

Vol. 25, 2023/e02

## Prácticas fundamentales en educación infantil: hacia una propuesta teórico-metodológica<sup>1</sup>

### Core Practices in Early Childhood Education: Towards a Theoretical and Methodological Proposal

Tatiana López Jiménez (\*) <https://orcid.org/0000-0002-5870-6853>

(\*) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile  
(Recibido: 6 de abril de 2020; Aceptado para su publicación: 21 de agosto de 2020)

**Cómo citar:** López, T. (2023). Prácticas fundamentales en educación infantil: hacia una propuesta teórico-metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e02, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e02.4045>

#### Resumen

Investigaciones recientes muestran que la educación infantil se ha convertido en un tema prioritario en las agendas públicas de varios países. Sin embargo, se ha centrado en identificar buenas prácticas pedagógicas en ese nivel educativo, aproximación que resulta poco clarificadora y no permite una transferencia sistemática a otros contextos. En el presente estudio se adopta un marco teórico y a partir de él se propone un método para identificar y comprender prácticas fundamentales en educación infantil. El seguimiento de la teoría permite refinar constructos teóricos con el fin de comprender la gramática de la práctica mediante una metodología que estudia la representación, descomposición y la aproximación. En las conclusiones destaca la conceptualización de prácticas características de la educación infantil, así como lineamientos que articulan un lenguaje común que permita orientar la formación inicial de docentes de primera infancia.

**Palabras clave:** docentes de primera infancia, educación infantil, práctica pedagógica, enseñanza y formación

#### Abstract

Recent research has shown that early childhood education has become a priority in the public agendas of a number of countries. However, research has focused on identifying good teaching practices for that age group, in an approach that provides little insight into other contexts, where it cannot systematically be transferred. This study adopts a theoretical framework that serves as a basis to propose a method to identify and understand core practices in early childhood education. By following this theory through, it becomes possible to refine theoretical constructs to gain insight into the grammar of the practice, employing a methodology that examines representation, decomposition, and approximation. Key findings include a conceptualization of characteristic practices of early childhood education and guidelines constructed around a common language able to provide direction for the initial training of early childhood teachers.

**Keywords:** early childhood teachers, early childhood education, teaching practice, teaching and training

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación DI-Emergente "Prácticas fundamentales en Educación Parvularia". Financiado por la vicerrectoría académica y estudios avanzados de la PUCV COD 039.383/19.

## I. Introducción

Si bien, a primera vista, la diferenciación de dos conceptos tan similares como “buenas prácticas” y “prácticas fundamentales” puede ser una tarea meramente conceptual, la elección de uno u otro conlleva un compromiso teórico-metodológico importante de diferenciar. Este artículo tiene por objetivo adoptar un marco teórico y metodológico basado en las investigaciones referidas a *core practice*<sup>2</sup> (prácticas fundamentales, centrales, básicas) que permita avanzar en la identificación y comprensión de prácticas fundamentales en educación infantil.<sup>3</sup>

En los últimos 20 años se han incrementado los estudios en Educación Infantil (Farley et al., 2018; Haslip y Gullo, 2018), reconociendo que son variados los factores que intervienen en el óptimo aprendizaje de los educandos en el aula. La práctica pedagógica es, sin duda, uno de los factores más determinantes (Farley et al., 2018; Mir y Ferret, 2014; Treviño et al., 2013), donde el juego tiene un rol central (Hedges y Cooper, 2018), pero también las competencias profesionales de quienes la ejercen (Fonsén y Ukkonen-Mikkola, 2019). La práctica pedagógica implica que el maestro oriente las actividades educativas hacia la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes ejerciendo una influencia significativa sobre el aprendiz (Windschitl et al., 2012).

La relevancia que ha adquirido el estudio de las prácticas educativas en educación infantil se demuestra en la profusión de estudios en diversas latitudes. En países como España, Estados Unidos, Argentina y Colombia (Gregoriadis et al., 2014) se constata la preocupación por establecer un marco que permita identificar lo que podría llamarse “buenas prácticas”. De hecho, una reciente investigación constató que la idea de buena práctica difiere entre profesionales (Zabalza y D’Ugo, 2019). Dichos estudios comparten algunos componentes que serían comunes a las llamadas “buenas prácticas” (transferibles, colaborativas, integradoras, entre otras), pero también existen otros rasgos que pueden variar enormemente debido a diversos factores, por ejemplo, los marcos teóricos que las sustentan, o la dificultad conceptual que se observa en otros contextos, como el anglosajón con el término la *Best practices* (la mejor práctica), acentuando el sentido de recorrido en las prácticas educativas hacia un objetivo claro, un camino que recorrer para llegar a esa calidad educativa que todos debiéramos tener como meta.

