

PRÁCTICAS FUNDAMENTALES COMO EJE CENTRAL EN LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN PARVULARIA¹

FOCUSING ON CORE PRACTICES IN THE EARLY CHILDHOOD LEARNING EXPERIENCE

Tatiana López Jiménez

Académica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Doctora en Psicología de la Educación

Viña del Mar, Chile

tatiana.lopez@pucv.cl

ORCID: [0000-0002-5870-6853](https://orcid.org/0000-0002-5870-6853)

Victoria Zulueta Báez

Ambassador teacher, Programa Participate Learning

Licenciada en educación

Viña del Mar, Chile

vickyzulueta@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2615-5305](https://orcid.org/0000-0002-2615-5305)

Andrea Bustos Ibarra

Académica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación

Viña del Mar, Chile

andrea.bustos@pucv.cl

ORCID: [0000-0003-0075-0584](https://orcid.org/0000-0003-0075-0584)

Deydi Saballa Pavez

Académica, Universidad Autónoma de Chile

Doctora en Psicología de la Educación

Santiago, Chile

deydi.saballa@uautonoma.cl

ORCID: [0000-0001-6519-8845](https://orcid.org/0000-0001-6519-8845)

Leslie Veliz Fuentes

Educadora nivel transición, Colegio Antonio Zanoletti

Magister en Promoción de la lectura y la literatura infantil

Papudo, Chile.

velizfuentesl@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0338-5973](https://orcid.org/0000-0003-0338-5973)

¹ Se declara el uso de Writing Assistant de ChatGPT, versión Plus, para llevar a cabo la revisión de estilo, reducción de palabras, generación de texto, traducción y análisis de datos. El uso fue consultivo en las conclusiones y discusiones. Además, en la revisión de referencias acorde con la normativa de la revista.

Fecha recepción: 28 de julio de 2025

Fecha aceptación: 16 de octubre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.80020



Resumen: En los contextos educativos, las interacciones que propician educadoras de párvulos en la experiencia de aprendizaje cobran especial relevancia para el desarrollo y aprendizaje en las trayectorias educativas de niños/as. Sin embargo, aún es escasa la investigación acerca de la calidad de estas interacciones. El objetivo del estudio es identificar y describir las Prácticas Fundamentales presentes en la experiencia de aprendizaje en las aulas de educación parvularia, específicamente en el nivel transición. Mediante un estudio de caso, se analizaron 270 minutos de videogramaciones de experiencias de aprendizaje llevadas a cabo por una educadora experta en una escuela pública en la región de Valparaíso, Chile. Se utilizó un modelo de la interactividad para obtener una comprensión detallada de las dinámicas presentes. Los resultados destacan once Prácticas Fundamentales con predominio de: ‘anticipar tarea’, ‘obtener e interpretar el pensamiento de niños/as’ y ‘comprobar comprensión’. Asimismo, se observó que estas prácticas contribuyen a una estructura de enseñanza que facilita el seguimiento de los niños/as y promueve su autorregulación y atención. El estudio concluye que estas prácticas pueden mejorar la calidad educativa, proporcionando un marco útil para equilibrar el proceso de aprendizaje impartido en el aula y además orientar la formación inicial docente.

Palabras clave: educación parvularia, formación de profesores, interacciones pedagógicas, práctica pedagógica; prácticas fundamentales.

Resumo: Nos contextos educacionais, as interações promovidas pelas educadoras de educação infantil na experiência de aprendizagem assumem especial relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem nas trajetórias educacionais de meninos e meninas. No entanto, ainda há pouca pesquisa sobre a qualidade dessas interações. O objetivo do estudo é identificar e descrever as práticas fundamentais presentes na experiência de aprendizagem em salas de aula de educação infantil, especificamente no nível de transição. Por meio de um estudo de caso, foram analisados 270 minutos de gravações em vídeo de atividades instrucionais realizadas por uma educadora experiente em uma escola pública na região de Valparaíso, Chile. Utilizou-se um modelo de interatividade para obter uma compreensão detalhada das dinâmicas presentes. Os resultados destacam onze práticas fundamentais, com predominância de: “antecipar tarefas”, “obter e interpretar o pensamento das crianças” e “verificar a compreensão”. Além disso, observou-se que essas práticas contribuem para uma estrutura de ensino que facilita o acompanhamento das crianças e promove sua autorregulação e atenção. O estudo conclui que essas práticas podem melhorar a qualidade da educação, proporcionando um quadro útil para equilibrar o processo de aprendizagem ministrado em sala de aula e também orientar a formação inicial dos professores.

Palavras-chave: educação infantil, formação de professores, interações pedagógicas, prática pedagógica; práticas fundamentais.

Abstract: In educational settings, the interactions that early childhood educators facilitate in the learning experience are particularly important for the development and learning of children throughout their educational trajectories. However, there is still little research on the quality of these interactions. The objective of this study is to identify and describe the

fundamental practices present in the learning experience in early childhood education classrooms, specifically at the transition level. Through a case study, 270 minutes of video recordings of instructional activities carried out by an expert educator in a public school in the Valparaíso region of Chile were analyzed. An interactivity model was used to obtain a detailed understanding of the dynamics present. The results highlight eleven fundamental practices, with a predominance of: "anticipating tasks", "obtaining and interpreting children's thoughts" and "checking understanding". It was also observed that these practices contribute to a teaching structure that facilitates the monitoring of children and promotes their self-regulation and attention. The study concludes that these practices can improve educational quality, providing a useful framework for balancing the learning process in the classroom and guiding initial teacher training.

Key Words: core practices, early childhood education, early childhood teacher education, pedagogical interaction.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación en educación parvularia ha suscitado un creciente interés y avance tanto a nivel nacional como internacional (Kumar, 2020; Pardo et al., 2021) dadas las abundantes pruebas empíricas sobre el impacto positivo que tienen las experiencias educativas de calidad en la primera infancia en el desarrollo y bienestar a largo plazo de los niños en edad preescolar (Early et al., 2017; Campbell et al., 2014; D'Sa et al., 2025). En el contexto chileno, los avances se centran en el aumento de la cobertura (Adlerstein y Pardo, 2024) y en una reforma del currículum (Subsecretaría de Educación Parvularia [SUBEDP], 2018) que se concreta con un marco conceptual propio del nivel denominado "Marco para la buena enseñanza" (SUBEDP, 2019) referente que orienta las prácticas de los profesionales del campo, incluyendo elementos esenciales para guiar el proceso educativo de los niños /as que asisten a educación parvularia.

