría emergente foco curricular clave, revela que las estrategias de alfabetización inicial concentran su mayor esfuerzo y dedicación en el desarrollo fonológico. El docente de la entrevista 3 nos indica que articula sus metodologías en torno a la enseñanza explícita de las relaciones entre el fonema (sonido) y el grafema (letra escrita). Este enfoque es considerado el eje central de su planificación, lo cual se evidencia en el trabajo semanal de los fonemas y “ahí se le empieza a hacer la conexión del grafema con el sonido, la escritura y la imagen” (entrevista 3). Los entrevistados destacan la importancia de la conciencia fonológica como una

habilidad pre-alfabetizadora esencial, que debe ser considerada al implementar cualquier estrategia.

La progresión de la enseñanza inicia con el reconocimiento del fonema en manuscrita, transitando luego a la conexión con el sonido y las vocales, hasta alcanzar la lectura de sílabas y palabras simples. Las expectativas de conocimientos previos, que a su vez modelan el foco curricular, incluyen el dominio de las vocales e idealmente el conocimiento de los fonemas /M/ y /L/ al ingresar a primero básico (entrevista 3). Si bien la comprensión se menciona como un elemento relevante, el énfasis estratégico se centra abrumadoramente en los procesos de decodificación. Por lo tanto, el foco curricular clave se define por la priorización de la decodificación fónica y el desarrollo de la conciencia fonológica como el núcleo fundacional de la alfabetización inicial.

En definitiva, el foco curricular clave de las estrategias de alfabetización inicial, según la percepción de los docentes entrevistados, se define por una marcada predominancia del enfoque fónico y el desarrollo sistemático de la conciencia fonológica. La concentración de las estrategias docentes en la enseñanza de la relación fonema-grafema y sus articulaciones en sílabas y palabras simples implica que la decodificación es percibida como la habilidad fundamental y prioritaria en esta etapa. Este hallazgo sugiere que, si bien la comprensión es reconocida como un objetivo, el diseño e implementación de las estrategias se orienta principalmente a asegurar los cimientos mecánicos y perceptuales de la lectura y escritura, lo que a su vez ejerce una influencia directa en las expectativas de conocimientos previos de los estudiantes y en la naturaleza de las actividades que se envían para el apoyo familiar.

4. 2. 2. 2 Diseño y Aplicación Metodológica

El análisis de las respuestas docentes en la categoría diseño y aplicación metodológica revela que la planificación y ejecución de las estrategias de alfabetización inicial se concibe desde una perspectiva de colaboración y articulación inter-nivel. Los entrevistados destacan la necesidad de un trabajo conjunto y formalizado entre los docentes del nivel pre-básico (Kínder) y primer ciclo básico, realizando reuniones y planificaciones en conjunto para establecer las conductas esperadas y las habilidades pre-alfabetizadoras necesarias al ingresar a Primero Básico. Esta coordinación permite a los profesores de básica realizar un "bagaje" de la información que les "da luces de lo que vio [el niño] durante la primera infancia" (entrevista 4), lo cual es fundamental para iniciar la planificación. La colaboración se extiende al interior del aula y la escuela, "involucrando a las educadoras diferenciales, fonoaudiólogas y asistentes de aula en un equipo multidisciplinario para la nivelación y apoyo de los estudiantes" (entrevista 3).

En cuanto a las estrategias y su adaptación, los docentes demuestran un compromiso con metodologías que buscan la coherencia y la nivelación de oportunidades. Las estrategias centrales se basan en un enfoque fónico-fonológico, realizando la "conexión del grafema con el sonido, la escritura y la imagen de forma sistemática y semanal" (entrevista 3), a veces guiados por un "algoritmo" o un programa institucional. La adaptación se fundamenta en un diagnóstico continuo, se evalúa la procedencia del niño, se recibe el informe de la educadora, y se realiza un "seguimiento semanal mediante dictados para monitorear el aprendizaje de los fonemas" (entrevista 3). Además, los docentes consideran los intereses y el contexto de los estudiantes para la planificación, obteniendo información

de sus preferencias y dinámicas mediante la observación en recreos y entrevistas personales. Ante la diversidad socioeconómica, el docente de la entrevista 2 destaca la necesidad de entregar "mucho material" elaborado por ellas, asegurando que la "calidad sea la misma para todos" para que puedan reforzar la letra en casa, independientemente de los recursos familiares.

Finalmente, el refuerzo es inseparable de la colaboración con la familia, siendo un eje central para sostener la aplicación metodológica. Los docentes perciben la necesidad de capacitar activamente a los apoderados, realizando "charlas educativas" y "clases como instructivas" para explicar la didáctica actual, dado que muchos padres "se quedaron con el sistema antiguo" (entrevista 3). La escuela debe "generar ese conocimiento, esa herramienta, esa didáctica, para que los papás también la implementen en la casa" y así conseguir que el proceso avance de manera uniforme "para poder que vayamos todos iguales" (entrevista 3). El refuerzo se concreta con el envío de actividades frecuentes, como tareas "chiquititas, como de caligrafía" que reafirman lo aprendido ese día (entrevista 2), guías, presentaciones, y el trabajo en casa de la lectura complementaria. Incluso, se promueve integrar la alfabetización en tareas cotidianas y "simples", como hacer la lista del supermercado o jugar con los precios (entrevista 1). Esta gestión del refuerzo busca nivelar a los estudiantes con más dificultades, incluso citándolos en otros horarios.

Tras haber detallado las categorías emergentes que configuran la práctica docente, enfocadas en el 'foco curricular clave' y el 'diseño y aplicación metodológica', el análisis requiere ahora una visión integradora. Por ello, a continuación, se introducen las categorías emergentes: relación percepciones y estrategia, con el fin de examinar cómo la visión y los

juicios de los profesores ('mecanismo central de interacción') influyen directamente en sus decisiones pedagógicas y cómo los 'factores condicionantes y ajuste' modulan esta dinámica.

4. 2. 3 Categorías emergentes: relación percepciones y estrategia

Este análisis ha expuesto dos categorías interdependientes que definen la compleja relación entre las percepciones del docente y sus acciones en el aula. La primera, denominada “mecanismo central de interacción”, esta categoría encapsula el proceso primario a través del cual una percepción o juicio del docente incide directamente en la selección o el uso efectivo de una estrategia de enseñanza. Por su parte, la categoría “factores condicionantes y ajuste” describe los elementos específicos que modulan esta relación central, identificando tanto los componentes que la configuran (el apoyo familiar percibido y el involucramiento de los actores) como la respuesta estratégica que resulta de esta dinámica (la adaptación curricular y metodológica). En conjunto, estas categorías logran un marco de referencia sólido para entender las decisiones de enseñanza en el contexto de la investigación.

4. 2. 3. 1 Mecanismo Central de Interacción

Dentro del análisis y escuchando las voces de los participantes docentes podemos señalar que el mecanismo central de interacción describe cómo una percepción afecta directamente la selección o el uso de una estrategia pedagógica por parte del docente. El análisis de las respuestas de los entrevistados, centrado en las alusiones a la ausencia y el déficit, revela

que la percepción de un apoyo familiar limitado o problemático está ejerciendo una influencia determinante en las decisiones didácticas.

Una de las influencias más claras se observa en la gestión de las tareas para el hogar. Los docentes toman la decisión estratégica de reducir la frecuencia de las actividades enviadas a casa debido a la percepción de las complejas dinámicas sociofamiliares. Esta estrategia se fundamenta en el reconocimiento de que las familias a menudo enfrentan extensas jornadas laborales y horarios complicados (entrevista 1), lo que impide a los apoderados sentarse incluso media hora a revisar o ayudar con las tareas. En este sentido, el envío de actividades se percibe como una "barrera" que escapa tanto a la escuela como a la familia. Por ello, se busca evitar que la tarea se transforme en una dificultad o en algo tedioso que pueda generar desmotivación en el estudiante. Esta decisión pedagógica se convierte en una estrategia defensiva para proteger el proceso de aprendizaje frente a las realidades del contexto familiar.

Asimismo, la percepción del déficit familiar lleva a los docentes a asumir una función de suplencia dentro de la institución escolar. El docente de la entrevista 4 expresa que, aunque la escuela es quien debe brindar el apoyo, "las limitaciones de tiempo, horas y la cantidad de estudiantes hacen que no se pueda prestar una atención tan personalizada como se quisiera". Esto genera la expectativa de que la familia "pueda suplir aquello, pueda ayudar desde el hogar" (entrevista 4). No obstante, ante esta ausencia, la planificación docente debe adaptarse para compensar ese déficit desde el aula. Por ello, en la planificación, el docente utiliza reportes de educación parvularia para determinar el "nivel de aprendizaje"

con el que llegan los estudiantes y así nivelarse, considerando qué niños son lectores o no (entrevista 1).

Esto evidencia que el punto de partida pedagógico está influenciado por la necesidad de adaptar la enseñanza al nivel de habilidades pre-alfabetizadoras que trae el estudiante, un nivel que se entiende moldeado por su contexto inicial. En conclusión, la influencia opera como un mecanismo de adaptación realista a la percibida ausencia de apoyo, llevando a los docentes a modificar la extensión del trabajo en casa y a concentrar el esfuerzo de alfabetización dentro de la escuela.

4. 2. 3. 2 Factores Condicionantes de Ajuste

La categoría emergente "Factores condicionantes y ajustes" sintetiza la percepción docente sobre la compleja interacción entre las condiciones del entorno familiar del estudiante y las respuestas estratégicas que se generan en el ámbito escolar. El análisis de las respuestas revela que los docentes identifican una relación directa entre el déficit o ausencia de apoyo y recursos en el hogar —entendidos como factores condicionantes— y la necesidad de implementar adaptaciones o ajustes en su práctica pedagógica y de soporte.

Los factores condicionantes se manifiestan principalmente en dos dimensiones. En primer lugar, se establece un vínculo entre el bajo rendimiento en lectoescritura y las carencias socioeconómicas. La respuesta de los entrevistados evidencia que el bajo desempeño se asocia a la falta de recursos, lo que motiva una acción estratégica por parte del docente que trasciende lo educativo, enfocándose en proveer asistencia material entregando “uniformes, cosas económicas, mercadería y útiles escolares” (entrevista 2), con el objetivo de mitigar

las dificultades financieras del estudiante y su impacto en la asistencia y el desempeño. En segundo lugar, se identifica un déficit en el involucramiento y apoyo familiar en el proceso de alfabetización. Los docentes reconocen la ausencia de prácticas esenciales en casa, como la lectura parental, obligando a la institución a asumir la tarea de "subsanan" o compensar esta falta de apoyo activo (entrevista 4).

Frente a este escenario de carencias, la escuela implementa una serie de respuestas estratégicas y ajustes (adaptación). Pedagógicamente, el cuerpo docente adopta un rol compensatorio, manifestado en la necesidad de reforzar de forma especial a los alumnos, brindarles más material didáctico y modificar la planificación para incorporar actividades que suplan la falta de apoyo en casa, como la lectura directa de libros en el aula (entrevista 4). Institucionalmente, el ajuste implica asumir la responsabilidad de la orientación familiar, ofreciendo herramientas y conversando de forma individual con los padres para elevar su nivel de involucramiento (entrevista 1). En esencia, la adaptación docente se configura como un mecanismo para compensar las brechas de apoyo y recursos, asegurando la continuidad del proceso de alfabetización a pesar de los condicionantes externos.

4.3 Discusión

Los resultados obtenidos, organizados en las tres dimensiones centrales del estudio, evidencian cómo las realidades del contexto sociofamiliar condicionan las estrategias pedagógicas y fuerzan al cuerpo docente a asumir un rol adaptativo y compensatorio que trasciende su función educativa tradicional.

Los hallazgos confirman la percepción unánime de los docentes sobre la importancia de la familia como un factor esencial, cuyo rol no es asumir la enseñanza formal, sino ser un agente de refuerzo y modelaje coherente, tal como lo define la literatura sobre ambientes alfabetizadores, y así lo señala Mendive et al. (2020) al mencionar que las prácticas familiares de estímulo lingüístico y de lectura refuerzan y contribuyen al desarrollo de habilidades de aprendizaje en los niños. Esta perspectiva se matiza con la identificación de la "riqueza cultural", que demuestra que la calidad del apoyo trasciende los recursos económicos, valorando la proactividad del apoderado. Sin embargo, esta potencialidad se ve sistemáticamente desafiada por el déficit y ausencia de soporte, asociado por los docentes a factores estructurales como las extensas jornadas laborales de los padres. Este déficit, que impide el trabajo '50 y 50', obliga a la escuela a intentar compensar brechas que nacen en la desigualdad social, un punto recurrente en estudios sobre vulnerabilidad y educación, como la planteada por McCoy et al. (2018, como se citó en López et al, 2023), quienes señalan que los niveles de estimulación en el hogar difieren tanto entre países como dentro de un mismo país de acuerdo con el nivel de ingresos. En promedio, los niños que residen en hogares del quintil de ingreso superior tienen 1.3 veces más de probabilidad de recibir altos niveles de estimulación en comparación a sus pares que residen en hogares del quintil inferior.

Es precisamente esta percepción del déficit de apoyo familiar la que se convierte en el mecanismo central de interacción que articula las decisiones pedagógicas, donde la relación percepción-estrategia actúa como un filtro que lleva al docente a modificar su praxis. Ante el reconocimiento de que las carencias del hogar son los principales factores condicionantes

de ajuste, el cuerpo docente implementa un doble ajuste estratégico: la reducción de las exigencias externas y la expansión de las funciones internas. La reducción de exigencias se manifiesta en la decisión de limitar las tareas para el hogar, ya que la actividad enviada es percibida como una "barrera" que escapa al control de la escuela y puede generar desmotivación en el estudiante. Esta modificación estratégica, impulsada por el juicio profesional sobre el contexto, es consistente con lo que menciona Tarabini (2015) acerca de la percepción docente sobre la toma de decisiones, en la que señala que el profesorado ajusta sus prácticas en función del ambiente en el que trabajan y en la motivación de los estudiantes, teniendo en consideración la opción de modificar la carga académica.