En otro ejemplo, Lewin (2011) propuso un marco de buenas prácticas para el trabajo en educación infantil, inspirándose en los planteamientos de Reggio Emilia, método Montessori y enfoques pedagógicos basados en el juego. Apoyada en los planteamientos de Dewey (1989), Lewin destaca el aprendizaje desde la experiencia, a partir de la cual ofrece un conjunto de prácticas para el trabajo pedagógico en educación infantil. Por su parte, Zabalza (2012) plantea que la práctica pedagógica “ha pasado desde los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos, a la identificación y la visibilización de buenas prácticas desde una perspectiva inductiva y situada”. Para Zabalza, “lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas [...] y es reconocido como valioso por los colegas, o por sus destinatarios indirectos” (p. 18).

Álvarez y Rodríguez (2016) señalan que las buenas prácticas refieren a modalidades diversas que responden con eficacia y satisfacción a las diferentes demandas del contexto. Se identifican a partir de tres elementos fundamentales, a saber: 1) visión personal de los agentes (referidos al fundamento de la práctica), 2) las prácticas en sí mismas (la dimensión visible de la práctica) y 3) la relación entre ambas. Los autores propusieron componentes específicos para explicitar el conocimiento pedagógico y evaluar la práctica, en los que consideraron la revisión documental, grabaciones de aula y entrevistas a diferentes actores (educadores y padres, entre otros).

En esta misma línea, Mendioroz y Rivero (2019) vinculan las creencias implícitas de docentes de primera infancia con su práctica. Mediante narrativas y registros de observación, identificaron componentes conceptuales que permitieron caracterizar una buena práctica en Educación Infantil. Para estos profesores,

---

<sup>2</sup> En este estudio se utiliza el término “Prácticas fundamentales” como traducción de *core practices*.

<sup>3</sup> Si bien la denominación oficial en Chile de este nivel educativo es Educación Parvularia, en este artículo se denomina educación infantil para favorecer la comprensión en el ámbito internacional.

entre los elementos definitorios de una buena práctica se encuentra la innovación, transferibilidad, factibilidad, impacto positivo, planificación, responsabilidades y roles de los agentes educativos, la documentación del centro y la evaluación de los aprendizajes. No obstante, el interés de identificar estos componentes para el estudio de la práctica pedagógica se pone en cuestión, su definición es amplia para ser realmente útil en otros contextos educativos; además, dichos componentes no operacionalizan las acciones que permiten documentar o sistematizar la práctica observada para categorizarla como buena práctica.

Por su parte, Gregoriadis et al. (2014) implementaron un proyecto de intervención cuya finalidad era satisfacer las necesidades básicas que deben cumplir los centros de primera infancia para el óptimo desarrollo de los educandos. El proyecto se realizó en seis países de la Unión Europea (Grecia, Portugal, Finlandia, Dinamarca, Rumania y Chipre). Los autores desarrollaron un instrumento denominado *Good Practices Inventory Form*, cuyo objetivo fue recopilar buenas prácticas a partir de cinco categorías específicas: a) Salud y seguridad, b) Actividades/Juego, c) Interacciones, d) Gestión del aula, y e) Diversidad/Inclusión, categorías que se desprenden de la escala ECERS-R, que evalúa la calidad de educación infantil.

El concepto de buenas prácticas se define, de acuerdo con Gregoriadis et al. (2014), como la gama de actividades individuales, políticas y enfoques programáticos que logran cambios positivos en las actitudes o conductas académicas de los estudiantes, las que contienen información detallada de: a) fases de la actividad, b) elementos para la ejecución, c) recursos y materiales y d) funciones y tareas bien definidas de los participantes.

Los estudios precedentes son, sin duda, un avance en la investigación de las prácticas pedagógicas en educación infantil; sin embargo, su identificación se desarrolla desde un alcance más bien descriptivo y analítico, prevaleciendo criterios de carácter subjetivo que determinan los elementos constituyentes de una buena práctica. Lo anterior puede resultar complejo cuando el interés es identificar acciones que sean centrales en la práctica pedagógica y orienten la mejora del desarrollo y aprendizaje en educación infantil.

Por otra parte, Álvarez y Rodríguez (2016) y Mendioroz y Rivero (2019) presentan una interpretación diversa y multifactorial sobre los criterios utilizados para la identificación de buenas prácticas; las prácticas propuestas son situadas en el contexto en el cual se desarrollan, corriendo el riesgo de no llegar a identificar elementos centrales que describan la complejidad de lo que ocurre en la práctica. Las prácticas propuestas carecen de referentes que den cuenta del conocimiento pedagógico implicado, situándose ante un planteamiento relacional del estudio de las prácticas, que se diluye y relativiza de acuerdo con el contexto en que son estudiadas. Lo anterior provoca un distanciamiento entre las prácticas de aula y la formación inicial, dado que no se explicitan saberes, conocimiento y habilidades pedagógicas que permitan aprenderlas desde la formación.