A pesar de estos avances, asegurar la calidad en educación parvularia sigue siendo un reto, ya que esta depende, entre otros factores, de prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños/as (Egert et al., 2020; LoCasale-Crouch et al., 2023). En este sentido, y a modo de ejemplo, interpretar el pensamiento infantil para planificar desde sus ideas constituye una vía clave para generar aprendizajes significativos y sostenidos (Broderick et al., 2023). Así, resulta crucial identificar aquellas prácticas que facilitan interacciones pedagógicas oportunas (que interprete señales no explícitas de los niños) y estructuradas en el aula (Cabell et al., 2013; Hamre et al., 2013; Leyva et al., 2015). Sin embargo, aunque se han implementado políticas y reformas orientadas a mejorar la calidad educativa, las investigaciones específicas sobre la naturaleza y efectividad de estas interacciones en el contexto de la educación parvularia chilena siguen requiriendo profundización (LoCasale-Crouch et al., 2023).

Según algunos resultados en el contexto de la educación parvularia chilena, persiste una brecha significativa entre las dimensiones emocional e instruccional de la

interacción pedagógica. Investigaciones como las de Strasser et al. (2018) y Romo-Escudero et al. (2021), en aulas de pre-kínder, muestran consistentemente que el apoyo emocional alcanza niveles más altos de desempeño, mientras que el apoyo instruccional se mantiene como el dominio más débil. Además, predominan en las aulas preguntas de baja complejidad o literales, lo que exige una respuesta más de confirmación por parte de los niños/as (Sartori et al., 2021).

De modo similar, estudios como el de Godoy et al., (2025), aplicando Classroom Assessment Scoring System (CLASS) en salas cuna chilenas con población de 12 a 24 meses han mostrado niveles bajos a moderados de calidad de procesos ($M = 4.78$ en Apoyo Emocional y Conductual; $M = 2.35$ en Apoyo instruccional), identificando tres perfiles de calidad y diferencias marginales asociadas al espacio disponible, recursos materiales y formación del personal, sin variaciones en el tamaño de grupo o proporción adulto-niño.

Esta tendencia se replica en estudios internacionales. Por ejemplo, Hu et al., (2016), en el contexto chino, reportan altos niveles de sensibilidad emocional y manejo del aula, pero una baja presencia de prácticas que promuevan el razonamiento y el uso de lenguaje disciplinar, especialmente en actividades menos estructuradas; solo docentes con mayor experiencia logran mediar cognitivamente con mayor eficacia. De forma similar, Von Suchodoletz et al., (2020) documentan la observación de 60 aulas en jardines infantiles en Emiratos Árabes Unidos concluyendo que la calidad de las interacciones se asocia positivamente con la experiencia docente pero que el apoyo emocional presenta una correlación con habilidades previas y de autorregulación de los niños/as. Estas convergencias indican que la dimensión instruccional continúa siendo un desafío transversal en educación inicial.

En conjunto, estas evidencias sugieren que, si bien las educadoras logran establecer relaciones cálidas al interior del aula, las oportunidades para expandir el pensamiento, el lenguaje y la comprensión conceptual de los niños/as siguen siendo limitadas. El fortalecimiento del apoyo instruccional emerge, por tanto, como un componente crítico para avanzar hacia prácticas pedagógicas que no solo regulen y acompañen emocionalmente, sino que también promuevan activamente procesos cognitivos de mayor complejidad. En este marco, resulta fundamental orientar la formación inicial y continua hacia el desarrollo de estrategias de mediación pedagógica sostenidas, situadas y conscientes, capaces de traducirse en experiencias educativas más ricas y desafiantes desde los primeros años.

En este escenario, los esfuerzos de la política educativa chilena se han orientado a regular la formación docente (Adlerstein y Pardo, 2024) y a fortalecer la profesionalización de quienes trabajan en el nivel de educación parvularia. Es así como las investigaciones sugieren la relevancia de que educadores que se desempeñan en este nivel accedan a un conocimiento didáctico, pedagógico y práctico bien organizado, que asegure una enseñanza efectiva y sensible al desarrollo infantil durante su formación inicial (García-Domingo, 2024; Mathers, 2021). En coherencia con lo anterior, se plantea que dicha formación debe enfocarse en áreas de dominio fundamentales como el desarrollo infantil, liderazgo escolar, apoyo instruccional y trabajo colaborativo,

enfatizando la construcción de entendimientos compartidos y un lenguaje común de la práctica (Grossman y Dean, 2019; López – Jiménez, 2023; Philip et al., 2019).

Sin embargo, los hallazgos de Torres et al. (2021) advierten que incluso tras procesos de intervención formativa, la calidad de las interacciones en aulas de educación parvularia, especialmente en contextos vulnerables, tiende a mantenerse en niveles bajos, con escasos avances en la dimensión instruccional. Este estudio, que evaluó 85 aulas chilenas, evidenció que la mayoría de las aulas, incluidas aquellas que participaron en un programa de desarrollo profesional docente, no lograron mejorar sustancialmente la calidad de sus interacciones. Estos resultados tensionan las expectativas sobre la efectividad de las intervenciones de corto plazo y refuerzan la necesidad de fortalecer la formación inicial en prácticas pedagógicas que articulen el pensamiento infantil con procesos de enseñanza estructurados.

Considerando que las interacciones orientadas al apoyo instruccional son la dimensión más desatendida en este nivel educativo, el presente estudio tiene como propósito caracterizar las Prácticas Fundamentales que configuran la experiencia de aprendizaje en aulas de nivel transición (4–5 años). Al identificar qué prácticas implementan habitualmente las educadoras de párvulos, se busca aportar referentes concretos para su representación, aprehensión y actuación en la formación inicial docente, contribuyendo así al fortalecimiento de una enseñanza más reflexiva, estructurada y centrada en el pensamiento infantil.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

La interacción en salas de educación infantil y sus desafíos

Este estudio se orientó a comprender las características de las interacciones que ocurren entre educador/a y niño/a durante la experiencia de aprendizaje. Como señalan Adlerstein y Pardo (2024), las interacciones pedagógicas no han sido adecuadamente desarrolladas en el diseño de políticas educativas, lo que resalta la necesidad de medidas que mejoren la calidad de dichos procesos, especialmente en las interacciones pedagógicas que se promueven en el aula de educación parvularia (Romo -Escudero et al., 2021; SUBEDP, 2018; Torres et al., 2022).

La literatura indica que la interacción en el aula entre educador/a y niños/as es uno de los principales mecanismos para promover su aprendizaje y desarrollo oportuno (Broderick et al., 2023; Carr et al., 2019; Cash et al.; 2019; Pianta et al., 2016). En este sentido, el aprendizaje y desarrollo de los niños/as mejora cuando los maestros/as enfatizan la comprensión conceptual, brindan retroalimentación que amplía sus habilidades y los involucran en conversaciones desafiantes (Sartori et al., 2021; Yeomans-Maldonado et al., 2019). El estudio de las interacciones entre docente y niño/as es uno de los factores con mayor impacto en el logro de los objetivos de aprendizaje y desarrollo infantil (Cadima et al., 2019; Pianta et al., 2016). La evidencia señala que promover una mayor calidad en las interacciones docente-niño/a fomenta la implicación

y exploración de los niños/as en las actividades (Romo-Escudero et al., 2021), y a su vez promueve procesos cognitivos más complejos (Egan y Pope, 2019).

