



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

**MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

CURSO 2020-2021

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

*Repensar el acompañamiento docente para la
enseñanza de la alfabetización inicial:
experiencias de dos profesoras de primaria y una
mentora en Chile*

Javiera Belén Sancho Tapia

Tutora: Dra. Montserrat Fons

Septiembre de 2021

Índice

	Resumen	3
1.	Justificación e interés de la investigación.....	4
	1.1 Contextualización: políticas de acompañamiento en Chile.....	5
2.	Marco teórico.....	7
	2.1 Acompañamiento docente: la mentoría y el rol del mentor/a.....	7
	2.2 Volver a la experiencia	9
	2.2.1 Enfoque realista y práctica reflexiva.....	10
	2.3 Sistema de creencias, representaciones y saberes.....	12
	2.3.1 Creencias en la alfabetización inicial.....	13
3.	Objetivos y preguntas de investigación	14
4.	Metodología	15
	4.1 Participantes.....	15
	4.2 Método de recogida de datos.....	16
	4.2 Método de análisis.....	17
	4.3 Limitaciones.....	18
5.	Resultados	19
	5.1 Conocer el encuentro (retos y realidades) de dos profesoras chilenas con la enseñanza de la lectura y escritura inicial.....	19
	5.2 Creencias de acciones que favorecen el acompañamiento docente en alfabetización inicial	25
	5.3 Creencias de obstáculos o dificultades en el acompañamiento docente en alfabetización inicial	33
	5.4 Tabla resumen y posibles criterios esenciales	36
6.	Discusiones	37
7.	Conclusiones.....	40
8.	Referencias bibliográficas.....	42
	ANEXOS	44

Resumen

En esta investigación pretendemos repensar el acompañamiento docente para la enseñanza de la alfabetización inicial en Chile. A través del análisis de la experiencia de dos profesoras recién insertas en primaria y una mentora, buscamos identificar criterios que podrían ser esenciales en el acompañamiento de la enseñanza de la lectura y escritura inicial. A partir de una metodología cualitativa, con perspectiva etnográfica y de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo, analizamos relatos escritos, una creación artística y entrevistas semiestructuradas bajo el sistema de creencias, representaciones y saberes propuesto por el grupo PLURAL (CRS). La recogida de datos nos permitió obtener 9 posibles criterios esenciales para el acompañamiento en esta área, que podrían dar luces a futuras investigaciones en el campo.

Resum

En aquesta investigació pretenem repensar l'acompanyament docent per a l'ensenyament de l'alfabetització inicial a Xile. Mitjançant l'anàlisi de l'experiència de dues professores recentment inserides a primària i una mentora, busquem identificar criteris que podrien ser essencials en l'acompanyament de l'ensenyament de la lectura i escriptura inicial. A partir d'una metodologia qualitativa, amb perspectiva etnogràfica i de caràcter exploratori, descriptiu i interpretatiu, analitzem relats escrits, una creació artística i entrevistes semiestructurades sota el sistema de creences, representacions i sabers proposat pel grup PLURAL (CRS). La recollida de dades ens va permetre obtenir 9 possibles criteris essencials per a l'acompanyament en aquesta àrea, que podrien donar llums a futures investigacions en el camp.

Abstract

In this research we intend to rethink the teacher support for the teaching of initial literacy in Chile. Through the analysis of the experience of two teachers recently inserted in primary school and a mentor, we sought to identify criteria that could be essential in accompanying the teaching of initial reading and writing. Starting from a qualitative methodology, with an ethnographic perspective and an exploratory, descriptive and interpretive nature, we analyze written stories, an artistic creation and semi-structured interviews under the system of beliefs, representations and knowledge proposed by the PLURAL group (CRS). Data collection allowed us to obtain 9 possible essential criteria for monitoring in this area, which could shed light on future research in the field.

1. Justificación e interés de la investigación

Para educar necesitamos comprender humanamente los factores sociales, biológicos, cognitivos, emocionales, psicológicos, ambientales y estructurales que influyen en la comunidad escolar. Esto lo vuelve un acto sumamente complejo desde la teoría a la práctica, ya que surgen innumerables situaciones que dependen de cada contexto y son complejas de abarcar durante la formación docente.

Diversos investigadores han estudiado el tema de la formación e inserción docente (Ávalos, 2009; Boerr, 2018; Díaz y Bastías 2013; Gorichon et al., 2020; Marcelo, 2002), estos destacan la importancia de vincular ambos procesos de manera continua, evitando la tensión existente al ingresar al mundo laboral. Marcelo (2002) define la fase de inserción docente como el *eslabón perdido*, donde las dudas, inseguridades y ansiedad se acumulan y conviven, debido al aprendizaje intensivo de conocimiento profesional en contextos desconocidos y la necesidad de conseguir mantener un equilibrio personal (p.41). En este contexto, converge el pensamiento propio, las experiencias previas, y el deber de cumplir con las exigencias de un sistema escolar complejo.

Por esta razón, es importante facilitar espacios de seguridad, colaboración y apoyo a los docentes novatos, evitando el agobio y deserción del campo educativo. “La ausencia de oportunidades de acompañamiento o inducción tienen un efecto en la rotación de nuevos profesores y la decisión de mantenerse o abandonar la docencia” (Ávalos, B., 2009, p.50). De igual forma, consideramos importante que los docentes con experiencia sean críticos y reflexivos con su enseñanza y cuenten con espacios de mentoría que les permita esto.

El estudio nace de una experiencia propia de acompañamiento en los dos primeros años de docencia en un colegio particular subvencionado de Santiago, Chile. Este fue realizado en primaria para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por una docente especialista en alfabetización inicial. Su mentoría permitió habitar el oficio desde una mirada reflexiva, con contención y búsqueda del sentido en la enseñanza de la lectura y escritura. Fue un apoyo importante durante el periodo de adaptación y es un factor clave que incentiva la investigación. A la vez, es un factor de motivación para realizar mentorías en un futuro en la misma área, e indagar para aportar a la mejora de esta práctica.

En esta línea, enfocamos el estudio en profundizar y ampliar la mirada del acompañamiento docente, específicamente en la enseñanza de la lectura y escritura, dando valor a la experiencia, investigando empíricamente a partir de contextos específicos de dos profesoras recién insertas en primaria y una mentora en Chile. Tras el paso por el máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, sentimos la necesidad de ahondar en este acompañamiento, dar luces a las formas en que las profesoras necesitan ser

acompañadas, conociendo sus sentimientos, miedos, expectativas, tensiones existentes dentro del sistema escolar.

Es interesante y necesario profundizar en el tema ya que, existen solo algunas investigaciones directamente sobre el acompañamiento docente en primaria (Menacho, 2019; López, 2018; Terrero, Batán y Ferrá, 2018) y, aunque estas dicen sugerir modelos o buscan comprobar su incidencia, aplican modelos generales para todos los ciclos educativos y no se adaptan específicamente a las necesidades de la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Por lo que, este estudio se vuelve interesante como apertura.

Por último, cabe destacar que en esta investigación nos nutrimos de la creencia que la educación debe ser un acto compartido, donde se aprende y desaprende constantemente, independiente de la posición en la que se esté, sea estudiante, profesor, directivo, mentor o investigador. La educación es para relacionarnos con otros/as, conversar y reflexionar hacia el beneficio de la enseñanza y búsqueda del sentido de esta.

1.1 Contextualización: políticas de acompañamiento en Chile

Nos parece importante contextualizar las políticas de acompañamiento en Chile, ya que desde ahí se sitúan las docentes y mentora que comparten su experiencia.

A grandes rasgos, Chile hoy cuenta con programas y leyes que fomentan el acompañamiento docente, enfocadas principalmente en los primeros años de trabajo. Cabe destacar que, en cuanto a la formación continua en Chile y América Latina, se han realizado programas en torno a fortalecer los conocimientos curriculares, a desarrollar profesionalmente la práctica docente en el aula en torno a la gestión y diversidad y a implementar cambios o reformas educativas. Sin embargo, estos suelen fracasar porque no reciben apoyo continuo ni se institucionalizan, no se evalúa el impacto de las experiencias existentes, se realizan en contextos frágiles que involucra el tiempo limitado de los profesores con una coexistencia entre otros programas o no hay regulación o monitoreo en el trabajo de mentores externos (Ávalos, 2007, p. 92 y 93).

En el año 2016 se promulgó la ley 20.903 de educación que crea el sistema profesional docente y modifica otras normas. Uno de los puntos que abarca esta ley es la inserción de los profesores en el sistema público. Es relevante para la investigación ya que, en teoría, todos los docentes que ingresan al sistema público de Chile tienen la opción y el derecho de recibir apoyo de un mentor/a. Este mentor, recibe formación específica en el tema por parte de universidades que se encuentren acreditadas por el Cpeip¹ (Mineduc, 2016).

¹ El Cpeip (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) busca apoyar el desarrollo de los docentes y directivos en su ejercicio profesional. Tras la promulgación de la ley 20.903 es el responsable de liderar, implementar y gestionar la política docente en Chile.

El objetivo de estas mentorías es lograr gradualmente la autonomía profesional y mejorar la integración de los profesores noveles al sistema educativo, mediante el diálogo entre expertos y novatos, evitando la deserción de estos (Mineduc, 2016). En este sentido, se enfatiza la importancia del trabajo colaborativo entre docentes. Sin embargo, es importante cuestionar cómo funciona realmente en la práctica, si responde a un acompañamiento horizontal/cercano o vertical/jerárquico, además de su coherencia y articulación con los centros educativos.

Por otro lado, es necesario preguntarnos cuántos profesores están accediendo a este sistema de mentorías. Hasta la fecha, en el año 2021 hay 2.009 mentores en curso², pero cada año ingresan cerca de 5.000 docentes al sistema escolar. Los resultados del estudio TALIS 2018³ muestran que, a pesar de que los directores pertenecientes a la OCDE consideran que es importante contar con mentorías para el trabajo de los docentes y el rendimiento de los estudiantes, su porcentaje de realización es bajo. El “22% de los docentes principiantes (con hasta 5 años de experiencia) tienen un mentor asignado. En Chile, esta proporción es de 7%”. (OECD, 2019, p. 3).

Desde el Ministerio de Educación para la alfabetización inicial, se encuentra como apoyo el programa *Leo primero*, lanzado el año 2018. Fue creado principalmente por las dificultades que presentan los niños para leer y escribir, según las pruebas estandarizadas del país. “Los resultados del SIMCE en los distintos niveles y el Estudio Nacional de Lectura en 2° básico, indican que más de un 60% de los niños no logra el nivel de aprendizaje adecuado en lectura.” (Mineduc, 2018, p. 1). En este sentido, el programa tiene como objetivo principal que todos los niños de colegios municipales y subvencionados aprendan a leer en primero básico. Para esto, se entregan distintas herramientas didácticas a los profesores (libros de texto, set de láminas de lectura, materiales gráficos, evaluaciones progresivas, libros para la biblioteca de aula), se amplía el acceso a libros físicos y digitales, se capacita a los docentes de los colegios con menor desempeño en animación lectora y se busca fomentar el vínculo con las familias (Mineduc, 2018, p. 1 y 2). Lo anterior es un gran aporte, sin embargo, también es importante que los docentes sepan cómo emplear y adaptar los recursos a su propio contexto, siendo proactivos y flexibles.

Cabe mencionar que, aunque existen clases magistrales públicas para ejemplificar la práctica docente esperada, los contextos a veces no permiten realizar las mismas actividades. Por lo que, también se sugiere que estos apoyos cuenten con una mentoría horizontal, específica, que guíe la toma de decisiones consciente y favorezca la reflexión propia.

² Publicado en la página oficial del Cpeip <https://www.cpeip.cl/mentoría-docente/>

³ Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS es la sigla en inglés) es un cuestionario internacional sobre docentes, directores y el entorno del aprendizaje en los centros educativos.

2. Marco teórico

El marco teórico consta de tres temáticas centrales. En primer lugar, ahondamos en ciertos matices del acompañamiento docente y el rol del mediador. En segundo lugar, enfatizamos la importancia de volver a la experiencia, tanto en las investigaciones como en el acompañamiento docente. Junto con esto, agregamos un subapartado que expone el enfoque realista en el aprendizaje y la práctica reflexiva. En tercer lugar, exponemos la influencia del sistema de creencias, representaciones y saberes en el campo educativo, especificando su repercusión en la enseñanza de la lectura y escritura inicial y en el acompañamiento docente de esta área.

2.1 Acompañamiento docente: la mentoría y el rol del mentor/a

Existen diversos términos para referirse a la persona que acompaña a docentes, tales como: *mentor*, *guía*, *asesor*, *formador*. Estos responden a un mismo significado, pero su rol se ha ido transformando a través del tiempo.

Las investigaciones de este ámbito llevan años apuntando a un cambio en las maneras de acompañar a un profesor, buscando dejar atrás el modelo de supervisión jerárquica. En este sentido, la búsqueda de un cambio en la escuela recae en un apoyo a los docentes por medio de una relación simétrica con su mentor/a, trabajando colaborativamente para beneficiar este cambio educativo. Además, la reflexión toma suma importancia en las retroalimentaciones, fomentando un aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo. Así, el que aprende no es sólo el docente, sino que el mentor también se va formando y transformando. (Boerr, 2018; Vargas y Vielma, 2016; Vezub, 2011).

Para esto, es necesario un vínculo horizontal entre mentor y docente, una relación de confianza que permita crear, preguntar y reflexionar en conjunto, más que una relación en que se observe y decrete verticalmente qué hacer en el aula. Para Dubois y Karcher (2005) entre el mentor y el aprendiz debiese existir un vínculo emocional, sostenido por la confianza, a esto le llaman *emotional bond* (p.3) y lo consideramos clave para facilitar el proceso, siendo parte de este aprendizaje mutuo. A la vez, Díaz y Bastías (2013) mencionan la *confianza recíproca* como uno de los componentes necesarios para que la ayuda de un mentor sea efectiva y quién la reciba la considere útil (p.307).

En este sentido, adquiere relevancia la manera en que un mentor se comunica e interviene en un acompañamiento docente. Estos mismos autores, explican 3 formas de intervención propuestas por Crookes (2003). En primer lugar, en la *intervención directiva*, el mentor es un supervisor que utiliza un discurso prescriptivo. En segundo lugar, en la *intervención alternativa*, el mentor tiene el control sobre el proceso de enseñanza y

aprendizaje, pero adecúa sus propuestas al profesor. Por último, la *intervención no directiva* se caracteriza por ser horizontal, por lo que el proceso de acompañamiento resulta más democrático y reflexivo. (p.308) Es esta última intervención lo que se esperaría lograr en un acompañamiento docente de las características previamente mencionadas.

Por su parte, Vezub (2011) menciona cuatro ámbitos que deben considerar los mentores en su acción. Primero, el *Interpersonal* que se refiere al vínculo creado con el/la docente. Segundo, el *Pedagógico-didáctico* que abarca las estrategias de enseñanza y el currículum. Tercero, *Desarrollo Profesional* y cuarto el *Vínculo con la comunidad educativa y con su entorno*. (p.119). Podemos ver que el autor también concibe el acompañamiento de una manera transversal, ya que no solo abarca lo pedagógico o profesional, sino que desde lo interpersonal y el vínculo con la comunidad se disminuya la condición jerárquica. A la vez, agrega que el mentor debe saber comunicar asertivamente las orientaciones necesarias, identificando la forma y momento indicado, con preguntas que hagan al docente analizar su propia práctica. Esto se puede asociar a la construcción del *emotional bond* o la *confianza recíproca*, de manera que ambas partes se puedan comunicar de manera asertiva y libre.

Cabe destacar que, aunque ya no se espera un modelo de supervisión jerárquico, ciertas investigaciones (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019; Maureira, 2015) señalan que, a pesar de que los directivos dicen tener modelos actualizados de acompañamiento en sus centros educativos, la realidad en Chile tiende a mostrar que sigue presente el modelo de supervisión y control. En este sentido, los directivos toman suma relevancia a través de su gestión, ya que esta podría alinear (o no) el trabajo colaborativo de la comunidad educativa. “Es necesario apoyar obligatoriamente a los responsables de la gestión de la escuela para constituirlos efectivamente en un equipo de liderazgo directivo, para que sean ellos los que estructuren el norte compartido por todos los actores.” (Maureira, 2015, p.3).

Por último, como mencionamos anteriormente, nos llama la atención que no se encuentre en la bibliografía un modelo de acompañamiento docente específico para primaria. Díaz, García y Legañoa (2018) dicen proponer uno, sin embargo, este no especifica su relación con el ciclo educativo y parece general como los demás estudios. Esto permite pensar que el modo de acompañar es transversal en todos los niveles. De todas formas, sería interesante ahondar más y profundizar en las necesidades de cada ciclo o asignatura para lograr acompañamientos de mayor calidad y profundos.

2.2 Volver a la experiencia

Nuestra vida se forma por medio de experiencias, nos nutrimos de estas todo el tiempo, nos permiten aprender y, a la vez, las experiencias previas influyen en las posteriores, aunque muchas veces no tengamos conciencia de esto.

La relación entre experiencia y educación es interesante, los aportes de Dewey (2004) en el área, nos permiten reflexionar en torno a las repercusiones que tienen estas y el valor educativo de algunas por sobre otras (p.71). El autor destaca que más que existan experiencias “defectuosas”, el problema está en su relación con la experiencia ulterior porque, independiente del propósito, “el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes.” (p.83). A esto le llama *continuidad experiencial* y permite distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son. Por lo que, resulta importante que las escuchemos y aprendamos de estas.

Jiménez y Valle (2017) reflexionan en torno a la experiencia educativa, revelando la propia existencia, por medio de la reflexión de la experiencia. A través de esto, aparece la conciencia y, reconocerla, permite vivir intencionalmente. De esta forma, “se reconoce la aparición de lo claro, lo oscuro, se toma el riesgo de mirar y se puede sentir el qué y el cómo del mundo que no se había visto hasta entonces.” (p.259). Consideramos clave este punto en un acompañamiento docente o en las investigaciones, ya que determina las propias acciones el mentor o investigador puede ayudar a tomar conciencia.

Podemos observar la influencia de la experiencia en distintos niveles de relación en la comunidad educativa. Por ejemplo, en qué o cómo aprende un estudiante según su entorno y vivencias o en la manera que intervienen los docentes en sus clases y toman decisiones pedagógicas. A la vez, el saber experiencial se ha vuelto clave para las formaciones docentes que buscan fortalecer el saber práctico, bajo la premisa de Meirieu (1996) “apprendre à faire ce qu'on ne sait pas encore faire, et précisément en le faisant.” (p.14) aprender a hacer lo que aún no sabes hacer, precisamente haciéndolo.

Van Manen (1999) propone dos tipos de prácticas pedagógicas ligadas a la experiencia. En primer lugar, *vivir activamente a través de las experiencias pedagógicas* y, en segundo lugar, *hablar o escribir reflexivamente sobre estas experiencias*. Ambas están interconectadas, considerando que la pedagogía se refiere a las relaciones cotidianas con toda la comunidad educativa, junto con la necesidad de reflexionar sobre esta convivencia. Así, se genera una *teorización cotidiana*, que da importancia a cada acontecimiento (p.56).

Aunque el autor se enfoca en la relación docente-alumno, lo podemos traspasar a la relación mentor-docente. El docente genera experiencias constantemente y luego las reflexiona en conjunto con su mentor, este último debe interesarse por las vivencias del otro, considerarlas y tomar decisiones en conjunto para experiencias futuras. Esto también beneficia la relación y cercanía entre ambos.

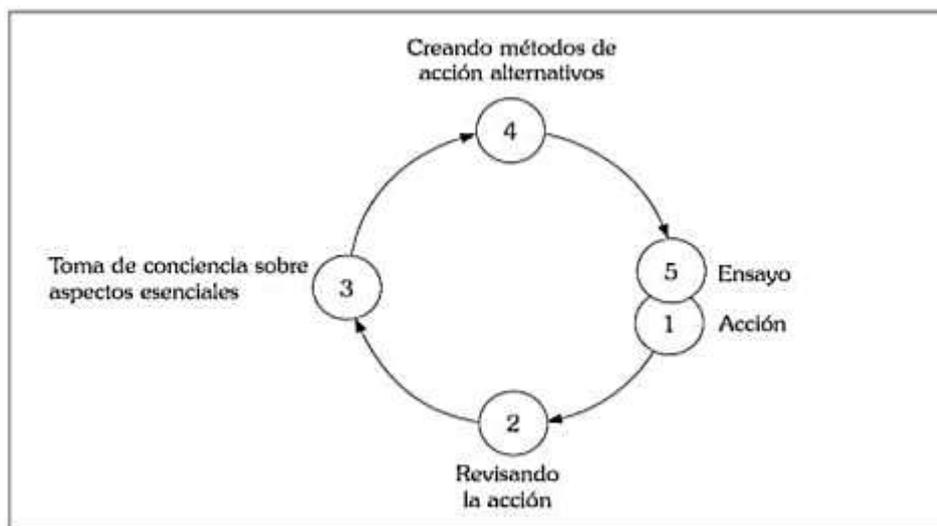
2.2.1 Enfoque realista y práctica reflexiva

El enfoque realista y la práctica reflexiva están interconectados y ambos se relacionan con la experiencia. En la bibliografía se vincula el enfoque realista con la formación de futuros docentes, sin embargo, creemos que también se debe abarcar este enfoque en la formación continua de profesores con un acompañamiento docente.