Como un modo de aproximación sistemática y teóricamente informada en el reconocimiento de las prácticas se hace necesario avanzar hacia un marco que indague en la identificación y comprensión de prácticas fundamentales en este nivel educativo. Es por ello que, adoptando la teoría de Grossman, Compton et al. (2009), surgen las interrogantes: ¿Sobre qué prácticas hay que centrar el trabajo en educación infantil? ¿Cuál sería el procedimiento que se ajuste a su identificación y comprensión?

En este estudio se adopta un marco teórico-metodológico que permite identificar y comprender la gramática de la práctica pedagógica de educación infantil, es decir, identificar las acciones o rutinas clave que el maestro desarrolla, descifrando sus partes constituyentes, para integrar el conocimiento del proceso de enseñanza con los conocimientos de sus educandos. Su relevancia permite aproximarse a las prácticas fundamentales en la formación inicial de docentes de primera infancia, favoreciendo la existencia de un lenguaje común y de un repertorio de prácticas transferibles en diferentes contextos educativos.

## II. Opción teórico-metodológica para el estudio de las prácticas fundamentales en educación infantil

### 2.1 Origen y estudio de las prácticas fundamentales

La literatura revela una pluralidad de teorías orientadas al estudio de la práctica pedagógica. Destacan los postulados clásicos de Dewey (1989), Korthagen (2010) y Schön (1983), además de otros más recientes, tales como Clarà (2015) y Grossman, Compton et al. (2009). Si bien todas comparten un mismo objeto de estudio, lo hacen desde distintas perspectivas teóricas, aportando bases sólidas que permiten comprender, explicar el desarrollo de dichas prácticas y explicitar sus implicaciones educativas en los modelos de formación de los maestros. Este estudio asume los postulados de Grossman (2018) y pretende avanzar hacia la construcción de un marco de referencia que permita comprender las prácticas pedagógicas fundamentales en educación infantil.

Las prácticas fundamentales (*core practice*) corresponden a una concepción relativamente reciente y promisoria. Esta concepción ha sido perfeccionada a lo largo de una década (Fogo, 2014; Grossman, Compton et al., 2009; Grossman, Hammerness et al., 2009; Lampert et al., 2013; McDonald et al., 2013 y Windschitl et al., 2012). A partir de estudios empíricos se ha propuesto un marco conceptual para describir y analizar la enseñanza de la práctica en programas de educación profesional, en el período previo al término de la universidad. Este marco tiene sus inicios en la enseñanza de los componentes fundamentales del aprendizaje de la práctica de una profesión (Grossman, Compton et al., 2009; McDonald et al., 2013). La práctica fundamental es definida como una forma de apoyar a los profesores y formadores de profesores para que integren el trabajo de desarrollo de habilidades con el de conocimiento, así como con el de los juicios necesarios para ejercer tales habilidades cuando se trabaja con los maestros en formación (Grossman, 2018, p. 4).

Sus impulsores señalan que las prácticas fundamentales (*core practice*) consiste en estrategias, giros, movimientos que pueden ser desempacados y aprendidos por los principiantes, previo al término de su formación (Grossman, 2018; Millican y Forrester, 2018). En el ámbito educativo, estas prácticas son centrales para avanzar en habilidades de la enseñanza y fundamentales para apoyar el desarrollo social y emocional de todos los estudiantes. Se espera que los maestros tengan la formación necesaria para una enseñanza responsable, ofreciendo un repertorio profesional complejo, relacional, y basado en una comprensión profunda de la materia (Hedges y Cooper, 2018) y adaptado a las necesidades de los profesionales (Windschitl et al., 2012).

Grossman (2018) advierte que identificar prácticas fundamentales no es una tarea sencilla. Su enfoque sociocultural dirige la atención a las configuraciones en las cuales los principiantes aprenden sobre su profesión, acompañados por sus pares y los formadores que guían este aprendizaje. Destaca que las representaciones de la práctica están permeadas por las creencias, intereses, dependencias, contextos y experiencias previas que presentan los formadores de educadores, para ayudar a los principiantes a explicitar y comprender el trabajo profesional. Schön (1983) sugiere que el aprendizaje en la educación profesional requiere no sólo oportunidades para aprender haciendo sino también un acompañamiento por otros, que ya han sido principiantes en la profesión.