Además, considerando que las oportunidades de aprendizaje que se brindan en el aula suelen variar significativamente en su calidad pedagógica (Romo -Escudero et al., 2021), la evidencia sugiere que este aspecto debe ser abordado desde la formación inicial de educadoras López-Jiménez et al. (2025), puesto que se ha identificado que las brechas en calidad educativa pueden estar relacionado con un limitado conocimiento sobre el desarrollo infantil (Aroca et al., 2022).

Aproximaciones para el estudio de la práctica pedagógica en educación infantil

Existen diversos marcos teóricos que permiten analizar las prácticas pedagógicas en la educación infantil. En este estudio se destacan las Prácticas Basadas en Evidencia (Farley et al., 2018), y un marco más reciente corresponde a las *Core Practices* en educación infantil (Grossman, 2021; López- Jiménez, 2023).

El modelo de Prácticas Basadas en Evidencia (PBE, en adelante) destaca la importancia de contar con un conjunto sólido de prácticas pedagógicas respaldadas en evidencia científica (Farley et al., 2018), en lugar de basarse en principios pedagógicos generales. Cada práctica debe demostrar un impacto para el desarrollo infantil, como la alfabetización, la conciencia fonológica o el vocabulario. Algunas prácticas basadas en la evidencia son: identificar y contar sílabas, compartir libros de cuentos, discutir lo leído con los niños/as o hablarles mientras realizan acciones en paralelo (Egan y Pope, 2019). Una crítica a este modelo es la dificultad de estudiar y validar las prácticas (Farley et al., 2018), así como su posible descontextualización cuando los educadores en formación inicial las aprenden e implementan.

El marco de Prácticas Fundamentales (*Core Practices*) en educación parvularia surge con base en los postulados de Grossman (2021), y propone prácticas definidas como un conjunto de situaciones, rutinas y movimientos que los maestros emplean para apoyar el aprendizaje en el aula. Es decir, se refiere a un conjunto de situaciones pedagógicas esenciales que los docentes deben dominar para tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes (Grossman, 2021; López- Jiménez, 2023; Millican y Forrester, 2018)

En la educación parvularia, el estudio de las Prácticas fundamentales tal como señala Grossman et al., (2009) permite avanzar en la construcción de un marco referencial que facilite la representación, comprensión y aplicación de estas prácticas por parte de educadores en formación inicial, resguardando la adquisición de prácticas que puedan ser aplicadas en el aula. Estas prácticas emergen de la enseñanza de los componentes fundamentales del aprendizaje profesional y han sido incluidas en diversos programas de formación interesados en identificar, comprender y caracterizar Prácticas Fundamentales específicas a ciertas disciplinas, como la enseñanza de la historia, la música (Millican y Forrester, 2018) y las ciencias (Kloser, 2014).

Dentro de este marco, se destacan algunas consideraciones tanto para implementar como para estudiar estas prácticas. En primer lugar, Grossman (2021) y López- Jiménez, (2023) sugieren que el propósito de las Prácticas Fundamentales no es

prescribir una serie de acciones a seguir, sino desarrollar una comprensión común que permita resguardar la calidad de las interacciones y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, los programas de formación buscan integrar la teoría educativa con oportunidades prácticas de enseñanza y observación en contextos reales de aula. Finalmente, es relevante fomentar relaciones entre los profesores que desean aprender de su propia práctica, de sus estudiantes y de cómo adaptar y ajustar estas prácticas para abordar las necesidades específicas de los diversos estudiantes y contextos educativos, trabajando en colaboración con otros miembros de la comunidad (formadores, supervisores, docentes, etc.). La formación de docentes ha evolucionado hacia una mayor sensibilidad hacia la diversidad y la inclusión, buscando proporcionar a los educadores herramientas que les permita atender las diversas necesidades de sus alumnos y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kumar, 2020).

A partir de esta última idea, y considerando la creciente necesidad de una formación docente que responda a la diversidad en el aula, el objetivo de este estudio es caracterizar cómo se manifiestan las Prácticas Fundamentales en las experiencias de aprendizaje de una educadora de párvulos experimentada. Para ello, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué Prácticas Fundamentales caracterizan las experiencias de aprendizaje en educación parvularia? ¿Cuáles de estas prácticas son más predominantes y en qué momentos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje se presentan? El enfoque de las Prácticas Fundamentales permite analizar cómo estas se integran en contextos reales, favoreciendo una comprensión más profunda de su impacto en la calidad educativa y en la formación de futuros educadores de párvulos. Por este motivo, constituye el enfoque adoptado en este estudio.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

El estudio es de naturaleza cualitativa y de naturaleza cualitativa (Creswell, 2014) sustentado en un paradigma interpretativo. El diseño corresponde a un estudio de caso (Stake, 1995) en el que se aborda la práctica educativa de una educadora de párvulos con experiencia destacada en el aula de educación infantil.

La participante del caso es una educadora seleccionada según los siguientes criterios: años de experiencia, experticia en su ámbito de desempeño y reconocimiento/validación de sus pares docentes. De tal manera, la educadora se desempeña en un colegio público en la región de Valparaíso, Chile, posee 15 años de experiencia y una práctica profesional destacada frente a la de sus pares; esto es, calificación de experta en su última evaluación docente². Además, cuenta con perfeccionamiento docente en idioma extranjero y un diplomado en mentoría³ docente.

² El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los Servicios Locales de Educación a lo largo del país, ver más en <https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>

³ Ser mentora también implica excelencia en el sistema educativo chileno puesto que es un reconocimiento frente a los pares docentes.

Procedimiento de recogida de datos

Las experiencias de aprendizaje constituyeron el eje central del proceso de indagación. Estas se entienden como experiencias educativas intencionadas pedagógicamente por la educadora a partir de una planificación previa y ejecutadas en el aula con todos los niños/as. Cada experiencia de aprendizaje se orienta a la promoción de aprendizajes propios de un ámbito propuesto en el currículo de educación parvularia, por ejemplo, desarrollo del lenguaje y comunicación o relaciones lógicas y pensamiento matemático, y son parte de unidades didácticas que tienen una mayor temporalidad.

Para estudiar las experiencias implementadas por la educadora se recogieron registros audiovisuales en su contexto natural: la sala de clases. Esta técnica permite acceder de manera directa y auténtica a la complejidad de las interacciones pedagógicas que se producen en el aula (Banks, 2018). Así mismo, resulta pertinente y coherente con los objetivos de la investigación puesto que permite documentar la *performance* docente en el marco del proceso de enseñanza en condiciones reales (Erickson, 2006).