El enfoque realista está caracterizado por la interrelación entre teoría y práctica, donde el punto de partida son los problemas prácticos concretos, las dificultades con las que se ha encontrado el estudiante (o docente acompañado en nuestro caso). De esta manera, se reflexiona para encontrar caminos en conjunto con sus formadores y se espera llegar paulatinamente a una autonomía en la toma de decisiones (Korthagen, F. 2010, p.86).

El diálogo en comunidad es central para este enfoque, la experiencia por sí sola no se considera un aprendizaje completo si no se lleva a la reflexión. En este sentido, el mismo autor aporta un modelo de reflexión (Figura 1) que pone énfasis en los orígenes irracionales del comportamiento, en vez de lo netamente teórico (p.91 y 92).

Figura 1. Modelo ALACT de reflexión (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial).

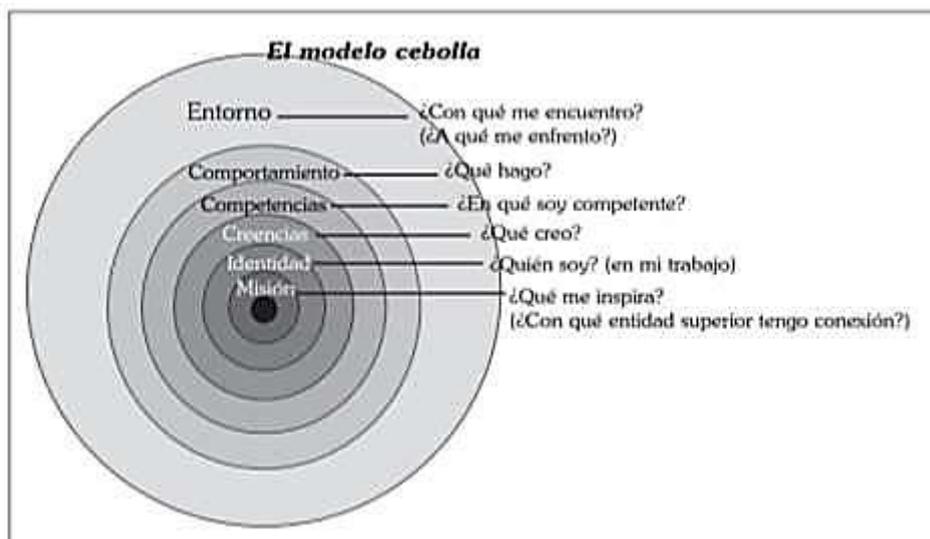


Fuente: Korthagen (2010)

Lo vincularemos con una mentoría. De esta manera, se parte de una acción (experiencia) y, por medio de su revisión y análisis se busca tomar conciencia de aspectos esenciales, pensamientos y sentimientos propios del profesor involucrados en la enseñanza. Así, las decisiones y métodos alternativos de acción y su posterior ensayo tendrán argumentos sólidos entendidos por los docentes. Cabe destacar que, al considerar sentimientos y pensamientos, se desarrolla la empatía y sensibilidad del profesor. El autor

considera esto clave para el oficio, ya que así se logra una mayor conexión con los estudiantes y la práctica (o profesor y su práctica). Por esta razón, nos ofrece un segundo modelo que permite profundizar en las propias cualidades (Figura 2).

Figura 2. La cebolla: modelo de los niveles de reflexión.



Fuente: Korthagen (2010)

Pensar cada uno de estos niveles es un análisis muy profundo para el docente y, por eso, se vuelve importante el acompañamiento en la reflexión. Todos los niveles están interrelacionados, pero algunos pueden crear contradicciones entre creencias, realidad o comportamiento. Por ejemplo, en lo que inspira como *misión* contrastado con qué hago con mi *comportamiento* o con qué me encuentro en el *entorno*. Sin embargo, el hecho de pensar sobre esto puede ayudar a alinear los niveles y lograr mayor armonía. (p.95)

Esteve (2011) comparte estas ideas en torno a la reflexión y destaca la importancia de sistematizarla para que se vuelva un hábito, aplicar estas estructuras de reflexión de manera continua. Para esto, sugiere la creación de bitácoras o portafolios en la formación docente. (p.39). De todas formas, considerando que el tiempo no lectivo al entrar al mundo laboral es escaso, se podría sistematizar al menos una vez al mes o al inicio de cada unidad y de manera oral, en conjunto con un mentor/a hasta lograr la autonomía necesaria.

En cuanto a la práctica reflexiva, se encuentra en la misma línea del enfoque realista, articulando teoría y la práctica. Domingo (2021) señala sus 3 componentes básicos: la *experiencia* como fuente de saberes flexibles que se van ampliando, actualizando y “desaprendiendo”, el *escenario profesional* donde se aplican los conocimientos y la *reflexión* como el elemento que conecta la teoría y práctica y permite a los docentes ser sujetos activos en su formación (p.12). Además, distingue la *reflexión natural* de la *práctica*

reflexiva, destacando que el ser humano reflexiona de manera natural y espontánea, pero para generar una práctica reflexiva se necesita un análisis metódico intencional y regular que se logra a través de una acción voluntaria e intensiva (Domingo, 2014, p. 54).

A continuación, profundizaremos en valorar la experiencia y pensamiento de los profesores a través de su sistema de creencias, representaciones y saberes.

2.3 Sistema de creencias, representaciones y saberes

Siguiendo nuestro objetivo de analizar las experiencias, debemos comprender el sistema de creencias, representaciones y saberes, ya que nos permite conocer mejor la realidad de cada docente. Cabe destacar, que nuestro estudio se centra en creencias declarativas, sin un contraste de teoría y práctica porque buscamos extraer focos temáticos sobre acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura. De igual manera, aunque este apartado se emplea solo en parte para el desarrollo de la investigación, tiene completo sentido aplicar este aporte teórico en un acompañamiento docente.

Este campo asociado al pensamiento de los profesores lleva años siendo investigado, tomaremos como base el estudio de Cambra et.al. (2000) en el que el grupo PLURAL crea el constructo de creencias, representaciones y saberes (en adelante, CRS) como un sistema continuo, basándose en el constructo BAK (beliefs, assumptions, knowledge) de Woods (1996). Para los miembros de PLURAL, las *creencias* son proposiciones no demostrables de la dimensión personal, no están necesariamente estructuradas y pueden ser fluctuantes. Las *representaciones* son proposiciones compartidas por grupos sociales, por ende, de la dimensión social y la memoria colectiva. Los *saberes* están validados por la comunidad científica, son demostrables y aceptados. Estos tres elementos deben verse como un continuo debido a su interrelación, por eso es llamado sistema.

Cambra y Palou (2007) añaden que “aunque los CRS funcionan como filtros para la actuación y son resistentes al cambio, las investigaciones apuntan que pueden evolucionar a partir de la conciencia de dicha actuación.” (p. 151). De esta manera, destacan la necesidad de formar docentes que reflexionen críticamente sobre la experiencia y el propio pensamiento desde una perspectiva socio-constructivista “como un continuo de procesos de reflexión crítica en interacción que permiten ir construyendo un pensamiento renovado sobre el cual fundamentar actuaciones alternativas.” (p.151)

A pesar de la influencia de los CRS, Borg menciona en una entrevista con Birello (2012) que a muchos profesores nunca se les ha preguntado, ni se les ha dado la oportunidad de articular sus creencias y probablemente ni siquiera están conscientes de estas (p.89). Además, agrega que para comprender realmente lo que los profesores hacen,

no se puede enfocar solo en el comportamiento, necesitamos comprender que creen, que saben, sus actitudes y sentimientos (p.88). En este sentido, se vuelve relevante la figura del mentor, sobre todo si está en conocimiento de este tema.

Una vez que hay conciencia de los CRS, pueden surgir tensiones entre el propio pensamiento y la acción en el aula. En el caso de un acompañamiento docente, estas tensiones se vuelven relevantes para motivar un cambio y se puede intencionar a través de las *autoconfrontaciones*, por ejemplo, pidiendo a un profesor que opine de su clase y luego observe lo que realmente sucedió. En este sentido, para Amezua, et al. (2017) desde ahí se abre una posible transformación y “la autoconfrontación se convierte en un instrumento formador mediante el cual el actor hace emerger su experiencia, explora el significado de sus acciones y el contraste entre las imágenes y sus proyectos.” (p.174)

2.3.1 Creencias en la alfabetización inicial

Por último, nos interesan los estudios que analizan los CRS de las docentes en torno a la alfabetización inicial en primaria, ya que son necesarios de considerar en un acompañamiento docente para transformar la práctica docente de esta área.

Las metodologías de enseñanza de la lectura y escritura han evolucionado desde lo tradicional hacia prácticas más constructivistas con enfoque comunicativo. (Ferreiro, 1998; Fons, 2004; Lerner, 2001). Sin embargo, Gil y Bigas (2012) señalan que, a pesar de que el currículum ha cambiado, las teorías llegan de manera desigual a las escuelas, algunos docentes son resistentes al cambio y en otros casos la teoría es mal interpretada y se convierte en una práctica mecánica. Se genera así un distanciamiento entre la teoría y práctica centrado en tres aspectos principales: el concepto de persona alfabetizada y de proceso de alfabetización, el significado de leer y escribir, y la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades. (p.141). Considerar la conciencia y reflexión de estos tres elementos se vuelve relevante en un acompañamiento docente para la alfabetización inicial, sobre todo para transformar la práctica tradicional aún presente.

Por su parte, Alvarado y Mojarro (2021) estudiaron las teorías implícitas del profesorado en la alfabetización inicial y los resultados arrojaron mayor porcentaje de docente afines a teorías constructivistas, pero concluyen que se debía a una repetición de conceptos “debido a la necesidad que tienen de mostrar el manejo de las teorías psicopedagógicas oficializadas y, así, cumplir con el deber ser determinado por la institución para la que laboran.” (p.87) situación contradictoria que vuelve necesaria la implementación de autoconfrontaciones en los docentes para alinear la teoría y práctica.

3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este estudio es analizar la experiencia de dos profesoras recién insertas en primaria y una mentora, a través de los CRS, para identificar aspectos que podrían ser esenciales en un acompañamiento docente de alfabetización inicial en Chile.

Para esto, se desarrollan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el encuentro (retos y realidades) de dos profesoras chilenas con la enseñanza de la lectura y escritura inicial, a través de relatos escritos durante su primer mes de trabajo en primaria y una entrevista semiestructurada de final abierto.
2. Comprender la experiencia de mentoría de una profesional especialista en alfabetización inicial en Chile, mediante una entrevista semiestructurada de final abierto.
3. Analizar los CRS de dos profesoras y una mentora sobre el acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura inicial, por medio del análisis de relatos escritos, una creación artística y entrevistas semiestructuradas de final abierto.
4. Elaborar criterios que nazcan de los propios relatos de experiencia, que podrían ser esenciales para el acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura inicial en Chile.

De esta manera, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha sido el proceso de inserción y acompañamiento para las dos profesoras chilenas durante el primer año de trabajo enseñando a leer y escribir en primaria?
2. ¿Cuáles son las necesidades detectadas por las dos profesoras chilenas en el proceso de alfabetización inicial que precisan de acompañamiento docente?
3. ¿Cómo es el acompañamiento docente realizado por la mentora a docentes que enseñan a leer y escribir en primaria?
4. ¿Cuáles son los aspectos del acompañamiento docente que la mentora considera esenciales para acompañar a otro/a en la enseñanza de la alfabetización inicial?
5. ¿Qué aspectos coinciden o se diferencian, según los CRS de las profesoras y mentora, y podrían ser esenciales en un acompañamiento docente para la enseñanza de la alfabetización inicial?

Cabe destacar, que se espera ampliar los conocimientos en el área de acompañamiento docente, dar apertura y luces según experiencias particulares que puedan ayudar a comprender mejor este fenómeno. Por lo tanto, se buscan respuestas posibles, pero no del todo concluyentes a estas preguntas o la formulación de criterios inflexibles. Además, pueden surgir más preguntas durante la investigación.

4. Metodología

Respondemos a una metodología cualitativa, que nos permite ahondar y otorgar valor a la experiencia, analizando tres casos particulares. Seguimos las características de este tipo de estudio, por lo que es inductivo, descriptivo e interpretativo (Friedman, 2012, p. 181 y 182). Junto con esto, es exploratorio, en el sentido que buscamos profundizar abiertamente una temática y los resultados podrían servir para estudios posteriores.

Además, tiene una perspectiva etnográfica, ya que está centrado en las participantes, en su contexto específico. En este sentido, no esperamos resultados absolutos bajo una hipótesis previamente establecida, sino que buscamos dar luces y repensar el acompañamiento docente desde las percepciones y representaciones de las mismas docentes y mentora. Para esto, es importante contar con una descripción detallada, reflexiva y de carácter holístico (Álvarez, 2008; Dörnyei, 2007).

Al insertarnos en el campo educativo, corresponde a etnografía educativa. Sin embargo, no analiza interacciones de clase entre alumnos-docente como la mayoría de estos estudios, sino que se enfoca en la relación docente-mentor. Cabe señalar, que destacamos la perspectiva émica, porque el punto de vista de las participantes es crucial. La manera en que cada una dice relacionarse o vivir la docencia/accompañamiento en la enseñanza de lectura y escritura dentro de sus contextos específicos es la base para hacer el análisis ético.

4.1 Participantes

Como mencionamos anteriormente, son dos profesoras y una mentora las que forman parte de este estudio. Las tres son de Chile y trabajan en establecimientos públicos de Santiago. Seleccionamos principalmente a las docentes por su reciente inserción en primaria. Este criterio fue pensado para vislumbrar los sentimientos, retos y realidades que se presentan desde un comienzo de su vida laboral y en el acompañamiento docente de la alfabetización inicial. Cabe destacar, que ambas tenían contacto previo universitario con la investigadora, por lo que hubo facilidad en este aspecto.

Por otro lado, para la selección de la mentora se priorizó su experiencia en mentorías y que estas fueran específicamente en la enseñanza de la lectura y escritura. Así, pretendíamos distinguir el acompañamiento que se realiza a docentes de primaria en la alfabetización inicial y no solo obtener posibles criterios asociados a las mentorías en general, logrando mayor especificación en concordancia con el objetivo del estudio. Siguiendo un criterio de pertinencia práctica, se propuso esta mentora a partir de la propia experiencia, ya que ella fue la mentora de la investigadora cuando daba por primera vez el

curso de primero básico en Chile. Además, consideramos que las tres participantes estuvieran insertas en la educación pública, para tener contextos con ese rasgo similar, a pesar de estar en distintos establecimientos.

A continuación, exponemos la información de las participantes según los criterios de selección ya explicitados:

Denominación	Perspectiva	Experiencia
Mariana	Mentora	64 años, 15 años de mentoría. Más de 20 años como docente de aula en primaria. Profesora y Psicopedagoga.
Gabriela	Profesora 1	27 años, 2 años de experiencia laboral, primer año enseñando a leer y escribir.
Francisca	Profesora 2	25 años, 1 año de experiencia laboral, primer año enseñando a leer y escribir.

4.2 Método de recogida de datos

La recogida de datos fue por medio de tres fases e instrumentos. En primer lugar, durante el mes de marzo solicitamos a las profesoras que hicieran un relato escrito (Anexos II y III, p. 46-48). El objetivo de este relato era conocer su encuentro (retos y realidades) con la enseñanza de la lectura y escritura inicial, durante su primer mes de trabajo en primaria. Este sería un primer acercamiento a sus experiencias e impresiones frente a esta tarea y una reflexión individual en cuanto a su propia realidad. Además, estos mismos relatos serían conversados con ellas en la tercera fase de la investigación. Cabe destacar, que primero las invitamos a participar y se les explicó el tema central en torno al acompañamiento docente en primaria. Luego, les solicitamos el relato escrito bajo los siguientes términos:

“(…) La idea es que en una plana aproximadamente puedas compartir una reflexión de tu primer mes enseñando a leer y escribir, desde tu contexto y de lo que sientes. Puedes considerar los desafíos, realidades, motivaciones, miedos o expectativas sobre este comienzo y lo que seguirá para este año en la alfabetización inicial. Puedes expresarte libremente y agregar lo que consideres necesario.”

En segundo lugar, todas participaron de la co-creación de una especie de *cadáver exquisito*⁴ (Anexo IV, p. 48). Este fue realizado de manera asincrónica vía online por medio de Google Forms, ya que permitía ocultar las respuestas anteriores. De esta manera,

⁴ Técnica de escritura creativa, en este caso de un poema, donde cada persona escribe un verso en torno a un tema central y solo puede ver la última palabra que escribió la persona anterior. Cabe destacar que no resultó exactamente metafórico o irracional el resultado, como suele ser en este tipo de escritos. Sin embargo, destacamos el procedimiento utilizado.

les informamos sus turnos de escribir, junto con la última palabra escrita por la persona anterior y cada una pudo crear tres versos intercalados. Fue realizado en junio. El objetivo de esto era analizar los CRS de las participantes a través de los versos que elaboraran, además de leerlo junto a cada una y conversar en torno a este en la siguiente fase de la investigación. A continuación, explicitamos los términos establecidos:

“Bienvenidas a la creación de un *cadáver exquisito*. La temática central del poema es el **acompañamiento docente**. Los versos pueden girar en torno a qué creen que es acompañar a otro/a o cómo creen que debería ser este acompañar, sobre todo en la **enseñanza de la lectura y escritura**. Desde su propia experiencia, piensen cómo les gusta o gustaría que las acompañen o cómo acompañarían ustedes ¡No hay palabras correctas, solo siéntanse libres de expresar lo que quieran!”

Finalmente, en la tercera fase realizamos entrevistas semiestructuradas de final abierto durante el mes de julio. Según Hammer y Wildavsky (1990) estas parten de un tema a estudiar, pero hay libertad para el entrevistador, puede probar diversas preguntas para asegurar resultados reveladores, enfatizando en el ‘por qué’, en ejemplos o ‘qué más’. Como no son estructuradas, se pueden cambiar, retomar o abandonar preguntas si es necesario (p.23). Esto nos permitió partir de ciertas preguntas centrales del tema en general, pero tomar decisiones según el rumbo la conversación y experiencia de cada una. Consideramos este instrumento de recogida de datos central para el análisis posterior, ya que tenía el objetivo de comprender con mayor profundidad las experiencias de las participantes y analizar los CRS sobre el acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura inicial. A la vez, vinculaba las otras fases, incluyendo en la conversación sus relatos escritos y el *cadáver exquisito* con cada participante. Las entrevistas fueron online, grabadas con énfasis en el audio para su posterior transcripción.

4.3 Método de análisis

El método que utilizamos para analizar los instrumentos se asocia al análisis de discurso en interacción, desde datos empíricos pretendemos profundizar en la experiencia y los CRS de las profesoras de manera declarativa, extrayendo posibles criterios esenciales en el acompañamiento docente de la alfabetización inicial. Para esto, empleamos el constructo del grupo PLURAL (2009), basado en Kerbrat-Orecchioni (2005). Nos centramos principalmente en la dimensión temática y en ciertos indicadores de la dimensión enunciativa (puntos críticos, recursos expresivos y expresión de emociones).

En la dimensión temática destaca el tema central y las palabras clave del texto. Es aquí donde aparecen los tópicos principales a analizar desde la misma experiencia y los

CRS de las participantes. Con la dimensión enunciativa enriquecemos en algunos momentos este análisis, por medio sus valoraciones y apreciaciones, metáforas, ejemplificaciones, contraste entre deseo y realidad, argumentaciones, preferencias y sentimientos.

Para transcribir y codificar las entrevistas utilizamos los códigos de transcripción de la entrevista basados en Calsamiglia y Tuson (1999) (Anexo I, p. 45)

Luego de analizar en profundidad cada instrumento, destacamos las temáticas centrales en categorías abordadas por las participantes en sus discursos orales y escritos. Estas serían contrastadas y asociadas para dar sentido a las dimensiones que explicitamos en los resultados. Posteriormente, realizamos una tabla resumen con los resultados, de donde emanaron los posibles criterios esenciales en respuesta a nuestro objetivo general. Aunque los contrastamos posteriormente con la teoría, nos interesaba que nacieran de manera inductiva a partir de las tres perspectivas.

Por último, cabe destacar que las diferentes perspectivas y variedad de instrumentos de recogidas de datos permite una cierta triangulación en el análisis discursivo, teniendo como punto central las entrevistas.

4.4 Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio fue el tiempo acotado y su implementación online, ya que se pierde el rasgo longitudinal y la inserción en el campo que caracteriza al enfoque etnográfico. La perspectiva ética del investigador fue considerada a través de la interpretación de los instrumentos étmicos mencionados, sin un contraste por medio de la observación directa a los tipos de acompañamiento recibidos, por ejemplo.

Por otro lado, las conclusiones nacen de casos particulares y pueden dar luces a otras realidades, pero no son determinantes. Sería interesante seguir ahondando en el tema para poder crear un modelo específico de acompañamiento en el área de la alfabetización inicial, incluyendo otros métodos.

Por último, cuando indagamos en el tipo de acompañamiento que recibían las docentes, a pesar de pertenecer al sistema público y tener derecho a un mentor/a, ninguna contaba con un acompañamiento continuo, solo se les brindaba apoyo esporádico o este estaba ligado al ámbito administrativo. Debido a esta situación, sus reflexiones fueron mayoritariamente desde el deseo o lo que (no) les brindaba su realidad. Por esta razón, pensamos incluir a una docente que contara con mentoría específica para enriquecer el análisis, sin embargo, no se pudo en el tiempo establecido. De todas formas, creemos que el estudio se podría proyectar, profundizar y volver longitudinal en el tiempo.