La intencionalidad de esta aproximación no es prescribir una serie de prácticas a seguir sino elaborar una comprensión común, que se convierta en una herramienta susceptible de ser utilizada en la organización e implementación de programas de formación docente, basada en la práctica (McDonald et al., 2013). Además, crear una comunidad de práctica en torno a una visión particular sobre la enseñanza, cuyo propósito sea cultivar relaciones entre maestros/formadores que busquen aprender de su propia práctica.

Desde la aproximación de las prácticas fundamentales se propone identificar y comprender las acciones esenciales que llevan a cabo los maestros en el aula, tratándose no sólo de un abordaje teórico sino sustentado en investigaciones empíricas. Por ejemplo, Grossman, Compton et al. (2009) compararon la preparación de la práctica profesional de tres profesiones: maestros, sacerdotes y psicólogos. El estudio tuvo un diseño de caso comparativo de educación profesional, cuyo propósito fue desarrollar un marco

conceptual para describir y analizar la enseñanza de las prácticas en programas de educación profesional. Concluyen que el aprendizaje profesional se desarrolla a partir de la comprensión de las pedagogías de la práctica. Para comprender estas pedagogías los autores establecieron tres conceptos esenciales: la *representación*, la *descomposición* y la *aproximación de la práctica*, los que no se dan de forma aislada, sino que se interconectan y subyacen entre ellos.

Entre los estudios empíricos que abordan el modelo de *core practice*, Lampert et al. (2013) investigaron las diferentes concepciones de la práctica que presentan los maestros, con ello representaron la naturaleza de la práctica y especularon desde diversas perspectivas sobre cómo se puede aprender desde la práctica. Posteriormente, entre las investigaciones referidas a otras disciplinas destaca el trabajo de Fogo (2014) para la enseñanza de la historia; Millican y Forrester (2018) para la enseñanza de la música, y Kloser (2014) y Windschitl et al. (2012) para la enseñanza de las ciencias. Estos últimos definieron la práctica como las actividades rutinarias que los maestros realizan de forma cotidiana para apoyar el aprendizaje de los alumnos, incluyendo los momentos dedicados a la planificación, implementación y reflexión pedagógica. Establecieron cuatro conjuntos de criterios para que los maestros en formación construyan su repertorio emergente de prácticas: el primero refiere a seleccionar prácticas que se aplican en el trabajo cotidiano de la enseñanza, que apoyan el aprendizaje y el logro de todos los estudiantes; el segundo, relacionado con el trabajo de preparación, el cual se articula con las diferentes formas de enseñanzas; el tercero, con la identificación de grupos de prácticas que cimentan otras prácticas instruccionales y desempeñan conjuntamente funciones reconocibles en un sistema coherente de enseñanza y, por último, el cuarto es la selección de tópicos centrales que articulan la disciplina.

## 2.2 Conceptos para la identificación de las prácticas fundamentales

En el marco de las prácticas fundamentales, el procedimiento de identificación y comprensión se sustenta en tres conceptos básicos: *representación*, *descomposición* y *aproximación de la práctica*. Además, se propone un conjunto de criterios que orientan el proceso de identificación de las prácticas (Grossman, Compton et al., 2009 y Grossman, Hammerness et al., 2009).

La *representación de la práctica* involucra distintas formas de explicitarla y comprenderla, pudiendo variar significativamente en términos de comprensión y autenticidad por parte de los profesionales. En cuanto a la formación de maestros, las representaciones permiten visibilizar cómo los formadores seleccionan y usan ciertas representaciones de la práctica en el trabajo con los maestros en formación.

Por lo mismo, es relevante indagar en el discurso de los formadores de maestros qué aspectos de la práctica hacen visible y qué representaciones ofrecen. La literatura señala que los formadores proveen una amplia variedad de representaciones para que el maestro en formación vea la práctica como un todo y luego pueda introducirse por completo en la identificación de los componentes particulares. Cada tipo de representación tiene sus posibilidades y limitaciones. Puede haber casos en los que sea necesario crear o editar representaciones de la práctica para el curso o propósito específico. Lo que es importante recordar es que ninguna representación es aislada, sino que se utilizan múltiples representaciones de la práctica para lograr su mayor comprensión.

La *descomposición de la práctica* involucra desglosar una práctica compleja en sus partes constituyentes para identificar los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje. Descomponer permite “explicitar” y representar elementos de la práctica, lo cual es útil para desarrollar una visión profesional (aprender a ver, nombrar y actuar). Esto es esencial, pues a través del tiempo, muchos componentes de la práctica compleja se convierten en elementos rutinarios; esto conlleva a invisibilizar algunos aspectos de la rutina que son centrales para los maestros en formación. Por ejemplo, en el caso de la formación de los maestros saber manejar las transiciones a nivel de estructura de clase es un componente discreto de la práctica de los maestros, que normalmente se invisibiliza con el paso del tiempo (Grossman, Hammerness et al., 2009).