El proceso de recogida de datos fue anticipado por la invitación a la comunidad educativa a participar en el estudio, por lo que la investigadora responsable se reunió con la dirección y educadora participante, logrando las autorizaciones y consentimiento. Luego se concertó con la educadora un calendario de visitas para la videogramación de sus experiencias en el contexto de una unidad de aprendizaje, con la finalidad de analizar la reiteración de las prácticas pedagógicas y asegurar la sistematicidad en la recolección de los datos (Erickson, 2006).

Las observaciones y la videogramación de clases se realizaron en un aula de Transición I, con 30 niños y niñas de 4 a 5 años, una educadora y una asistente. Las visitas se llevaron a cabo dos veces por semana durante el transcurso de un mes. En cada visita, estuvo presente la investigadora principal, quien se presentó previamente a los niños/as y respondió a sus preguntas para generar confianza y avanzar en la habituación de la investigadora en la sala. Durante el registro, la investigadora adoptó un rol no participativo y, ocasionalmente, tomó notas de campo reflexivas (Stake, 2010). En total, se registraron 270 minutos de video, con una duración promedio de 45 minutos por experiencia de aprendizaje.

Análisis de los datos

Los datos se analizaron desde el marco analítico de la interactividad (Coll et al., 2008) que considera los recursos semióticos y las interacciones verbales y no verbales entre educadora y los niños/as como unidades de análisis. Esta perspectiva analítica permitió identificar las actuaciones predominantes (segmentos de video) realizadas por la educadora durante cada experiencia de aprendizaje, segmentos que posteriormente fueron codificados según las Prácticas Fundamentales identificadas con el apoyo del software de análisis Atlas.ti versión 8. El procedimiento del análisis de los datos contempló tres etapas que se detallan a continuación:

Primera etapa: procesamiento de los datos

Cada experiencia de aprendizaje fue observada y comentada en el visualizador de video de Atlas.ti, marcando tres momentos en cada una de ellas: inicio, desarrollo y cierre. Esta delimitación temporal permitió contextualizar las Prácticas Fundamentales según su momento de aparición durante la experiencia de aprendizaje. Luego se segmentaron las actuaciones e interacciones pedagógicas de la educadora con los niños/as. Todos los segmentos identificados, así como su amplitud (duración) fueron consensuados al interior del equipo de investigación.

Segunda etapa: codificación de los datos

Los segmentos identificados fueron codificados deductivamente a partir de un libro de códigos que consideró 11 Prácticas Fundamentales en educación parvularia identificadas en un estudio previo (Véase Tabla 1). La codificación de cada segmento fue excluyente, ya que las Prácticas Fundamentales son las unidades mínimas de acción pedagógica y no se pueden combinar al mismo tiempo entre sí.

Tabla 1

Prácticas fundamentales identificadas en el caso de estudio educación inicial

Código	Descripción	Ejemplo
Implementar rutinas organizacionales	La educadora expone parámetros, reglas y límites en los que se desarrollará la experiencia de aprendizaje.	La educadora explica la meta de aprendizaje y recuerda las reglas de convivencia.
Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes	La educadora dirige y orienta la conducta de los niños/as hacia acciones productivas.	La educadora elogia a un niño que se encuentra trabajando en su asiento señalando “estás trabajando excelente”.
Anticipar la tarea	La educadora despliega una serie de acciones para captar la atención de los niños/as con objeto de exponer la próxima actividad a ejecutar.	La educadora proyecta una imagen con los pasos de la actividad que los niños/as deben desarrollar.
Implementar normas y rutinas para el discurso	La educadora comparte normas y estimula rutinas que reflejan el modo de construcción de conocimientos de una disciplina específica (ciencias, matemática, etc.).	La educadora recuerda que deben utilizar sus dedos para contar y sumar.
Obtener e interpretar el pensamiento individual del estudiante	La educadora por medio de distintas estrategias provoca el pensamiento de los niños/as sobre ciertos temas o contenidos de aprendizaje con el fin de evaluar su comprensión.	La educadora pregunta a un niño qué significa la palabra cuadrado.
Coordinar y ajustar la instrucción durante la sesión	La educadora ajusta la enseñanza para así mantener una coherencia entre lo planificado, lo implementado en el aula y las necesidades de aprendizaje de los niños/as, siendo responsive al progreso de ellos/ellas.	La educadora adiciona más tiempo para el desarrollo de una actividad debido al ritmo lento de los niños/as.

Código	Descripción	Ejemplo
Explicar y modelar contenidos, prácticas y estrategias	La educadora modela los procedimientos a realizar para facilitar la comprensión de la instrucción y el desempeño a ejecutar.	La educadora efectúa una demostración sobre cómo usar el abaco para contar.
Gestionar el trabajo en grupos pequeños	La educadora propone, implementa y orienta acciones a desarrollar en grupos pequeños de niños/as para fomentar el trabajo colaborativo.	La educadora distribuye roles en los grupos de niños/as.
Liderar una discusión grupal	La educadora dirige, estimula y orienta la expresión de opiniones, ideas y ejemplos que tanto ella como los niños/as comparten y discuten sobre un tema específico.	La educadora estimula una conversación entre los niños/as sobre las formas geométricas de la sala “¿La puerta es cuadrada o rectangular?”
Proporcionar retroalimentación a los estudiantes	La educadora retroalimenta a los niños/as centrándose en las características de sus tareas y en el desempeño logrado.	La educadora le dice a un niño/a que hizo un buen trabajo porque sumó correctamente.
Comprobar la comprensión de los estudiantes	La educadora explora, monitorea y comprueba los aprendizajes de los niños/as durante y al final de las experiencias de aprendizaje.	La educadora pregunta a los niños/as qué aprendieron el día de hoy en la actividad efectuada.

Fuente: Adaptación de Grossman (2021, p. 164-169)

Tercera etapa: diseño de matriz de códigos

Una vez que todos los segmentos fueron codificados, se organizaron los códigos en una matriz según su frecuencia y momento de aparición (inicio, desarrollo y cierre). Esta organización visual permitió identificar las Prácticas Fundamentales que más se reiteraban dentro y entre cada experiencia de aprendizaje (Miles et al., 2020). Los códigos que representaban las prácticas más predominantes fueron micro-analizadas (Strauss y Corbin, 1998), segundo por segundo, identificando en detalle acciones e interacciones entre la educadora y los niños y niñas. Esto se tradujo en descripciones detalladas de las acciones e interacciones de cada segmento codificado, logrando una caracterización densa de los componentes de las Prácticas Fundamentales más predominantes en la experiencia de aprendizaje observada (Grossman, 2021).