Como contrapartida, la expansión de funciones internas se refleja directamente en la configuración de las estrategias pedagógicas. Según Sarmiento (2018), "la lectoescritura es un medio fundamental para que los estudiantes mejoren sus competencias de lenguaje, impulsando a que se identifique cual es la relación entre los procesos de lectura y escritura, y que los procesos lectoescritores deben hacerse en escenarios propicios con herramientas y actividades lúdicas". Para compensar la falta de habilidades pre-alfabetizadoras, el foco curricular clave concentra su mayor esfuerzo en la conciencia fonológica y la enseñanza explícita de la relación fonema-grafema, priorizando la decodificación. Esta primacía es un ajuste para asegurar los cimientos, un método sistemático de enseñanza del código que, tal como señalan autores como Ramírez (2023), se basa en procedimientos técnicos y recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Sin embargo, este enfoque, que privilegia la adquisición del mecanismo básico, genera una tensión con enfoques más balanceados o integrales que enfatizan que la lectura es también un proceso

cognitivo de observar, interpretar, comprender y dar sentido al texto desde el inicio, y donde se busca la interacción constante del sujeto con el objeto del conocimiento.

Finalmente, el rol compensatorio del docente se amplía hasta el plano social y material. El diseño y aplicación metodológica no solo incluye la articulación inter-nivel y las "charlas educativas" para transferir la didáctica a los apoderados, sino que, ante la vinculación del bajo rendimiento con las carencias socioeconómicas, el docente asume la tarea de proveer asistencia material (uniformes, mercadería, útiles escolares). La importancia y necesidad de esta articulación metodológica y la coherencia del proceso educativo entre los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica se encuentran sustentadas por el marco normativo establecido en el decreto 373 (MINEDUC, 2017), el cual indica que: "los establecimientos educacionales deberán elaborar una estrategia de transición educativa (ETE), que aborde la transición de los niños y las niñas entre este nivel educativo y el primer año de educación básica, desde una mirada sistémica e inclusiva que resguarde las características propias de la niñez, de su desarrollo y aprendizaje." Sumado a la necesidad de esta articulación, la presión por compensar las carencias socioeconómicas hace que el rol docente trascienda lo meramente curricular. Esta ampliación del rol sitúa al estudio en un contexto de investigación más amplio sobre el papel de la escuela en la mitigación de la pobreza y la desigualdad, como el abordado por autores como Zambrano-Fernández & Navarrete-Pita (2023) quienes destacan que el apoyo de los padres constituye un factor relevante en el desarrollo de los educandos, cumpliendo un nexo fundamental entre las familias y la escuela.

En síntesis, la práctica pedagógica está profundamente mediada por la percepción del déficit de apoyo familiar. Esta situación genera una paradoja central: el esfuerzo del docente por compensar las carencias y promover la equidad se traduce, inadvertidamente, en una gestión activa de la desigualdad. Este fenómeno se manifiesta doblemente: a nivel curricular, el docente implementa un ajuste estratégico que prioriza la enseñanza del código (decodificación) para asegurar cimientos, pero que corre el riesgo de configurar un currículum adaptado a la baja, limitando la exposición a enfoques integrales de lectura y creando un techo de cristal en los aprendizajes. Paralelamente, el rol compensatorio se expande al ámbito social, donde el docente asume funciones asistenciales (provisión material). Así, al tomar decisiones bienintencionadas para mitigar la brecha, la escuela no solo refleja la desigualdad social, sino que, mediante la institucionalización de estos ajustes diferenciados, corre el riesgo de administrar y reproducir la disparidad al ofrecer una experiencia educativa cualitativamente distinta para los estudiantes más vulnerables.

5. Conclusiones

Esta investigación, que se centra en el análisis fenomenográfico de las percepciones de los docentes y su relación con las estrategias de enseñanza en la alfabetización inicial en primer año básico, no solo logró cumplir con los objetivos planteados, sino que presentó un hallazgo significativo: la existencia de un complejo mecanismo de ajuste pedagógico que sitúa al profesor como un agente compensatorio clave. El estudio se enfocó a explorar cómo la percepción del profesorado respecto del apoyo familiar se traduce en acciones concretas dentro del aula.

El corazón de los hallazgos se encuentra en la articulación de siete categorías emergentes que se agrupan entorno a Apoyo Familiar (Existencia y Calidad del Soporte, Déficit y Ausencia, Importancia de la Familia), las Estrategias Pedagógicas (Foco Curricular Clave, Diseño y Aplicación Metodológica) y, crucialmente, la Relación Percepción-Estrategia (Mecanismo Central, Factores Condicionantes de Ajustes). La investigación arroja una respuesta clara: a pesar de que los docentes identifican una falta de apoyo familiar que debilita los perfiles de Ambientes Alfabetizadores del Hogar (Mendive et al., 2022), esto no impide que sus estrategias evolucionen y se adapten. Por el contrario, esta percepción de carencia se transforma en el mecanismo central que guía la toma de decisiones, desencadenando un doble ajuste estratégico: por un lado, una reducción de las exigencias de tareas y refuerzos externos al hogar para evitar la frustración y, por otro lado, una expansión o intensificación del esfuerzo de nivelación dentro del aula.

Este descubrimiento clave establece la base teórica de la investigación: el docente asume un papel compensatorio ante la falta de apoyo familiar, actuando como el principal motor para nivelar las diferencias. Apoyándose tanto de datos empíricos como la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2009), el estudio revela que los profesores se esfuerzan por evitar que la percepción de vulnerabilidad familiar se convierta en una “profecía autocumplida” (Rosenthal y Jacobson, 1969). Esto contribuye directamente a cerrar la brecha en la investigación al ofrecer un modelo que explica cómo las creencias se traducen en acciones para igualar las oportunidades educativas.

Este estudio aporta de manera significativa en tres áreas clave del conocimiento. En primer lugar, ayuda a llenar el aporte a la desactualización investigativa al presentar una

investigación que explica la compleja y dinámica relación entre las percepciones de los docentes sobre el apoyo familiar y las estrategias que declaran utilizar. A su vez, los hallazgos refuerzan el papel compensatorio que desempeña el docente actuando como un factor social para reducir la brecha de oportunidades entre los estudiantes. Por último, este estudio valida la fenomenografía como una herramienta para explorar la creencia de los docentes que influyen en la toma de decisiones pedagógicas, sirviendo como un modelo para futuros análisis cualitativos en el área de las percepciones.

A pesar de la riqueza y profundidad que se logra con el enfoque fenomenográfico, es importante reconocer las limitaciones que vienen con este tipo de estudio. Primero, la escasa participación de docentes en la muestra, aunque es algo común en la investigación cualitativa, limita la capacidad de generalizar los hallazgos a todos los profesores de primer año básico, dejando las conclusiones restringidas a las percepciones de los participantes. En segundo lugar, hubo restricciones en el acceso a la información debido a los costos, lo que limitó la posibilidad de enriquecer el análisis con fuentes de datos más amplios o de realizar una triangulación más completa utilizando herramientas estandarizadas, lo que podría haber aportado más contexto a las percepciones.

A pesar de su profundidad, el estudio fue honesto al reconocer sus limitaciones, que se debieron a la baja participación docente y al acceso limitado a la información debido a razones económicas, lo que restringe la generalización estadística de los resultados. Finalmente, se sugieren algunas recomendaciones para futuras investigaciones, como la necesidad de aclarar la confusión conceptual entre fonema y alófono en la formación docente y explorar si la percepción de los apoderados sobre la metodología de la enseñanza

influye en su colaboración. También se plantea la compleja cuestión de cómo medir y comparar el progreso de un niño que ha recibido una estimulación rica frente a uno que no, lo que abre una línea de trabajo crucial para diseñar intervenciones diferenciadas.

6. Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *La Importancia de las Creencias y Emociones en el Desarrollo Personal y Académico de los estudiantes*. Santiago, Chile.

https://archivos.agenciaeducacion.cl/La_importancia_de_las_creencias_y_emociones.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Informe Nacional PISA 2022 Evaluación Internacional de Estudiantes tras la Pandemia*. Santiago, Chile.

<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf>

Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.

<https://revistas.um.es/reifop/article/view/245461>

Arauz, J. S. F., Gavilanes, J. P. V., Alemán, E. M. S., y Jimenez, K. J. C. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *Recimundo*, 6(2), 151-159.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.151-159](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.151-159)

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.

Bingham, A. (27 de agosto de 2021). *Qualitative Research Design and Data Analysis: Deductive and Inductive Approaches*. Sage Research Methods Community. [Qualitative Research Design and Data Analysis: Deductive and Inductive Approaches — Sage Research Methods Community](#)

Cárcamo, H. y Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 58-80. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>

Casasola-Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22, 12-12. <https://doi.org/10.18294/pm.2022.4091>

Castillo, M. J. C., Apaza, J. Z., Maquera, R. M. A. y Rojas, O. M. D. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión lectora. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838-1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>

Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., y Fantoni, D. (2024). *Radiografía de la lectura en 2° básico: Resultados de evaluación muestral de la región*

Metropolitana 1° semestre 2023 (Working Paper No. 2024004). Red Por Un Chile Que Lee. <https://www.colegium.com/diamas/>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo Chosing Among Five Traditions Selección entre cinco tradiciones*. (2a ed.). Sage Publications. https://dn790007.ca.archive.org/0/items/qualitative-research-designs/Second_Edition_QUALITATIVE_INQUIRY_and_R.pdf

Decreto 373 de 2017 [MINEDUC]. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. 17 de abril de 2017. <https://bcn.cl/3ltk8>

Del Río, M. F., y Balladares, J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Psyhke*, 19(2), 81-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200008>

De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336

Dickinson, D. K., y Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early*

Childhood Research Quarterly, 2(1), 1-25.

[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)

Google. (2025). Gemini [Modelo de lenguaje grande]. [Google Gemini](#)¹

García, H. C., Alfredo, B. S. L. y Ponte, I. F. D. (2021). Estrategias de aprendizaje.

TecnoHumanismo, 1(8), 1–20. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>

Gudiño, M. R., Río, C. J., y Calle, R. C. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 257-379.

<https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>

Guevara Benítez, Y., y Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 22(74), 729-749.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000300729&script=sci_arttext

Gomila Grau, M. A., y Pascual Barrio, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 99–112.

<https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>

¹ En esta fuente de trabajo se ha empleado inteligencia artificial como herramienta de apoyo para garantizar coherencia, fluidez y calidad de la escritura académica.

- Guzmán, N. y Álvarez, M. (2020). Aproximación teórica a las estrategias de acompañamiento en el ambiente familiar y escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, *II*(1), 151-166.
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.11>
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Kuklinski, M. R. y Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, *72*(5), 1554-1578. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00365>
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., y Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, *21*(39), 102-115.
<https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- López, M. J., Narea, M., y Villalón, M. (2023). Desarrollo de la alfabetización inicial: una intervención parental en sectores desfavorecidos de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *49*(3), 311-326.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000400311>
- Luna Álvarez, H. E., Ramírez Calixto, C. Y., y Arteaga Rolando, M. A. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Conrado*, 15(70), 203-208.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1126>

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L. y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 415–439.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>

Martínez Roca, M. (2021). Entrevistas en profundidad a docentes sobre el uso de contenido audiovisual infantil en las aulas. *Comunicación y Métodos*, 3(2),

143-151. <https://doi.org/10.35951/v3i2.126>

Masfufah, M., y Masnawati, E. (2023). Family support and early childhood education: A qualitative perspective. *International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology*, 3(2), 32-37.

<https://ejournalisse.com/index.php/isse/article/view/90>

Mendive, S., Aldoney, D., Mascareño Lara, M., Pezoa, J. P. y Hoff, E. (2022). Ambientes de lenguaje y alfabetización inicial en el hogar a los 4 años: determinantes y relación con comprensión lectora hasta los 9 años. *Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 446-477.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2015226>

MINEDUC. (2018). *Bases curriculares de primero a sexto básico*. Santiago, Chile:
Ministerio de Educación.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

MINEDUC. (2019). *Programa de motivación escolar. Recomendaciones para la implementación 1° y 2° básico*. Santiago, Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14282>

MINEDUC. (2023). *Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula*. Santiago, Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19594>

MINEDUC. (2025). *Guía digital del docente Leo primero Lenguaje y comunicación 1° básico Tomo 1*. Santiago, Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14390>

Morales, L., y Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis y Saber*, 14(37), 1-17.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>

Orellana, P., Valenzuela, M. F., Villalón, M., y Rosati, M. (2022). Efectos del apoyo al ambiente familiar en el lenguaje y la alfabetización de niños de 4 a 6 años en contextos desfavorecidos. *Interdisciplinaria*, 39(3), 107-122.

<https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.6>

- Phillips, B. M., y Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Ramírez, J. J. V. (2023). Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicadas por los docentes del segundo ciclo año 2023. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 99–115. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1201>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Sarmiento, C. (2018). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 945-950. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.112>
- Scheele, A. F., Leseman, P. P., Mayo, A. Y., y Elbers, E. (2012). The relation of home language and literacy to three-year-old children's emergent academic language in narrative and instruction genres. *The Elementary School Journal*, 112(3), 419-444. <https://doi.org/10.1086/663300>
- Sloboda, Z., y Petras, H. (Eds.). (2014). *Defining prevention science*. Springer.

- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.
- UNESCO. (2017). *Las competencias en lectoescritura y aritmética desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida*.
- UNESCO. (2023). *Día Internacional de la Alfabetización 2023. Promoción de la alfabetización para un mundo en transición: Sentar las bases para sociedades sostenibles y pacíficas*.
- Vargas, L. M., (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Valle, A., Cabanach, R. G., González, L. M. C., y Suárez, A. P. F. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/87/83>
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3a ed.). Crítica.

<https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

Zambrano, J. D. T., Mendoza, C. E. L. y Camacho, M. P. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. En Memorias del cuarto “Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI” [Presentación]. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. Guayaquil, Ecuador.

Zambrano-Fernández, M. P. y Navarrete-Pita, Y. (2023). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322023000200012

Zuloeta, K. (2018). *Estrategia lúdica de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estudiante de primaria de la IE Manuel Antonio Rivas* [Tesis de Maestría, Universidad Señor de Sipán].
<https://hdl.handle.net/20.500.12802/4884>

Anexos

Anexo 1



Investigadores: Felipe Loyola – Danae Medel
Iván Sepúlveda

Preguntas para cuestionario google form

1. ¿Qué edad tiene?

2. ¿En qué tipo de dependencia educativa trabaja actualmente?
(Municipal/Subvencionado/Particular)

3. ¿Cuál es su especialización o título profesional principal?

4. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?

5. ¿Cuántos años específicamente ha trabajado con primer año básico?

6. ¿Conoce los tipos de ambiente alfabetizador que se manejan en el curso?

7. ¿Conoce el nivel socioeconómico de los estudiantes?

8. ¿Conoce los tipos de apoyo que tienen los estudiantes en la casa para la alfabetización?
(1. exposición temprana a más de diez libros infantiles, 2. enseñanza sistemática del código con ejercicios de escritura tres o más veces por semana, y 3. diálogos narrativos frecuentes sobre experiencias pasadas)

9. ¿Cuál es su correo electrónico?

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

El presente cuestionario tiene como propósito recopilar información sobre el nivel de conocimiento que poseen los docentes en el ámbito de la alfabetización. La información se utilizará para fines académicos y de investigación, sin que se divulguen los datos personales de los participantes.

El presente cuestionario está diseñado para ser respondido por docentes de educación básica, primaria, secundaria y universitaria. Los datos se utilizarán para fines académicos y de investigación, sin que se divulguen los datos personales de los participantes. El cuestionario de materiales de lectura y escritura se refiere a la alfabetización.

Si tiene alguna duda, por favor contactar al investigador en cualquiera de las direcciones de correo electrónico que se encuentran en la parte superior de este cuestionario.

Nombre completo:

Nombre: _____

Cargo: _____

Institución: _____

Preguntas para entrevistas

1. ¿En relación al proceso de alfabetización, cuán importante cree usted que es el rol del docente?

2. ¿Qué rol cree que la familia o el apoyo a la escritura en el proceso de alfabetización de los estudiantes es importante?

Anexo 2



Investigadores: Felipe Loyola – Danae Medel
Iván Sepúlveda

Pauta para entrevista

Buenos días/tardes. Gracias por participar en esta entrevista sobre el apoyo familiar en la alfabetización inicial. La investigación ha identificado distintos ambientes alfabetizadores en el hogar, que varían en sus recursos y prácticas.

Por un lado, encontramos ambientes con altos recursos, caracterizados por abundancia de libros, enseñanza activa del código escrito y conversaciones frecuentes sobre experiencias pasadas. Por otro lado, existen ambientes con bajos recursos, con escasez de materiales de lectura y mínimas interacciones de apoyo a la alfabetización.

En esta entrevista, nos interesa conocer su percepción sobre estas diferencias entre los ambientes de sus estudiantes y cómo influyen en su labor pedagógica.

Datos generales:

Nombre: _____

Curso: _____

Establecimiento: _____

Preguntas para entrevistas

1. ¿En relación al proceso de alfabetización, cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?

2. ¿Piensa usted que la familia es un apoyo o un obstáculo en el proceso de alfabetización del estudiante? ¿Por qué?

3. Cuando usted planifica estrategias para sus estudiantes, ¿Qué elementos considera?

4. ¿Qué es lo que tiene usted en cuenta para implementar una estrategia pedagógica de alfabetización con los estudiantes?

5. ¿Cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos o bajos de los estudiantes de su curso en sus habilidades de alfabetización? Fundamente

6. ¿Qué opina sobre la situación familiar de aquellos alumnos que se observa que tienen bajo rendimiento en lectoescritura?

7. ¿Qué desafíos enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en contextos socio familiares diversos?

8. ¿Ha enfrentado desafíos en relación al uso de recursos pedagógicos para abordar la enseñanza en sus estudiantes?


9. Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades pre-alfabetizadoras de los estudiantes?
(conciencia fonológica, reconocimiento de letras, comprensión lectora, expresión escrita)

10. ¿Con cuánta frecuencia envía actividades al hogar para que los estudiantes trabajen con la familia?

11. ¿Qué decisión pedagógica lo motivó a enviarlas?

12. ¿Qué actividades que realizan en casa los estudiantes con sus padres cree que mejoren la alfabetización inicial?

Anexo 3

 UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS FACULTAD DE EDUCACIÓN. TESIS DE PREGRADO	
Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico	
Estimado/a docente:	
<p> Junto con saludar, solicitamos a Usted que pueda colaborar desde su experticia profesional y académica, con la validación de nuestro INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS el cual es una ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA y forma parte de nuestra tesis de pregrado titulada: "Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico".</p>	
<p> Las observaciones, correcciones y sugerencias que usted nos pueda realizar son de gran valor para mejorar la calidad de nuestra entrevista y ser un real apoyo en nuestro trabajo de tesis.</p>	
<p> Se presenta a continuación una pauta de validación que solicitamos complete con sus apreciaciones. Se exponen de igual manera los objetivos del trabajo de título en los cuales solicitamos que usted consigne sus correcciones y sugerencias.</p>	
4. Pregunta de investigación	¿Cómo se relacionan las percepciones docentes sobre el apoyo familiar con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar en el proceso de alfabetización inicial de primer año básico, considerando algunas asociaciones de... Atentamente
3. Objetivo General:	Análisis de las percepciones de los docentes sobre el apoyo familiar en el proceso de... Estudiantes tesistas: Felipe Ignacio Loyola Villavicencio Danae Scarlett Medel Parra Iván Alberto Sepúlveda Madrid

I. Antecedentes del docente que valida:

1. Nombre:	Evelyn Hugo Rojas
2. Profesión o Actividad:	Académica investigadora
3. Grado Académico:	Doctora en Educación
4. Institución o lugar de trabajo en que se desempeña:	Universidad de Las Américas
5. Años de experiencia en educación:	14 años

II. Antecedentes del Trabajo de título;

1. Docente Guía	Hugo Quintana
2. Título:	Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico
3. Tema de estudio	Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias que declaran utilizar
4. Pregunta de investigación	¿Cómo se relacionan las percepciones docentes sobre el apoyo familiar con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar en el proceso de alfabetización inicial de primer año básico, considerando contextos socioeducativos diversos?
3. Objetivo General:	Analizar las percepciones de los docentes acerca del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primero básico y su relación con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar.

III. - Validación de experto

El estudio se centra en analizar cómo las percepciones que tienen los docentes sobre el apoyo familiar influyen en las estrategias de enseñanza que emplean durante la alfabetización inicial en primer año básico. A través de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenográfico, los investigadores identifican cómo estas percepciones, muchas veces mediadas por estereotipos y factores socioeducativos, afectan las prácticas pedagógicas y la colaboración entre la escuela y las familias. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales son instrumentos clave que necesitan ser evaluados para asegurar su pertinencia y claridad.

Para responder, por favor completar la tabla indicándonos si está de acuerdo o no y en los comentarios poner los cambios y sugerencias.

Dimensiones	Criterios	Preguntas claves	Preguntas secundarias	Consideración del experto, cambios o sugerencias
Apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial	Perfiles de ambientes alfabetizadores familiares	En relación al proceso de alfabetización ¿Cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?	Quando usted planifica estrategias para sus estudiantes ¿Qué elementos considera?	OK
		¿De qué manera cree usted que las condiciones familiares inciden en el bajo rendimiento en lectoescritura?		OK
	Prácticas familiares claves en alfabetización inicial	¿Piensa usted que la familia es un apoyo o un obstáculo en el proceso de	¿Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades pre-alfabetizadoras de	Ok


		alfabetización del estudiante? ¿Por qué?	los estudiantes? (conciencia fonológica, reconocimiento de letras, comprensión lectora, expresión escrita)	
	Desigualdades y vulnerabilidad en el apoyo familiar	¿Cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos o bajos de los estudiantes de su curso en sus habilidades de alfabetización?		OK
Concepto de percepción en la educación	Influencias de la percepción en la práctica docente	¿De qué manera cree usted que las condiciones familiares inciden en el bajo rendimiento en lectoescritura?		OK
		¿Qué desafíos enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en contextos socio familiares diversos?		OK
	Percepción acerca del rol de la familia en contexto escolar	¿Piensa usted que la familia es un apoyo o un obstáculo en el proceso de		OK

		alfabetización del estudiante? ¿Por qué?		
Estrategias declaradas de enseñanza de la alfabetización inicial	Fundamentos teóricos y normativos de las estrategias declaradas	¿Qué es lo que tiene usted en cuenta para implementar una estrategia pedagógica de alfabetización con los estudiantes?		OK
			¿Qué desafíos enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en contextos socio familiares diversos?	
		¿Con cuánta frecuencia envía actividades al hogar para que los estudiantes trabajen con la familia?	¿Qué decisión pedagógica lo motivó a enviarlas?	
	Tipología de estrategias declaradas y su evidencia empírica	¿Qué actividades que realizan en casa los estudiantes con sus padres cree que mejoren la alfabetización inicial?		OK

	Desafíos docentes frente a la adaptación de estrategias en contextos diversos	¿Ha enfrentado desafíos en relación al uso de recursos pedagógicos para abordar la enseñanza en sus estudiantes?	
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Firma del profesional experto:

Evelyn Hugo Rojas 

Adjuntamos el correo electrónico que usted nos envíe como confirmación de su validación y enviaremos una copia de nuestro trabajo final en el cual confirmamos su participación.

- Danae Medel: dana.medel.06@gmail.com
- Felipe Loyola: loyolafelipe18@gmail.com
- Iván Sepúlveda: ivan.sepulveda.madrid.007@gmail.com

¡Muchas gracias por ayudarnos!

Anexo 4

Entrevista 1:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico

Investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda

Estudiantes de mención de Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico", a cargo de los investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda, estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas. El propósito de esta carta es proporcionarle toda la información necesaria para que pueda tomar una decisión informada sobre su participación en esta investigación.

Objetivos de la investigación:

El estudio busca analizar las percepciones de los docentes acerca del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primer año básico y su relación con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar.

Procedimientos:

Si decide participar, se le solicitará:

- Responder una entrevista vía Zoom, con una duración aproximada de 30 minutos.
- Compartir sus experiencias y percepciones sobre el apoyo familiar y las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial.

Las entrevistas serán grabadas en audio para su posterior análisis, pero su identidad será protegida en todo momento.

Duración de su participación:

Su participación en el estudio consistirá en una única sesión de entrevista, con una duración aproximada de 30 minutos.

Beneficios de su participación:

Esta investigación no supone beneficios directos para usted, pero su contribución permitirá ampliar el conocimiento sobre las percepciones docentes y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial, lo que podría beneficiar a futuras prácticas pedagógicas y políticas educativas.

Riesgos de su participación:

No se anticipan riesgos físicos, psicológicos o de otra índole derivados de su participación en este estudio. Sin embargo, si durante la entrevista surge algún tema que le cause incomodidad, puede detener la conversación en cualquier momento.

Costos de su participación:

No existen costos asociados a su participación en este estudio.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada por usted será tratada con estricta confidencialidad. Los datos recopilados (incluyendo grabaciones de audio) sólo serán accesibles para el equipo investigador y se utilizarán únicamente con fines académicos. Sus respuestas serán anónimas y no se incluirá información que permita identificarlo/a en publicaciones o presentaciones derivadas de este estudio.

Voluntariedad:

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a negarse a participar o a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto afecte su relación con la institución educativa a la que pertenece.

Contacto para dudas:

Si tiene alguna pregunta sobre el estudio, puede contactar a los investigadores responsables:

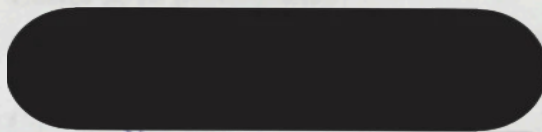
- Danae Medel: dana.medel.06@gmail.com
- Felipe Loyola: loyolafelipe18@gmail.com
- Iván Sepúlveda: ivan.sepulveda.madrid.007@gmail.com

Si tiene inquietudes sobre sus derechos como participante, puede contactar al profesor guía de la investigación de la Universidad de las Américas:

- Hugo Quintana: hugo.quintana@edu.udla.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

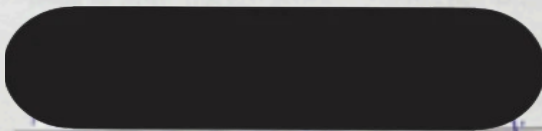
Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta carta de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten. He podido hacer preguntas sobre el estudio y acepto participar voluntariamente.