5. Resultados

Presentaremos los resultados bajo tres grandes dimensiones asociadas a los objetivos específicos del estudio, a estas vinculamos las categorías temáticas extraídas de los relatos de las participantes. En primer lugar, para dar respuesta al primer objetivo específico (1. Conocer el encuentro (retos y realidades) de dos profesoras chilenas con la enseñanza de la lectura y a escritura inicial) encontramos la dimensión *Conocer el encuentro (retos y realidades) de dos profesoras chilenas con la enseñanza de la lectura y escritura inicial*. En esta utilizamos fragmentos de los relatos escritos y entrevistas.

En segundo lugar, para dar respuesta al segundo y tercer objetivo específico (2. Comprender la experiencia de mentoría y 3. Analizar los CRS de dos profesoras y una mentora sobre el acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura inicial) exponemos fragmentos de los tres instrumentos de recogida de datos en la dimensión *Creencias de acciones que favorecen el proceso de acompañamiento docente en alfabetización inicial*; y a continuación, mostramos la dimensión *Creencias de obstáculos o dificultades para este proceso*. Finalmente, para dar respuesta al cuarto objetivo específico (4. Elaborar criterios que nazcan de los propios relatos de experiencia, que podrían ser esenciales para el acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura inicial en Chile) mostramos una tabla resumen de donde emanan los posibles criterios esenciales para un acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura en Chile.

Los fragmentos de la entrevista van enumerados en relación a los anexos. En los momentos que no utilizamos la intervención completa se reemplaza por el símbolo (...). La cita de los relatos escritos se abrevia como RE.

5.1 Conocer el encuentro (retos y realidades) de dos profesoras chilenas con la enseñanza de la lectura y escritura inicial

Al analizar los relatos escritos de Gabriela y Francisca, comenzamos a comprender el contexto de cada una. Debido a la pandemia ambas trabajan de manera remota e intermitentemente de manera híbrida, lo que implica un doble desafío. En este sentido, Gabriela señala la gran responsabilidad que cree tener por enseñar a leer y escribir y menciona la enseñanza online como un desafío adicional, junto con la pérdida de ciertos aprendizajes durante el 2020 (RE, p. 46).

Ambas consideran relevante y compleja la tarea de alfabetizar y muestran preocupación al respecto según su experiencia y contexto laboral. Por ejemplo, Francisca señala:

(...) De mi escuela y/o utp no se me pregunta por mi experiencia en el tema y tampoco se me entregó mucho apoyo enfocado en lectoescritura, sin embargo, mis colegas siempre se mostraron abiertas a responderme dudas y preguntas. (RE, p.47)

Por su parte, Gabriela menciona la libertad de método de enseñanza como una fortaleza: (...) el colegio confía en mis capacidades y mis conocimientos y me entrega libertades para innovar e implementar el método que a mí más me acomode.”

Sin embargo, también siente inseguridad debido a su poca experiencia y falta de apoyo en horarios laborales, lo que la lleva a investigar independientemente en horarios fuera de su trabajo para fortalecer su aprendizaje y enseñanza:

(...) ¿Cómo disminuir esta brecha en un contexto incierto y con poca experiencia profesional?

(...) Debido a estas inseguridades, he dedicado mucho de mi tiempo a investigar y a aprender tanto de aspectos teóricos como prácticos. Lamentablemente, realizo esto fuera de mi horario de trabajo y esto conlleva un agotamiento laboral. (RE, p. 46)

Bajo los contextos mencionados, presentaremos cinco necesidades (categorías) detectadas en relación al acompañamiento docente en la enseñanza de la alfabetización.

a) Necesidad de contar con alguien más experto en conocimientos.

Gabriela enfatiza bastante en este tema de manera indirecta, destacando su inseguridad en la toma de decisiones y priorización de habilidades de lectura y escritura en la práctica.

(...) tengo un miedo constante a cometer errores, principalmente en términos relacionados a la alfabetización inicial. Por ejemplo, a veces me siento insegura sobre el momento en que debo complejizar tareas de conciencia fonológica, sobre en qué secuencia realizar algunas actividades o sobre cómo integrar todas las competencias de la alfabetización para lograr un modelo equilibrado. (RE, p. 46)

En este fragmento, se puede evidenciar que necesita más seguridad para tomar decisiones en base a la teoría y en su entrevista se puede apreciar que este miedo constante que menciona enfáticamente, podría disminuir a través de un acompañamiento.

(...) entonces eso | en ese sentido como dice ahí tengo ese miedo constante/ pero finalmente de no saber si estoy priorizando bien (...) siento que aún falta poner el foco en lo pedagógico y yo no me he sentido tan acompañada en la práctica como que alguien me esté acompañando y preguntando ¿cómo vas? ¿qué habilidades estás priorizando?” [30-40] (p. 56 y 57)

En esta línea, Francisca explicita en su entrevista la necesidad de contar con un par más experto y que esté actualizado en conocimientos, para que pueda abarcar mejor los casos específicamente complejos que metafóricamente “se le van de las manos”.

(...) a mí más que alguien que me acompañe en todas las clases y esté todo:: el día conmigo me gustaría un par más experto que yo para casos que yo siento que se me van de las manos | o que mi formación universitaria y los dos años de experiencia que tengo no me dan la capacidad para responder frente a eso (...) yo no digo que sea alguien con mucha más experiencia que yo | pero sí que sea experta en este tema (...) que sea una persona que sí sepa [90-99] (p. 64)

b) Necesidad de acompañamiento pedagógico personalizado y contextualizado

Ambas docentes consideran que el acompañamiento debe ser personalizado y contextualizado. Gabriela ejemplifica esta situación con el programa *Leo primero* que ofrece el Ministerio de Educación, destacando que sirve como base para nivelar los conocimientos teóricos según las actividades que exige. Sin embargo, señala que tiene dificultades para integrar completamente lo que solicita y además acoger la realidad diaria de su curso y realidad nacional, las palabras *realidad* y *contexto* destacan en sus siguientes líneas.

(...) necesito algo más práctico donde se conozca más mi **realidad** docente | mi **realidad** de niños y niñas específicamente el **contexto** cultural en el que trabajo y siento que eso de parte del ministerio falta | un acompañamiento más concreto y más llevado a la **realidad** de cada **contexto** educativo [74-77] (p.57)

(...) no he podido llevar a la práctica ese modelo que ellos proponen de integrar tanto las habilidades:: (...) a veces pasan muchas cosas en el día a día de los niños tanto en la **realidad** nacional como su **contexto** más pequeño que yo quiero acoger | integrar un texto una noticia una celebración nacional o conmemoración | y ahí eso queda fuera de lo que está en el programa entonces es difícil equilibrarlo todo [87-95] (p.58)

En relación a este tema, Francisca enfatiza que su acompañamiento no corresponde a algo pedagógico-didáctico, sino que es básicamente administrativo. A pesar que en su entrevista señala tener un equipo conformado por la profesora del PIE (proyecto de integración) y una profesora con más experiencia, este equipo parece ser ideal, pero finalmente se transforma en apoyos administrativos, sin planificación conjunta o reflexión previa y posterior, refiriéndose a este como una “solución parche” momentánea.

(...) yo les digo que al final es como un 'parche' porque no es que planifiquen conmigo o que hagan la clase conmigo sino que simplemente se conectan conmigo | en verdad obviamente sirve porque más ojos en los niños en las pantallas es primordial porque uno cuando proyecta no sabe lo que está pasando:: entonces es una gran ayuda | pero no es un apoyo a la didáctica de enseñar a leer y escribir como no es un apoyo a eso sino que un apoyo a la tecnología | al soporte | pero no a mi docencia en sí misma [20-25] (p.62)

Además, en su relato escrito menciona que tiene reuniones online donde comparte con profesoras de otros colegios, sin embargo, no han sido un gran aporte a su contexto y enfatiza lo alejado que está de ser un apoyo personalizado.

(...) hasta ahora las reuniones vía meet no me han sido muy útiles ya que el servicio local supervisa a varios colegios y jardines donde todos gozamos de distintas realidades, por lo que está lejos de ser un apoyo personalizado. (RE, p. 48)

c) Necesidad de alinear a la comunidad educativa

Esta necesidad se ve muy clara por parte de Gabriela, quien desea que toda la comunidad educativa (padres, directivos, docentes, etc.) comprendan la lectura como un proceso que requiere tiempo y dedicación y necesita el respeto a esto mismo. Le da énfasis a este tema como otra de sus inseguridades en el proceso de alfabetizar que podría requerir de apoyo. Sobre todo, por el tema del sentido que tiene para ella y la metodología que estará empleando, con foco en actividades que siente que no serán comprendidas como beneficiosas por algunos miembros de la comunidad.

(...) eso a mí me hace sentir insegura el no tener la instancia de explicar | explicarle a la familia y al equipo de profesores y profesoras que la alfabetización es algo que toma tiempo y que en contexto de pandemia va a tomar más tiempo todavía || entonces yo creo que por eso es importante finalmente que se informe a toda la comunidad educativa de qué es realmente aprender a leer y que no es solamente conocer todas las letras poder leer perfectamente una palabra:: o escribir una palabra con todas sus letras (...) [116-121] (p. 58 y 59)

En su relato escrito lo podemos ver reflejado también, donde señala un punto específico entre sus inquietudes de enseñar a leer y escribir acerca del “Vínculo con las familias”. Escribe bastantes preguntas asociadas a cómo poder involucrarlos en el proceso, fomentando el gusto por la lectura, la independencia y respetando el ritmo de cada uno/a.

(...) Vínculo con las familias: ¿cómo involucrarlas en el proceso de alfabetización? ¿cómo lograr que fomenten el gusto por leer y por escribir? ¿cómo explicarles que deben ser mediadoras y ayudarles a ser independientes? ¿cómo trabajar con ellas que cada estudiante tiene su ritmo?” (RE, p. 46)

Por su parte, Francisca desea mayor cuestionamiento hacia las prácticas educativas de parte de los directivos. Lo señala de manera un tanto molesta y denota preocupación por los mismos niños que anteriormente mencionaba como casos complejos ya que, aunque exista empatía de parte del colegio y no le exijan un método o resultados como a Gabriela, cree que la reflexión se torna necesaria además de la empatía de parte de los directivos.

(...) desde la jefa UTP te tienen que invitar a cuestionarte tu práctica | no que mandes planificaciones tengas notas y chao | porque a mí me pasa esto mis niños han avanzado y el colegio es súper flexible y empático en entender que quizás nadie va a salir leyendo en un primero básico online |huy| pero nadie se ha cuestionado el resultado o qué hago con los niños que no avanzan (...) [37-41] (p.62 y 63)

- d)** Necesidad de abarcar mejor la diversidad en cuanto a contextos, intereses y aprendizaje en el aula

Gabriela menciona la diversidad en el aula y los distintos niveles de aprendizaje como lo que necesitaría más apoyo para abordar con una mentoría. Señala que en pandemia le ha sido difícil identificar bien los progresos de cada estudiante, conocer sus intereses y le gustaría conocer formas de abarcar esto, sistematizarlo para poder avanzar en función de cada uno/a.

a mí me pasa que en lo que necesitaría más apoyo es en abordar la diversidad en el aula y los distintos niveles de aprendizaje como el último punto que escribí | porque siento que cada estudiante es muy distinto en cuanto a sus intereses lo que le motiva leer | y por el contexto que hemos estado tan distanciados |uf| me ha costado identificar bien como en qué está cada uno y cómo va progresando | entonces me hubiese gustado tener un acompañamiento para hacer el seguimiento tener una retroalimentación y conocer mejor los intereses | alguien que me ayudara a saber observar también esto y recoger evidencias poder sistematizar la información de alguna forma y en ir avanzando en función de eso [137-144] (p. 59)

Sumado a esto, en su relato escrito cuando menciona las inquietudes que tiene alude en un punto a los distintos niveles de aprendizajes, enfatizando que hay estudiantes que leen más que otros y se pregunta qué hacer con la diversidad.

(...) ¿Cómo hacer clases motivantes y desafiantes para ambos grupos? ¿Cómo construir un aula inclusiva con estos niveles? (RE, p. 47)

En un momento de la entrevista concluye “claro es que sabemos que es un pilar fundamental pero todavía falta saber cómo llevarlo a la práctica” [173](p.60) refiriéndose a la capacidad de abordar la diversidad en todos sus ámbitos, por lo que se nota consciente de lograrlo, pero es una dificultad que requeriría de mayor experiencia y apoyo directo y personalizado en la práctica.

En el caso de Francisca, ejemplifica con el caso de una alumna que requeriría de un apoyo adicional, además de una capacitación directa para que la profesora sepa abarcar la situación. Sin embargo, no la recibe y debe improvisar durante el transcurso del año. Esta

situación también la molesta y hace ver que, aunque en el colegio sean inclusivos, no le han brindado las herramientas necesarias.

(...) por ejemplo en mi curso hay una niña que es china:: y toda su familia es china | nunca ha hablado español y entonces el colegio es súper inclusivo “|ay| nosotros aceptamos a todos” pero nadie me ha preguntado cómo se hace con esa niña china nadie me capacitó (...) [44-47] (p. 63)

e) Necesidad de abrir o aumentar espacios de reflexión y trabajo colaborativo

Gabriela explicita que en este tiempo que ha estado trabajando en pandemia no ha tenido espacios para cuestionar y reflexionar su práctica. Lo menciona como una complicación y necesidad de recurrir a alguien para esto.

(...) lo que me complica es que como las prioridades en el actual contexto están tan puestas en el tema de la pandemia | |mhm::| | no tengo alguien a quien recurrir como para darle a conocer mi cuestionamiento y no se ha dado el espacio para esa reflexión pedagógica [45-48]

Pero también, añade una experiencia de retroalimentación específica que tuvo en su colegio, destacando la importancia de este pequeño espacio de reflexión y mencionando que le gustaría que se replicara en más aspectos de la enseñanza de la lectura y escritura.

(...) me ayudó harto que me fueron a observar la clase y después están con un modelo de acompañamiento bien desde el reflexionar sobre el aula buscar mejoras de manera colaborativa que eso si me ayudó | (...) así como esto que recibí de parte del colegio en una asignatura y tema específico me gustaría haberlo recibido en la variedad de habilidades de alfabetización inicial (...) [149-154] (p. 59)

En el relato escrito de Francisca se puede vislumbrar que su primero básico es el único de la escuela, por lo que señala que no tiene un par en quien apoyarse y la mayoría de los consejos los obtiene de materiales online o amigas de la universidad (RE, p. 47). Junto con esto, en su entrevista le da más peso a esta situación, señalándolo como algo “fuerte” y que le afecta mucho. Lo que otorga importancia a la reflexión y conversación con otro/a para poder pensar la propia práctica, como trabajo colaborativo.

“yo igual creo que es súper fuerte eso de que no haya otro primero | porque claro con la profesora de segundo igual compartimos estrategias y es como de mis grandes apoyos (..) pero ya segundo básico es otra realidad | entonces podemos apoyarnos harto y todo:: pero no es lo mismo | afecta mucho no tener un par” [26-30] (p.62)

5.2 Creencias de acciones que favorecen el acompañamiento docente en alfabetización inicial

A continuación, presentaremos seis categorías que aluden a creencias que tienen las participantes de acciones que favorecen un acompañamiento docente en el área estudiada. Al final de cada categoría se verán asociados los versos del *cadáver exquisito* creado por las participantes que dan sentido a la temática señalada.

a) Horizontalidad

El tema de la horizontalidad es muy interesante en los resultados, ya que Mariana lo menciona en muchos momentos con entusiasmo, destacando sobre todo la relación de igual a igual que se debe tener entre mentor y docente, siendo este un trabajo enriquecedor porque crecen ambas personas y no se deja de aprender.

“(…) creo que uno cuando acompaña tiene que hacerlo de igual a igual de profesional a profesional no de una persona que tiene más experiencia o que tiene más título con una que está empezando | eso desde el punto de vista del acompañamiento | el acompañamiento es un trabajo muy enriquecedor porque uno también se enriquece | se enriquece el que acompaña y el que es acompañado y se crece (…)” [6-10] (p. 49)

Durante la entrevista quisimos ahondar en esta relación “de igual a igual” pidiendo ejemplos de horizontalidad en sus propias mentorías. Así, pudimos apreciar que el tipo de horizontalidad empleado por Mariana está asociado a lo actitudinal más que a un conocimiento teórico ligado a la metodología de enseñanza que se debiese implementar, lo que se puede apreciar en la siguiente conversación.

Javiera: oye y en relación a eso que dijiste que cuando uno acompaña lo hace “de igual a igual” y que se enriquece tanto el que acompaña como el que es acompañado | ese punto me interesa mucho porque tiene que ver también con la horizontalidad que se pueda tener al acompañar | que no sea::

Mariana: [que no sea un supervisor | que no sea un supervisor]

Javiera: exacto sino que sea un acompañante que ayude y a la vez aprenda de la persona a la que se está acompañando

Mariana: el mentor se va renovando con quién va acompañando eso ocurre |

Javiera: ¿me podrías dar algún ejemplo de las veces que tú has acompañado y has vivido o sentido esta horizontalidad en tu acompañamiento?

Mariana: |mhm::: | yo creo que en primer lugar se tiene que dar un ambiente de confianza | uno tiene que aprender a acoger | acoger al nuevo y darle la seguridad de que lo que está

haciendo es algo que está haciendo bien solo que hay que buscar caminos en conjunto para hacerlo mejor (...) [16-29] (p. 49)

Podemos ver que Mariana está consciente de que no debe ser una supervisora, lo repite dos veces e interrumpe para completar la oración de la investigadora. Ahora, si nos detenemos en su respuesta para ejemplificar su forma de mentoría horizontal, alude mayoritariamente a aspectos actitudinales como el ambiente de confianza que se debe crear, acogiendo al otro/a dando seguridad o el trabajo en conjunto. Pero no menciona explícitamente una apertura a implementar la metodología preferente por el docente. Más adelante también veremos que eso no resulta transable y siente una necesidad de transmitir los enfoques equilibrados, comunicativos y constructivistas.

De todas formas, en el siguiente fragmento podemos ver que a pesar de que la horizontalidad planteada por la mentora es más actitudinal, en cuanto a lo teórico está abierta a recibir propuestas de actividades que le puedan brindar desde el profesorado. De esta manera, señala la humildad como base para comprender que ella no puede saberlo todo. Sin embargo, estas propuestas probablemente están ligadas a los modelos de enseñanza que se alineen a su tipo de enseñanza.

(...) para lograr que no se sientan amenazadas uno tiene que acercarse a la persona más que a la profesora | a la persona porque yo creo que uno trabaja con personas aparte de trabajar con profesionales | (...) un mentor no puede ser un experto que lo sabe todo | tiene que saber dar seguridad y acoger:: para hacer un trabajo en conjunto porque a veces uno lleva una idea y la idea del que está siendo acompañado es mucho mejor que la de uno | hay que saber ceder también hacer un trabajo colaborativo y que no se sientan amenazadas | para que haya una buena mentoría o buen acompañamiento la persona tiene que sentir que la apoyan no que la juzgan | eso no quiere decir que tú no hagas ver cosas yo le puedo decir algo a esa chica pero ya no le va a molestar te lo va a agradecer ¿me entiendes?
[173- 189] (p.53)

Por último, en cuanto a los versos del *cadáver exquisito* (Anexo IV, p. 48) hay tres que tienen relación con una horizontalidad actitudinal, desde el acompañar, escuchar y abrazar al otro para que no pierda la esperanza.

Voy contigo en tus inicios, te apaño y acompaño (...)
escuchar y ser escuchado, poder soltar para pensar (...)
Abrazar con palabras para no perder la esperanza (...)

A la vez, creemos que la frase “poder soltar para pensar” puede interpretarse como soltar las creencias y los saberes que se tienen, pensando desde otras aristas o experiencias.

Gabriela destaca en su entrevista dos de estos versos que le hicieron sentido, por lo que esta categoría parece ser relevante para ella desde lo actitudinal y emocional.

“(…) me gustó la parte de escuchar y ser escuchado porque finalmente de eso se trata la conversación que uno pueda plantear sus inquietudes y que te escuchen pero también escuchar lo que la otra persona tiene por retroalimentar y acompañarte |mhm::| y la parte de “abrazar con palabras para no perder la esperanza” me hace mucho sentido y me gusta porque finalmente eso necesitamos que alguien esté ahí acompañándonos y diciendo como “sí se puede” o “se puede ver de esta manera” | porque de repente uno se cansa y piensa que no lo va a lograr pero si se puede lograr” [184-191] (p. 60)

b) Trabajo colaborativo

Esta categoría fue mencionada por Mariana en varias oportunidades, siendo un concepto utilizado de manera natural durante la entrevista. Este se asocia a un trabajo en conjunto, una forma de generar confianza y una necesidad de que sea parte de toda la comunidad educativa, desde los directivos.

(…) creo que es fundamental el **trabajo colaborativo** (…) hay que buscar caminos en conjunto para hacerlo mejor” [6, 28-29] (p.49)

(…) hay que saber ceder también hacer un **trabajo colaborativo** y que no se sientan amenazadas [186] (p.53)

(…) tiene que ser un **trabajo colaborativo** que parta desde la cabeza [222-223]

Gabriela le da relevancia al trabajo colaborativo a través de sus actos, buscando con entusiasmo otras experiencias, conversaciones y compartir ideas con compañeras de universidad que no trabajan en el mismo establecimiento educativo por el simple hecho de apoyarse y aprender.