Aspectos éticos

El estudio siguió las directrices éticas de la universidad patrocinante, obteniendo el consentimiento informado de la directora, la educadora y las familias. Todos fueron informados sobre los objetivos, métodos, y posibles riesgos y beneficios, con la opción de retirarse en cualquier momento. Para proteger la confidencialidad, se usaron pseudónimos y se evitó la identificación personal, limitando el registro audiovisual a interacciones en el aula, sin primeros planos.

RESULTADOS

Los hallazgos se organizan en dos núcleos. Primero se exponen de forma general las Prácticas Fundamentales identificadas en las experiencias de aprendizajes. Luego, se caracterizan e interpretan las Prácticas Fundamentales más predominantes y que suponen mayor relevancia para el desarrollo y aprendizaje oportuno de los niños/as.

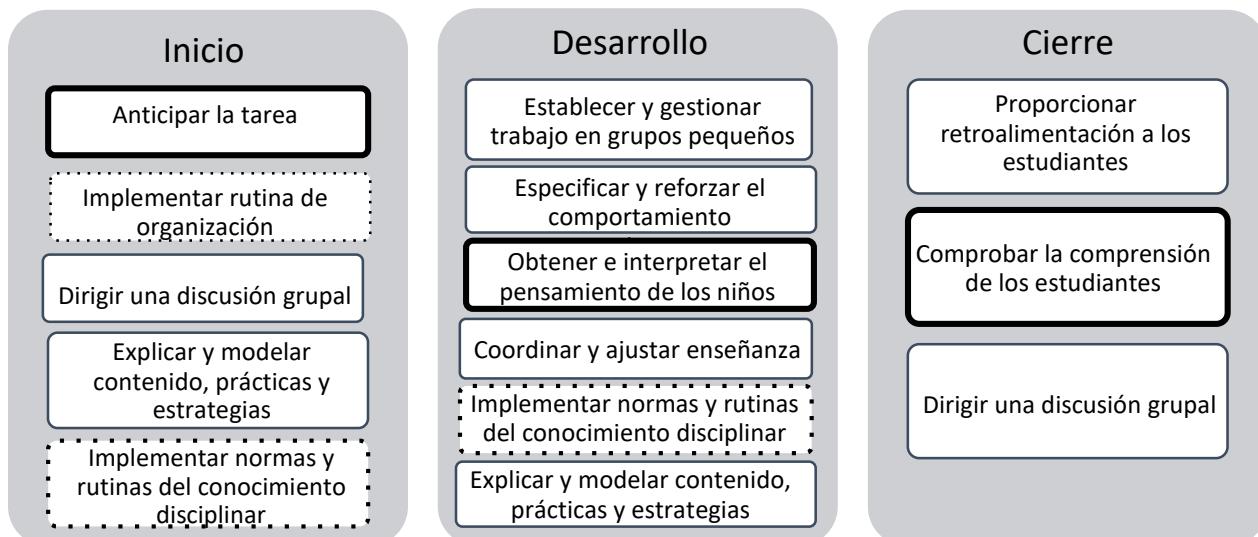
Prácticas fundamentales identificadas

El caso estudiado permitió identificar 11 Prácticas Fundamentales. Como se aprecia en la Figura 1, la educadora ejecutó determinadas Prácticas Fundamentales en distintos momentos de su experiencia de aprendizaje: es decir, algunas prácticas caracterizaron al momento inicial (p. ej.; anticipar la tarea e implementar rutinas de organización), otras al desarrollo y otras el cierre de la misma. Las prácticas con mayor frecuencia de aparición fueron: anticipar la tarea, obtener e interpretar el pensamiento de los niños/as y comprobar la comprensión de los estudiantes.

En todas las experiencias de aprendizaje, la educadora intencionó el desarrollo por parte de los niños/as de una actividad práctica que ellos debían realizar de forma individual (p. ej.; identificar figuras geométricas en una hoja de papel, desarrollar una guía escrita, etc.). Asociado a lo anterior, fue característico la ausencia del juego y escasa presencia de estrategias lúdicas en la experiencia de aprendizaje de la educadora. Esto a pesar de que el juego es considerado un principio vertebral para el desarrollo y aprendizaje de los niños/as en edad preescolar (Bredekamp, 2014; Hedges y Cooper, 2018). Por el contrario, predominó la exposición verbal de la educadora en sus Prácticas Fundamentales con escasa participación espontánea de los niños/as durante la experiencia de aprendizaje lo cual coincide con estudios previos (Pardo et al., 2021).

Figura 1

Prácticas fundamentales según el momento de la experiencia de aprendizaje.



Nota: Las Prácticas Fundamentales más predominantes se encuentran enmarcadas por una línea gruesa. Le siguen las prácticas enmarcadas por línea segmentada, y finalmente las menos recurrentes están bajo una línea continua delgada.

Caracterizando las Prácticas Fundamentales desplegadas en la experiencia de aprendizaje

A continuación, caracterizamos las Prácticas Fundamentales identificadas que más predominaron en cada momento de la experiencia de aprendizaje de la educadora; a saber: anticipar la tarea (inicio), obtener e interpretar el pensamiento de los niños/as (desarrollo) y comprobar la comprensión de los estudiantes (cierre). Asimismo, interpretamos las implicancias que tiene cada una de estas prácticas para el desarrollo y aprendizaje oportuno de los niños/as de este nivel educativo.

Anticipar la tarea

Esta práctica fundamental consiste en preparar a los niños/as cognitivamente para enfrentar las experiencias de aprendizaje propuestas por la educadora y tiene como propósito desarrollar funciones mentales superiores en niños/as como la atención dirigida o el pensamiento lógico. Se propone que este tipo de práctica sirva como un anticipador y afecte directamente al desarrollo de la atención, memoria y autorregulación (Bodrova y Leong, 2004). En este caso, la práctica predominó al inicio de todas las experiencias de aprendizaje. Por lo general, la educadora introducía comentarios y preguntas que ayudaron a los niños/as a rememorar actividades ejecutadas previamente; luego, la educadora exponía los pasos que los niños/as debían seguir, proyectando imágenes que graficaban estas acciones. Esta práctica finalizaba con preguntas dirigidas a algunos niños/as para que parafrasearan en sus propios términos los procedimientos frente a todo el grupo.

En el siguiente extracto del momento de inicio de una experiencia de aprendizaje, los niños/as se encontraban sentados en semicírculo observando en silencio a la educadora mientras se proyectaban claves visuales de las acciones próximas a realizar:

Educadora: Aquí van a trabajar en grupos de tres (...) Vamos a trabajar de a tres, y cada grupo va a tener que clasificar u ordenar, vamos a clasificar, así con el cuerpo clasifi-car u or-de-nar (se toca la cabeza, los hombros y el abdomen al son de cada sílaba). Vamos a clasificar por color. A ver ¿Qué color es este? [Indica la imagen proyectada].

Niños/as: Azul. Blue.

Educadora: Azul, excelente. ¿Entonces aquí qué tenemos que poner? Solos los objetos que tengan color...