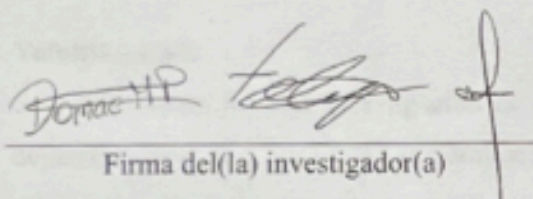
Firma del(la) participante

2 de Septiembre 2025

Fecha



Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Entrevista 2:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico

Investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda

Estudiantes de mención de Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico", a cargo de los investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda, estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas. El propósito de esta carta es proporcionarle toda la información necesaria para que pueda tomar una decisión informada sobre su participación en esta investigación.

Objetivos de la investigación:

El estudio busca analizar las percepciones de los docentes acerca del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primer año básico y su relación con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar.

Procedimientos:

Si decide participar, se le solicitará:

- Responder una entrevista vía Zoom, con una duración aproximada de 30 minutos.
- Compartir sus experiencias y percepciones sobre el apoyo familiar y las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial.

Las entrevistas serán grabadas en audio para su posterior análisis, pero su identidad será protegida en todo momento.

Duración de su participación:

Su participación en el estudio consistirá en una única sesión de entrevista, con una duración aproximada de 30 minutos.

Beneficios de su participación:

Esta investigación no supone beneficios directos para usted, pero su contribución permitirá ampliar el conocimiento sobre las percepciones docentes y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial, lo que podría beneficiar a futuras prácticas pedagógicas y políticas educativas.

Riesgos de su participación:

No se anticipan riesgos físicos, psicológicos o de otra índole derivados de su participación en este estudio. Sin embargo, si durante la entrevista surge algún tema que le cause incomodidad, puede detener la conversación en cualquier momento.

Costos de su participación:

No existen costos asociados a su participación en este estudio.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada por usted será tratada con estricta confidencialidad. Los datos recopilados (incluyendo grabaciones de audio) sólo serán accesibles para el equipo investigador y se utilizarán únicamente con fines académicos. Sus respuestas serán anónimas y no se incluirá información que permita identificarlo/a en publicaciones o presentaciones derivadas de este estudio.

Voluntariedad:

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a negarse a participar o a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto afecte su relación con la institución educativa a la que pertenece.

Contacto para dudas:

Si tiene alguna pregunta sobre el estudio, puede contactar a los investigadores responsables:

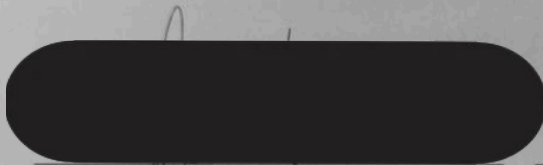
- Danae Medel: dana.medel.06@gmail.com
- Felipe Loyola: loyolafelipe18@gmail.com
- Iván Sepúlveda: ivan.sepulveda.madrid.007@gmail.com

Si tiene inquietudes sobre sus derechos como participante, puede contactar al profesor guía de la investigación de la Universidad de las Américas:

- Hugo Quintana: hugo.quintana@edu.udla.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

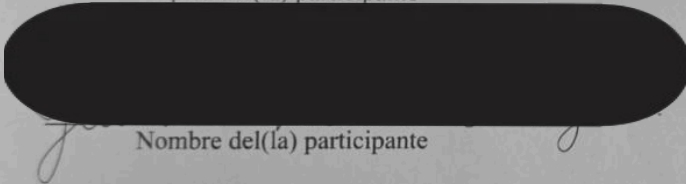
Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta carta de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten. He podido hacer preguntas sobre el estudio y acepto participar voluntariamente.



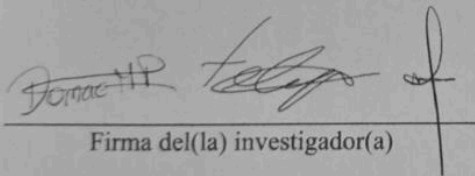
Firma del(la) participante

11/Septiembre

Fecha



Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Entrevista 3:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico

Investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda

Estudiantes de mención de Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico", a cargo de los investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda, estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas. El propósito de esta carta es proporcionarle toda la información necesaria para que pueda tomar una decisión informada sobre su participación en esta investigación.

Objetivos de la investigación:

El estudio busca analizar las percepciones de los docentes acerca del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primer año básico y su relación con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar.

Procedimientos:

Si decide participar, se le solicitará:

- Responder una entrevista vía Zoom, con una duración aproximada de 30 minutos.
- Compartir sus experiencias y percepciones sobre el apoyo familiar y las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial.

Las entrevistas serán grabadas en audio para su posterior análisis, pero su identidad será protegida en todo momento.

Duración de su participación:

Su participación en el estudio consistirá en una única sesión de entrevista, con una duración aproximada de 30 minutos.

Beneficios de su participación:

Esta investigación no supone beneficios directos para usted, pero su contribución permitirá ampliar el conocimiento sobre las percepciones docentes y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial, lo que podría beneficiar a futuras prácticas pedagógicas y políticas educativas.

Riesgos de su participación:

No se anticipan riesgos físicos, psicológicos o de otra índole derivados de su participación en este estudio. Sin embargo, si durante la entrevista surge algún tema que le cause incomodidad, puede detener la conversación en cualquier momento.

Costos de su participación:

No existen costos asociados a su participación en este estudio.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada por usted será tratada con estricta confidencialidad. Los datos recopilados (incluyendo grabaciones de audio) sólo serán accesibles para el equipo investigador y se utilizarán únicamente con fines académicos. Sus respuestas serán anónimas y no se incluirá información que permita identificarlo/a en publicaciones o presentaciones derivadas de este estudio.

Voluntariedad:

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a negarse a participar o a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto afecte su relación con la institución educativa a la que pertenece.

Contacto para dudas:

Si tiene alguna pregunta sobre el estudio, puede contactar a los investigadores responsables:

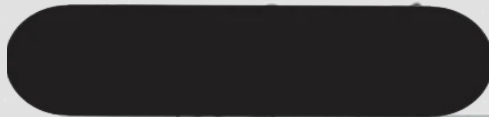
- Danae Medel: dana.medel.06@gmail.com
- Felipe Loyola: loyolafelipe18@gmail.com
- Iván Sepúlveda: ivan.sepulveda.madrid.007@gmail.com

Si tiene inquietudes sobre sus derechos como participante, puede contactar al profesor guía de la investigación de la Universidad de las Américas:

- Hugo Quintana: hugo.quintana@edu.udla.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

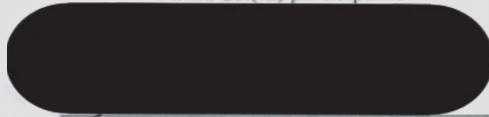
Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta carta de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten. He podido hacer preguntas sobre el estudio y acepto participar voluntariamente.



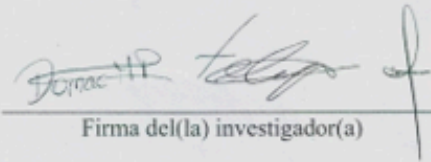
Firma del(a) participante

24-09-2025

Fecha



Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Entrevista 4:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico

Investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda

Estudiantes de mención de Lenguaje, Facultad de Educación, Universidad de las Américas

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio "Percepciones docentes sobre el apoyo familiar y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial: un estudio en primer año básico", a cargo de los investigadores Danae Medel, Felipe Loyola e Iván Sepúlveda, estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas. El propósito de esta carta es proporcionarle toda la información necesaria para que pueda tomar una decisión informada sobre su participación en esta investigación.

Objetivos de la investigación:

El estudio busca analizar las percepciones de los docentes acerca del apoyo familiar en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de primer año básico y su relación con las estrategias de enseñanza que declaran utilizar.

Procedimientos:

Si decide participar, se le solicitará:

- Responder una entrevista vía Zoom, con una duración aproximada de 30 minutos.
- Compartir sus experiencias y percepciones sobre el apoyo familiar y las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial.

Las entrevistas serán grabadas en audio para su posterior análisis, pero su identidad será protegida en todo momento.

Duración de su participación:

Su participación en el estudio consistirá en una única sesión de entrevista, con una duración aproximada de 30 minutos.

Beneficios de su participación:

Esta investigación no supone beneficios directos para usted, pero su contribución permitirá ampliar el conocimiento sobre las percepciones docentes y su relación con las estrategias de enseñanza en alfabetización inicial, lo que podría beneficiar a futuras prácticas pedagógicas y políticas educativas.

Riesgos de su participación:

No se anticipan riesgos físicos, psicológicos o de otra índole derivados de su participación en este estudio. Sin embargo, si durante la entrevista surge algún tema que le cause incomodidad, puede detener la conversación en cualquier momento.

Costos de su participación:

No existen costos asociados a su participación en este estudio.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada por usted será tratada con estricta confidencialidad. Los datos recopilados (incluyendo grabaciones de audio) sólo serán accesibles para el equipo investigador y se utilizarán únicamente con fines académicos. Sus respuestas serán anónimas y no se incluirá información que permita identificarlo/a en publicaciones o presentaciones derivadas de este estudio.

Voluntariedad:

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a negarse a participar o a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto afecte su relación con la institución educativa a la que pertenece.

Contacto para dudas:

Si tiene alguna pregunta sobre el estudio, puede contactar a los investigadores responsables:

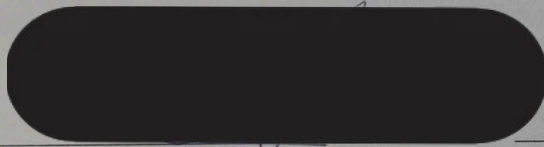
- Danae Medel: dana.medel.06@gmail.com
- Felipe Loyola: loyolafelipe18@gmail.com
- Iván Sepúlveda: ivan.sepulveda.madrid.007@gmail.com

Si tiene inquietudes sobre sus derechos como participante, puede contactar al profesor guía de la investigación de la Universidad de las Américas:

- Hugo Quintana: hugo.quintana@edu.udla.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

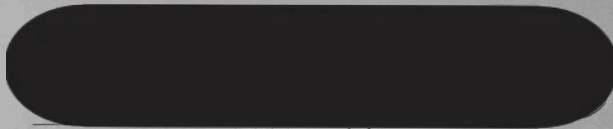
Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta carta de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten. He podido hacer preguntas sobre el estudio y acepto participar voluntariamente.



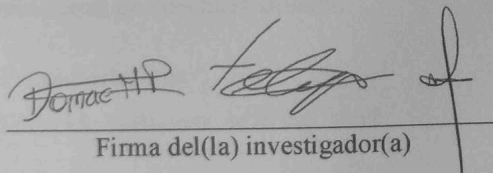
Firma del(la) participante

25-09-2025

Fecha



Nombre del(la) participante



Firma del(la) investigador(a)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Anexo 5

Entrevista 1:

Entrevista a Profesora N°1

Investigador: En relación al proceso de alfabetización ¿cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?

Entrevistado: Yo creo que es vital, ya que uno en el colegio les enseña a los niños, trata de que ellos aprendan el máximo posible, pero necesitan el refuerzo y la motivación en casa. Uno acá, siendo profesora, le da motivación, materiales, todo, pero si eso no es reforzado puede resultar mucho más difícil el proceso, estaría incompleto. Para que esté completo tiene que estar familia y el colegio en la misma sintonía.

Investigador: En ese caso, ¿piensa usted que la familia es un apoyo o un obstáculo en el proceso de alfabetización del estudiante y el por qué?

Entrevistado: Yo creo que siempre va a ser un apoyo, ya. Si bien a veces las familias enseñan de una forma distinta a la que uno está planteando, de todas formas a las niñas les sirve como refuerzo. Ahora, lo importante es que las familias no confundan a los niños, pero eso ocurre muy poco, de acuerdo a mi experiencia. Generalmente, por ejemplo, ellos, sobre todo las que tienen menos herramientas, las familias con menos herramientas, ocupan textos para que las niñas escriban, lean, entonces utilizan, por ejemplo, el silabario hispanoamericano, que a pesar de ser tan antiguo y tan conductista, en algunos casos les sirve para ir reforzando. No siempre, y bueno, por algo se dejó de usar también, porque ya se considera que otras metodologías y otros textos de apoyo son mejores, pero sin embargo no les hace mal.

Investigador: ¿Algunas veces le han pedido orientación para cómo trabajar la alfabetización?

Entrevistado: Sí, muchas veces. Bueno, todo depende del contexto. Y más que pedir, yo he dado orientaciones. No sé si vendrán algunas preguntas después, pero en general creo que es súper importante, primero y segundo básico, sobre todo el primero, trabajar orientando a los papás de cómo es la forma que ellos pueden ayudar a sus hijos y en situaciones cotidianas. No necesariamente es que se sienten con ellos a trabajar, sino que cada oportunidad le hagan un momento de aprendizaje.

Investigador: En base a la alfabetización inicial, cuando usted planifica para trabajar la alfabetización, ¿Qué elementos considera en la planificación?

Entrevistado: Bueno, de partida, en qué nivel se encuentran los niños, si tengo niños lectores o no, y de acuerdo a eso, intentar ir dándole la posibilidad de avanzar a cada uno de acuerdo a su ritmo. Y a los aprendizajes ya logrados. Entonces, en base a eso, brindarles como una variedad de elementos para que puedan ir incrementando todo el proceso y reforzándolos los que ya los tienen incipientes y con los que no, que los vayan logrando, que vayan aprendiendo a leer, a escribir. Entonces, uno debería hacer el primero básico una diversidad de materiales. No partir con todos como con la misma base, así como vamos a partir por las vocales, por darte un ejemplo. Y también tener el elemento de lo que se trabajó idealmente en Kinder y un contacto previo a iniciar el año con una transición de Kinder a Primero con la educadora para que ella también nos cuente cómo lo ha trabajado. Y antes de eso, al inicio del Kinder, idealmente trabajar con las profesoras de Kinder y de Primero para planificar de acuerdo a lo que uno espera o las conductas con las que uno espera que lleguen los niños en Primero. Como base. Claro.