Es así que descomponer requiere concentrarse en aquellas acciones que los maestros realizan en los momentos de planificación, implementación o evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso favorece la utilización de un lenguaje profesional y una estructura para describir la práctica, lo que

también puede entenderse como una “gramática de la práctica”.

Finalmente, la *aproximación de la práctica* es la oportunidad que los maestros en formación tienen para comprometerse en prácticas que son más o menos cercanas a las prácticas de la profesión. Grossman (2018) señala que son oportunidades de involucrarse en “prácticas deliberadas” de componentes particularmente desafiantes. Estas aproximaciones pueden no ser auténticas en términos de ejecución, pero pueden entregar oportunidades de experimentar nuevas habilidades, roles y formas de pensar; asimismo, pueden ejecutarse desde niveles menores a mayores de complejidad y autenticidad.

Este marco apunta a que toda práctica involucra una orquestación de entendimiento, habilidad, relaciones e identidad para el logro de actividades particulares, con otros y en entornos específicos. Si se atiende a estos elementos, se comprende que reconocer prácticas fundamentales en la enseñanza implica encontrar componentes identificables que maestros en formación puedan implementar para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo tanto prácticas generales como específicas de contenidos. Las prácticas fundamentales consisten en estrategias, rutinas y movimientos (acciones) que pueden ser “desempacados” y aprendidos por los maestros en formación (Grossman, 2018). Estas se basan en principios de un proceso de enseñanza y aprendizaje de alta calidad centrada en la equidad, por lo cual deben ser entendidas en conexión con los objetivos de aprendizaje disciplinares que se espera desarrollar en los educandos. Lejos de ser sólo un *checklist* de competencias o técnicas separadas, éstas están unidas a los principios y a la teoría pedagógica.

Debido a que los conjuntos de prácticas pueden variar en su especificidad y exhaustividad (Grossman, 2018) las investigaciones empíricas (Fogo, 2014; McDonald et al., 2013; Windschitl et al., 2012) proponen una serie de criterios a considerarse para identificarlas:

- ocurren con alta frecuencia en la enseñanza;
- los maestros pueden poner en acto en el aula a través de cualquier currículo o enfoque de enseñanza;
- permiten a los maestros aprender más de sus estudiantes y sobre la enseñanza;
- preservan la integridad y complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; y
- se basan en la investigación y tienen el potencial de mejorar el logro académico de los estudiantes.

### **2.3 Propuesta para identificar prácticas fundamentales en educación infantil**

Para la educación infantil resulta relevante y pertinente avanzar en procedimientos que se aproximen a identificar un conjunto de prácticas fundamentales. Esto implica explorar en las representaciones que tienen docentes de primera infancia sobre la práctica de su profesión, con el fin de comprender las distintas formas de identificar, descomponer el ejercicio pedagógico, y proponer formas explícitas de aproximarse a ellas desde la formación inicial. Como se planteó en el párrafo anterior, no hay una única manera de identificarlas, pero se deben considerar los tres conceptos centrales y el conjunto de criterios propuesto en este marco teórico.

En términos de concreción y organización curricular, esta propuesta se organiza en un mesonivel. Se sugiere iniciar con la identificación de macropropósitos de la práctica, para luego comprender su descomposición orientándose a micropropósitos que permitan identificar la gramática de la práctica bajo análisis; por último, se describe un conjunto de acciones que vinculadas a la formación de docente de primera infancia proporcionan la aproximación de éstas, desde su formación inicial.

La Tabla 1 presenta el procedimiento para aproximarse a las representaciones de la práctica, en el que participarán formadores de docentes de primera infancia, altamente calificados o que presenten investigación en educación infantil, docentes de primera infancia con cargos directivos y docentes de

primera infancia con reconocimiento entre sus pares y con vasta experiencia. Con el objetivo de que cada participante identifique y explicita las distintas formas de comprender la práctica que componen el trabajo pedagógico, para ello se presentan variedades de métodos que se pueden utilizar al inicio del proceso. Los ámbitos en que la práctica se realiza, expresados en términos de macropropósitos, susceptibles de ser modificables de acuerdo a las normativas vigentes en educación infantil.