Niños/as: Blue.

Educadora: Blue o azul, excelente. ¿Y esto que indicará? [Indica la imagen].

José: Yo sé.

Educadora: ¿Esta es la forma? José dime.

José: El tamaño.

Educadora: El tamaño. Tenemos pequeño, mediano y grande. ¿Cuántos son?

Niños/as: Tres.

Educadora: ¿Y aquí qué tendrá que poner?

Al caracterizar esta experiencia de aprendizaje, lo primero que visualizamos es que la educadora busca captar la atención de los niños/as por medio de preguntas cerradas y oraciones incompletas que incentivarón la declaración de las instrucciones en

los términos de los propios niños/as. En efecto, la exposición verbal de la educadora es intersectada por los comentarios de los niños/as en una interacción de pregunta-respuesta.

Otro componente de esta práctica es la acción de vincular de forma mental los procedimientos propuestos con los recuerdos pasados de los niños. Cuando la educadora les señaló a los niños/as que debían clasificar y ordenar, incorporó un patrón de movimientos gestuales a su exposición verbal, funcionando como un mediador discursivo y físico para aludir a la memoria de los niños/as. Este patrón corporal fue usado anteriormente en experiencias de aprendizaje similares para rememorar las acciones de clasificar y ordenar. Un último elemento que se puede desglosar de esta práctica es la utilización de imágenes que demuestran y modelan los pasos que los niños/as debían ejecutar, es decir, se incorporó un mediador visual que permite recuperar la información entregada a través del discurso por parte de la educadora y realizar las acciones adecuadas en los momentos precisos (Bodrova y Leong, 2004).

La labor de anticipar la tarea supone elevar los niveles de implicación e interés por parte de los niños/as, favoreciendo su disposición al aprendizaje (DiCarlo et al., 2021). Es bien conocido que en la instrucción el docente debe incorporar experiencias e intereses del educando para aumentar la motivación por aprender (Bruner, 1966). Es así que incluir y preparar acciones a modo de antecedenza de una tarea ofrece la oportunidad a niños/as para pensar la situación que se enfrentará y, junto a ello, mantener el interés y motivación por la misma (Bredekamp, 2014). Asimismo, esta práctica favorece la autorregulación, ya que dichas estrategias permiten desarrollar las habilidades de seguimiento, evaluación y regulación de procesos de pensamiento; se sugiere el uso de programas diarios (rutinas), elementos visuales (imágenes) o uso de canciones (marcadores discursivos, patrones corporales) que hacen que la transición sea predecible y ayude a los niños/as a calcular el tiempo de realización de una actividad, el tiempo disponible y lo que realizarán después (Bodrova y Leong, 2004).

Obtener e interpretar el pensamiento de niños y niñas

Esta práctica fundamental consiste en hacer explícito, por distintas vías, el pensamiento de niños/as. Esto con el propósito de entender y modificar su comprensión de lo que se está intentando enseñar. Esta práctica predominó durante la fase de desarrollo de las experiencias de aprendizaje, involucrando por lo general preguntas abiertas que iban dirigidas de manera individual a niños y niñas mientras ejecutaban una determinada actividad.

En el siguiente extracto, niños/as se encontraban trabajando de manera individual en una actividad de lenguaje pareando imágenes de cosas de acuerdo a su sonido final. Mientras los niños/as trabajan, la educadora irrumpió en el trabajo de una niña de nombre Amelia estableciéndose el siguiente diálogo:

Educadora: ¿Empiezo yo o empiezas tú? [Le pregunta a su asistente de aula].

Asistente: Empiezas tú,

Educadora: ¿Qué te salió?

Amelia: Una muela

Educadora: ¿Qué tenemos que pensar?

Amelia: Que suenan igual al final.

Educadora: Entonces ¿cuál es la sílaba final de Muela?

Amelia: Es muela. mue-la

Educadora: Entonces termina en /la/. Ahora veamos cuales de estas imágenes tiene un dibujo que termina igual que muela.

Amelia: Escuela, porque Escue-la. Termina igual que Mue-la.

Está práctica fundamental apareció después de un tiempo de trabajo individual de niños/as en la actividad. De esta manera, la educadora se asegura de que ellos posean una comprensión preliminar de lo que se está intentando enseñar. Cuando la educadora le preguntó a su asistente si comenzaba ella, apela a este criterio de *timing*. Por lo tanto, esta práctica fundamental, al igual que las demás, es una acción claramente intencionada por la educadora.

Un componente de esta práctica es la incorporación de palabras claves como “verbos mentalizadores” durante el diálogo con la niña, los cuales dirigen a que la niña observe un proceso mental determinado (pensamiento) y no su conducta evidente (los pareos). En efecto, tanto la educadora como la niña se reconocen en un diálogo que involucra hacer explícito el pensamiento dejando a la conducta ejecutada en un segundo plano. Un último movimiento característico de la educadora consistió en preguntas cerradas que dirigen el pensamiento de la niña hacia una conclusión lógica, evitando ella otorgarle la respuesta. Esta práctica es tan determinante de la interacción, que la misma niña justifica su respuesta correcta explicitando su razonamiento al final del extracto presentado.

Para Bredekamp (2014) estas interacciones constituyen modos de trabajo colaborativo entre la educadora y el niño que permiten co-construir una comprensión determinada y, por lo tanto, un aprendizaje. Hedges y Cooper (2018) evidencian cómo estas interacciones ocurren de forma espontánea en situaciones de juego guiadas por el niño, mientras que en nuestro caso esta interacción se da en el marco de una actividad previamente planificada por el adulto. Es así como lo modular de esta práctica es el diálogo particular que se establece entre la educadora y el niño más que el contenido de lo que se está abordando. Este tipo de diálogo estimula el desarrollo de conceptos por parte de los niños/as porque promueve el razonamiento, la creatividad y la integración de conocimientos (Stites y Brown, 2019). A diferencia de otros diálogos que ocurren en el momento de inicio o cierre de la experiencia de aprendizaje, la educadora no entrega las respuestas ni espera la reproducción exacta de las metas de aprendizaje.

Stites y Brown (2019) señalan que las educadoras emplean mayor tiempo en otras prácticas pedagógicas colocándose en riesgo el desarrollo conceptual de lo que se está aprendiendo, realidad también confirmada en las aulas chilenas. En este caso se evidencia, además, que los momentos de desarrollo de una actividad práctica son fugaces si se le compara con el tiempo dedicado al inicio o cierre de la experiencia de aprendizaje. A este tiempo reducido se le debe también restar el tiempo que la educadora deja a los niños/as trabajando de forma independiente. Finalmente, en 15 minutos o menos, la educadora debe establecer este tipo de diálogo individual con un promedio de 25 niños/as lo cual resulta difícil sino imposible de efectuar. Frente a esto, fue común que

la educadora, como se aprecia en el extracto, delegara tareas a su asistente de aula quien no tiene la expertise necesaria para hacer todos los movimientos que requiere esta práctica.