Investigador: En base a eso, ¿Qué conocimiento debería tener el niño en Primero Básico para poder trabajar la alfabetización?

Entrevistado: Yo creo que, sobre todo, hay que trabajar con ello la conciencia fonológica, la percepción visual. Yo no les pediría a los niños que tengan como un prerrequisito saberse, por ejemplo, las vocales o reconocer algunas letras. No. Tal vez reconocer el lenguaje escrito para que nos sirva, como que comprendan más que hayan aprendido como las vocales, el abecedario, etc. que a veces lo hacen de forma un poco más visual, más mecánica. Sino que tengan la comprensión de lo que significa el descubrimiento de la lectura. Porque ellos van descubriendo que esos símbolos que al principio no tienen ningún sentido van adquiriendo sentido.

Investigador: Siguiendo con la línea de la pregunta anterior, ¿Usted cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos o bajos de los estudiantes de su curso en sus habilidades de alfabetización?

Entrevistado: Sí, lamentablemente sí. Las familias que tienen más recursos a ver, no siempre, pero en general tienen más recursos en general. Tienen, por ejemplo, libros en su casa, ven que sus papás leen, los padres le hablan con un lenguaje adecuado, los estimulan más, realizan más actividades. Y los niños que tienen menos recursos, por ejemplo, me ha tocado que hay niños que no tienen libros en su casa, que los papás trabajan en un extenso horario, tampoco tienen el tiempo, aunque tengan los deseos para trabajar con ellos o no tienen instancias sociales incluso donde puedan ampliar su conocimiento en forma informal. Pero no existen esos espacios. Existe un ambiente más de privado. Entonces, claramente. Ahora, tampoco es como una regla, pero sí siento que afecta.

Investigador: Siguiendo con la línea de la pregunta anterior, ¿Qué opinas sobre la situación familiar de aquellos alumnos que se observa que tienen bajo rendimiento en la lectura escritura?

Entrevistado: Yo creo que en general esos niños no tienen mucho estímulo en la familia. Tampoco hay como una preocupación de los papás por saber, por indagar por qué sus hijos, por ejemplo, están tardando en un proceso. Son niños que generalmente no han sido estimulados desde chiquititos. Porque un niño que es estimulado desde pequeño va a ir logrando, de acuerdo a su edad, como las habilidades. Y la habilidad del proceso de la lectura escritura se da en forma natural. En muchos casos, o sea, si uno tuviera un niño donde está siendo estimulado, ver su entorno, gente que lee, libros, etc., por iniciativa propia va a querer imitar esa conducta y va a lograrle porque va a ir indagando. Pero siempre y cuando tenga la motivación. Y tenga como el modelo, si se quiere.

Investigador: En este caso, ya que entendemos que en un curso puede haber, digamos, una diversidad de estudiantes y diferentes desafíos, ¿qué desafío enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en contextos socio-familiares diversos?

Entrevistado: Ahí está la responsabilidad de uno de poder conversar en forma, puede ser en un taller, en forma individual, idealmente, brindando un poco de herramienta a los papás que no las tienen, dando orientaciones. Y en esas orientaciones también siendo muy cuidadosos de, por ejemplo, respetar la situación y el entorno que ellos viven. Porque uno no le va a pedir a una familia que a lo mejor no tiene los recursos, cosas que los lleven a la biblioteca, o sea, recursos de todo tipo, de tiempo, de material, etc., que los lleve a la biblioteca, que les lea cuentos, porque hay toda una realidad social detrás, incluso por el entorno que viven, genera una desmotivación a veces de los padres, entonces como que le

dan toda la tarea de la escuela. Entonces, mi orientación debería ser atendiendo a todas las realidades lo más equilibrada posible y que a todos les sirva como una herramienta, porque puede que también una persona que tenga toda la herramienta no sepa cómo utilizarla. Y si a uno le dan cosas muy simples, así como en lo cotidiano, que le haga la lista del supermercado, que le ayude a leer, porque no entendió jugando con ella cuánto vale un producto en la feria, etc., que vayan reforzando el proceso con sus niños o niñas.

Investigador: Manteniéndolo un poco lo que es la diversidad del curso, ¿cierto? ¿Han enfrentado desafíos en relación al uso de recursos pedagógicos para abordar la enseñanza de sus estudiantes?

Entrevistador: Sí, sí. Hay familias que no tienen los recursos. He tenido en otros espacios, no solo aquí, mamás que son analfabetas y les cuesta mucho. Entonces, ¿qué están haciendo ellas? Están aprendiendo ellas junto con sus niños. Ahora, si eso se utiliza bien, claro, ayuda, no sé todo, pero no son efectivamente un apoyo para los niños. Entonces, ahí es bien dificultoso. ¿Qué he hecho yo? Reforzar de forma especial a esos niños, darle otra instancia que a lo mejor sus compañeros no necesitan, claramente, y brindarle más material, como más posibilidades, sabiendo la realidad que ellos viven.

Investigador: Ya que mencionó que el tema de la interacción del colegio y el hogar es importante, nos gustaría saber ¿con cuánta frecuencia envía actividades al hogar para que los estudiantes trabajen con la familia?

Entrevistador: Eso va a depender del horario que tengan los niños. Cuando he tenido cursos donde los niños están todo el día, no es tanto, porque ellos necesitan jugar, recrearse, y tengo yo la posibilidad de trabajar como los tiempos necesarios. Cuando he tenido jornadas, que son muy pocos ya los que hay, pero existen todavía solo hasta el mediodía, ahí sí más actividades de refuerzo. ¿Por qué no mando? Porque muchas veces la actividad se transforma en una dificultad, en algunos casos, cuando hay mucha diversidad del grupo escolar. Más que en una oportunidad, se transforma en una dificultad. Y no quiero que eso ocurra, porque no quiero que se desmotiven o que vean la tarea como algo tedioso, porque a lo mejor la mamá va a llegar a la nueve de la noche y se va a poner a hacer la tarea con el niño o niña y a esa hora ya va a estar cansado, entonces no va a querer, no va a aprender, etc. Entonces, en eso yo creo que hay que ser, o por lo menos yo, intentar ser cuidadosa. Dependiendo del contexto y la realidad de cada niño también, porque no necesariamente en este contexto hay papás que tienen herramientas, pero tienen muy poco tiempo. Trabajan mucho para lograr darle a su hijo lo mejor. Y en esos casos no sería fructífera la tarea, excepto los fines de semana, donde sí les puedo pedir, en general, que dediquen, no sé, media hora sábado, media hora el domingo.

Investigador: Y, para finalizar, imaginando que tenemos un ambiente óptimo, donde la familia tiene tiempo y el niño no está en largas jornadas en el colegio, ¿qué actividades que realizan en la casa de los estudiantes con sus padres creen que mejoren la alfabetización inicial?

Entrevistador: Yo creo que todas las actividades la mejoran, en la medida que el adulto tiene la intención de que eso es una instancia de aprendizaje. O sea, uno todo tiene que intencionarlo, lo mismo que en la sala. Desde que tú pones las fechas, decir, oh, no me acuerdo, ¿cómo se escribe septiembre? ¿Con qué letra empieza? ¿Cuál sigue? Etcétera. Porque habrá niños que te responden la palabra completa, otros identificarán algunas letras, no sé. Entonces, esas mismas situaciones, decirle a los papás, todo lo cotidiano les sirve.

Van en el auto, van en la micro, leamos la patente del auto, hagamos la lista del supermercado, ayúdame a clasificar, no sé, los elementos de la cocina, leamos juntos. Si ven unos monitos, a lo mejor ponerle con traductor, que vayan leyendo. O sea, todas las instancias de la casa, desde lo más simple, utilizarlo como una herramienta. Y también darle actividad precisa. Lean juntos frente a un espejo, lea un trozo a usted, otro trocito a él. En realidad, si uno se pone a mencionar, hay muchas, muchas actividades, pero todas, todas las de un día, si uno las intenciona, son una oportunidad de aprendizaje, que es informal, pero que es muy efectiva, de acuerdo a mi experiencia.

Investigador: Bueno, profesora Verónica, hemos llegado al final de la entrevista. Quisiera agradecerle sinceramente su participación en esta entrevista, su tiempo y sus valiosas percepciones son de gran ayuda para nuestra investigación. La información que ha compartido será fundamental para la realización de nuestro estudio y le reiteramos que todos los datos serán tratados de forma anónima y confidencial. Muchas gracias.

Entrevistador: Gracias a ustedes.

Entrevista 2:

Entrevista a Profesora N°2

Investigador: Vamos a dar inicio con la entrevista a las 4.21, 11 de septiembre de 2025. Primero que todo, quisiera darle las buenas tardes y las gracias por participar en esta entrevista sobre el apoyo familiar en la alfabetización inicial. La investigación ha identificado distintos ambientes alfabetizadores en el hogar, que varían en sus recursos y prácticas. Por un lado, encontramos ambientes con altos recursos, caracterizados por la abundancia de libros, enseñanza activa del código escrito y conversaciones frecuentes sobre experiencias pasadas. Por otro lado, existen también los ambientes con bajos recursos, con escasez de materiales de lectura y mínimas interacciones de apoyo en la alfabetización. En esta entrevista, a nosotros nos interesa conocer su percepción sobre estas diferencias entre los ambientes de su estudiante y cómo influyen en su labor pedagógica.

La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos, dependiendo de las respuestas. Durante este tiempo abordaremos diversos aspectos que nos permitirán conocer sus percepciones como docentes. Tenga toda la seguridad de que la información recopilada será utilizada exclusivamente para fines académicos y de manera anónima. Si en algún momento de la instancia se siente incómoda o no quiere responder una pregunta, pueden dar el aviso y podemos detenerlo.

Investigador: Como primera pregunta, en relación al proceso de alfabetización, ¿cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?

Entrevistado: Para mí es fundamental, porque es un trabajo en equipo. Así yo inicio mis reuniones en general en marzo, a veces en kinder, yo empiezo en kinder a trabajar con los niños que voy a recibir en primero. Entonces, a veces hacemos una reunión de apoderado al término del kinder, y ahí uno hace hincapié en la importancia de que aprendan a leer en primero básico, el tema de la comprensión, y ahí los papás como que se interesan. Luego, en primero, evaluamos cómo vienen los niños desde kinder, y ahí le doy mucha importancia a ese tema, que somos un equipo, que yo entrego el 50% y el otro 50% es netamente de ellos. Entonces a fin de año se evidencia si hubo trabajo en equipo o no, independiente de la individualidad de cada estudiante, porque hay algunos que son más rápidos, otros que son un poco más lentos. Pero esa es como nuestra vía. Siempre 50 y 50.

Investigador: Como siguiente pregunta, ¿Piensa usted que la familia es un apoyo o un obstáculo en el proceso de alfabetización del estudiante? Y por qué. Claro, lo acaba también de responder.

Entrevistado: Sí, es parte del apoyo, pero también en algunos casos es un obstáculo. ¿En qué sentido? En el sentido de que no todos los apoderados tienen apropiación del proyecto de esta escuela en particular. Yo he trabajado en dos escuelas solamente en este tiempo. Más tiempo acá que en la anterior. Entonces igual tiene relación con eso, con la apropiación, con que te guste la escuela, te gusten los profesores, te gusten las modalidades, enseñanzas y cuando no te gusta o no sabes a lo que vas, ahí hay un tema, hay problemas, hay cortes, hay cruces en la socialización que se produce en los cursos. Entonces ahí como que en ese lado hay un desgaste a veces y no les gusta, no te dan tanto apoyo como el que tú necesitas. Claro, y es donde obstaculiza la enseñanza en el proceso.

Investigador: A ver, entonces, como siguiente pregunta, ¿Cuando usted planifica estrategias para sus estudiantes, ¿qué elementos considera?

Entrevistado: La verdad es que considera mucho las indicaciones de las educadoras. Porque los niños vienen desde pre-kinder, la mayoría entonces tenemos reuniones entre las educadoras y los profesores que hacemos primero y segundo. Eso vendría siendo la educadora de parvulo, sí, de pre-kinder y kinder. Entonces ellas nos dicen, nos entregan un reporte igual de cada niño, de todas las características. Entonces si uno sabe, en la medida que yo recibo a los primeros de esta escuela, qué cantidad de aprendizaje traen. Porque ahí uno se nivela. A eso uno entra o también le indica a los apoderados de la primera reunión: "Así estamos y esto es lo que tenemos que hacer". Les enseño también a los apoderados, por ejemplo, a escribir dentro de los espacios. También le indico a ellos cómo se hace. Para que así lo hagan en la clase.

Investigador: como siguiente pregunta. ¿Qué es lo que tiene usted en cuenta para implementar una estrategia pedagógica de alfabetización con los estudiantes? Bueno, también ya está respondida, lo comenté también.

Investigador: ¿Cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos o bajos de los estudiantes de su curso en su usabilidad de alfabetización?

Entrevistado: Creo que sí, pero un poco. Y aquí en nuestra escuela en realidad no se nota tanto. Porque nosotros tratamos de seguir una sola línea. Entonces le enseñamos lo mismo a todos. Entregamos mucho material nosotras, que hacemos nosotras. Por ejemplo, yo hago un trabajo con mi asistente. En donde le entregamos un material a todos los niños. Y, por ejemplo, aprendemos la letra C, por decirlo así. Y le entregamos una imagen impresa. Entonces la calidad es la misma para todos. Se lleva la imagen puesta y en su casa hay un búho. Un búho de goma eva con arpillera. Y, por ejemplo, ya hoy aprendimos la C, entonces se lleva la C y en su casa la engancha. Después yo les pido fotos de cuando completamos el año. Entonces como que en realidad los materiales son para todos iguales. La lista de útiles que nosotros pedimos son como acotadas igual. Como lo justo necesario. Cosa que sea accesible para él. Es súper accesible para todos, sí.