“estoy muy entusiasmada con el nivel y los temas que debo estudiar para enseñar a leer y escribir, que tengo varias compañeras que están realizando el mismo curso y hemos construido una red de apoyo entre nosotras” (RE, p. 47)

Por su parte, ya mencionamos que a Francisca le hacía falta un par con quien intercambiar ideas y comentar sus experiencias en el aula, evidenciando que es algo que le pesa y que necesita en su labor docente para la alfabetización inicial.

En esta línea, el verso que asociamos del *cadáver exquisito* alude precisamente a lo que Francisca requiere y beneficiaría su práctica.

*Y en la conversación con un par soluciones encontrar, porque la pedagogía es **colaborativa** y como equipo debemos reflexionar.*

c) Conocimiento teórico

Anteriormente, mencionamos que ambas profesoras sentían la necesidad de un par experto, actualizado en conocimientos teóricos y didácticos de la lectura y escritura inicial. Para Mariana esto también es relevante en un acompañamiento docente, en varios momentos destaca la teoría y sus estudios realizados. Además, es una de las razones por las que su horizontalidad se asocia a lo actitudinal más que a lo teórico.

En este sentido, menciona que en un inicio de su docencia sintió que le faltaban herramientas para alfabetizar, por lo que decidió especializarse en Psicopedagogía. Así, descubrió distintos caminos para enseñar en la diversidad. Este punto es importante, ya que también se conecta con las inseguridades que han sentido Gabriela y Francisca de cómo crear aulas más inclusivas en la alfabetización y que sean atractivas para los estudiantes.

(...) yo he alfabetizado de distintas maneras en mi vida | partí como profesora básica y siempre quise enseñar a leer y escribir y ese era mi sueño de siempre:: | entonces yo me di cuenta también que me faltaban herramientas | entonces estudié psicopedagogía y el haber estudiado psicopedagogía me abrió este camino a la diversidad:: || que no había que enseñar de la misma manera | a eso es lo que quiero llegar | entonces yo siempre fui buscando estrategias para hacer ese aprendizaje distinto novedoso atractivo | para distintos niños (...) [31-37] (p.49)

Además, en su recorrido profesional y estudios, se encantó con las teorías Psicogenéticas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que comprenden la lectura y escritura como un proceso de descubrimiento por cada individuo con su entorno con perspectiva comunicativa, iniciado en edades muy tempranas y alejado de la perspectiva tradicional de enseñanza fonema-grafema. Aunque estas teorías no son nuevas, en Chile hay bastantes colegios que continúan mecanizando la enseñanza de la alfabetización inicial, por lo que mostrarles este tipo de metodología parece relevante para Mariana. Por eso, destaca la importancia de los estudios y la actualización continua de estos para avanzar y mejorar. Le molesta que se haya detenido en el tiempo la alfabetización señalando enfáticamente frases como “no puedo creer que se siga enseñando a alfabetizar como me enseñaron a mí” o “¡no puede ser!”.

(...) entonces ahí ya fui centrando el aprendizaje en eso y ya íbamos con este modelo nuevo de la Psicogénesis | también tuve que estudiar siempre yo estoy estudiando hasta el día de hoy porque en educación tú no te puedes quedar con lo que aprendiste en la universidad ni con tus propias creencias (...) hoy no puedo creer/ que se siga enseñando a alfabetizar como me enseñaron a mí o sea la alfabetización tiene que ir con los tiempos y creo que eso se ha detenido

Javiera: y eso nuevo que tú dices llevar | es como este tipo de enseñanza la Psicogénesis en el fondo

Mariana: es que yo lo haría mucho más integral yo no soy purista porque creo que en la vida nada es blanco y negro | sino que integrar aspectos nuevos de la pedagogía al proceso de alfabetización con esto me refiero sobre todo al darle sentido | es que no puede ser que todavía estemos enseñando “El pulpo lame la miel” ¡no puede ser! [88 -103] (p.51)

A través de sus mentorías, Mariana busca traspasar la teoría desde un posicionamiento en que se analice sentido que tiene leer o escribir. En las siguientes líneas menciona que su propósito es romper el esquema tradicional, cambiarlo por un modelo integrado. Lo que explicita como una dificultad, porque tensiona las creencias de las profesoras y probablemente tensiona la horizontalidad de profesional a profesional que espera lograr.

(...) bueno yo lo que hago es entrar y romper el esquema de trabajar solo la conciencia fonológica | ese es mi propósito en el primer ciclo o sea que las profesoras entiendan que se puede integrar | yo creo que el modelo integrado es súper adecuado | entonces a esas profesoras decirles “a ver, qué sentido tiene *Mi mamá me mima*” armemos otra cosa que tenga más sentido para un niño y cambiar esa visión de que la única letra en la vida es la cursiva por ejemplo | eso me es difícil de hacer [247-252] (p. 55)

Pensamos que los siguientes versos dan sentido a esta categoría, ya que es importante crear actividades atractivas que involucren a los estudiantes, alejados de la enseñanza tradicional ligada a una “receta” en la que todos deben aprender de igual forma. Al contrario, los modelos equilibrados o el psicogenético pretenden respetar el ritmo de cada estudiante y ser este mismo un agente activo de su aprendizaje.

Acompañar para crear actividades que motiven a los estudiantes, involucrándolos en el aprendizaje.
(...) *Para poder acompañar es necesario conocer la realidad del grupo con el que se trabajará, porque en la alfabetización inicial **no hay receta que se pueda replicar***

d) Reflexión y retroalimentación

Gabriela señala valorativamente la reflexión como un deseo y una solución para poder tener una mejor práctica, es un tema que ha conversado y cree que deberían implementarse estos espacios en horarios no lectivos, en vez de temas administrativos.

(...) sí | solo agregar que algo que hemos conversado mucho con colegas y profesores que estos espacios de **reflexión** y acompañamiento tienen que ser parte de nuestras horas no lectivas porque a veces el trabajo administrativo y de ese estilo nos deja menos tiempo para **reflexionar** pedagógicamente y finalmente en esas conversaciones y acompañamientos | escuchar y compartir | es donde yo creo que están las soluciones o los caminos prácticos para poder tener una mejor:: práctica pedagógica | así que eso que ojalá exista la intención real de incluir este acompañamiento en nuestras horas no lectivas que sea más de esto que cosas administrativas. [201-208] (p.61)

Por su parte, Francisca lo enfoca con un par más experto y la necesidad de detenerse a pensar en qué y por qué hace lo que hace. A la vez, ejemplifica con sus experiencias de vida en la universidad al hacer trabajos y el beneficio de reflexionar con otras compañeras. Destaca la importancia de la conversación en el oficio, una conversación que lleva a la reflexión y a un cambio “bien hecho”, según sus palabras.

(...) si yo tuviera esa oportunidad de hablar con alguien experto también en el tema se te van abriendo nuevas ideas pero en el transcurso del tiempo del trabajo no hay un momento para sentarse y decir como “ya, qué hice, por qué hice esto” y si yo lo hiciera con otro par con alguien más experto que yo tendría una **reflexión** mucho más rica | porque al final estoy analizando lo que pienso en voz alta pero también estoy conversando con alguien que sabe del tema | que es como no sé cuando hacías trabajos en la universidad con algunas compañeras y todo era mejor cuando lo conversabas o estudiabas con alguien por algo | siento que ser profesor es lo mismo no es un trabajo pragmático | no es como tener que rellenar un Excel es súper social y varía todo el tiempo | entonces tienes que estar constantemente hablando porque no puedes estar todo el tiempo haciendo lo mismo y la única forma de ir cambiando lo que uno hace es a través de una **reflexión** para cambiarlo bien obviamente si uno quiere hacer algo bien hecho [155-166] (p. 65 y 66)

En cuanto a Mariana, realiza una crítica al sistema educativo porque no hay reflexión y lo señala como un momento fundamental en su trabajo de mentora. De esta forma, su retroalimentación se basa en la conversación sobre la clase y proyección de esta misma para avanzar en la enseñanza. Destaca que esta retroalimentación va sobre una planificación y no es una conversación improvisada.

(...) Yo creo que una de las cosas que más falla en el sistema educativo es que no se dan instancias de reflexión | sin embargo al ser uno mentora profesora acompañante o asesora ese momento es fundamental:: | o sea tú haces el acompañamiento de aula con una visión no de crítica | no de encontrar el error sino de encontrar dónde se puede potenciar lo que ella está haciendo para darle un sentido y después de esa instancia de acompañamiento | tú haces la retroalimentación donde conversas de la clase se comenta lo que se vio y se proyecta | también tiene que haber una planificación tú no improvisas tienes que centrarte en una planificación para poder seguir avanzando hacia dónde vamos a ir ahora || [120-127] (p. 52)

Por otro lado, cuando se le pregunta por las herramientas que utiliza para retroalimentar, destaca la confianza como algo fundamental y el hecho de destacar lo positivo del trabajo del otro/a, una vez más ligado a lo actitudinal. Además, menciona las pautas descriptivas como una herramienta útil.

(...) mira yo creo que te voy a decir algo bien concreto | yo creo que hay que destacar siempre que tú acompañas todo lo positivo tú destacas primero todo lo positivo que ves de su clase profesión desempeño | del desempeño de los niños y después de eso ves qué cosas se

podrían modificar o mejorar en conjunto con la profesora || ahora en algunas oportunidades yo trabajé con pautas de observación de clases | a veces también esas pautas donde la profesora se autoevalúa ayudan pero que sean más descriptivas con criterios no con marcar sí o no | yo creo que lo que es fundamental es dar confianza si tú no le das confianza a la persona que estas apoyando no vas a conseguir nada con ella [134-141] (p.52)

Finalmente, el verso del *cadáver exquisito* que da sentido a esta categoría confirma la creencia que, a través del diálogo y reflexión con otros docentes, se beneficia el aprendizaje.

(..) Un docente que dialoga antes de enseñar logra aprendizajes sin igual.

e) Motivación

Esta categoría está pensada desde la emoción que sentimos proyectada por las tres participantes frente a su amor por la enseñanza de la lectura y escritura. Parece ser relevante que tanto una mentora como una profesora de primaria estén motivadas y le encuentren sentido a esta labor. En este sentido, Mariana muestra mucha emoción por lo que hace, es un deseo que tenía y lo verbaliza como lo más mágico y maravilloso que le ha ocurrido en la vida.

(...) del punto de vista de la alfabetización inicial, yo creo que es para mí lo más mágico y maravilloso que me he ocurrido en la vida o sea | yo he centrado mi enseñanza mi carrera en enseñar a alfabetizar y creo que cuanto tú logras que un niño realmente lea | y escriba porque eso va de la mano |*mhm::*| tú le abres una puerta que no se cierra nunca más || eso (Ambas sonreímos) [11-15] (p.49)

Por otro lado, ya mencionamos que Gabriela tiene tanto interés por este tema que tiene grupos de profesoras que conversan colaborativamente fuera de su establecimiento por motivación propia. Tiene la necesidad de aprender y desea esta reflexión.

Por parte de Francisca, también se observa motivación interna, reflejada al final de su relato escrito cuando habla del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y de la confianza y motivación que les trasmite durante este viaje, como lo señala.

(...) Hasta ahora, lo que más nos ha servido en que ellos vean/sientan/sepan que confío en ellos y comprender que este “viaje de aprender a leer y escribir” es un trayecto de esfuerzo, constante y largo pero que viviremos juntos. (RE, p. 48)

Un verso del *cadáver exquisito* que podemos asociar, es que alguna de las tres explicitó la posibilidad de nuevos caminos y de soñar, lo que inspira a una motivación presente.

(...) Se abren nuevos caminos y podemos soñar

f) Experiencia vivida

Por último, la experiencia es un tema que podemos ver en varias aristas reflejado. Partiendo por la experiencia propia, el camino recorrido por Mariana para llegar a ser mentora, por ejemplo. Donde queremos destacar que menciona reiteradamente como la vida la fue llevando a situaciones y aprecia su trabajo en aula como algo clave para realizar una mentoría y mantener una perspectiva desde la docencia:

(...) a ver yo creo que la vida te va llevando | una experiencia que me sirvió mucho es que yo trabajé como profe muchos años muchos || como profesora de aula y ahí fui creando situaciones más novedosas enganché por ejemplo con una colega en un minuto | pero porque la vida te va llevando a cosas | yo llegué a ser coordinadora en un colegio | fui profe pero también coordinadora y luego seguí siendo profe y con esa experiencia de trabajar con profesoras me di cuenta que podía también liderar || el ser coordinadora me permitió trabajar con profesoras como primer acercamiento y no perder nunca la perspectiva de lo que es ser profesora nunca subí eso (...) [76-83] (p.50 y 51)

Por otro lado, para Gabriela y Francisca el tema de la experiencia se reflejaba en la incertidumbre de estar en un primer año realizando esto y no tener suficientes conocimientos prácticos en el área, lo que se refleja en sus relatos escritos.

(...) uno sabe que lo aprendido en la universidad se distancia de la realidad y que se va aprendiendo con la experiencia, sino que aparte de tener poca experiencia y mi formación no fue pensada para la modalidad online. (RE, p. 47)

(...) Respecto a la experiencia profesional, es necesario explicar que es primera vez que realizo este curso, por lo tanto, tengo un miedo constante a cometer errores, principalmente en términos relacionados a la alfabetización inicial. (RE, p. 46)

Además, Francisca menciona la importancia de aprender a través de la experiencia y observación o conversación de otras experiencias, ya que así pudo ir formando sus clases en un inicio.

(...) aportó con lo mío y con la experiencia fui agregándole cosas más personales pero todo lo que uno hace al final es aprendido de otra persona | entonces si uno pudiera estar constantemente dialogando con personas que están haciendo lo mismo que uno o que salen de lo mismo sería mucho más rico [176-179] (p.66)

El verso extraído del *cadáver exquisito* comprende la alfabetización inicial como un proceso, un recorrido, podríamos decirle un entramado de experiencias. Por lo que nos hizo sentido en esta categoría.

(...) *Paso a paso se alcanza una nueva enseñanza*

5.3 Creencias de obstáculos o dificultades en el acompañamiento docente en alfabetización inicial

La tercera dimensión consta de dos categorías que obstaculizan el proceso de acompañamiento en la lectura y escritura inicial, según las participantes.

a) Desarticulación de directivos o instituciones con las mentorías

Gabriela y Francisca ya señalaron la necesidad de alinear a la comunidad educativa. Mariana ha presenciado una desarticulación especialmente de los directivos durante años, ejemplifica con un caso actual y muestra preocupación porque estos solo esperan resultados más que pensar en un proceso. Agrega una metáfora interesante sobre como a través de los directivos pueden “florecer” (o no) las profesoras, según lo que se les exige o permite realizar en el establecimiento.

Mariana: yo creo que tiene que considerarse siempre en un acompañamiento la postura de los directivos | un buen directivo permite que florezcan sus profesoras | si no hay un buen equipo directivo y se está siempre exigiendo ‘resultados médicos’ no se está entendiendo el proceso de alfabetización

Javiera: ¿esto lo sueles ver dentro de los directivos de los colegios que te ha tocado acompañar?

Mariana: sí | por ejemplo el director de este colegio es de un liceo bicentenario | él quiere que ahora se haga un ingreso a la biblioteca o sea lo niños han estado en pandemia y han sido alfabetizados a distancia ¿realmente es necesario acelerar tanto el proceso? | es discriminador porque no ingresan todos solo los que leen | entonces esa postura del no la hemos podido cambiar no depende del asesor o de la profe ni de la coordinadora | depende de una postura del director por lucirse frente a la comunidad | entonces eso es súper negativo | la postura de los directivos si no son abiertos o no creen en lo que se está haciendo tampoco sirve por eso te digo que tiene que ser un trabajo colaborativo que parta desde la cabeza [209-223] (p.54)

Mariana destaca sobre todo el tema de respetar los ritmos de aprendizaje y cómo los directivos impiden esto en ocasiones por sus ansias de resultados inmediatos.

(...) lo que es importante siempre es respetar los ritmos de aprendizaje eso lo entienden muchas veces las profesoras pero no los directivos| los directivos están alejados porque ellos quieren resultados [272-275] (p.55)

Por otro lado, ya mencionamos que Gabriela considera clave que toda la comunidad educativa comprenda el proceso y sentido de la alfabetización inicial. Además, muestra

preocupación por que hay instituciones externas que están desalineadas o desactualizadas con la evolución de los modelos de enseñanza y llegan a exigir destrezas y resultados.

“(…) en Chile hay muchas fundaciones que capacitan a docentes | estas llegan a preguntar externamente cuántos niños están leyendo de manera silábica o fluida y es en los primeros meses de primero básico que ya tuvo un año pandémico | entonces finalmente la concepción de qué es leer está muy enfocada en las destrezas fonológicas (…) | entonces eso a mí me hace mucho ruido | que no lo he tenido en mi colegio | esa presión: “ [102-108] (p.58)

(…) no tiene sentido que nosotras estemos con un nuevo modelo y que a veces en la práctica quienes nos acompañan y nos perfeccionan o nos capacitan no tienen este mismo enfoque y no reman hacia el mismo lado por decirlo así (…) [69-71] (p. 57)

b) CRS en alfabetización inicial

Las creencias de las profesoras y mentora se pueden apreciar en todo momento, desde ahí pudimos ver como argumentan su visión de la alfabetización y su posicionamiento frente al acompañamiento. Primero, ahondaremos en la manera que Mariana trabaja estas creencias en sus mentorías. Su experiencia le ha demostrado que las profesoras necesitan ver resultados en los estudiantes para comenzar a creer en un modelo desconocido, es decir no les basta con escuchar la teoría para cambiar el pensamiento, necesitan ver que el proceso da frutos favorables en sus estudiantes. [54-68] (p.50)

(…) ¿cómo haces tú para que una profesora logre cambiar este pensamiento?

Mariana: a ver || así como en la primera etapa hablando de la Psicogénesis en el fondo fue difícil | a las profesoras les costaba entenderlo pero fuimos buscando distintas alternativas de actividades que fueran más sencillas | donde ellas pudieran comprobar que los niños estaban aprendiendo | entonces esa demostración yo creo que se logra a través de lo que los mismos niños van logrando | entonces al ver ellas que los niños realmente sí habían dado un paso iban creyendo y se iban empoderando

Javiera: es como “ver para creer”

Mariana: ¡sí! (…) porque lamentablemente en el sistema educativo estamos acostumbrados solo a resultados no a procesos | entonces en la medida que ellas veían pequeños resultados iban creyendo | ahora había que estar siempre haciéndole ver con cosas de la realidad

Es importante señalar que la barrera de ciertas creencias en la alfabetización inicial no está asociado a una edad para Mariana, cree que simplemente es la forma en que las profesoras perciben la educación, la alfabetización y lo abiertas que estén mentalmente a nuevas experiencias. [158-168] (p.53)

(...) ¿cómo es acompañar a una profesora que acaba de ingresar al sistema escolar o una profesora que lleva mucho tiempo pero que necesita acompañamiento también?

Mariana: yo creo que no tiene que ver con la edad o la experiencia tiene que ver con la postura mental por decirlo así | de la profe | yo he tenido profesoras que se han negado por mucho tiempo | he tenido profesoras muy:: difíciles porque no quieren abrirse | yo creo que no salen de su zona de confort es lo que aprendieron a enseñar y no quieren innovar porque tienen temor en el fondo | entonces se defienden un poco para seguir haciendo lo mismo | no tiene que ver con la edad tiene que ver con la disposición y con la visión de educación que tiene esa profesora | hay profes viejas que son súper abiertas y profes jóvenes que son súper cuadradas | hay profes también que son muy inseguras entonces se defienden

Cabe destacar, que al parecer Mariana no utiliza o desconocía la autoconfrontación para tensionar los CRS, ya que cuando se le pregunta por cómo logra cambiar el pensamiento y mencionamos la autoconfrontación la omite en su respuesta [129-141] (p. 52)

Por su parte, Francisca percibe como obstáculo la creencia de la profesora con más experiencia que está en su equipo, porque en ocasiones ofrece resistencia por algunas actividades implementadas. Esta situación agota a la docente quien posteriormente señala que esas situaciones podrían mejorar con capacitaciones o acompañamientos constantes para actualizar conocimientos y facilitar los procesos.

Javiera: y sientes esa resistencia de parte de quién (...)