Tabla 1. Procedimiento para identificar representaciones de la práctica

<b>Objetivo: Identificar diferentes prácticas que componen el trabajo de docentes de primera infancia.</b>	<b>Pregunta guía: ¿Cuáles son las prácticas que conforman tu trabajo?</b>
<p>1. Realizar consulta a panel de expertos para analizar el conocimiento profesional sobre el quehacer pedagógico de docentes de la primera infancia. El número de expertas no está predeterminado, pero se espera maximizar la experiencia y representar a una amplia participación de las interesadas. - Para su participación se requiere, al menos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Poseer conocimiento pedagógico y disciplinar de su trabajo</li> <li>2) Ser representativa de una comunidad educativa</li> <li>3) Trabajar en contextos educativos diferentes</li> <li>4) Presentar especialización en un ámbito a fin</li> </ol> <p>2. Seleccionar métodos idóneos para la investigación que permitan abordar el quehacer pedagógico que realizan en el aula: Delphi, entrevistas semiestructuradas profundas, <i>focus group</i>, observaciones participativas, narrativas de docentes de primera infancia.</p>	<p>Macropropósitos de la práctica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>2. Currículo y enseñanza-aprendizaje.</li> <li>3. Promover interacciones favorecedoras del proceso de enseñanza - aprendizaje.</li> <li>4. Gestionar el clima de aula y otorgar apoyo emocional.</li> <li>5. Liderar procesos pedagógicos y profesionalismo.</li> </ol>

La Tabla 2 muestra la descomposición de los macropropósitos de la práctica vinculada a la Tabla 1, tiene el interés de comprender las partes constituyentes de la práctica identificada a partir de técnicas que permitan conocer cómo se implementan los macropropósitos.

Tabla 2. Procedimiento para la descomposición del macropropósito de la práctica

Objetivo: Comprender la descomposición de las prácticas.	Pregunta Guía: ¿Cómo son las particularidades de la práctica?
<p>1. Seleccionar método para el trabajo con el panel de expertos que permita identificar un conjunto de prácticas que sean altamente presentes en educación infantil.</p> <p>2. Considerando el trabajo <i>in situ</i> de docentes de primera infancia en el aula, se sugieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar cuestionario cuantitativo que incluya las prácticas descritas por los expertos.</li> <li>- Realizar entrevista profunda y grabaciones de su desempeño pedagógico en el aula.</li> <li>- Realizar un <i>shadowing</i>, para levantar información sobre su jornada de trabajo.</li> <li>- Posteriormente análisis de situaciones educativas e identificar a partir de criterios teóricos particularidades de la práctica.</li> </ul>	<p>1. Planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se organiza la planificación y evaluación en el corto, mediano y largo plazo? ¿Qué criterios considera para planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué tipo de planificaciones y evaluaciones implementa? ¿Con qué finalidad? ¿Quiénes participan del proceso de planificación y evaluación? ¿Qué rol asumen?</p> <p>2. Currículum y enseñanza-aprendizaje. ¿Qué situaciones de enseñanza-aprendizaje realiza en el aula? ¿Qué criterios considera para implementarlas? ¿Cómo se organizan? ¿Cuál es el rol de los infantes y los adultos en este proceso? ¿Qué ámbitos del desarrollo del educando se benefician? ¿Qué tipo de recursos y materiales utilizan? ¿Cuál es el rol del juego en estas situaciones?</p> <p>3. Promover interacciones favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se caracterizan las interacciones del aula? ¿Qué roles asumen los infantes y maestro infantil? ¿Cómo se resguarda que sean efectivas? ¿Cómo proporcionan a todos los infantes oportunidades de compromiso, exploración y expresión? ¿Cómo resguarda la co-construcción de significados con los infantes?</p> <p>4. Gestionar el clima de aula y otorgar apoyo emocional. ¿Qué acciones permite resguardar el bienestar de todos en el aula? ¿Cómo se sistematizan? ¿Cómo garantizan que el entorno sea seguro y accesible para todos los infantes? ¿Qué acciones realiza para dar apoyo emocional? ¿Cómo se gestionan las normas y procedimientos en el aula?</p> <p>5. Liderar procesos pedagógicos y desarrollo profesional. ¿Qué acciones lidera para favorecer el proceso pedagógico? ¿Quiénes participan en las acciones? ¿Cuál es el objetivo que se plantea, con los padres/apoderados; equipo educativo del aula y del centro; y con otros profesionales? ¿Cómo supervisa que las acciones planificadas se lleven a cabo? ¿Qué implicancias tienen estas acciones el desarrollo profesional?</p>

La Tabla 3 presenta acciones que permiten a los maestros en formación aproximarse a la práctica desde la formación inicial, se explicitan oportunidades que son cercanas a las prácticas de la profesión. Se consideran tres características: 1) el macropropósito de la práctica destinado a la aproximación, 2) el grado de autenticidad y complejidad de la aproximación y 3) el papel del formador en esta aproximación.