Investigador: Como siguiente pregunta. ¿Qué opinas sobre la situación familiar de aquellos alumnos que se observa que tienen bajo rendimiento en lectoescritura?

Entrevistado: La verdad es que es difícil, dar una opinión de eso, porque son todas las familias. La verdad es que el problema es diferente. Es diferente en cada niño. Sí, hay que analizar cada familia, y la verdad es que hemos hecho campañas como para ayudar igual. Independiente si es económico. Como que uno conversa con la familia igual. ¿Cuál es el problema? E intentamos, en mi caso, intentamos ayudar. Con uniformes, con cosas económicas, mercadería, útiles escolares, cuadernos, mochilas. Es como coleccionar muchas cosas y les voy entregando a los niños que les cuesta. Así como uniforme, lo guardo y si entonces hay un niño que viene con otra ropa por un tema de dinero, le pasamos el uniforme. Vamos guardando del año anterior, lo que nos queda.

Investigador: Como siguiente pregunta ¿Qué desafío se enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en contextos socio-familiares diversos?

Entrevistado: Yo creo que el desafío es el apoyo. Porque en sí los niños tienen el entusiasmo y ellos aportan, ayudan, pero cuando hay un desequilibrio o un tema ahí en la casa, la idea, lo que tratamos de hacer es que no se note acá. Borrón y cuenta nueva si algo pasa en la casa. Tratan como de ayudar ahí lo que se puede, y la idea es que estén

como 100% concentrados en lo que hacemos. Por eso no mayormente como que diferencias no se notan tanto. Porque tratamos como que estén todos parejitos, nivelar hasta lo que sea en ropa. Las veces que he podido, lo hemos hecho.

Investigador: Como siguiente pregunta ¿Ha enfrentado desafíos en relación al uso de recursos pedagógicos para abordar la enseñanza en su estudiante?

Entrevistado: La verdad es que no, aquí por lo menos. En esta escuela no, me imagino que en alguna otra. Sí, la verdad es que económicamente en nuestra escuela, por decirlo así, como que tenemos un nivel estándar de apoderado. Económicamente hablando, estándar y algunos altos. Bajos son pocos. Entonces podemos arreglar en esos casos. Son casos puntuales. Podemos trabajar ahí como en familias o aspectos.

Investigador: Como siguiente pregunta ¿Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades prealfabetizadoras de los estudiantes?

Entrevistado: Acá igual tenemos un ejemplo de por ejemplo, conciencia fonológica, reconocimiento de letras, comprensión lectora o expresión escrita. Cuando trabajamos con el párvulo, en un caso nosotros que somos básica, hacemos como una lista de qué es lo que queremos, con lo que los niños inician el primero. Entonces las educadoras enseñan las vocales y las primeras consonantes. La L, la M, la P, la S, la T. Entonces cuando iniciamos el primero básico, lo mínimo que deberían tener son las vocales. Por lo tanto llegan algunos lectores o casi lectores al inicio del primero. Así que a veces en algunos como que hay que reforzar y en otros por lo menos ya se saben las vocales. Entonces ahí es mucho más, va la línea ahí continua.

Investigador: La siguiente pregunta es, ¿Con cuánta frecuencia envían actividades al hogar para que los estudiantes trabajen con la familia?

Entrevistado: Todos los días. Sí. Pero dos tareas chiquititas, como de caligrafía, para afianzar la letra que estamos trabajando. Así que vamos como, la tarea es de lo que hicimos hoy. Como las palabras de algún texto del día de hoy. Tiene relación todo para reforzar. Así ellos llegan a su casa a contar qué hicimos hoy. Esa típica pregunta. Ah, ya.

Investigador: Entiendo. Siguiente pregunta. ¿Qué decisión pedagógica la motiva a enviarlas?

Entrevistado: El refuerzo. El refuerzo porque además nosotros tenemos jornada, una sola jornada, no es una jornada concreta. Así que el primero básico tiene la jornada más corta, pero es un tema de nosotras aseguramos que haya un apoyo en la casa y que se vea reflejado en los estudiantes. Nuestro fin, en realidad, es que todos los niños aprendan a leer. Más o menos a esta altura ya casi todos saben leer. Sí, ya estamos listos con eso. Aunque nos faltan algunas letras por trabajar, pero esas como que se pasan más rapidito porque ya tienen la conciencia. Entonces ya estamos casi listos por decir eso.

Investigador: Maravilloso. Última pregunta. ¿Qué actividades que realizan en casa los estudiantes con sus padres creen que mejoren la alfabetización inicial?

Entrevistado: La verdad es que todas las tareas que uno hace acá tienen como una segunda parte en casa. Así que las hablamos por WhatsApp o en la salida, a los que se les olvide ahí las recordamos en la entrada. Entonces es como un conducto regular, todo lo que hacemos después en la casa hay un repaso o a veces hay tareas en casa que tienen que contar acá como una disertación. Así que ellos primero disertan igual y exponen. Entonces

Entrevista 3:

Entrevista a Profesor N°3

Investigador: Ok, antes de comenzar voy a leer un pequeño párrafo de introducción donde le va a dar el contexto de nuestra investigación, ¿ok? Ya. Buenas tardes. Primero, gracias por participar en esta entrevista sobre el apoyo familiar en la alfabetización inicial. La investigación ha identificado distintos ambientes alfabetizadores en el hogar, que varían en sus recursos y prácticas. Por un lado, encontramos ambientes con altos recursos, caracterizados por abundancia de libros, enseñanza activa del código escrito y conversaciones frecuentes sobre experiencias pasadas.

Por otro lado, existen ambientes con bajos recursos, con escasez de material de lectura y mínimas interacciones de apoyo a la alfabetización. En esta entrevista nos interesa conocer su percepción sobre estas diferencias entre los ambientes de su estudiante y cómo influyen en su labor pedagógica. La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos.

Durante este tiempo abordaremos diversos aspectos que nos permitirán conocer sus percepciones como docentes. Tenga la seguridad de que toda la información recopilada será utilizada exclusivamente para fines académicos y de manera anónima. Si en algún momento alguna pregunta le resulta incómoda, tiene toda libertad de dar aviso y retirarse de la entrevista sin ninguna consecuencia.

¿Ok?

Entrevistado: Ok.

Investigador: Primera pregunta, en relación al proceso de alfabetización, ¿Cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?

Entrevistado: Muy importante, muy importante, porque lo que se logra hacer aquí en el colegio tiene que repercutir en la casa.

El apoyo esencial en el proceso inicial de alfabetización de los niños en la primera etapa escolar, es decir, en la enseñanza básica, es súper importante y tiene que ser muy bien secuenciado como le dijera de acuerdo a los fonemas que nosotros vamos trabajando. ¿Ya? Por eso es que es súper importante. El gran logro de que un niño, en el primero básico termine leyendo, es la constancia y el trabajo seguido que se logra hacer con el colegio, con el profesor, de acuerdo a los fonemas que se van trabajando semanalmente para así poder ir incrementando el desarrollo de su lectura y conocimiento.

Investigador: Súper. Entonces, en base a esa respuesta, ¿Usted piensa que la familia entonces es un apoyo o es un obstáculo dentro de este proceso? ¿Y el por qué?

Entrevistado: Es que, miren, lo que pasa es que nosotros hacemos reuniones en marzo. Nosotros hacemos ver que para que este proceso termine en primero básico con éxito, es de mucha relevancia el apoyo familiar.

Entonces, el apoyo familiar tiene que ser desde marzo, de cuando comienzan las clases con los niños de primero básico.

Porque ahí se nota, cuando no hay un proceso y no hay un apoyo familiar, generalmente el estudiante no termina bien su proceso ya. Porque primeramente se trabaja todo lo que es fonema y se va con un algoritmo trabajando.

Y después se pasan a los difonos, que son más complicados. Entonces, al trabajar lo que es la lectoescritura, el fonema, el sonido, el grafema, todo eso con ellos, tiene que haber una complementación en la clase y apoyo, dentro de lo que se está trabajando en la semana. Además que se aplican dictados semanales como para ir monitoreando todo el aprendizaje de los fonemas de los niños a medida que se va trabajando este algoritmo.

Investigador: Ya enfocándonos un poco en lo que son las planificaciones del profesor, cuando usted planifica para desarrollar la alfabetización, ¿qué elementos considera?

Entrevistado: Considero todo lo que tiene que ver, primeramente, el conocimiento de los niños en la escritura. Porque primero hay que hacerle un cambio al niño, porque el niño viene escribiendo en imprenta.

Siempre el niño en kinder viene escribiendo en imprenta, entonces lo primero que hay que hacerle es el cambio a manuscrita. Entonces primero se le hace reconocer todo lo que es el fonema en manuscrita ya. Y ahí se le empieza a hacer la conexión del grafema con el sonido, la escritura y la imagen.

Se va haciendo todo ese conjunto de acuerdo al fonema que se trabaja semanalmente. Entonces es súper importante que el niño vaya conociendo en amplitud todo ese conocimiento, el estilo por cada fonema. Hay tener que ir uniendo su escritura, el sonido, cómo se unen con las vocales, porque ya en kinder ellos ya saben las vocales, ya vienen con ese conocimiento adquirido ya.

Entonces se va uniendo con eso, con la imagen, con la unión de los sonidos, y ahí se va trabajando la escritura ligada, que es la manuscrita, para poder ir trabajando con cada fonema con el tema.

Investigador: Ahora enfocándolo un poco en lo que es el contexto del estudiante, ¿Cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos y bajos de los estudiantes de su curso en las habilidades de alfabetización?

Entrevistado: Sí, nosotros trabajamos con un nivel bajo, en el cual nosotros tenemos que a veces hacer charlas educativas para los padres y darle herramientas de cómo ellos deben trabajar con los niños en la casa. Porque muchos se quedaron con el sistema antiguo como le enseñaron a ellos, y no es igual al que se hace ahora ya.

Por lo tanto, nosotros tenemos que explicarles más o menos ya, hacerles clases como instructivas a los apoderados, de cómo se trabaja nosotros y cómo nosotros los docentes trabajamos cada fonema, cómo lo aplicamos con los niños, para que así los apoderados puedan hacerlo en la casa ya. Porque nos topamos con el problema de que muchos se quedan en lugares de apoyo donde los papás trabajan, otros se quedan con la abuelita, y algunos llegan un rato en la tarde a trabajar con ellos. Entonces nosotros tenemos que generar ese conocimiento, esa herramienta, esa didáctica, para que los papás también la implementen en la casa.

Para poder que vayamos todos iguales, porque si no, ahí se produce un quiebre y no podemos lograr el avance del aprendizaje.

Investigador: profesor, una pregunta. Usted el año pasado estuvo con primero básico, ¿cierto?

Entrevistado: Sí, sí.

Investigador: En ese caso, usted imagino que tuvo niños que estaban, digamos, en un nivel más descendido en temas de alfabetización, ¿cierto?

Entrevistado: Sí, sí. Díganme.

Investigador: Ah, perfecto, la pregunta es, sobre esos niños, ¿Qué opina sobre la situación familiar de aquellos alumnos que se observa que tienen bajo rendimiento en la lectoescritura?

Entrevistado: Ya, a ver, aquí en el colegio se hace un plan de trabajo, ¿ya? En el que se involucra el apoderado, se involucra el profesor, al asistente y al equipo multidisciplinario, ya que comprende, a veces los niños tienen bajo conocimiento, pero a veces por algunos diagnósticos, ya sea que tienen TEA, tienen TEL expresivo, TEL en alguna asignatura, problemas de aprendizaje. Entonces, se trabaja en conjunto con la especialista, sobre todo con la educadora diferencial, ¿ya? Y con la fonoaudióloga, si es que el niño trae algún problema de pronunciación para trabajar aquellos fonemas que el niño no lo pronuncia bien, por lo tanto, si el niño no lo pronuncia bien, no lo va a escribir bien y no va a entender bien el significado, ¿ya? Entonces, se le da a conocer primero eso en reunión con los apoderado, si el niño se deriva, se deriva a alguna especialista, se cita a reunión a lo apoderado, ¿ya? Aquellos niños, porque generalmente los niños que vienen con un problema de aprendizaje, generalmente traen consigo un diagnóstico, un diagnóstico el cual hay que ir trabajando e ir superando con ellos, ¿ya? Entonces, ellos en cierta clase salen de la sala y van a trabajar específicamente con la educadora diferencial o con la fonoaudióloga aquellos procesos que ellos tienen que ir cubriendo, más nosotros, la especialista, nosotros tenemos reuniones, igual nos dicen qué trabajo especializado con junto con la asistente en la sala, trabajamos nosotros para apoyar a esos niños y poder nivelarlos.

Investigador Profesor, también, manteniéndonos el tema de los contextos sociofamiliares que tienen los cursos, ¿cierto?, que muchas veces son diversos, ¿Qué desafíos enfrentó usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en estos contextos tan diversos?

Entrevistado: Ya, los desafíos son aplicar diferentes estrategias, se aplican diferentes estrategias para trabajar con ellos, ¿ya? Las estrategias que trabajan con ellos son muy distintas al contexto de lo que resta del curso, ¿ya? Por lo tanto, se hacen trabajos especiales con ellos para ayudarlos e incluso, a veces, se citan en otro horario algunas nivelaciones para poder reforzar aquello que ellos van más atrasado, ¿ya? Porque es la única forma de poder trabajar con ellos, ¿ya? Además, uno tiene que conocer muy bien el contexto, guiarse con la educadora diferencial, tener el apoyo de alguna guía o actividades, darle diferentes instrucciones, estar más atento a ello, con un seguimiento de actividades que son, a veces, distintas a los demás, pero que igual son especiales para ellos, para que ellos puedan seguir avanzando en lo suyo.