Francisca: sabes que no tanto a mi director o Jefa UTP porque ellos confían en que si yo les digo “no se los juro que yo estudié esto y así es mejor” me creen | pero por ejemplo en este equipo que me pasaron como apoyo hay una profesora que me acompaña que es esta persona que tiene 50 años de experiencia y yo le digo como no sé “vamos a ocupar una estrategia de palabras de uso frecuente” porque de repente trabajamos con palabras que tienen letras que no hemos pasado ni nada | pero le digo que es una mejor forma y me pone resistencia diciendo “no es que así no es” como a esta nueva escuela es tan resistente que es como:: |uy| | y uno está desgastada desesperanzada entonces ponerse a pelear estas cosas es como “ya no así es” | (...) tengo que de repente sacar una personalidad que no me gusta porque así creo yo que debería ser la alfabetización inicial ¿me entiendes? [127-138] (p. 65)

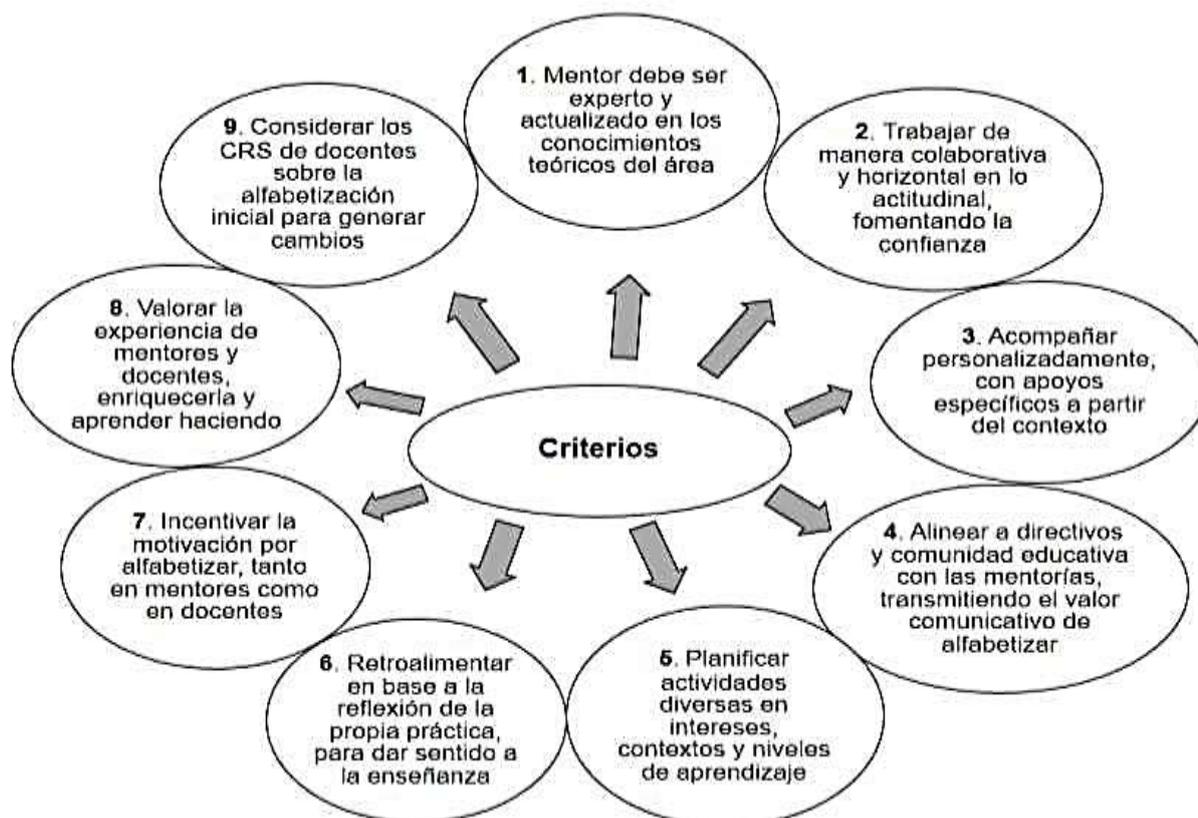
5.4 Tabla resumen y posibles criterios esenciales

A continuación, exponemos la Tabla 1 que resume las dimensiones y categorías mencionadas, junto a la Figura 3 que contiene los criterios extraídos del análisis de resultados.

Tabla 1. Resumen de las dimensiones y categorías

Dimensiones	Categorías
1. Experiencias sobre el acompañamiento docente en alfabetización inicial: retos y realidades al ingresar	Necesidad de alguien más experto en conocimientos
	Necesidad de acompañamiento pedagógico personalizado y contextualizado
	Necesidad de alinear a la comunidad educativa
	Necesidad de abarcar mejor la diversidad en cuanto a contextos, intereses y aprendizaje
	Necesidad de abrir o aumentar espacios de reflexión
2. Creencias de acciones que favorecen el proceso de acompañamiento docente en alfabetización inicial	Horizontalidad
	Trabajo colaborativo
	Conocimiento teórico
	Reflexión y retroalimentación
	Motivación
	Experiencia vivida
3. Creencias de obstáculos o dificultades en el proceso de acompañamiento docente en alfabetización inicial	Desarticulación de los directivos o instituciones con las mentorías
	CRS en alfabetización inicial

Figura 3. 9 criterios que podrían ser esenciales en un acompañamiento docente en la enseñanza de la lectura y escritura inicial en Chile.



6. Discusiones

La mayoría de los criterios extraídos no son realmente nuevos según lo que se ha estudiado del acompañamiento docente bajo el enfoque que deja atrás la supervisión. De todas formas, podemos ahondar y tensionar algunos conceptos, además de especificarlos hacia la enseñanza de la alfabetización inicial. Vincularemos los criterios con el marco teórico, basándonos en los números de la Figura 3.

Criterios 1 y 5: Mentor deber ser experto y actualizado en los conocimientos teóricos del área y Planificar actividades diversas en intereses, contextos y niveles de aprendizaje.

Relacionamos estos dos criterios porque según la experiencia de Mariana nos hace sentido vincular el conocimiento experto con la capacidad de pensar diversas actividades de aprendizaje para la enseñanza de la lectura y escritura. Nos llama la atención que Mariana decidió profundizar sus estudios con Psicopedagogía para poder abarcar y complementar su práctica. Parece ser que los conocimientos recibidos en la formación docente no son suficientes para enseñar a alfabetizar, por lo que un acompañamiento que lo pueda apoyar la práctica se vuelve necesario, donde el mentor pueda abarcar las estrategias de enseñanza y el currículum, además de desarrollar profesionalmente al docente frente a distintas situaciones (Vezub, 2011).

Criterio 2: Trabajar de manera colaborativa y horizontal en lo actitudinal, fomentado la confianza.

Cuando pensamos en una mentoría horizontal existe necesariamente un trabajo colaborativo entre mentor y docente. Coincidimos con Boerr (2018) que ambos se van formando y crecen en todo sentido. Sin embargo, los resultados de la investigación muestran una tensión a este concepto, ya que las tres profesoras concuerdan que necesariamente se debe incluir en un acompañamiento la actualización de contenidos a modelos más equilibrados. Esta situación genera cierta tensión con la horizontalidad porque, tal como lo hace Mariana, se estaría acompañando de manera horizontal en lo actitudinal, pero no en lo teórico (en el caso de que una profesora tenga preferencias por modelos tradicionales). De todas formas, entendemos que hay modelos de enseñanza estudiados que entregan mayor sentido a la alfabetización y se requieren promover (Ferreiro, 1998; Fons, 2004; Lerner, 2001). Por esta razón, Mariana no flexibiliza en la horizontalidad teórica y desde un inicio tiene el objetivo de cambiar la visión de alfabetización inicial en los colegios, situación necesaria en Chile.

Este escenario nos hace pensar hasta qué punto se debería aplicar la horizontalidad que se propone en los estudios y si realmente algún mentor puede llegar a realizar una práctica completamente democrática o una *intervención no directiva*, como le llaman Díaz y

Bastías (2013). Creemos que la *intervención alternativa* propuesta por estos autores y realizada por Mariana, con el control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero adecuando sus propuestas al profesor y recibiendo ideas de estos mismos, sería un punto beneficioso para lograr cambiar paradigmas en el área, siempre y cuando se mantenga la horizontalidad en lo actitudinal y el vínculo emocional necesario (Dubois y Karcher, 2005).

Criterio 3: Acompañar personalmente, con apoyos específicos a partir del contexto.

El hecho de acompañar personalmente según el contexto puede sonar reiterativo en las investigaciones. Sin embargo, nos llama la atención que en el país se siguen implementando acompañamientos verticales, generalizables a pesar de que la teoría dice lo contrario. Como en el caso de ambas profesoras quienes, en primer lugar, no cuentan con mentorías personalizadas que tienen derecho a recibir por ley (Ley 20.903) y, además, critican lo poco contextualizado y personalizado del programa de apoyo *Leo primero*, que ofrece el Mineduc.

Criterio 4: Alinear a directivos y comunidad educativa con las mentorías, transmitiendo el valor comunicativo de alfabetizar.

Este criterio es muy relevante, ya que forma parte de los obstáculos que deberían trabajarse en el entorno escolar para una mejora en el acompañamiento docente. El foco tiende a estar puesto en los docentes porque se les exige que mejoren sus prácticas, pero ¿qué pasa con la formación de los directivos en cuanto a ese acompañamiento? ¿qué pasa si no ceden o comprenden los métodos que se plantean en alfabetización inicial? ¿o si no permiten que las actividades se desarrollen? Por esto, es necesario que se vincule y apoye a los responsables de gestionar los colegios, para que estructuren (o no desalineen) el norte para los demás actores (Maureira, 2015).

Criterio 6: Retroalimentar en base a la reflexión de la propia práctica, para dar sentido a la enseñanza.

La retroalimentación debe ser en base a la reflexión de la propia práctica, todas las participantes destacaron este punto como necesario y relevante. Este criterio se asocia a la propuesta de Korthagen (2010) sobre la *práctica reflexiva* y *modelo ALACT* mencionado en el marco teórico, que permitiría lograr eventualmente una autonomía y conciencia en la toma de decisiones. A la vez, compartimos con Domingo (2021) que las docentes necesitan que esta práctica reflexiva sea intencional y metódica, tal como solicitaba Gabriela que se incluya permanentemente en las horas no lectivas.

Criterio 7: Incentivar la motivación por alfabetizar, tanto en mentores como docentes.

Consideramos importante que mentores y docentes estén conscientes del sentido de enseñar a leer y escribir, que comprendan sus pensamientos, sentimientos frente a esta

tarea, así como mostraron motivación e interés las participantes del estudio. Para fomentar esto, creemos que el aporte del modelo de los niveles de reflexión que Korthagen (2010) llama *La cebolla*, permite al docente conocer sus propias cualidades y conectar con su enseñanza, preguntándose quién es, qué cree, qué lo inspira, etc. Sería interesante que los mentores lo implementaran en sus acompañamientos, así como Mariana mencionaba que ella partía sus mentorías invitando a cuestionar el sentido de alfabetizar.

Criterio 8: Valorar la experiencia de docentes y mentores, enriquecerla y aprender haciendo.

Reiteramos la importancia de dar valor a la experiencia vivida, ya que es la base del estudio y también un punto importante que deben considerar los mentores, escuchando las historias de los docentes para comprender mejor su realidad. De esta manera, también podrán ir creando nuevas experiencias y aprender haciendo.

Este punto ha sido bien estudiado y, tal como mencionamos en el marco teórico, Dewey (2004) nos habla de una *continuidad experiencial*, que permite identificar las experiencias que más valiosas que otras en el ámbito educativo. Esto nos parece interesante, porque las mismas profesoras señalaban que necesitaban escuchar y compartir experiencias (sean buenas o malas) y estaban conscientes que desde ahí también aprendían. A la vez, la *teorización cotidiana* que propone Van Manen (1999), sobre vivir activamente las experiencias y hablar o escribir sobre estas, aunque suena como algo muy cotidiano, nos parece que debería realizarse de manera más consciente en las escuelas.

Criterio 9: Considerar los CRS de docentes sobre la alfabetización inicial para generar cambios.

Pudimos observar cómo los CRS de la alfabetización inicial o percepciones del acompañamiento docente en esta área influían en sus experiencias de agrado o desagrado frente a otras profesoras o directivos y también en sus formas de expresar el trabajo que hacían al alfabetizar. Pero también pudimos notar que, aunque Mariana mencionaba que influían, no mencionó estrategias directas para lograr cambios en estas, como la *autoconfrontación* (Amezua, 2017). En este sentido, ella menciona que si las profesoras ven los cambios en los niños comienzan a creer, pero pensamos que falta un trabajo más directo en cuanto a la toma de conciencia de la propia clase, sobre todo porque el cambio de paradigma es un proceso, puede ser que esté replicando lo que se le dice o repitiendo términos, pero no significa que una profesora esté actuando según lo que dice o cree. Por esto, como Alvarado y Mojarro (2021) señalan que los profesores repiten conceptos para mostrar manejo de las teorías oficializadas y cumplir con su institución.

Por otro lado, nos interesa destacar la resistencia al cambio de algunos docentes o mal interpretación de algunas teorías, como se puede apreciar en la entrevista de Mariana como mentora o de Francisca con su compañera de trabajo. Para esto, nos hace sentido lo

que sugieren Gil y Bigas (2012) acerca de la necesidad de alinear la teoría y la práctica y reflexionar sobre 3 aspectos relevantes para transformar la práctica: el concepto de persona alfabetizada y de proceso de alfabetización, el significado de leer y escribir, y la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades.

Por último, nos queda mencionar que, aunque los resultados del estudio no señalan criterios del todo desconocidos en la teoría, es interesante poder ahondar en estos desde la experiencia, abalarlos, cuestionarlos y unificarlos en un solo estudio como un aporte a la enseñanza de la alfabetización inicial. Además, resulta un tanto novedoso la forma en que el estudio está planteado, ya que existen investigaciones sobre el acompañamiento docente y hay estudios sobre las creencias en el proceso de alfabetización inicial, pero no encontramos investigaciones tan específicas como esta, que investiguen los CRS que tienen los profesores sobre el acompañamiento docente que reciben en la enseñanza de la alfabetización inicial. Siendo esta una manera de ahondar y ordenar ideas necesarias para mejorar esta práctica.

7. Conclusiones

A través de la metodología empleada, los instrumentos de recogida de datos y el método de análisis basado en el análisis de las experiencias según los CRS de las docentes, el objetivo general si fue alcanzado, pues pudimos obtener 9 criterios que podrían ser esenciales en el acompañamiento docente de la alfabetización inicial. Junto con esto, fuimos respondiendo los objetivos específicos y preguntas a través del análisis de los relatos escritos, las entrevistas y el *cadáver exquisito* en torno a las 3 dimensiones establecidas (experiencias retos y realidades al ingresar, creencias de acciones que favorecen un acompañamiento en el área y obstáculos que lo dificultan).

Al contrastar los criterios con la teoría, evidenciamos que las temáticas que surgieron son esenciales de emplear según varias investigaciones. Sin embargo, nuestra intención era poder obtenerlos inductivamente y guiar las preguntas de la entrevista según lo que fuera surgiendo por la experiencia de cada una. Por esto, también se pensó en la técnica de escritura libre del *cadáver exquisito*, buscando desarrollar su creatividad y pensamiento sobre el tema central de la investigación.

Cabe destacar que, aunque la teoría fue profundizada más que descubierta, pudimos conectar aristas de varios ámbitos investigativos para llevarlo a una sola investigación específica del acompañamiento docente en la alfabetización inicial, lo que no se observa en otros estudios y podría llevar a los inicios de un modelo de acompañamiento para la lectura y escritura inicial o seguir ahondando en ciertos criterios en un futuro. Por ejemplo, se podría seguir investigando en el tema de la horizontalidad, la forma en que la

emplean los mentores en la alfabetización inicial y hasta qué punto se debe flexibilizar. Se podría estudiar cuáles deberían ser los conocimientos necesarios para un mentor en el área, ya que este estudio nos dio luces de la Psicopedagogía, por ejemplo. También se podrían investigar las nociones que tienen los directivos sobre la alfabetización inicial y sugerir maneras de alinearlos, entre otras. Lo importante es que esta investigación nos ayuda a comprender mejor qué necesitan las profesoras desde su propia experiencia y desde ahí aplicar la teoría o seguir nutriéndola.

En Chile parece necesario seguir fomentando un cambio en la enseñanza de la lectura y escritura y ese objetivo de las mentorías es clave. El realizar un acompañamiento personalizado, contextualizado que haga reflexionar sobre las prácticas específicas y tensionar las creencias de los profesores en la alfabetización inicial se vuelven aspectos claves para una transformación. Lamentablemente en Chile aún falta mucho en esta área, ya que los acompañamientos suelen ser verticales, generalizados o soluciones “parche”, como le llamó Francisca en su entrevista.

Como ya sabemos, este estudio nace de casos particulares, entonces sus criterios solo podrían dar luces para un modelo de acompañamiento específico en primaria, pero no ser determinantes, ya que una de las limitantes de estudiar casos particulares, es su impedimento de generalización. Sin embargo, es importante considerar que la información extraída resultó tener bastante sustento teórico que la puede avalar, especificar y ampliar aún más. Incluso este mismo estudio se podría volver longitudinal y lograr contrastar los CRS de la mentora en la teoría y práctica, situación que no se pudo por temas de tiempo.

Por último, queremos mostrar nuestra preocupación por la cantidad de teoría existente y la poca implementación de esta en los establecimientos. Esta investigación también es una invitación para creer en la unión de la teoría y la práctica, porque las experiencias nos demuestran que al considerarlas existe una conexión clara entre estas y la información entregada es para ser de utilidad en los colegios y en la mejora de las prácticas educativas.

8. Referencias bibliográficas

Alvarado, M., y Mojarro, A. (2021). Práctica docente de la alfabetización inicial desde las concepciones pedagógicas y teorías implícitas del profesorado. *Revista de Educación y Desarrollo*, 57. 79-88.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 10.

Amezua, I. A., Eizagirre, A. A., Arana, I. I., y Galdos, T. Z. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(2), 169-182.

<https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.237261>

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 77-99.

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.

Birello, M. (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.

Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp.161-172). Graó.

Cambra, M., y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>

Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge Language Education.

Dewey, J., Luzuriaga, L., y Obregón, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.

Díaz, C., y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.

Díaz, M., García, J., y Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57.

Domingo, A. (2021). La Práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista de Educación Zona Próxima*, 34, 1-21.

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Domingo, A., Gómez, M. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.

Dubois, D., y Karcher, M. (2005). Mentoría de jóvenes. *Manual de tutoría para jóvenes* (pp. 2-11). Narcea Ediciones.

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Graó.

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.

Friedman, D. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data. En Mackey, A., y Isass, S. (Eds.). *Research methods in second language acquisition. A practice guide* (pp.180-200). Wiley-Blackwell.

Gil, M., y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, (6), 139-150.

Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48.

<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>

GRUP DE RECERCA PLURAL (Plurilingüïsmes Escolars i Aprenentatge de Llengües) (2009). Criteris per a l'anàlisi de relats de vida lingüística [material de clase entregado por el docente Juli Palou en el segundo semestre 2020].

Hammer, D., y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia Y Fuente Oral*, (4), 23-61.

Jiménez, M., y Valle, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis y Saber*, 8(18), 253-268.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Universitaires de France.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101.

Leiva-Guerrero, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251.

<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.

López, J. (2018). Acompañamiento pedagógico para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Mariscal Toribio de Luzuriaga. [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional UN. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/4069>

Marcelo, C. (2002) Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, (30), 27-56. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.312>

Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿A escuelas o a las aulas?. *Cuadernos de Educación*, (66), 1-10.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?. En Bentolila, A. (Eds.). *L'école: diversités et cohérence* (pp. 109-149). Nathan.

Menacho, C. (2019). Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes del nivel de educación primaria de las II. EE. De UGEL Piura. [tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional UN. <https://hdl.handle.net/11042/4226>

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2016). Ley N° 20.903. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*.

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). Bases de postulación de docentes mentores al proceso de inducción y mentoría. Resolución exenta N° 6627.

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). Plan de Lectura Leo primero.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Terrero, M., Batán, J., y Ferrá, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57.

Van Manen, M. (1999). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.

Vargas, G., y Vielma, D. (2016). De la supervisión al acompañamiento pedagógico. *Investigación Y Formación Pedagógica Revista Del Ciegc*, 2(1). 104-118.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>

Woods D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.

Anexos

I. Códigos de transcripción de la entrevista, Calsamiglia y Tuson (1999)

a) Aspectos prosódicos

¿? entonación interrogativa
¡! entonación exclamativa

Las secuencias tonales terminales indican una frontera en la entonación.

/ tono ascendente
\ tono descendente

Se indican las variaciones destacables relacionadas con el ritmo y la intensidad.

{(AC) texto afectado} tempo rápido ('acelerado')
{(DC) texto afectado} tempo lento ('desacelerado')
{(F) texto afectado} intensidad fuerte ('forte')
{(P) texto afectado} intensidad suave ('piano')

Otros símbolos prosódicos son:

:: alargamiento de un sonido
...- corte brusco en medio de una palabra
subr énfasis

b) Pausas

| pausa breve (inferior a 3 segundos)
|| pausa larga (superior a 3 segundos)

c) Solapamientos

N: [texto afectado]

d) Otros símbolos

Los sonidos paralingüísticos como mhm, ntx, etc. se sitúan entre dos líneas verticales.

[...] sonidos paralingüísticos

Fenómenos como la risa se indican entre paréntesis

(...) descripción del fenómeno

Los fenómenos relacionados con aspectos contextuales van entre doble paréntesis

((comentario)) comentario de cualquier tipo

II. Relato escrito: Reflexión primer mes trabajando, Gabriela.

Soy Gabriela Orellana Guarello, profesora de primero básico de 32 niños y niñas de un colegio chileno público y con un índice de vulnerabilidad de aproximadamente un 90%. A continuación, comentaré mis reflexiones, miedos, sueños y desafíos sobre el año escolar venidero.

La primera reflexión que viene a mi mente es que el trabajar en un primero básico conlleva una enorme responsabilidad, pues se espera que la totalidad del curso logre un objetivo: aprender a leer y a escribir. Además de esta tremenda tarea, este 2021 hay desafíos adicionales, por ejemplo, la enseñanza remota debido a la pandemia y la pérdida de aprendizajes del año 2020 (el año pasado muchos/as estudiantes del establecimiento fueron promovidos a segundo básico sin poder leer ni escribir, e incluso algunos/as llegaron a tercero básico sin lograrlo). Es por lo anterior, que el colegio en el que trabajo espera disminuir esta brecha de aprendizaje, enfocándose en lo académico.