Tabla 3. Propuesta para la aproximación de la práctica

<b>Objetivo: Proponer cómo las prácticas fundamentales se incorporan desde la formación inicial.</b>	<b>Pregunta Guía: ¿Cómo se pueden transferir estas prácticas a la Formación inicial de docentes de primera infancia?</b>
Generar distintas instancias con docentes de primera infancia en formación, a fin de que se aproximen en forma sucesiva y variada a las experiencias de enseñar, integrando teoría y práctica.	Para este fin se propone: 1. Generar alianzas entre los centros educativos y la facultad.
Levantar información a partir de las narrativas de docentes en formación de primera infancia sobre el quehacer de la profesión.	2. Identificar y difundir las prácticas fundamentales para que docentes en formación las conozcan y comprendan previo al ejercicio de la profesión. Para lo cual se sugiere lo planteado por McDonald et al. (2013):
Analizar las mallas curriculares de las facultades que impartan formación para docentes de primera infancia.	- Incorporarse en el centro: con el fin de que aprenden el macropropósito de la práctica. - Prepararse para la implementación.
Ofrecer a docentes en formación comunidades de aprendizaje entre las facultades y centros escolares.	- Implementarlas en contextos reales de enseñanza y aprendizaje. - Reflexionar sobre su desempeño para mejorarlo.

El procedimiento presentado es útil en cualquier contexto en que se desee identificar y comprender un conjunto de prácticas fundamentales en educación infantil, resguardando que los macropropósitos respondan a la labor educativa que favorezca el desarrollo e integridad de todos de los educandos, además, es coherente con lo propuesto por el College of Early Childhood Educators (2017). Entre sus particularidades permite acercarse a las representaciones mentales y explícitas que tienen docentes expertos sobre las prácticas de primera infancia, de modo que se busca favorecer la vinculación entre el contexto de la aplicación (práctico) y el contexto de aprendizaje (teórico), utilizando un lenguaje común que explicita de manera teóricamente informada las formas en que se describan las complejidades de la práctica.

Por otra parte, la combinación de métodos presentados en los macropropósitos de las prácticas fundamentales amplía lo planteado por Grossman (2018), puesto que se ubica en un espacio intermedio entre las prácticas específicas del aula (micronivel curricular) y las establecidas desde la normativa (macronivel curricular). A partir de los macropropósitos: *planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; currículum y enseñanza-aprendizaje; promover interacciones favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje; gestionar el clima de aula y otorgar apoyo emocional y liderar procesos pedagógicos y profesionalismo*, se realiza una contribución a la literatura, pues permite ilustrar las posibles acciones que se puedan articular y enseñar durante la formación inicial.

Finalmente, el procedimiento propuesto es flexible y adaptable a los diferentes niveles implicados en educación infantil, independiente del currículo, enfoque pedagógico o contexto en que se desarrolla, únicamente se sugiere que los criterios esenciales permanezcan intactos.

### III. Discusión y conclusiones

En este estudio se plantea una propuesta teórico-metodológica que permite, mediante la representación, descomposición y aproximación, identificar y comprender las prácticas fundamentales en educación infantil, y se evidencia la necesidad de contar con un procedimiento coherente y pertinente para este nivel educativo.

En este sentido, el procedimiento propuesto expone diferentes posibilidades para descifrar la “gramática de la práctica”, no sólo en el sentido estructural, sino mediante métodos con enfoque participativo, para aproximarse a las distintas formas de representación que presentan expertos en educación infantil. Abordar la gramática de la práctica a partir de los macro y micropropósitos permite obtener una conceptualización más explícita del trabajo pedagógico, lo que puede ser clave para mejorar los procesos asociados a la enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. Los maestros responderán espontáneamente a la naturaleza dinámica de las prácticas que se realizan en educación infantil. Su

descomposición permitirá comprender las distintas formas de descifrarla, estableciendo un lenguaje común en la profesión, además de que éstas sean identificables, nombrables, enseñable y evaluables en cualquier contexto educativo; con la finalidad de generar desempeños más complejos a medida que éstas se integren entre sí. Dentro de una comprensión más amplia, la aproximación se enfoca en la transición desde la universidad hacia la escuela, es decir, los dos contextos se articulan a través de distintos grados de autenticidad-simulación de dichas prácticas fundamentales.

El procedimiento propuesto es un aporte al entendimiento y comprensión de las prácticas fundamentales en este nivel educativo, coherente con lo que propone *Early Childhood Education and Care* (ECEC), es necesario trabajar para identificar los énfasis centrados en el desarrollo de los educandos de primera infancia, adaptadas al mundo extremadamente diverso de servicios educativos en el que se atiende a niños de 0 a 6 años de edad.