Investigador: Super. la siguiente pregunta, profesor es, ya enfocándonos en las actividades, ¿cierto? ¿Con cuánta frecuencia envía actividades al hogar para que los estudiantes trabajen con la familia?

Entrevistado: El trabajo al hogar no es mucho, porque en el contexto en que estamos nosotros no hemos logrado una tarea o dos tareas seguidas, no, lo único que nosotros hacemos es el refuerzo de la actividad que nosotros trabajamos en el día, ¿ya? Se manda por cada niño tiene aquí, en este colegio, un correo institucional, ¿ya? Donde nosotros mandamos guía, donde mandamos nosotros las presentaciones, porque nosotros en la pizarra hacemos las presentaciones del fonema con el smack y eso mismo lo trabaja el apoderado en la casa, ¿ya? Entonces, no tratamos de que el apoderado se ponga a hacer tantas tareas con ello, sino que más que nada refuerce, porque como el fonema se trabaja en la semana, se refuerza eso, se refuerza eso.

Ese es el único trabajo que hacemos con ello, y además, más adelante, se van haciendo dictado. Es decir, las palabras que trabajamos nosotros en la semana con el fonema, el apoderado va trabajando en la casa con la escritura, con el sonido, con la pronunciación, y nosotros, día jueves o viernes, más o menos, terminando la semana, hacemos un dictado de cinco o siete palabras de los que se trabajan con el fonema en la semana. Entonces, ahí nosotros monitoreamos un poco el trabajo que hace el apoderado con el alumno y el monitoreo que hacemos nosotros aquí en la sala con los niños para ir viendo si van conociendo el fonema, si van leyendo palabras simples, no cierto, sílabas, porque van categorizándose ellos, ¿ya? Ya se van categorizando en inicial, en sílabas, palabra a palabra, en frases cortas, o en lectura fluida.

Investigador: Súper. Me llama mucho la atención que usted menciona las habilidades pre-alfabetizadoras de los estudiantes y la pregunta es si usted considera que los niños, cuando usted tuvo un primero básico, ¿el nivel de las habilidades pre-alfabetizadoras que tenían sus estudiantes eran las óptimas o no para poder trabajarlas en clase?

Entrevistado: Sí, en este colegio son óptimas. ¿Por qué? Porque nosotros trabajamos, hacíamos trabajo colaborativo en conjunto.

Entonces, todo lo que es pre-básica, kinder y prekinder, está muy ligado a lo que ellos tienen que lograr antes de pasar a primero básico para poder nosotros continuar ese proceso, ya que igual es un cambio fuerte. Ya el cambio de sentarse juntitos con la tía que lo ayude a sentarse en una sala más grande, distinta, con otro proceso, con otra forma.

Entonces, nosotros aquí trabajamos en un proceso. No que nos quede aparte lo que es pre básica y después básica, sino que sea un proceso continuo de lo que ellos van haciendo, porque nosotros nos juntamos en reunión con prebásica también y vamos conversando qué cosas tienen que ir haciendo ellos. Ellos tienen que venir ya, como sé, con su nombre, su apellido, saber escribirlo, y conociendo los fonemas M y L, aparte de las vocales. Entonces, en marzo nosotros repasamos eso y de ahí nosotros hicimos un algoritmo, que es como una hojita así que tengo yo aquí, un algoritmo donde semanalmente me van indicando el fonema que yo tengo que ir aplicando.

Entonces, este algoritmo lo practicamos todo, más que lo que esta haciendo entonces. Entonces, yo recibo a los niños que ya vienen con sus vocales ya concretas, hechos ya

con el fonema L y M trabajados. Entonces, en marzo yo refuerzo eso y de ahí voy con ellos.

Entonces, no hay tanto problema en el trabajo. Y aquellos niños que necesitan o vienen con, porque cada profesor tiene que entregar un informe, entonces nosotros recibimos el informe, yo recibo el informe de kinder y veo aquellos niños que vienen con un diagnóstico que tienen que continuar trabajando con el vocabulario diferencial, así continuamos el proceso.

Investigador: Súper. Y para terminar, profesor, la última pregunta es ¿Qué actividades que realizan en la Casa de los Estudiantes con sus padres creen que mejoran la alfabetización inicial?

Entrevistado: Bien. Nosotros tenemos, aparte del trabajo del dictado, de la lectura, ¿no es cierto? Tenemos también nosotros la lectura complementaria, que son lecturas que nosotros buscamos, velamos y que se trabaja con el apoderado en la casa. Que se trabaja donde el apoderado tiene que ayudar al niño a ir leyendo el libro.

Nosotros le mandamos preguntas de comprensión, de trabajo, de personaje, de todo eso y el niño va trabajando eso. Además, nosotros ese mismo libro lo tenemos proyectado acá en la sala, donde también lo trabajamos acá y también lo comentamos, lo trabajamos, leímos las palabras, reconocemos los fonemas que estamos trabajando dentro de las palabras, los separamos en sílabas. Entonces, eso también nos ayuda bastante a ir trabajando toda la alfabetización.

Además, también nosotros tenemos lo que es la velocidad lectora, que lo hace el asistente y que en periodos de una vez al mes se toma una velocidad lectora para ver cómo va el niño avanzando en su lectura y así ir mejorando de acuerdo a los fonemas que nosotros vamos trabajando semanalmente. Esto es un conjunto de trabajo que se va haciendo en el Primero Básico. También, se me ha olvidado, también nosotros trabajamos con el caligrafi, el caligrafi vertical, que son cuadernillos donde se van trabajando, porque a veces hay algunos niños que vienen con la escritura muy grande, muy chica, entonces trabajamos con el caligrafi y trabajamos con cuadernos de milímetros, todo de matemática, para poder ir trabajando.

Yo proyecto aquí la pizarra en cuadrícula y vamos trabajando todo eso. Entonces, es un conjunto de varias acciones que vamos trabajando para poder que el niño pueda ir avanzando y trabajando toda la semana, es decir, está ocupado toda la semana con diferentes actividades, no solo tanto el lenguaje, sino que también en arte, se trabaja la actividad ligada al lenguaje, en ciencia, en historia, para poder que en conjunto puedan ir aprendiendo su alfabetización.

Investigador: Perfecto. Bueno, profesor, hemos llegado al final de la entrevista, quisiera agradecerle sinceramente su participación en la misma. Su tiempo y sus valiosas percepciones son de gran ayuda para nuestra investigación. La información que ha compartido será fundamental para la realización de nuestro estudio y le reiteramos que todos los datos serán tratados de forma anónima y confidencial. Muchas gracias.

Entrevistado: Todo está muy bien.

Entrevista 4:

Entrevista a profesora N°4

Investigador: Voy a leer un pequeño párrafo de introducción. Buenas tardes, gracias por participar en esta entrevista sobre el apoyo familiar en la alfabetización inicial. La investigación ha identificado distintos ambientes alfabetizadores en el hogar, que varían en sus recursos y prácticas.

Por un lado, encontramos ambientes con altos recursos caracterizados por abundancia de libros, enseñanza activa del código escrito y conversaciones frecuentes sobre experiencias pasadas. Por otro lado, existen ambientes con bajos recursos, con escasez de materiales de lectura y mínimas interacciones de apoyo a la alfabetización. En esta entrevista nos interesa conocer su percepción sobre estas diferencias entre los ambientes de sus estudiantes y cómo influyen en su labor pedagógica.

La entrevista tendrá una duración aproximada entre 20 a 30 minutos. Durante este tiempo abordaremos diversos aspectos que nos permitirán conocer sus percepciones como docentes. Tenga la seguridad de que toda la información recopilada será utilizada exclusivamente para fines académicos y de manera anónima.

Si en algún momento alguna pregunta le resulta incómoda, tiene toda la libertad de dar aviso y retirarse de la entrevista sin ninguna consecuencia.

Entrevistado: Perfecto.

Investigador: La primera pregunta es ¿Cuántos años lleva trabajando en Primero Básico? Aproximado si no recuerda exactamente, no se preocupe.

Entrevistado: No recuerdo exactamente, pero debo decir que llevo unos 14 años más o menos desde el inicio.

Investigador: Perfecto. En relación al proceso de alfabetización, ¿Cuán importante cree usted que es el apoyo familiar?

Entrevistado: Yo creo que es como el 50 o más, diría yo, de importante para cada estudiante el apoyo que tiene desde su familia, desde su núcleo o desde la persona que sea su tutor o tutora, su entorno más cercano.

Porque sin eso siempre entendemos que la escuela es la que tiene que brindar, debería suplir aquello, pero no nos da el tiempo, muchas veces las horas, las aulas con tantos estudiantes, entonces no podemos prestar como esa atención tan personalizada que uno quisiera, entonces uno espera que la familia pueda suplir aquello, pueda ayudar desde el hogar en aquello. No enseñando, porque uno entiende que ellos no son los profesionales de la educación, pero sí apoyando en el proceso.

Investigador: En este caso, ¿Usted piensa que la familia podría ser un apoyo o un obstáculo dentro de este proceso?

Entrevistado: Mira, las familias son un apoyo fundamental, yo creo que son un apoyo fundamental.

No todas las familias, yo creo que ven esa importancia del apoyo, creen realmente que son importantes, pero es una percepción de la familia. Como mi rol de docente o desde la escuela, el apoyo de la familia o la misión de la familia dentro del proceso educativo es fundamental.

Investigador: En este caso, y ahora entrando un poco en lo que es la planificación del docente,

Cuando usted planifica estrategias para sus estudiantes, ¿Qué elementos considera enfocándonos en la alfabetización?

Entrevistado: Los elementos, bueno, ahí tomamos las características del curso, o sea, siempre que vamos a entrar a un primero básico, tratamos de hacer un bagaje con la docente que tuvo pre-básica, el estudiante, ahí esa conexión y ese intradirecto es sumamente importante, porque ya nos da luces de lo que vio durante la primera infancia del niño, nos cuenta de las familias, empezar a planificar el trabajo. Y luego vienen las entrevistas personales que uno hace con los apoderados, la información y las cosas que le van gustando a los niños, uno los ve en los recreos, les va preguntando, sabe de sus preferencias, de los gustos, cómo es la dinámica de cuando uno los observa, cómo se comportan ellos entre pares, va sacando información desde ahí, pero también la información que entregan los docentes que estuvieron antes es fundamental para aquello.

Investigador: En este caso, ¿usted o los docentes de primero básico tienen una especie de reuniones con los educadores de párvulo? ¿Cómo es este proceso?

Entrevistado: Nosotros a finales de año hacemos traspaso de curso, hacemos traspaso de curso en algunos niveles que tienen, por ejemplo, que sabemos que dejan al docente que ya estuvo, no sé, del kínder al primero hay un traspaso importante, del segundo al tercero porque cambian de docente, desde el quinto al sexto, y ahí. Y eso está como normado dentro de la estructura de reuniones que tienen que ser blindadas a fin de año entre los entre las docentes.

Sin embargo, en nuestra escuela, nuestra escuela, aparte de eso, nosotros tenemos nosotros somos como un equipo que no solo está la docente del primero, somos como un equipo de las dos educadoras de pre-básica y primero y segundo, somos un gran conjunto. Entonces, mis colegas, mis colegas saben de, no sé, de mis dificultades de primero, yo sé de las dificultades que tiene el kínder, sé de las dificultades que tiene el segundo, entonces, entre todas, podemos dar otra visión a los problemas.

Investigador: Súper. Ahora adentrándonos un poco en los estudiantes y en el contexto de los estudiantes, ¿Cree que existe una relación entre los niveles socioeconómicos altos o bajos de los estudiantes de su curso en sus habilidades de alfabetización?

Entrevistado: El nivel socioeconómico, puede influir en algo, pero yo creo que, o sea, si, socioeconómico puede, pero yo le agregaría, no sé, más también como cultural, porque hay familia, bueno, mi escuela está inserta en un espacio rural, que es bien pobre, es bien pobre. Mis estudiantes son de escasos recursos, pero tengo estudiantes de escasos recursos que tienen, que tienen una familia que, culturalmente, es como rica, sin tener, sin tener, sin tener ese, esa, sin tener el recurso económico. ¿Por qué? Porque están

pendientes, tienen conversación, si no tienen material lo solicitan, son como busquillas de poder darle a los niños otra mirada, de poder ayudar a las tías, no sé, no tengo, no sé, no tengo libros, ¿será posible que de biblioteca me presten? Entonces, nosotros vamos ayudando a aquellas familias, pero esas familias se acercan a la escuela, se acercan al docente a insistir, a pedir, a solicitar ayuda.

Y no tienen el recurso económico, y se nota, y esos niños son, pero uno habla con ellos, y tienen, tienen un vocabulario rico, tienen experiencias de haber, no sé, no se dan grandes viajes, pero, no sé, tienen, tienen, se expresan en ideas, entonces uno, uno, uno entiende y uno, y uno va viendo que quizás la dinámica familiar es rica para hablar, hay escucha, hay escucha activa entre los papás de los estudiantes con los mismos niños. Entonces, creo que puede influir, claro que puede influir un poco el dinero, pero también es como, no sé, más cultural.

Investigador: En este caso, profesora, usted menciona que efectivamente puede ser un tema más cultural. ¿Se nota, digamos, una brecha entre los conocimientos que, de los estudiantes que tienen una familia que está más culturalizada que otra?