Por un lado, estoy totalmente de acuerdo con este objetivo, pero, por otro lado, la responsabilidad que siento es aún mayor y experimento muchas dudas, principalmente esta: *¿Cómo disminuir esta brecha en un contexto incierto y con poca experiencia profesional?*

Respecto a la experiencia profesional, es necesario explicar que es primera vez que realizo este curso, por lo tanto, tengo un miedo constante a cometer errores, principalmente en términos relacionados a la alfabetización inicial. Por ejemplo, a veces me siento insegura sobre el momento en que debo complejizar tareas de conciencia fonológica, sobre en qué secuencia realizar algunas actividades o sobre cómo integrar todas las competencias de la alfabetización para lograr un modelo equilibrado. Debido a estas inseguridades, he dedicado mucho de mi tiempo a investigar y a aprender tanto de aspectos teóricos como prácticos. Lamentablemente, realizo esto fuera de mi horario de trabajo y esto conlleva un agotamiento laboral.

En relación al contexto incierto, se puede mencionar que la ciudad en la que vivo actualmente se encuentra en cuarentena total por un alza de contagios muy grande en el país (alrededor de 7.000 por casi siete días consecutivos), por lo que las escuelas están cerradas y niños/as están recibiendo educación en línea. Lo anterior, también es una responsabilidad y un desafío enorme, ya que el monitoreo de aprendizaje requiere más tiempo y, al mismo tiempo, las actividades de aprendizaje realizadas necesitan de más creatividad.

De todas maneras, más allá del contexto específico que vivimos como país, hay algunas inquietudes sobre enseñar a leer y a escribir que tendría bajo cualquier situación:

- Vínculo con las familias: ¿cómo involucrarlas en el proceso de alfabetización? ¿cómo lograr que fomenten el gusto por leer y por escribir? ¿cómo explicarles que deben ser mediadoras y ayudarles a ser independientes? ¿cómo trabajar con ellas que cada estudiante tiene su ritmo?
- Escritura y motricidad: Siento que este aspecto es el que tengo más débil, puesto que mi formación estuvo más centrada en la lectura. Además, he visto durante estas primeras semanas que muchos/as estudiantes tienen dificultades al escribir y no les gusta tanto. Entonces: ¿cómo manejar la frustración al momento de escribir? ¿cómo fomentar actividades de escritura entretenidas?

- Distintos niveles dentro del aula: Existe un grupo de estudiantes que ya lee y escribe muy bien y otro que, al contrario, aún no logra los objetivos priorizados del año anterior (por ejemplo, no pueden realizar ejercicios de conciencia fonológica en vocales). Entonces: ¿Cómo hacer clases motivantes y desafiantes para ambos grupos? ¿Cómo construir un aula inclusiva con estos niveles?

Como reflexión final, considero que es importante comentar que en este proceso no solo hay miedos y dudas, sino también fortalezas. En concreto, que estoy muy entusiasmada con el nivel y los temas que debo estudiar para enseñar a leer y a escribir, que tengo varias compañeras que están realizando el mismo curso y hemos construido una red de apoyo entre nosotras, que tomaré un curso del Centro de Perfeccionamiento Docente del Ministerio de Educación sobre el programa que el Ministerio entrega a los colegios públicos, por tanto, estaré actualizando mis conocimientos y eso me da seguridad. Por último, otra fortaleza es que el colegio confía en mis capacidades y mis conocimientos y me entrega libertades para innovar e implementar el método que a mí más me acomode.

III. Relato escrito: Reflexión primer mes trabajando, Francisca.

Mi nombre es Francisca Soto, este es mi segundo año trabajando en una escuela básica en la comuna de San Joaquín. Este es mi primer año a cargo de una jefatura y se me asignó el único primero básico de la escuela. En diciembre del año 2020, la idea me pareció bastante desafiante y mientras pasaban los días, mi percepción del desafío crecía.

Por un lado, en diciembre del año pasado no teníamos como anticipar como sería el contexto de las clases para el año 2021, por lo que las planificaciones y anticipaciones no cobraban mucho sentido. Además, la matrícula de la escuela se duplica de kínder a 1ero básico, por lo que alrededor del 50% de los estudiantes eran alumnos desconocidos.

Por otro lado, me parece importante recalcar que no solo es mi segundo año trabajando en esta escuela, sino que es mi segundo año trabajando en la vida por lo que el desafío de enseñar a leer y escribir se me hacía retador no solo porque uno sabe que lo aprendido en la universidad se distancia de la realidad y que se va aprendiendo con la experiencia, sino que aparte de tener poca experiencia y mi formación no fue pensada para la modalidad online.

Bajo este contexto tome la jefatura de primero básico, el único de la escuela por lo que no tengo una compañera o compañero par con quien trabajar y apoyarme. De mi escuela y/o utp no se me preguntó por mi experiencia en el tema y tampoco se me entregó mucho apoyo enfocado en lectoescritura, sin embargo, mis colegas siempre se mostraron abiertas a responderme dudas y preguntas.

La escuela donde trabajo responde a los lineamientos del primer servicio local de educación en Santiago, El Servicio Local de Educación Gabriela Mistral, por lo que nos alejamos de la municipalidad y respondemos a ellos. Desde SLEP hemos tenido reuniones y focus groups con el fin de apoyarnos con el trabajo del libro texto de lenguaje y comunicación y el diagnóstico de nuestros

estudiantes. La verdad, hasta ahora las reuniones vía meet no me han sido muy útiles ya que la SLEP supervisa a varios colegios y jardines donde todos gozamos de distintas realidades, por lo que está lejos de ser un apoyo personalizado.

Siendo sincera, la mayoría de mi ideas, consejos y apoyos los he encontrado en profesoras que comparten su material online y mis grandes amigas de la universidad. Este primer mes fue desafiante, pero son niños que no son nuevos a la realidad virtual, por lo que ya están familiarizados con meet y el aprendizaje vía este medio. Mi enfoque consiste en que los alumnos estén constantemente enfrentados a textos reales y al trabajo de vocales en una primera instancia y luego acercarnos a las vocales de uso más frecuente. Hasta ahora, lo que más nos ha servido es que ellos vean/sientan/sepan que confío en ellos y comprender que este “viaje de aprender a leer y escribir” es un trayecto de esfuerzo, constante y largo pero que viviremos juntos.

IV. Creación artística: Cadáver exquisito.

Acompañar en la enseñanza de la lectura y escritura

Voy contigo en tus inicios, te apaño⁵ y acompaño.

Y en la conversación con un par soluciones encontrar,
porque la pedagogía es colaborativa y como equipo debemos reflexionar.

Escuchar y ser escuchado, poder soltar para pensar,
se abren nuevos caminos y podemos soñar.

Para poder acompañar es necesario conocer la realidad del grupo con el que se trabajará,
porque en la alfabetización inicial no hay receta que se pueda replicar.

Abrazar con palabras, para no perder la esperanza,
paso a paso se alcanza una nueva enseñanza.

Acompañar para crear actividades que motiven a los estudiantes, involucrándolos en el
aprendizaje.

Un docente que dialoga antes de enseñar, logra aprendizajes sin igual.

*Mariana Biggs
Gabriela Orellana
Francisca Soto*

⁵ Apaño/ apañar (palabra chilena): estar siempre cuando se le necesita.

V. Transcripción entrevista Mariana.

((Luego de leer el cadáver exquisito))

1 **Mariana:** ¡Qué bonito! quedó súper lindo | súper lindo

2 **Javiera:** ¿Cierto? Bueno esto lo crearon ustedes y yo ahora te quería preguntar qué piensas si
3 concuerdas con lo que aparece aquí o lo que tú quieras comentar acerca de lo que acabas de
4 escuchar ||

5 **Mariana:** Mira yo encuentro que refleja increíblemente bien lo que significa acompañar
6 |*mhm::*| | creo que es fundamental el trabajo colaborativo | creo que uno cuando acompaña
7 tiene que hacerlo de igual a igual de profesional a profesional no de una persona que tiene más
8 experiencia o que tiene más título con una que está empezando | eso desde el punto de vista
9 del acompañamiento | el acompañamiento es un trabajo muy enriquecedor porque uno también
10 se enriquece | se enriquece el que acompaña y el que es acompañado y se crece || del punto
11 de vista de la alfabetización inicial, yo creo que es para mí lo más mágico y maravilloso que
12 me he ocurrido en la vida o sea | yo he centrado mi enseñanza mi carrera en enseñar a
13 alfabetizar y creo que cuanto tú logras que un niño realmente lea | y escriba porque eso va de
14 la mano |*mhm::*| tú le abres una puerta que no se cierra nunca más || eso
15 (Ambas sonreímos)

16 **Javiera:** oye y en relación a eso que dijiste que cuando uno acompaña lo hace
17 “de igual a igual” y que se enriquece tanto el que acompaña como el que es acompañado | ese
18 punto me interesa mucho porque tiene que ver también con la horizontalidad que se pueda
19 tener al acompañar | que no sea::

20 **Mariana:** [que no sea un supervisor | que no sea un supervisor]

21 **Javiera:** exacto sino que sea un acompañante que ayude y a la vez aprenda de la persona a
22 la que se está acompañando

23 **Mariana:** el mentor se va renovando con quién va acompañando eso ocurre |

24 **Javiera:** ¿me podrías dar algún ejemplo de las veces que tú has acompañado y has vivido o
25 sentido esta horizontalidad en tu acompañamiento?

26 **Mariana:** |*mhm::*| | yo creo que en primer lugar se tiene que dar un ambiente de confianza |
27 uno tiene que aprender a acoger | acoger al nuevo y darle la seguridad de que lo que está
28 haciendo es algo que está haciendo bien solo que hay que buscar caminos en conjunto para
29 hacerlo mejor

30 **Javiera:** entiendo ||

31 **Mariana:** Yo te quería decir algo también con respecto a la alfabetización | yo he alfabetizado
32 de distintas maneras en mi vida | partí como profesora básica y siempre quise enseñar a leer y
33 escribir y ese era mi sueño de siempre:: | entonces yo me di cuenta también que me faltaban
34 herramientas | entonces estudié psicopedagogía y el haber estudiado psicopedagogía me
35 abrió este camino a la diversidad:: || que no había que enseñar de la misma manera | a eso es
36 lo que quiero llegar | entonces yo siempre fui buscando estrategias para hacer ese aprendizaje
37 distinto novedoso atractivo | para distintos niños | los niños se encantaban de distintas

38 maneras:: hasta que conocí la Psicogénesis que me permitió darle sentido a la alfabetización ||
39 porque ahí me di cuenta que en la medida que tú enseñabas con un propósito y un
40 destinatario la lectura | tenía otra función infinitamente más fuerte y surgía la necesidad de
41 aprender de parte de los niños

42 **Javiera:** Y cómo logras tú como mentora transmitirle esto a los profesores | porque claro esto
43 de no enseñar de la misma manera también se tiene que replicar en cierto sentido hacia los
44 profesores | entonces cómo se lo logras traspasar

45 **Mariana:** En un comienzo cuando partimos con esta nueva metodología en la Fundación
46 Belén fue difícil | porque las profes querían el éxito no el proceso | entonces ellas tuvieron que
47 aprender también | en la medida que fueron descubriendo que los niños sí aprendían ahí ellas
48 tuvieron que entender que ese aprendizaje era más certero que “ma me mi mo mu” entonces:|
49 eso no sé si te responde la pregunta.

50 **Javiera:** va por ahí | y sobre todo en que la propia creencia de una profesora puede afectar en
51 cómo va a enseñar | por ejemplo con lo que dices del “ma me mi mo mu” | si yo creo que va a
52 ayudar obviamente lo voy a enseñar así || o quizás ni siquiera estoy reflexionando o
53 cuestionando porque es como yo lo aprendí | cómo afectan estas creencias y cómo lo abarcas
54 | así como con ejemplos concretos ¿cómo haces tú para que una profesora logre cambiar este
55 pensamiento?

56 **Mariana:** a ver || así como en la primera etapa hablando de la Psicogénesis en el fondo fue
57 difícil | a las profesoras les costaba entenderlo pero fuimos buscando distintas alternativas de
58 actividades que fueran más sencillas | donde ellas pudieran comprobar que los niños estaban
59 aprendiendo | entonces esa demostración yo creo que se logra a través de lo que los mismos
60 niños van logrando | entonces al ver ellas que los niños realmente sí habían dado un paso iban
61 creyendo y se iban empoderando

62 **Javiera:** es como “ver para creer”

63 **Mariana:** ¡sí!

64 **Javiera:** o sea tú sientes que las profesoras tienen que ver el cambio en sus niños primero
65 para poder cambiar su pensamiento

66 **Mariana:** sí porque lamentablemente en el sistema educativo estamos acostumbrados solo a
67 resultados no a procesos | entonces en la medida que ellas veían pequeños resultados iban
68 creyendo | ahora había que estar siempre haciéndole ver con cosas de la realidad | por
69 ejemplo cuando hablamos de hacer listas de supermercado ahí las profes se iban dando
70 cuenta que para los niños había interés de verdad o en escribir los nombres de su familia |
71 entonces con hechos concretos ellas fueron entendiendo este proceso de contextualizarlo | de
72 no trabajarlo aisladamente porque la alfabetización aislada no te lleva a nada

73 **Javiera:** sí | oye Mariana y una pregunta que era más para el inicio quizás | me contaste que
74 siempre quisiste enseñar a leer y escribir ¿cierto?:: cómo has ido construyendo desde ahí
75 también tu camino de mentora | por qué lo decidiste o qué esperabas lograr con eso

76 **Mariana:** a ver yo creo que la vida te va llevando | una experiencia que me sirvió mucho es
77 que yo trabajé como profe muchos años muchos || como profesora de aula y ahí fui creando

78 situaciones más novedosas enganché por ejemplo con una colega en un minuto | pero porque
79 la vida te va llevando a cosas | yo llegué a ser coordinadora en un colegio | fui profe pero
80 también coordinadora y luego seguí siendo profe y con esa experiencia de trabajar con
81 profesoras me di cuenta que podía también liderar || el ser coordinadora me permitió trabajar
82 con profesoras como primer acercamiento y no perder nunca la perspectiva de lo que es ser
83 profesora nunca subí eso | o sea siempre mantuve la perspectiva de “yo soy profe y tú eres
84 profe” lo que te decía en un comienzo siempre trabajar de profesional a profesional || ¿y qué
85 más era?

86 **Javiera:** |*mhm:*| el qué esperabas lograr siendo mentora

87 **Mariana:** bueno y después la vida me llevó a trabajar en la Fundación Belén y me tuve que
88 hacer cargo de diez colegios en el fondo de pre-kinder a segundo básico | entonces ahí ya fui
89 centrando el aprendizaje en eso y ya íbamos con este modelo nuevo de la Psicogénesis |
90 también tuve que estudiar siempre yo estoy estudiando hasta el día de hoy porque en
91 educación tú no te puedes quedar con lo que aprendiste en la universidad ni con tus propias
92 creencias | entonces las cosas se fueron dando || simultáneamente a esto me tocó trabajar en
93 un programa que se llamaba *Los niños tienen la palabra* que eran capacitaciones a regiones
94 sobre producción escrita también tuve que estudiar todo eso | para ir a regiones y llevar algo
95 nuevo | creo que lo novedoso también era algo que me parecía atractivo porque hasta el día
96 de hoy no puedo creer/ que se siga enseñando a alfabetizar como me enseñaron a mí o sea la
97 alfabetización tiene que ir con los tiempos y creo que eso se ha detenido

98 **Javiera:** y eso nuevo que tú dices llevar es como este tipo de enseñanza la Psicogénesis en el
99 fondo

100 **Mariana:** es que yo lo haría mucho más integral yo no soy purista porque creo que en la vida
101 nada es blanco y negro | sino que integrar aspectos nuevos de la pedagogía al proceso de
102 alfabetización con esto me refiero sobre todo al darle sentido | es que no puede ser que
103 todavía estemos enseñando “El pulpo lame la miel” ¡no puede ser!

104 **Javiera:** y podrías dar un ejemplo de cómo le enseñas a las profesoras a darle sentido a la
105 alfabetización inicial

106 **Mariana:** mira te puedo dar un ejemplo reciente de una chica que entendió esto que nos
107 pusimos de acuerdo en cómo contextualizar | ella igual tenía que trabajar el modelo fónico | lo
108 tenía que trabajar | pero por ejemplo pasó la letra B y todo lo hizo en función de una boda |
109 entonces el novio tenía barba y la novia usaba botas creo un ambiente para pasar la letra | le
110 regalaron cosas para el matrimonio con la letra B | había un menú donde comían berenjena o
111 sea fue integrando en un contexto | por ejemplo ahora estamos trabajando con parques
112 recreativos y la letra D entonces los niños van a Jurassic Park y ven dinosaurios aprenden
113 sus nombres te fijas van integrando | yo creo que eso es fundamental hablar desde un
114 contexto enseñar a leer desde un contexto

115 **Javiera:** oye y en relación al contexto que le damos mucha relevancia cuando enseñamos
116 porque los niños tienen que aprender contextualizadamente || cuando se hace un momento
117 de mentoría ¿qué tanta relevancia se le da a la misma experiencia de la profesora o a la

118 narrativa de sus propias historias, de cómo está enseñando | ¿cómo ves eso? ¿cómo
119 integramos la experiencia de una profesora?

120 **Mariana:** Yo creo que una de las cosas que más falla en el sistema educativo es que no se
121 dan instancias de reflexión | sin embargo al ser uno mentora profesora acompañante o
122 asesora ese momento es fundamental:: | o sea tú haces el acompañamiento de aula con una
123 visión no de crítica | no de encontrar el error sino de encontrar dónde se puede potenciar lo
124 que ella está haciendo para darle un sentido y después de esa instancia de acompañamiento
125 | tú haces la retroalimentación donde conversas de la clase se comenta lo que se vio y se
126 proyecta | también tiene que haber una planificación tú no improvisas tienes que centrarte en
127 una planificación para poder seguir avanzando hacia dónde vamos a ir ahora ||

128 ¿Te responde eso?

129 **Javiera:** me gustaría ahondar más en las herramientas que utilizas para retroalimentar a otra
130 profesora | por ejemplo mostrándole qué dijo en clases o también existen las
131 autoconfrontaciones que la profesora puede valorar su propia clase y luego vemos qué paso
132 realmente en un video | ¿qué herramientas usas tú? y cuáles han sido beneficiosas para que
133 tú digas “ya esto sí que me sirvió y hace que conecten con lo que quiero transmitir”

134 **Mariana:** mira yo creo que te voy a decir algo bien concreto | yo creo que hay que destacar
135 siempre que tú acompañas todo lo positivo tú destacas primero todo lo positivo que ves de su
136 clase profesión desempeño | del desempeño de los niños y después de eso ves qué cosas se
137 podrían modificar o mejorar en conjunto con la profesora || ahora en algunas oportunidades
138 yo trabajé con pautas de observación de clases | a veces también esas pautas donde la
139 profesora se autoevalúa ayudan pero que sean más descriptivas con criterios no con marcar
140 sí o no | yo creo que lo que es fundamental es dar confianza si tú no le das confianza a la
141 persona que estas apoyando no vas a conseguir nada con ella

142 **Javiera:** y eso tiene que ver también con la forma en que uno se comunica con la otra persona
143 ¿no? La postura que se toma con la otra persona | no sé si tú me podrías dar algún ejemplo
144 en el que sientas que te hayas comunicado dando confianza

145 **Mariana:** |mhm:::| || bueno por ejemplo esta misma chica | es que te estoy contando lo más
146 reciente que ha sido también en tiempos de pandemia | con esta chica fuimos conversando
147 primero qué sentido tenía alfabetizar fuimos como analizando primero cómo lo estaban
148 haciendo | ahora coincidió que ella también quería renovar porque venía hasta aquí ((gesto con
149 la mano apuntando la frente como si estuviera harta)) del sistema de caligrafía entonces eso
150 nos sirvió y con ella hicimos grandes modificaciones

151 **Javiera:** ¿cómo qué modificaciones?

152 **Mariana:** en cómo presentar sus aprendizajes | el cómo alfabetizar

153 **Javiera:** ligado a lo pedagógico

154 **Mariana:** a lo pedagógico a lo reflexivo a un sentido del aprendizaje | cercano a los niños
155 también

156 **Javiera:** claro | oye Mariana y tú llevas muchos años acompañando profesoras ¿cierto?

157 **Mariana:** sí como 15 años

158 **Javiera:** y de esos 15 yo creo que te han tocado muchas experiencias distintas | ¿cómo es
159 acompañar a una profesora que acaba de ingresar al sistema escolar o una profesora que
160 lleva mucho tiempo pero que necesita acompañamiento también?

161 **Mariana:** yo creo que no tiene que ver con la edad o la experiencia tiene que ver con la
162 postura mental por decirlo así | de la profe | yo he tenido profesoras que se han negado por
163 mucho tiempo | he tenido profesoras muy:: difíciles porque no quieren abrirse | yo creo que no
164 salen de su zona de confort es lo que aprendieron a enseñar y no quieren innovar porque
165 tienen temor en el fondo | entonces se defienden un poco para seguir haciendo lo mismo | no
166 tiene que ver con la edad tiene que ver con la disposición y con la visión de educación que
167 tiene esa profesora | hay profes viejas que son súper abiertas y profes jóvenes que son súper
168 cuadradas | hay profes también que son muy inseguras entonces se defienden || No es fácil
169 en algunas instancias ser asesora no es fácil porque tienen el concepto de la supervisión
170 entonces siempre se sienten que están juzgadas y esa es la primera barrera que se tiene que
171 romper

172 **Javiera:** ¿y cómo la logras romper?