Comprobar la comprensión de niños y niñas

Esta práctica fundamental se refiere a las acciones que realiza la educadora para comprobar los aprendizajes logrados de acuerdo con los contenidos, conductas y temas abordados durante la experiencia de aprendizaje. Se diferencia de las otras prácticas puesto que implica una valoración global de lo que los niños están entendiendo. Para esto la educadora se hizo valer de distintas estrategias como preguntas, demostraciones y acciones breves a ejecutar.

Esta práctica predominó siempre en la fase de cierre de cada experiencia de aprendizaje, involucrando la mayoría de las veces una dinámica tipo plenario donde los niños exponían de manera verbal qué habían aprendido a toda la clase. Por lo general la educadora hizo preguntas abiertas y comprobaciones verbales del tipo verdadero o falso para que los niños contestaran y demostraran sus comprensiones. Más que suscitar el razonamiento o pensamiento, la educadora efectuaba la comprobación como una forma de cierre de la experiencia de aprendizaje destacando la meta de aprendizaje.

El siguiente extracto proviene del momento final de la hora de trabajo en el núcleo temático de pensamiento matemático (matemática infantil). La educadora se encontraba al frente de los niños mientras estos estaban sentados en sus áreas de trabajo en silencio.

Educadora: Yo quiero preguntar qué fue lo que hicimos hoy ¿Qué hicimos? ¿Quién me puede contar? ¿Qué hicimos hoy día en la clase de matemática? (...)

Joan: Clasificar.

Educadora: Clasificamos.

Joan: Por color y por tamaño. Y por niña y por niño.

Educadora: Clasificamos por color, por tamaño ¿Y por?

Josefina: Forma.

Educadora: Bien Josefina. Excelente ¿Alguien tuvo alguna dificultad?

Amelia: Yo no.

Educadora: ¿Seguro? ¿En qué nos teníamos que fijar hoy Patricio?

Patricio: En el color, en la forma y en el tamaño.

Educadora: ¿y a alguien le costó?

Niños: No.

Un primer componente relevante es el uso de la técnica de entrevista grupal como forma de chequeo de los aprendizajes logrados, lo cual es consistente con el predominio de la vía verbal-auditiva detectada en todas las Prácticas Fundamentales. Si bien la educadora obtuvo como respuesta la meta de aprendizaje comunicada inicialmente, en este chequeo final invita a los niños a desarrollar una comprensión en un nivel más abstracto y abarcador. Por ejemplo, cuando la niña responde que clasificaron por niño o niña, la educadora enuncia una frase incompleta esperando que se mencione el concepto de forma. Finalmente, la educadora se asegura de averiguar si los niños experimentaron

la experiencia como desafiante-problemática, evidenciándose un claro componente evaluativo de tipo procedimental.

Parece problemático que está práctica fundamental en el nivel inicial no se diferencie claramente de las prácticas descritas en los niveles de educación superior (Grossman, 2021). Una interacción en forma de plenario al final de una jornada escolar parece más adecuada para estudiantes de mayor edad, ya que, debido al agotamiento y la fatiga atencional, los estudiantes de educación parvularia no siempre pueden participar. A no ser que se diversifiquen las estrategias que se utilizan durante el desarrollo de la propia experiencia de aprendizaje. Esta práctica fundamental está más alineada con una forma de escolarización temprana de los estudiantes, quedando poco claro su impacto en el desarrollo cognitivo. Para Bredekamp (2014) las interacciones de pregunta-respuesta (pin-pon) favorecen el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, esta interacción ocurre en una situación en la cual no todos los niños participan, efectuándose como un cierre que tiene más sentido para la educadora que para los niños.

¿Cómo sabe la educadora si un niño determinado logró la meta de aprendizaje y que hizo las inferencias correctas? El despliegue de estrategias propias de la evaluación formativa (Wiliam, 2017) como los tiques de salida, los semáforos y la auto-evaluación se encuentran ausentes en esta práctica fundamental. En Chile, la evaluación clase a clase por experiencia de aprendizaje constituye una debilidad de la práctica docente inicial (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas, 2022). La evaluación es interpretada por las educadoras como una forma de valoración *light* que es efectuada de manera desprolija, grupal y a veces mecánica para rendir cuentas de lo realizado (Ibañez, 2020). Por lo tanto, la práctica de comprobar la comprensión de los niños/as carece de propósito pedagógico si la información es incompleta o una mala evidencia de los aprendizajes de todos los niños. Sin ir más lejos, la reflexión pedagógica que la educadora puede efectuar para diseñar la próxima experiencia de aprendizaje puede verse fuertemente amenazada.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue identificar y describir las Prácticas Fundamentales en la experiencia de aprendizaje de una educadora experta en el aula de educación parvularia. En particular, se buscó responder ¿Qué Prácticas Fundamentales caracterizan las experiencias de aprendizaje en educación parvularia? y ¿Cuáles de estas prácticas son predominantes y en qué momentos específicos del proceso de enseñanza se presentan?

Los resultados del estudio muestran que Prácticas Fundamentales como anticipar la tarea, obtener e interpretar el pensamiento de los niños/as, y comprobar la comprensión conforman un conjunto articulado de acciones pedagógicas intencionadas que median los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además, estas prácticas predominan en monumentos específicos, anticipar la tarea (mayor presencial al inicio), obtener e interpretar el pensamiento de los niños/as (desarrollo) y comprobar la comprensión de los estudiantes (cierre).

Sin embargo, los resultados también revelan tensiones relevantes: la predominancia de una enseñanza expositiva, con uso limitado del juego y una escasa incorporación del trabajo colaborativo, lo que sugiere una tendencia hacia la escolarización temprana, contraviniendo los principios rectores del nivel establecidos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, en adelante), especialmente los principios de actividad, juego y significado (SUBEDEP, 2018). De tal manera, nuestros hallazgos se contraponen con antecedentes que enfatizan en la importancia de reconfigurar las interacciones educativas hacia formatos más dialógicos, lúdicos y participativos que promuevan la agencia infantil (Romo-Escudero et al., 2021 y Whitebread, 2022).

Este estudio aporta al campo de la educación parvularia desde tres perspectivas: desde un punto de vista teórico, los resultados complementan los planteamientos de Grossman (2021) y Hedges y Cooper (2018) al evidenciar cómo las Prácticas Fundamentales pueden analizarse en su dimensión micro interaccional, mostrando los mecanismos concretos mediante los cuales se expresa la mediación pedagógica. Este marco ofrece una guía para que educadoras en formación aprendan a incorporar prácticas pedagógicas que promuevan tanto la instrucción directa como la exploración activa y significativa de los niños (García-Domingo, 2024; López-Jiménez et al., 2025). Incluir estas prácticas en la formación, tal como sugiere López-Jiménez (2023), facilita una comprensión profunda y aplicada de los elementos que configuran interacciones de calidad.