Entrevistado: Sí, sí, ahí hay, yo creo que eso va generando más brecha, más brecha, porque tengo estudiantes que son de diferentes países. Yo ya te mencioné al principio que todos mis estudiantes son de muy bajos recursos, pero sin embargo, por ejemplo, puedo decirlo, porque lo veo siempre, mi estudiante es haitiano. Las familias son, son familias como, no le dan la importancia a la escuela, o a lo que nosotros podamos aportar a su hijo, entonces no se acercan a la escuela, son reacios a establecer conversación, a asistir a entrevistas, no preguntan por su hijo, por su hija, o cómo va, cómo lo puedo hacer, o si vamos muy bien, felicitarlo, no tienen ese apego a la comunidad, como no tienen, yo siento que no le ven como una importancia a que su hijo esté en la escuela. Sin embargo, tengo estudiantes venezolanos, del mismo bajo recurso, y son familias distintas, sus dinámicas son distintas, los niños son ricos en vocabulario, hablan muy bien, se expresan en sus ideas, yo siento que hay como un mayor conocimiento del mundo, entonces yo creo que obviamente, culturalmente, o las barreras, siento que de repente hay barreras idiomáticas que nos pueden distanciar, yo eso yo lo puedo entender, yo lo puedo entender, pero también creo que depende del interés que la familia tenga en el proceso educativo de su hijo.

Investigador: Estableciendo que efectivamente podemos encontrar esta brecha dentro de un curso, que se da muchas veces. ¿Qué desafío enfrenta usted como docente al aplicar estrategias de alfabetización inicial en estos contextos, digamos, tan diversos?

Entrevistado: Bueno, están están los desafíos, hay desafío, claro, el desafío de poder incentivar a la familia que apoye, es uno de los grandes desafíos, pero yo siento que lo vamos como desmenuzando un poco, el desafío, por ejemplo, que tiene relación con el apoyo familiar. Primero insistimos mucho, mucho, mucho a las familias que los niños deben venir a la escuela, deben venir a la escuela, sobre todo el primero básico, los primeros básicos cuesta y hay una baja asistencia, pero es porque traen como esa mala costumbre de sentir que no vinieron en pre básica, porque pre básica es aún peor la asistencia de los niños a clase, entonces porque sienten que como que no es medido, da lo mismo si voy o no voy, entonces tienen esa, creen que cuando llegan al primero básico se puede repetir esa misma dinámica.

Lo primero es hablar con la familia de la importancia de que los niños asistan todos los días, ¿por qué? Porque si bien sabemos que hay familias que no adhieren al sistema educativo o no apoyan, nuestro lema es niño que va a la escuela es niño que aprende y desde esa, desde esa premisa es la que nosotros trabajamos. Incentivamos a las familias, bien, si se nos apoya, bien, pero no podemos estar dependiendo de que un niño no va a alcanzar la lectura porque una familia no la apoyó, esa es nuestra labor, por lo tanto insistimos en que los niños deben venir para tomar esa premisa de que el niño las ocho horitas que está en la escuela es donde nosotros les vamos a dar la mayor cantidad de poder trabajar con él, de poder, de enseñarles pensando en que en la casa no va a llegar a reforzar aquello. Entonces esa es una primera barrera que tenemos que ir mejorando, tenemos que ir trabajando. Niño a la escuela es el niño que aprende. Ahí entran, bueno, ahí entran otras personas del colegio que nos ayudan con eso, no sé, pues desde dirección, es necesario ir a buscarlo, es necesario un bus de acercamiento, dando todas las facilidades para que ese niño esté en la escuela.

Después tenemos barrera, bueno, hay barreras idiomáticas cuando hay niños de otras culturas que entran a la sala, pero los niños pequeños son mucho más adaptables que los adultos.

Los niños pequeños son muy buenos compañeros entre ellos, por lo tanto, yo siento que existe la barrera, sí existe, pero se va subsanando con el tiempo, vamos trabajando con el tiempo para que los niños se vayan sintiendo mejor, más acogidos, con un nuevo idioma, nos vayan entendiendo. De repente, no sé, tenemos actividades muy, no sé, fiestas patrias, cosas como muy criollas, muy locales, y uno dice, claro, para algunos estudiantes, pero no entiende este concepto. Ahí te vas dando cuenta de algunas barreras, pero son las menos.

Tenemos barrera de, bueno, aquí está la barrera del hogar, cuando uno envía algunas actividades para realizar en casa y tenemos un porcentaje de estudiantes que no recibió ese apoyo que era de casa, indispensable para poder sacar un producto en la escuela, y en ese sentido lo vamos subsanando con no enviar tantas actividades a casa, enviamos muy poca actividad en casa. Si pedimos, no sé, ayuda en lectura, uno le va explicando a los papás en reuniones que estamos viendo, claro que uno mira, por ejemplo, no sé, cuando hace un una evaluación, quiénes son los que realmente reforzaron en casa y quiénes no, pero siempre tratamos de incentivar a los papás a que ayuden, pero no damos la misión como de educar pedagógicamente en casa, porque esa es nuestra función.

Investigador: Deteniéndome en ese punto de estas actividades que envían al hogar. Usted me mencionaba que la frecuencia no era mucha, ¿cierto?

Entrevistado: No, no es mucha.

Investigador: ¿Podría ahondar un poco más en ese punto del por qué no son tan frecuentes?

Entrevistado: No son tan frecuentes las tareas, no son tan frecuentes porque tenemos una jornada ya de por sí extensa, desde las 8 de la mañana nuestros estudiantes están hasta

las tres y media. Entonces también creemos que es un tiempo en que podemos, yo que estoy en primero básico, tengo muchas horas con ellas, no solo porque les hago lenguaje, sino que también hago otra asignatura.

Entonces creemos también que ellos necesitan un descanso y un espacio de olvidar un poco aquello, esta dinámica de escolar, de tareas, de libros, de cuadernos. Creemos primero en eso.

Segundo, yo también en lo particular sé que las dinámicas de las familias cuesta por horario.

Mis apoderados llegan tarde, trabajan extensas horas, hay estudiantes que están atendidos todo el día, hasta la tarde, hasta la noche, por los abuelos, los tíos, un vecino que los cuida. Y también pienso en aquellos apoderados que no tienen la posibilidad de llegar a revisar todos los días un cuaderno y a sentarse ni siquiera media hora, porque tiene que llegar a bañarlos, a acostarlos. Y entendemos aquello también como con los profesores, que claro, es una barrera que está, que escapa a nosotros y también siento que escapa a ellos, escapa a la familia.

Ellos tienen que trabajar. Y también pensando en aquello, decidimos que no mandaríamos tantas actividades.

Investigador: Perfecto. En el caso de, digamos, hablemos un poco de las actividades que pueden realizar los estudiantes en casa, no, digamos, no enviadas por el profesor, ¿cierto? Sino las que ellos hacen habitualmente.

¿Qué actividades que realizan en sus casas con sus padres creen que mejora la alfabetización?

Entrevistado: Nosotros mandamos, hay una actividad que se manda todos los meses, que es transversal y que tiene relación con el goce de la lectura. Nosotros tenemos libros complementarios.

Entonces esos libros complementarios se informan por allá, por enero. Todos los libros complementarios y la fecha en que el alumno va a rendir, tiene que entregar un producto de esa lectura complementaria. Empezamos a ver que esa lectura complementaria es lectura del hogar.

Y en primero básico, no hay lectura en marzo, abril, porque están recién en un proceso de la lectoescritura. Por lo tanto, esa es tarea y misión del adulto responsable, del estudiante, de leer, de leer el cuento, el libro que toca ese mes. Resulta que llegaba, y lo terminábamos con una evaluación.

Esto lo hemos planteado, nos hemos encontrado con este problema y por eso te voy a contar la historia larga de lo que sucedió.

Llegaba el tiempo de la evaluación y efectivamente había un estudiante en algunos niveles muy grandes de estudiantes que no tenían idea. O sea, nadie les leyó el libro.

Nadie hizo ese trabajo de leer el libro. Entonces, y le quitábamos el sentido principal al objetivo, que era el goce por la lectura. Por lo tanto, nos planteamos que efectivamente iba a seguir el goce por la lectura.

Los padres tenían la misión o el tutor, la misión de leer el libro en la casa, al estudiante y poder compartirlo con él. Pero nosotros en primero básico nos íbamos a dar la tarea de poder ir trabajando ese libro durante el mes, para poder subsanar a aquellos estudiantes que no tuvieron la posibilidad de que en su casa se lo leyeran. Por lo tanto, nosotros íbamos trabajando para leer el libro.

El que se lo leían en la casa, muy bien, uno lo notaba porque ya sabía la historia. Pero había un porcentaje de estudiantes que no recibían ese apoyo de casa y se lo dábamos nosotros en la escuela. Y ahí subsanamos que después el producto fuera que todos tuvieran la misma oportunidad para presentar el producto.

Entonces nosotros tratamos de subsanar aquello que no sucedía en casa.

Investigador: Super. Profesora, y para finalizar voy a hacerle una pregunta que quedó en el tintero porque la entrevista ha sido bastante buena, entonces me quedó esa pregunta ahí. ¿Usted actualmente está en primero básico?

Entrevistado: Sí, estoy en primero.

Investigador: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades prealfabetizadoras de los estudiantes? Conciencia fonológica, reconocimiento de letras, comprensión lectora y expresión escrita.

Entrevistado: Mira, he recibido muchos primeros y este es el primer, dentro de los mejores primeros que yo he recibido hace varios, hace harto tiempo. No porque no tengan necesidad de educatividad especial, porque mi curso es bien complejo, tiene 12 estudiantes con necesidad educativa especial, tenemos un universo gigante. Pero creo que cada vez llega a los estudiantes al primero básico con mejores habilidades adquiridas desde su pre básica. ¿Por qué creo que es eso? Creo que porque tiene que ver con la relación, yo creo que tiene una estrecha relación con el trabajo que está haciendo la escuela. Y aquí voy a hablar por mi escuela. Nosotros tenemos un programa, pertenecemos a una municipalidad y tenemos un programa que se llama Genios Lectores, un programa que parte desde pre básica y que termina en segundo básico. Por eso te digo de la unión entre las cuatro, de las dos educadoras más las dos profesoras.

Ese programa trabaja una proyección desde las habilidades y que se va a trabajar en el pre kinder, son las mismas que vamos a subir al kinder pero con mayor complejidad, cómo cambia aquello pero tiene la base en el primero y cómo se consolida en el segundo básico. Por lo tanto, yo creo que por eso he recibido un muy buen primero con base, porque lo vinieron trabajando en un programa que es transversal desde el kinder hasta el segundo, como esos mil días que le llamamos nosotros, desde que entras a un pre-básica y sales en un segundo básico, van mil días. Por lo tanto, esa proyección es rica en base a que el estudiante se fue trabajando las potencialidades según la edad, según los niveles de desarrollo y llegó muy bien para un segundo básico y para despedir un segundo básico.

Investigador: Super, bueno profesora, damos por finalizada la entrevista. Quisiera agradecer sinceramente su participación, su tiempo y sus valiosas percepciones son de gran ayuda para nuestra investigación. La información que ha compartido será fundamental para la

realización de nuestro estudio y le reiteramos que todos los datos serán tratados de forma anónima y confidencial.

Muchas gracias.

Entrevistado: Gracias.

Entrevistador: En este caso ¿cómo ve usted que la familia es un agente o un elemento de la estrategia de alfabetización de los niños y niñas?

Entrevistado: Yo creo que siempre es por un apoyo, ya. El niño a veces los niños aprenden de una forma distinta a la que uno está pensando, de tener temas a los niños los que uno reforza, ahora lo importante es que los familias se acerquen a los niños con los que uno está poco de acuerdo a mí experiencia. Generalmente por ejemplo, ellos están con los que uno fueran menos herramientas, las familias con esas herramientas, cuando están para que los niños escriban, lean, entonces utilizan, por ejemplo, el alfabeto que yo estoy usando, que a partir de eso las familias y los conductos, entonces ellos los están reforzando. No siempre, y bueno, por algo es capaz de usar también porque yo escribo que una metodología y una forma de apoyo con métodos, pero se está reforzando los temas.

Entrevistador: ¿Algunas veces le han pedido orientación para cómo trabajar?

Entrevistado:

Entrevistado: Sí muchas veces. Bueno, todo depende del contexto. Y más que pedir, yo les doy orientaciones. No sé si van a hacer algunas preguntas después, pero en general uno les da el asesoramiento, primero y segundo caso, sobre todo el primero, porque normalmente a los padres de cómo es la forma que ellos pueden ayudar a sus hijos y en diferentes contextos. No necesariamente es que va a estar con ellos a trabajar, sino que esa orientación le hagan en momento de aprendizaje.

Entrevistador: En base a la alfabetización inicial ¿cómo ve usted los aprendizajes que

se desarrollan? ¿Qué aspectos considera en la alfabetización?

Entrevistado: Bueno, de parte, en qué nivel se encuentran los niños, si tengo niños que están en un nivel superior a uno, intentar y dándoles la posibilidad de pasar a otro nivel de escritura y de nivel. Y a los aprendizajes ya logrados. Entonces, en base a eso, trabajar sobre qué nivel de elementos para que puedan ir fortaleciendo todo el proceso y fortalecerlos que ya los tienen incipientes y con los que no, que los voy reforzando y fortaleciendo desde la lectura y escritura. Entonces, uno debería tener el primer nivel de escritura y leer. Generalmente yo parto con todos como con la misma base, así como cuando uno va en los niveles, por darle un ejemplo. Y también tener el elemento de lo que yo estoy reforzando está en tener un momento previo a iniciar el año con una presentación de cómo se va a trabajar con el ordenador para que ellos también estén cuenta cómo se va a trabajar.