173 **Mariana:** para lograr que no se sientan amenazadas uno tiene que acercarse a la persona
174 más que a la profesora | a la persona porque yo creo que uno trabaja con personas aparte de
175 trabajar con profesionales | esto me recuerda a una profesora que sentía que yo la iba a ir a
176 juzgar y que eso le podía costar su trabajo | la gente cuida mucho su trabajo entonces tienen
177 temor de eso | yo ahora por ejemplo estoy trabajando con una profesora de 3° y 4° que le
178 tocó reemplazar y la chica no está preparada pero lo que más hemos logrado es confianza |
179 entonces si tú no tienes confianza con tu mentor no logras nada | ella confía y me dice “no sé
180 cómo enseñar las rimas” pero para lograr eso uno tiene que haber hecho un trabajo donde
181 ella no se sienta amenazada y ella sea capaz de preguntar | y también uno tiene que ser
182 humilde un mentor también tiene que ser humilde y no decir “yo me sé todo” | Hay cosas que
183 las profesoras saben más que yo | un mentor no puede ser un experto que lo sabe todo |
184 tiene que saber dar seguridad y acoger para hacer un trabajo en conjunto porque a veces
185 uno lleva una idea y la idea del que está siendo acompañado es mucho mejor que la de uno |
186 hay que saber ceder también hacer un trabajo colaborativo y que no se sientan amenazadas |
187 para que haya una buena mentoría o buen acompañamiento la persona tiene que sentir que
188 la apoyan no que la juzgan eso no quiere decir que tú no hagas ver cosas yo le puedo decir
189 algo a esa chica pero ya no le va a molestar te lo va a agradecer ¿me entiendes?

190 **Javiera:** sí

191 **Mariana:** ahora | no creas que todo ha sido fácil he tenido profes que se han defendido con
192 teoría | que no les ha servido para nada también me ha pasado | ahora como yo voy
193 trabajando con un colegio ahí se va creando un ambiente| el colegio va llevando que eso
194 salga adelante por eso te digo que tiene que ser un trabajo en equipo un trabajo articulado

195 **Javiera:** ¿cuál crees tú que es la mayor barrera para que no se genere una articulación? o
196 esa confianza con la profesora, qué es lo que te impide llegar a veces

197 **Mariana:** yo creo que como nos pasa a todos en la vida, cuando viene algo nuevo uno es
198 temeroso | la mayoría de las personas frente a lo nuevo se resisten porque uno hace lo que
199 sabe hacer | esa ha sido la mayor resistencia el demostrar que de tal manera también te
200 puede resultar | pruébalo || el convencer y los resultados no se logran por el trabajo del
201 asesor | se logran por los resultados que van viendo del proceso de los mismos niños | eso
202 en el fondo es lo que va garantizando

203 **Javiera:** o sea, cómo su experiencia se va nutriendo de nuevas experiencias que les van
204 haciendo sentido y así

205 **Mariana:** claro así van creyendo también en lo que van haciendo

206 **Javiera:** |*mhm::*| // hemos hablado de varias aristas que se abarcan en un acompañamiento
207 tanto una interpersonal la profesional | pedagógica y el vínculo con la comunidad ¿agregarías
208 alguna otra arista importante?

209 **Mariana:** yo creo que tiene que considerarse siempre en un acompañamiento la postura de
210 los directivos | un buen directivo permite que florezcan sus profesoras | si no hay un buen
211 equipo directivo y se está siempre exigiendo ‘resultados médicos’ no se está entendiendo el
212 proceso de alfabetización

213 **Javiera:** ¿esto lo sueles ver dentro de los directivos de los colegios que te ha tocado
214 acompañar?

215 **Mariana:** sí | por ejemplo el director de este colegio es de un liceo bicentenario | él quiere que
216 ahora se haga un ingreso a la biblioteca o sea lo niños han estado en pandemia y han sido
217 alfabetizados a distancia ¿realmente es necesario acelerar tanto el proceso? | es
218 discriminador porque no ingresan todos solo los que leen | entonces esa postura del no la
219 hemos podido cambiar no depende del asesor o de la profe ni de la coordinadora | depende
220 de una postura del director por lucirse frente a la comunidad | entonces eso es súper negativo
221 | la postura de los directivos si no son abiertos o no creen en lo que se está haciendo
222 tampoco sirve por eso te digo que tiene que ser un trabajo colaborativo que parta desde la
223 cabeza

224 **Javiera:** que interesante | ha sido una conversación muy interesante

225 **Mariana:** si muy pude reflexionar en algo que no había reflexionado | yo creo que uno
226 tampoco nace mentor sino que se hace y se fortalece con la instancia de compartir con
227 nuevos profesionales | si no hay un trabajo de todo el equipo de todo el colegio tampoco es
228 fácil

229 **Javiera:** que importante eso || y es como un punto relevante en alfabetización inicial sobre
230 todo por lo que decías de que directivos contratan mentores esperando mejoras de
231 resultados pero no aceptan cambios metodológicos

232 **Mariana:** sí como te digo yo nunca me olvidé que era profe | eso lo llevo hasta el día de hoy
233 por eso también entiendo que me puedo juntar con una profe un sábado o domingo porque
234 yo también estuve trabajando esos días porque no podía terminar bien mi trabajo durante la
235 semana | entonces ponerse en el lugar del otro yo creo que es fundamental como mentora |
236 después uno se va enriqueciendo en la medida que es honesta como “esto yo no me lo sé

237 cuéntamelo” “qué bueno, lo voy a llevar a otro colegio” y en ese otro colegio vas haciendo
238 como cadena | le puede parecer bueno y lo va a compartir con la de 3° pero también lo quiere
239 hacer la de 5° | entonces eso es súper enriquecedor | no perder la perspectiva de que uno fue
240 profe y no ponerse por sobre la persona o sobre el profesional no olvidarse nunca que el otro
241 es un profesional y saber acoger || trabajar horizontal tú lo dijiste súper bonito es un trabajo
242 horizontal y cuando así se entiende es mucho más productivo porque se van desarrollando
243 las ideas en conjunto y hay que hacer reflexión | eso es fundamental la reflexión
244 **Javiera:** y tú Mariana que haces acompañamiento a profesoras que enseñan a leer y escribir
245 pero también a otras que no lo hacen | ¿sientes que hay alguna diferencia en la forma en que
246 se tienen que acompañar?
247 **Mariana:** bueno yo lo que hago es entrar y romper el esquema de trabajar solo la conciencia
248 fonológica | ese es mi propósito en el primer ciclo o sea que las profesoras entiendan que se
249 puede integrar | yo creo que el modelo integrado es súper adecuado | entonces a esas
250 profesoras decirles “a ver, qué sentido tiene *Mi mamá me mima*” armemos otra cosa que
251 tenga más sentido para un niño y cambiar esa visión de que la única letra en la vida es la
252 cursiva por ejemplo | eso me es difícil de hacer | el otro día me llegó hasta un Tiktok que
253 decía “la cursiva no es inclusiva” ni el sistema Braille o lo avisos letreros nada está en cursiva
254 y tú se lo exiges al niño | no es que no se pase pero que permita a esos otros niños que no
255 tienen esa habilidad motriz necesaria ||
256 **Javiera:** sí y ahí nos damos cuenta que en el fondo el problema de eso recae en las
257 profesoras y no en los niños porque estas son las que no se adaptan a las necesidades de
258 los niños y se vuelve una pelea de creencias el enseñar netamente la imprenta o la cursiva
259 **Mariana:** sí de creencias imagínate que ahora que estamos con todo online y qué hacen los
260 niños | escriben por el chat | ¿con qué letra? entonces eso ha costado mucho mucho y mira
261 llegan a sexto y los niños escriben como quieren | porque la letra te identifica | bueno por lo
262 que yo he estudiado tiene que ver con una condición hasta genética entonces yo creo que la
263 diferencia tiene que ver que tú en alfabetización tienes que darle un sentido mayor y más
264 cercano al niño para que se motiven a aprender a escribir y leer | que descubran que es una
265 necesidad y que les sirve para algo | con las profes más grandes te vas centrando más en el
266 contenido también vas tratando de innovar se ven otros procesos y habilidades pero en
267 primero está la partida y también hay que darles seguridad a los niños
268 **Javiera:** un colchón de confianza ||
269 **Mariana:** sí mira que hemos cotorreado
270 **Javiera:** bastante la verdad muchas gracias por todos tus comentarios son muy importantes
271 y tu experiencia también lo es
272 **Mariana:** sí lo que es importante siempre es respetar los ritmos de aprendizaje eso lo
273 entienden muchas veces las profesoras pero no los directivos| los directivos están alejados
274 porque ellos quieren resultados
275 **Javiera:** claro difícil || pero habrá que encontrar la forma

VI. Transcripción entrevista Gabriela

1 **Javiera:** Gabriela muchas gracias por ser parte de esta entrevista | es importante que dentro de
2 esta investigación estén presentes las experiencias de profesoras porque quiero reivindicar esta
3 área y sobre todo en el acompañamiento ya que tenemos muchas investigaciones desde el
4 área didáctica | de cómo enseñar a leer y escribir más que en cómo acompañar a una profesora
5 en este proceso || tú que acabas de ingresar este año oficialmente a un primero básico creo que
6 tu aporte es muy importante para esta investigación | entonces te voy a compartir pantalla para
7 mostrarte lo que me enviaste en marzo cuando recién comenzaste el año escolar me enviaste
8 un escrito donde me contabas tu experiencia ¿te acuerdas?

9 **Gabriela:** sí aunque ya no me acuerdo mucho qué escribí

10 **Javiera:** bueno hay algunos puntos que destaqué pero más que nada me gustaría saber en
11 base a lo que ponías que encontrabas que era una enorme responsabilidad en un contexto
12 incierto | no sabías muy bien a lo que ibas y sobre todo porque estabas con una brecha social
13 muy grande más en pandemia y que tenías un miedo constante a cometer errores || que es
14 algo que les pasa a muchas profesoras de primero básico que recién ingresan | entonces te
15 quería preguntar cómo has llevado este proceso de inserción ya que ya llevas la mitad del año
16 y qué ayudas te ha brindado el colegio en este proceso

17 **Gabriela:** |*mhm::*| || creo que me he dado cuenta en la práctica que el tema al gustarme mucho
18 y al haber investigado un poco el año anterior sobre qué es la alfabetización inicial y mi buena
19 formación profesional | creo que todas esas herramientas me han ayudado a darme cuenta en
20 la práctica que no me cuesta enseñar a leer y escribir podría decirse de esa manera || y es un
21 tema que en general se me da de manera fácil e interesante por eso me gusta enseñarlo y
22 estar en primero básico | pero |*mhm::*| || si me da a veces como inseguridad no estar
23 equilibrando bien las habilidades o no estar generando actividades más de enfoque
24 comunicativo eso me pasa a veces | porque con este contexto incierto que nombraba en ese
25 documento que escribí en marzo | |*mhm::*| | por ejemplo hemos tenido que recurrir mucho al
26 texto ministerial que entrega el estado y si bien está muy bien hecho como que incluye
27 habilidades de vocabulario conciencia fonológica comprensión y escritura |*mhm::*| | yo he
28 tenido que ir decidiendo qué actividades priorizar o no | porque tenemos menos horas de las
29 normales en el contexto de pandemia y porque he tenido clases por Zoom entonces también
30 tengo menos tiempo para concretar las clases | entonces eso | en ese sentido como dice ahí
31 tengo ese miedo constante/ | pero finalmente de no saber si estoy priorizando bien o si las
32 actividades que estoy dejando de lado está bien que las deje de lado | y en ese sentido lo que
33 ha hecho el colegio conmigo es que me ha dado muchas libertades confía mucho en mi
34 trabajo y me ha servido que no me han puesto presiones como ninguna pregunta de ¿cuántos
35 niños están leyendo? |*mhm::*| | ¿en qué parte del texto ministerial van? || No tengo ninguna
36 presión de ese estilo que a veces otras compañeras de primero básico sí tienen pero al mismo
37 tiempo el contexto de pandemia también ha estado en otras prioridades yo creo | y siento que
38 aún falta poner el foco en lo pedagógico y yo no me he sentido tan acompañada en la práctica

39 como que alguien me esté acompañando y preguntando ¿cómo vas? ¿qué habilidades estás
40 priorizando? |*mhm::*| entonces esa parte me falta como que no tengo la presión ni exigencia de
41 nadie pero al mismo tiempo tampoco me han podido acompañar de manera profunda
42 **Javiera:** ¿y tú sientes que necesitarías esa presión externa?
43 **Gabriela:** o sea no me están pidiendo resultados y eso me hace sentir como tranquila me
44 hace sentir bien y finalmente eso es una buena experiencia del colegio algo bueno que están
45 haciendo que no me pidan resultados ni presionen por alcanzar un estándar | pero lo que me
46 complica es que como las prioridades en el actual contexto están tan puestas en el tema de la
47 pandemia | |*mhm::*| | no tengo a alguien a quien recurrir como para darle a conocer mi
48 cuestionamiento y no se ha dado el espacio para esa reflexión pedagógica
49 **Javiera:** te entiendo | oye y tú pusiste también en tu escrito que habías tomado un curso del
50 programa Leo 1° | este bueno es un programa que viene del ministerio y quería saber un poco
51 de eso | en tu escrito te leo bien motivada tú querías indagar más en el área de lectura y
52 escritura para enseñar mejor | este es como el apoyo que da el ministerio en hacia los
53 primeros básicos con actividades los libros que tú mencionabas y también muestran clases
54 grabadas que ejemplifican cómo se realiza una clase | ¿cómo ha sido ese tipo de apoyo para
55 ti?
56 **Gabriela:** |*mhm::*| || yo creo que por la formación que tengo que es más actualizada mi
57 formación pedagógica y porque yo también antes de tomar el curso me había estado
58 informando sobre la alfabetización inicial creo que para mí ha sido bueno pero no tan
59 significativo | pero creo que para la mayoría de las y los docentes del país creo que es un buen
60 punto de partida porque mucha información que dan ahí es || |*mhm::*| || ay como podría ser la
61 palabra | las referencias bibliográficas y el nuevo modelo que proponen de enseñanza de
62 alfabetización inicial en este programa ministerial es bastante desconocido para muchas
63 profesoras de primero básico | entonces yo creo que es un buen punto de partida para
64 comenzar a cambiar el enfoque desde el cual nos posicionamos como profesoras de primero
65 básico | pero lo que yo creo es que todavía falta para que lo podamos llevar bien a la práctica
66 porque no es un acompañamiento personalizado | no llega a eso y al mismo tiempo yo he
67 dicho bastante en el curso que necesitamos que esto misma formación que nosotras estamos
68 recibiendo también la reciban los directivos las jefas técnico pedagógicas lo reciban también
69 las fundaciones que capacitan a docentes | porque no tiene sentido que nosotras estemos con
70 un nuevo modelo y que a veces en la práctica quienes nos acompañan y nos perfeccionan o
71 nos capacitan no tienen este mismo enfoque y no reman hacia el mismo lado por decirlo así
72 | entonces yo creo que para mí ha sido bueno y he accedido quizás a referencias que no había
73 conocido o cuestionarme algunas prácticas pero no ha sido tan significativo en cuanto a yo
74 siento que ya necesito algo más práctico donde se conozca más mi realidad docente | mi
75 realidad de niños y niñas específicamente el contexto cultural en el que trabajo y siento que
76 eso de parte del ministerio falta | un acompañamiento más concreto y más llevado a la realidad
77 de cada contexto educativo

78 **Javiera:** Gabriela y me podrías dar algún ejemplo de un momento en el que hayas sentido que
79 no se puede aplicar algo en tu contexto | muchas veces lo sentimos así incluso desde la
80 formación pedagógica | ¿qué cosas de este programa has tenido que adaptar a tu contexto? o
81 también de lo que has hablado con otras profesoras en el curso que tomaste

82 **Gabriela:** sí | lo que me pasa es que yo creo que todo podría llevarse al contexto pero no de la
83 forma en que el programa está planteado | porque este programa se basa finalmente en el
84 texto escolar que el ministerio creó y que yo estoy usando con mi curso y está todo muy
85 estructurado | que también eso puede ser una ayuda para las profesoras como los primeros 15
86 minutos se trabaja lectura en voz alta con X textos los siguientes 15 comprensión lectora luego
87 40 min conciencia fonológica y eso de esa manera no lo he podido llevar a la práctica | y no he
88 podido llevar a la práctica ese modelo que ellos proponen de integrar tanto las habilidades::
89 porque las clases que actualmente estamos teniendo son mucho más cortas entonces uno
90 como profesora tiene que priorizar | a mí lo que me ha pasado es que si llevo a la práctica tal
91 cual como está propuesto |*mhm::*| | no va a ser una clase tan motivante en contexto Zoom |
92 |*mhm::*| | y yo creo que también me pasaría en aula porque a veces pasan muchas cosas en
93 el día a día de los niños tanto en la realidad nacional como su contexto más pequeño que yo
94 quiero acoger | integrar un texto una noticia una celebración nacional o conmemoración | y ahí
95 eso queda fuera de lo que está en el programa entonces es difícil equilibrarlo todo

96 **Javiera:** te entiendo perfecto | oye y otra cosa que mencionabas muy importante es que se
97 tiene que traspasar esta información a los directivos esto también apareció en la entrevista con
98 una mentora y es uno de los grandes temas | quería saber || ya que tú mencionas que tienes
99 mucha flexibilidad dentro de tu colegio aunque tengas esta flexibilidad ¿por qué sientes que es
100 tan necesario llevar esto a los directivos? qué pasa en tu colegio por ejemplo

101 **Gabriela:** sí | lo pienso como desde dos veredas | la primera es pensando en otras
102 compañeras de trabajo que me han dicho que llegan de fundaciones externas porque en
103 Chile hay muchas fundaciones que capacitan a docentes | estas llegan a preguntar
104 externamente cuántos niños están leyendo de manera silábica o fluida y es en los primeros
105 meses de un primero básico que ya tuvo un año pandémico | entonces finalmente la
106 concepción de qué es leer está muy enfocada en las destrezas fonológicas o en un sistema
107 de leer solamente asociando fonema y grafema | entonces eso a mí me hace mucho ruido
108 que no lo he tenido en mi colegio | esa presión:: | pero en mi colegio por qué creo que es
109 necesario que esta información el ministerio tenga que ir más allá hacia directivos y familias |
110 porque si bien mis familias nunca me han dicho explícitamente que quieren que vayamos
111 más rápido por ejemplo yo creo que este año no vamos a poder cumplir con todos los
112 objetivos de primero básico y quizás queden varios niños y niñas sin leer | y es necesario
113 informar a las familias que si seguimos reforzando en segundo básico no va a ser
114 problemático para los estudiantes | que si continuamos estos aprendizajes en segundo básico
115 está bien que lo importante es que estén motivados que respetemos los ritmos y que nadie
116 se queda atrás | entonces eso a mí me hace sentir insegura el no tener la instancia de
117 explicar | explicarle a la familia y al equipo de profesores y profesoras que la alfabetización es

118 algo que toma tiempo y que en contexto de pandemia va a tomar más tiempo todavía ||
119 entonces yo creo que por eso es importante finalmente que se informe a toda la comunidad
120 educativa de qué es realmente aprender a leer y que no es solamente conocer todas las
121 letras poder leer perfectamente una palabra o escribir una palabra:: con todas sus letras | sino
122 que también es estar interesado comprender lo que escuchamos etcétera
123 **Javiera:** entiendo || oye y una pregunta por curiosidad ¿sabías que desde el mismo
124 ministerio hay una ley que legalmente tu puedes optar a un acompañamiento docente cuando
125 recién comienzas a trabajar? ¿si lo sabías o no lo sabías te interesaría un acompañamiento?
126 **Gabriela:** lo había escuchado pero nunca he sabido cómo se lleva a la práctica ni cómo
127 funciona | nunca y tampoco he recibido como una capacitación o que se hable en un foro del
128 tema específicamente
129 **Javiera:** claro porque es para todos los colegios municipales y a mí me llama la atención que
130 muy poco se sabe de esto y la cantidad de profesores que lo reciben tampoco es muy alta ||
131 bueno lo otro que me faltaba preguntarte es que aquí en tu escrito tienes muy claras tus
132 inquietudes | pusiste una lista bien grande de preguntas como el vínculo con las familias la
133 frustración de los niños al momento de escribir o cómo hacer las clases motivantes | en
134 relación a esto te quería preguntar según las necesidades que tú detectas al momento de
135 enseñar a leer y escribir en qué te gustaría que te ayudara un mentor/a centrándote en cómo
136 se podría volver más sencilla esta tarea
137 **Gabriela:** a mí me pasa que en lo que necesitaría más apoyo es en abordar la diversidad en
138 el aula y los distintos niveles de aprendizaje como el último punto que escribí | porque siento
139 que cada estudiante es muy distinto en cuanto a sus intereses lo que le motiva leer |
140 y por el contexto que hemos estado tan distanciados [uf] me ha costado identificar bien como
141 en qué está cada uno y cómo va progresando | entonces me hubiese gustado tener un
142 acompañamiento para hacer el seguimiento tener una retroalimentación y conocer mejor los
143 intereses | alguien que me ayudara a saber observar también esto y recoger evidencias poder
144 sistematizar la información de alguna forma y en ir avanzando en función de eso || igual ahora
145 me acordé que en mi colegio en el último mes empezaron un acompañamiento a todas las
146 profesoras desde parte del equipo directivo y que cada una elegía en qué asignatura se le
147 acompañaba | yo a propósito elegí Lenguaje porque me sentía aproblemada con esto de la
148 diversidad en recoger evidencias y cómo acompañar mejor a cada estudiante o no sabía cómo
149 en contexto de distancia evaluar la comprensión oral | me ayudó mucho que me fueron a
150 observar la clase y después están con un modelo de acompañamiento bien desde el reflexionar
151 sobre el aula buscar mejoras de manera colaborativa que eso sí me ayudó | pero igual fue en
152 algo bien específico y concreto | |*mhm::*| como que no lo puedo extrapolar a toda la enseñanza
153 de la lectura y escritura | así como esto que recibí de parte del colegio en una asignatura y tema
154 específico me gustaría haberlo recibido en la variedad de habilidades de la alfabetización inicial
155 así como me ofrecieron ayuda en la comprensión oral porque yo elegí que me vieran esa clase
156 pude reflexionar y tomarme el tiempo sobre esa me hubiese gustado hacerlo también con la
157 motivación de cada estudiante o con más acompañamiento en la escritura ||