Además, respecto a lo que ocurre en el contexto nacional chileno, la literatura revela escasos estudios centrados en la práctica pedagógica, existiendo desafíos relevantes en el proceso educativo. La evidencia muestra bajos niveles de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras de aprendizaje a temprana edad (Yoshikawa et al., 2015), revelando que el apoyo instruccional de las docentes de primera infancia es bajo (Treviño et al., 2013). Además, las interacciones lingüísticas observadas en las aulas muestran que éstas no se centran en los aspectos instruccionales (Leyva et al., 2015; LoCasale-Crouch et al., 2016). Por otra parte, a partir de dicha propuesta se pretende favorecer el desarrollo profesional de docentes de educación infantil, necesidad identificada por Yoshikawa et al. (2015) y Pardo y Opazo (2019) en el contexto nacional. Este desarrollo profesional es esencial para mejorar la calidad del trabajo pedagógico que se realiza en el aula, de este modo el procedimiento de explicitación y comprensión de las prácticas permite que estas mejoras se traduzcan en efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

El procedimiento metodológico propuesto en este estudio tiene la finalidad de identificar prácticas que estén sustentadas teóricamente. Grossman (2018) señala que la práctica teorizada puede llevar a mejores resultados en el proceso de enseñanza. Así lo señalan los resultados del estudio de Farley et al. (2018), en los que expresa que las prácticas basadas en las investigaciones mejorarían de manera significativa el desarrollo de los educandos de primera infancia, y Hedges y Cooper (2018) expresan que la combinación sofisticada, reflexiva y teóricamente informada de prácticas como la del juego en primera infancia, debería ser una fundamental en la primera infancia.

En suma, este estudio defiende la relevancia de identificar y comprender un conjunto de prácticas fundamentales basadas en la investigación, limitadas en número, pero ampliamente aplicables de acuerdo al nivel en que se estudie. La explicitación de estas prácticas en la formación inicial de docentes de primera infancia permitirá organizar el currículum alrededor de estas prácticas con el objetivo disponer de un repertorio que le permitan centrarse en el educando, conocer los elementos constitutivos y que se configuran como el eje vertebrador de dichas prácticas, favoreciendo la atención a la diversidad y el actuar en los diferentes contextos educativos.

Este marco organizativo no pretende reemplazar la experiencia práctica que realizan los maestros en formación, en ningún caso se espera reemplazar las experiencias de los maestros en formación con la evaluación, la planificación del currículum, el uso de recursos materiales, etc., sino brindar un marco organizativo en el cual estos otros componentes se integren durante su formación. El abordaje teórico y el procedimiento propuesto buscan ayudar a la integración entre teoría y práctica, proporcionando una herramienta conceptual provechosa, para una reconceptualización del currículum en la formación inicial de docentes de primera infancia.

Una de las limitaciones de este trabajo es que el procedimiento es una propuesta que se establece desde un mesonivel curricular, el cual pretende orientar futuras investigaciones que incluyan las prácticas que ocurren en el nivel micro, puesto que son muy relevantes. Dicha limitación puede ser enriquecida y mejorada con investigaciones empíricas futuras.

## Referencias

- Álvarez, D. y Rodríguez, J. (2016). Buenas prácticas en educación infantil y materiales didácticos. Análisis de tres estudios de caso. I Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil, Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/43694>
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- College of Early Childhood Educators. (2017). *Code of ethics and standards of practice*. [https://www.college-ece.ca/en/Documents/Code\\_and\\_Standards\\_2017.pdf](https://www.college-ece.ca/en/Documents/Code_and_Standards_2017.pdf)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Farley, K. S., Brock, M. E. y Winterbottom, C. (2018). Evidence-based practices: Providing guidance for early childhood practitioners. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1387205>
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching History: The results of a Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>
- Fonsén, E. y Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J., Leal, T., Gamelas, A., Pessanha, M., Barros, S., Loizou, E., Sanders, L., Henriksen, C. y Ciolan, L. (2014). *Good practices in early childhood education: Looking at early educators' perspectives in six European countries*. Christodoulidi Publishers.
- Grossman, P. (Ed.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., y Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Haslip, M. J. y Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 249-264. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Hedges, H. y Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564>
- Kloser, M. (2014). Identifying a core set of science teaching practices: A delphi expert panel approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1185-1217. <https://doi.org/10.1002/tea.21171>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., Cunard, A. y Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226-243. <https://doi.org/10.1177/0022487112473837>

- Lewin, A. (2011). *Twelve best practices for early childhood education*. Teachers College Press.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. y Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R. y Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: Un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- McDonald, M., Kazemi, E. y Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Mendioroz, A. M. y Rivero, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.318521>
- Millican, J. S. y Forrester, S. H. (2018). Core practices in music teaching: A Delphi expert panel survey. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 51-64. <https://doi.org/10.1177/1057083717736243>
- Mir, M. L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Pardo, M. y Opazo, M.-J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: Las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26187>
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. y Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878-903. <https://doi.org/10.1002/sce.21027>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. y Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza, M. A. y D'Ugo, R. (2019). Buenas prácticas en Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1), 17-21. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6410>