158 **Javiera:** oye Gabriela y ¿cómo te hicieron reflexionar sobre esa clase?
159 ¿qué estrategias usaron?
160 **Gabriela:** están enfocados en mi colegio para todos los profesores en el objetivo de la clase
161 que sea concreto abordable en la clase | *|mhm|* | y que contenga contenido habilidad y medio
162 | y después en la entrega de instrucciones que sean comprensibles y sencillas y en recoger
163 evidencia de aprendizaje de cada estudiante para saber el nivel de cada uno según el
164 objetivo que se planteó | entonces nos observan la clase y ahí te ayudan a ver cuáles son tus
165 fortalezas y en qué poder ir mejorando | y eso que se necesita mejorar se construye en
166 conjunto con la persona del equipo directivo que te fue a observar para poder mejorarlo con
167 ayuda de esa persona en la otra clase
168 **Javiera:** entiendo | oye y eso que mencionabas de que te sientes aporreada en el ámbito
169 de la diversidad en el aula en verdad es muy común dentro de las profesoras de primero
170 básico | en la entrevista con una mentora me mencionó justamente que ella decidió estudiar
171 psicopedagogía para poder acoger a todos sus estudiantes parece ser tan relevante en la
172 enseñanza de la lectura y escritura
173 **Gabriela:** claro es que sabemos que es un pilar fundamental pero todavía falta saber cómo
174 llevarlo a la práctica
175 **Javiera:** exacto || ahora te quería mostrar la creación que hicieron ustedes de cadáver
176 exquisito porque aún no la viste
177 **Gabriela:** no no sé cómo quedó
178 **Javiera:** aquí está | no sé si lo quieres leer en voz alta
179 ((Gabriela lee cadáver exquisito en voz alta))
180 **Gabriela:** quedó bonito
181 **Javiera:** sí muy | te quería preguntar ahora que lo ves completo ¿qué piensas? | concuerdas
182 o no con lo que aparece | vuelves a pensar en los versos que escribiste o hay alguno que te
183 haya llamado la atención.
184 **Gabriela:** me gustó todo lo que plantearon las otras profesoras *|mhm::|* | me gustó la parte de
185 “escuchar y ser escuchado” porque finalmente de eso se trata la conversación que uno pueda
186 plantear sus inquietudes y que te escuchen pero también escuchar lo que la otra persona
187 tiene por retroalimentar y acompañarte *|mhm::|* y la parte de “abrazar con palabras para no
188 perder la esperanza” me hace mucho sentido y me gusta porque finalmente eso necesitamos
189 que alguien esté ahí acompañándonos y diciendo como “sí se puede” o “se puede ver de esta
190 manera” | porque de repente uno se cansa y piensa que no lo va a lograr pero sí se puede
191 lograr
192 **Javiera:** sí | oye y en ese sentido tú mencionabas que has tenido una buena red de apoyo
193 con otras profesoras | esa red de apoyo nace desde ustedes ¿o no? o es un departamento de
194 Lenguaje de tu colegio
195 **Gabriela:** es parte de interés mío y de profesoras de que somos como muy ‘mateas’ y
196 motivadas con el tema | no es ningún espacio creado desde un estamento directivo o de algo
197 ministerial | es solamente nuestro interés genuino de apoyarnos y contarnos lo que hacemos

198 **Javiera:** que importante eso de contarle a otra persona lo que uno hace y sentirse escuchado
199 | bueno no sé si quieres agregar algo más a esto que acabamos de hablar | algo del cadáver
200 exquisito o lo que quieras destacar sobre lo que te gustaría que hiciera una mentora contigo
201 **Gabriela:** sí | solo agregar que algo que hemos conversado mucho con colegas y profesores
202 que estos espacios de reflexión y acompañamiento tienen que ser parte de nuestras horas no
203 lectivas porque a veces el trabajo administrativo y de ese estilo nos deja menos tiempo para
204 reflexionar pedagógicamente y finalmente en esas conversaciones y acompañamientos |
205 escuchar y compartir | es donde yo creo que están las soluciones o los caminos prácticos
206 para poder tener una mejor práctica pedagógica | así que eso que ojalá exista la intención
207 real de incluir este acompañamiento en nuestras horas no lectivas que sea más de esto que
208 cosas administrativas.
209 **Javiera:** súper | gracias Gabriela muchas gracias
210 **Gabriela:** gracias a ti por las preguntas

VII. Transcripción entrevista Francisca

1 **Javiera:** Francisca primero que todo quiero agradecerte por ser parte de esta investigación |
2 invitarte es muy importante porque quiero reivindicar un poco la experiencia de las profesoras y
3 sobre todo porque hay muchas investigaciones que nos cuentan cómo enseñar a leer y escribir
4 pero no se habla mucho del acompañamiento a las profesoras que lo están enseñando |
5 entonces creo que es muy importante partir de la base | de qué es lo que las profesoras sienten
6 cuando recién se insertan en este mundo de la lectura y escritura y por eso tú te vuelves tan
7 relevante en esta investigación | te quería partir mostrando lo que tú me mandaste en marzo
8 cuando recién habías empezado y recién asumiste la jefatura | bueno más que volver a leerla
9 completa destaqué algunas cosas como que es tu segundo año trabajando en la vida que
10 recién te estabas insertando y nadie te preguntó mucho tu trayectoria sino que te lanzaron a la
11 jefatura y a enseñar a leer y escribir | tenías algunos miedos como por ejemplo que se
12 distanciara mucho de la realidad lo que aprendiste en la universidad que obviamente por la
13 pandemia estamos en un año online y que hay solo un primero básico en el colegio por lo que
14 no tenías un compañero o compañera en quien apoyarte | te quería preguntar ahora que ya
15 pasó todo un semestre enseñando ¿cómo te has sentido? ¿qué apoyos has recibido
16 realmente del colegio? Si has tenido una retroalimentación frente a tu trabajo y cómo ha sido
17 este primer semestre para ti

18 **Francisca:** mira | yo creo que la forma de apoyarme del colegio fue crear un equipo para mi
19 curso que estaba la profesora del PIE junto a dos profesoras más antiguas que una me apoyo
20 en matemática y la otra en lenguaje | pero es eso || yo les digo que al final es como un 'parche'
21 porque no es que planifiquen conmigo | o que hagan la clase conmigo sino que simplemente se
22 conectan conmigo | en verdad obviamente sirve porque más ojos en los niños en las pantallas
23 es primordial porque uno cuando proyecta no sabe lo que está pasando:: entonces es una gran
24 ayuda | pero no es un apoyo a la didáctica de enseñar a leer y escribir como no es un apoyo a
25 eso sino que un apoyo a la tecnología | al soporte | pero no a mi docencia en sí misma y yo
26 igual creo que es súper fuerte eso de que no haya otro primero | porque claro con la profesora
27 de segundo igual compartimos estrategias y es como de mis grandes apoyos | yo la ayudé a
28 ella en su curso del año pasado entonces tenemos mucha confianza y siempre ha estado muy
29 dispuesta a ayudarme pero ya segundo básico es otra realidad | entonces podemos apoyarnos
30 hartos y todos:: pero no es lo mismo | afecta mucho no tener un par

31 **Javiera:** oye Francisca y en ese sentido que tú dices que nadie te ayuda como en la didáctica
32 |*mhmm::*| cuando tú piensas como en un acompañamiento en primero básico y en lectura y
33 escritura:: ¿qué es lo que más destacas que necesitarías ayuda de una mentora? o ¿en qué
34 sientes que te falta apoyo?

35 **Francisca:** bueno | yo creo que el apoyo debería venir | o sea yo que trabajo en el sector
36 público sé que no es llegar y contratar más profesoras o más gente porque todo es muy
37 burocrático | pero por ejemplo desde la jefa UTP (unidad técnico pedagógica) te tienen que

38 invitar a cuestionarte tu práctica | no que mandes planificaciones tengas notas y chao | porque
39 a mí me pasa esto mis niños han avanzado y el colegio y súper flexible y empático en
40 entender que quizás nadie va a salir leyendo en un primero básico online |huy| pero nadie se ha
41 cuestionado el resultado o qué hago yo con los niños que no avanzan | porque claro es súper
42 fácil seguir avanzando con los que avanzan porque al final la lectura es como un click que los
43 niños de repente hacen | pero nunca se ha cuestionado de parte del colegio qué hago con los
44 que no avanzan solos || por ejemplo en mi curso hay una niña que es china:: y toda su familia
45 es china | nunca ha hablado español y entonces el colegio es súper inclusivo “|ay| nosotros
46 aceptamos a todos” pero nadie me ha preguntado cómo se hace con esa niña china nadie me
47 capacitó | entonces no hay ningún cuestionamiento ni hacia la planificación ni a la práctica en
48 sí misma

49 **Javiera:** claro | y habías puesto en tu escrito sobre unos focus group que hacían ¿cómo han
50 funcionado?

51 **Francisca:** mira | es que estos focus group no son desde el colegio sino que son desde el
52 servicio local | nosotros somos como de las primeras escuelas que dejaron de pertenecer a las
53 municipalidades y somos parte de servicios locales que dependen directamente del estado por
54 decirlo así | y son focus group como de análisis de los libros de cuál es la mejor forma de
55 ocupar el libro | explotar de la mejor forma el libro y todo es del libro

56 **Javiera:** ¿no usan Leo 1°?

57 **Francisca:** sí son de Leo 1° | los focus group son de Leo 1° y Sumo 1° pero son solo de los
58 colegios que están en mi servicio local | que son como La Granja San Joaquín y Macul

59 **Javiera:** ya perfecto | oye y ya que usan Leo 1° bueno | se supone que es todo un programa
60 que viene a ser un apoyo directo a las profesoras de primero básico con libros charlas y
61 materiales | ¿qué opinas tú de este apoyo?

62 **Francisca:** creo que tiene material igual mejor que no sé con los que veía en la práctica como
63 Santillana o algo así | estos son mejor tienen como algunas estrategias súper buenas como el
64 uso de palabras frecuentes que viene como un set de palabras de uso frecuente | es verdad
65 que viene harto texto no solo como “ma me mi mo mu” pero igual yo siento que en un contexto
66 ideal si estuviéramos físicamente yo tampoco lo ocuparía tanto | ahora lo ocupo porque es el
67 único material que todos tienen y no podemos hacer centros de aula y que cada uno tenga su
68 abecedario o algo así | pero para lo online igual ayuda porque es súper sistemático los niños
69 saben cómo van a partir aprendiendo cada letra y se basa en un texto siempre siempre | no es
70 solamente de la sílaba hacia la palabra y después al texto | es como más holístico en ese
71 sentido

72 **Javiera:** entiendo || y fuera del texto en sí hay clases magistrales un programa de estudio
73 donde puedes especializarte en Leo 1° ¿has tenido acceso a esas cosas?

74 **Francisca:** yo he ido a los focus group | que en este caso lo hacen solo con los colegios de la
75 comuna | pero en verdad es súper:: por ejemplo |mhm::| los horarios son como martes a las
76 16.30 pm entonces ¿en qué momento? no es muy alineado a nuestros horarios | en mi caso
77 que soy de primero básico | bueno todas | hacemos todas las asignaturas yo tengo no sé una

78 ventana antes de almuerzo cuando le están haciendo otra clase a mis niños pero yo hago la
79 mayoría | solamente no hago música entonces como que tengo muy poco tiempo sin ellos o
80 sin clases y por lo general sin clases hay que ir adaptando de nuevo | eso yo creo que es una
81 cosa del Leo 1° claro es súper sistemático avanza y avanza pero ¿qué pasa con ese niño que
82 no está siguiendo esa linealidad? y si esa estructura no le hizo el click | no hay otra forma de
83 tomar ese libro no es flexible o esa forma te sirvió o chao hay que reforzárselo reforzárselo y
84 reforzárselo

85 **Javiera:** fuera de la lectura y escritura cuando piensas en un acompañamiento y la posibilidad
86 de tener una mentora ¿cómo te gustaría que esta persona te acompañara? | ¿cómo sería para
87 ti un acompañamiento ideal?

88 **Francisca:** |*mhm:*| o sea es una persona que tiene mucho tiempo así ¿para mí?

89 **Javiera:** sí | lo que tú quieras en verdad | si quieres eso entonces sí

90 **Francisca:** a mí más que alguien que me acompañe en todas las clases y esté todo:: el día
91 conmigo me gustaría un par más experto que yo para casos que yo siento que se me van de
92 las manos | o que mi formación universitaria y los dos años de experiencia que tengo no me dan
93 la capacidad para responder frente a eso | entonces que sea alguien más experto que yo y que
94 ojalá se esté constantemente adaptando a las nuevas estrategias | porque claro en el colegio
95 igual tengo una profesora de lenguaje que me apoya | tenemos como 50 años de diferencia te
96 lo juro | pero de qué me sirve si no conoce ni el Power Point entonces no tiene sentido ese tipo
97 de acompañamiento | yo no digo que sea alguien con mucha más experiencia que yo | pero sí
98 que sea experta en este tema para tratar estos casos puntuales que yo de repente siento que
99 se van de mis manos y que no tengo como enfrentarlo | que sea una persona que sí sepa

100 **Javiera:** y esos casos puntuales son por ejemplo los que tú decías tu alumna china o los que
101 se quedan atrás con el contenido

102 **Francisca:** sí | o los que no se conectaron nunca porque los papás no podían etecétera | yo
103 tengo aparte de la alumna china que lee mejor que varios compañeros en todo caso | tengo
104 tres que son no lectores y no leen nada y ya estamos en julio

105 **Javiera:** claro y además no tienes un apoyo para esos casos específicos solo las que te
106 acompañan en cosas administrativas

107 **Francisca:** ellas podrían hacerlo pero no sé hay poca disposición | la que sí me ayuda es mi
108 jefa técnico pedagógica pero ella no es profesora | me ve la lista todas esas cosas más de
109 gestión para que yo no tenga que hacerlas pero no hay como alguien experto en Lenguaje
110 para que yo le pueda dar a ese niño apoyo después

111 **Javiera:** entiendo | oye se supone que ministerialmente en los colegios públicos se tiene el
112 derecho a tener en los primeros años un acompañante/mentor | es una información que yo
113 descubrí ahora investigando nada más | no sé si desde tu colegio te la comentaron

114 **Francisca:** no no tenía idea la verdad

115 **Javiera:** así es | ya ahora te voy a mostrar el cadáver exquisito que ustedes hicieron ¿lo
116 quieres leer en voz alta?

117 ((Francisca lee en voz alta el cadáver exquisito))

118 **Francisca:** ¡ay quedó genial!

119 **Javiera:** sí muy | te quería preguntar si te hace sentido lo que escribieron | si sientes que hay
120 algún verso que te llamó la atención o incluso de lo que tu escribiste si quieres comentar algo

121 **Francisca:** en la parte de “porque en la alfabetización inicial no hay receta que se pueda
122 replicar” yo creo que eso es fundamental | siento que los colegios creen que hay una receta
123 cuadrada que pasarle a todo el mundo y que todo el mundo tiene que aprender a leer así y
124 sobre todo ahora en pandemia claramente no fue así y no es así

125 **Javiera:** y sientes esa resistencia de parte de quién | cuando dices “los colegios” ¿a quién te
126 refieres?

127 **Francisca:** sabes que no tanto a mi director o Jefa UTP porque ellos confían en que si yo les
128 digo “no se los juro que yo estudié esto y así es mejor” me creen | pero por ejemplo en este
129 equipo que me pasaron como apoyo hay una profesora que me acompaña que es esta
130 persona que tiene 50 años de experiencia y yo le digo como no sé “vamos a ocupar una
131 estrategia de palabras de uso frecuente” porque de repente trabajamos con palabras que
132 tienen letras que no hemos pasado ni nada | pero le digo que es una mejor forma y me pone
133 resistencia diciendo “no es que así no es” como a esta nueva escuela es tan resistente que
134 es como: |uy| | y uno está desgastada desesperanzada entonces ponerse a pelear estas cosas
135 es como “ya no así es” | y por ejemplo en mi caso es muy difícil porque yo soy la más chica
136 del colegio por años soy la con menos experiencia entonces yo para ir a decirle a una señora
137 “señora, así no es” no puedo me cuesta | tengo que de repente sacar una personalidad que
138 no me gusta porque así creo yo que debería ser la alfabetización inicial ¿me entiendes? |
139 pero es porque no hay esos espacios de reflexión | tampoco la culpo a ella porque siento que
140 la escuela aparte de acompañar poco se moderniza poco a las profesoras y no les enseña
141 cosas nuevas o meterlas en cursos y capacitarlas constantemente | entonces claro yo
142 también en 50 años más si nunca más aprendo algo nuevo y me quedo con mi forma de ser
143 también van a llegar futuras profesoras que me van a decir que lo que yo pienso está mal
144 probablemente | pero también hay poca motivación desde las escuelas para seguir
145 aprendiendo y poco tiempo también en verdad

146 **Javiera:** porque también desde los mismos directivos tiene que haber un plan de gestión de
147 cómo vas a formar tu departamento de Lenguaje y qué vas a hacer con tus profesoras

148 **Francisca:** claro pero eso de que “no hay una receta que se pueda replicar” ojalá no sé lo
149 pusieran en el Ministerio de Educación no tengo idea | pero es que es imposible que en
150 alfabetización inicial te pasen un recetario y que así sea

151 **Javiera:** es verdad | ahora para ir cerrando entonces entiende que cuando piensas en una
152 mentora te gustaría que te ayudara a poder abarcar toda la diversidad que tú ves en el aula |
153 no sé si hay algo más que quieras agregar

154 **Francisca:** Para agregar algo igual no es solo como que me dé soluciones tan concretas a la
155 diversidad | es que yo siento que hablando:: si yo tuviera esa oportunidad de hablar con
156 alguien experto también en el tema se te van abriendo nuevas ideas pero en el transcurso del
157 tiempo del trabajo no hay un momento para sentarse y decir como “ya, qué hice, por qué hice

158 esto” y si yo lo hiciera con otro par con alguien más experto que yo tendría una reflexión
159 mucho más rica | porque al final estoy analizando lo que pienso en voz alta pero también
160 estoy conversando con alguien que sabe del tema | que es como no sé cuando hacías
161 trabajos en la universidad con algunas compañeras y todo era mejor cuando lo conversabas
162 o estudiabas con alguien por algo | siento que ser profesor es lo mismo no es un trabajo
163 pragmático | no es como tener que rellenar un Excel es súper social y varía todo el tiempo |
164 entonces tienes que estar constantemente hablando porque no puedes estar todo el tiempo
165 haciendo lo mismo y la única forma de ir cambiando lo que uno hace es a través de una
166 reflexión para cambiarlo bien obviamente si uno quiere hacer algo bien hecho
167 **Javiera:** sí bueno y también algo que me llamó la atención que escribiste es que uno va
168 aprendiendo con la experiencia | yo lo encuentro muy relevante y a la vez cuando uno le va
169 comentando a otra persona su experiencia y esa persona te cuenta la suya uno se va
170 enriqueciendo mucho más | y tiene mucho sentido con lo que tú acabas de decir también
171 **Francisca:** sí | yo el primer año que estuve en el colegio me pusieron a cargo de los niños
172 que estaban atrasados en primero y segundo básico | entonces estaba en todas las clases de
173 primero y segundo y me iba en la tarde con los niños que me iban dando | entonces todo lo
174 que he hecho en mi primer año de jefatura que me tiraron así fue sacar ideas de estas dos
175 personas que estuve acompañando el año pasado y si ves mis clases de marzo eran un
176 puzzle de esas dos | obviamente ya en julio ya aportó con lo mío y con la experiencia fui
177 agregándole cosas más personales pero todo lo que uno hace al final es aprendido de otra
178 persona | entonces si uno pudiera estar constantemente dialogando con personas que están
179 haciendo lo mismo que uno o que saben de lo mismo que uno sería algo mucho más rico
180 **Javiera:** sí | oye Francisca gracias todo lo que dices me hace mucho sentido y a las
181 profesoras de primero básico yo creo que también
182 **Francisca:** sí | es muy difícil pero bueno se puede
183 **Javiera:** sí mucho ánimo y gracias nuevamente
184 **Francisca:** a ti | si necesitas algo más me avisas