Por otra parte, las tensiones observadas en las prácticas de las educadoras cuestionan visiones prescriptivas de la enseñanza y refuerzan la necesidad de una educadora que diseñe oportunidades de aprendizaje mediadas por la interacción (Bodrova y Leong, 2004; Bruner, 1966). Asimismo, este estudio aporta evidencia para fortalecer la Formación Inicial Docente (FID) desde el enfoque de Prácticas Fundamentales, lo que es coherente con las políticas vigentes que promueven la diversificación de la enseñanza, el diseño de experiencias flexibles y la evaluación auténtica (SUBEDEP, 2018; SUBEDEP, 2019). Incluir el trabajo explícito con estas prácticas en la FID —como señalan García-Domingo (2024) y otros autores— permite formar educadoras capaces de analizar sus decisiones didácticas y comprender cómo dichas decisiones inciden en el desarrollo integral de niños y niñas.

En términos formativos el estudio aporta criterios transferibles para el diseño de experiencias formativas en la FID. El análisis de las prácticas permite a los futuros educadores identificar no sólo qué se enseña, sino cómo las decisiones didácticas impactan en la construcción del conocimiento infantil. Este enfoque promueve una formación reflexiva, situada y coherente con los actuales desafíos del sistema formativo chileno en el cual educadores reflexionen sobre su propia práctica y desarrollen un enfoque pedagógico que centre su mirada en metodologías activas e innovadoras (García-Domingo, 2024).

Finalmente, en coherencia con la literatura internacional, se propone avanzar hacia una integración intencionada del juego, promoviendo una enseñanza más equilibrada y ajustada al desarrollo de los niños/as mediante la anticipación de la tarea, la elicitación del pensamiento de niños/as. Estas prácticas facilitan interacciones que promueven el

desarrollo de habilidades como la autorregulación y el razonamiento lógico. No obstante, la práctica de comprobar la comprensión, aunque frecuente, parece funcionar más como un ritual de cierre que como una evaluación formativa eficaz. Por último, centrarse en aspectos fundamentales de la enseñanza -como la gestión del aula, la interacción con los niños/as y la evaluación formativa-, proporcionan a los educadores herramientas concretas para mejorar su desempeño desde la etapa inicial de su formación, garantizando así una enseñanza más eficaz y alineada con las necesidades del desarrollo infantil (López-Jiménez et al.,2025)

Los hallazgos del estudio permiten problematizar la distancia entre la normativa chilena y la práctica real en el aula. Aunque las SUBEDEP (2018) conciben el juego, la actividad y el bienestar como principios estructurantes, la prevalencia de interacciones expositivas y la escasa diversificación metodológica sugieren procesos incipientes de implementación curricular, evidenciando una tensión entre lo prescrito y lo observado. A nivel microinteraccional, la presencia de anticipación y elicitación del pensamiento muestra alineación parcial con el SUBEDEP (2019); sin embargo, la retroalimentación utilizada más como ritual de cierre que como evaluación formativa revela un uso limitado de los criterios de enseñanza reflexiva exigidos por este marco. Asimismo, los resultados muestran brechas respecto de los MINEDUC (2020), particularmente en lo referido a la creación de ambientes inclusivos y emocionalmente seguros, dado que la baja integración del juego y del trabajo colaborativo reduce oportunidades de agencia infantil y participación diversa. Finalmente, las tensiones identificadas confirman las alertas planteadas por las MINEDUC (2023), puesto que persisten barreras pedagógicas que restringen el acceso equitativo a experiencias significativas, lo que subraya la necesidad de fortalecer prácticas que diversifiquen las oportunidades de aprendizaje y respondan a la heterogeneidad cultural, emocional y comunicativa de los niños y niñas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, dado que se centró en una sola educadora experta en un contexto chileno, los hallazgos no pueden generalizarse a otros contextos sin considerar las diferencias culturales y estructurales en la educación infantil. Este estudio abre diversas áreas de investigación; en primer lugar, futuros estudios podrían incluir una muestra más amplia en distintos contextos educativos (públicos, privados y particular subvencionado) para comprender mejor cómo varían las Prácticas Fundamentales según el entorno institucional. Segundo, sería beneficioso explorar Prácticas Fundamentales en áreas que extiendan la experiencia de aprendizaje, como la planificación y evaluación, el trabajo colaborativo, entre otros. Finalmente, el diseño de programas de desarrollo profesional basado en la observación y reflexión de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, la que a su vez es intencionada y adaptada a los intereses y capacidades de niños/as.

AGRADECIMIENTOS

Financiación: Este estudio fue financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Proyecto DI Emergente [Número 039.343/2022]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlerstein, C., y Pardo, M. (2024). Formando profesionalismo desde las asociaciones de Educación Infantil: Discursos de su profesorado en Chile. *Profesorado. Revista de Curículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 51–73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674>
- Aroca, C., Soto Aranda, V., Palma Muñoz, S., Gutiérrez Figueroa, E., y Wilde González, J. (2022). Assessment for early childhood learning: Resignifying evaluation practices on the basis of action research. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 252–277. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.013>
- Banks, M. (2018). *Visual methods in social research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857020284>
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., y Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 118–130 <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Broderick, J.T., Sareh, N. y Aggrey, P.MB. (2023). Teaching Preschool Teachers to Converse Productively with Children: A Single Case Design. *Early Childhood Educ J*, 51, 165–178. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01284-0>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bogatić, K., y Jevtić, A. (2025). Rethinking play and child-centredness within early childhood curriculum in Croatia. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 71-87. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202561418>
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., y Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher-child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L., y Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>

- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., y Pianta, R. C. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high-quality teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2022). *Resultados nacionales: Evaluación docente 2021*. Ministerio de Educación. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Supporting learning in educational contexts: The exercise of educational influence and the analysis of teaching. *Revista de Educación*, 346, 33–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C., Deris, A. R., y Brooksher, M. H. (2021). Recommended practice in whole-group instruction: Increasing child attention. *Child & Family Behavior Therapy*, 43(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/00168890.2020.1848407>
- D'Sa, N., Parvathy, S., Mills, A., Berino, M., Boothby, N. y Schuenke-Lucien, K. (2025) How Much Does It Cost to Impact the Social and Emotional Development of Young Children in Humanitarian Contexts? Evidence from a Cluster Randomized Controlled Trial in Haiti. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, (1-27) <https://doi-org.pucv.idm.oclc.org/10.1080/19345747.2025.2578544>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. B., y Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized control trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research*, 38, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Egan, S. M., y Pope, J. (2019). From research evidence to evidence-based practice in early childhood settings. *An Leanbh Óg*, 12(1), 171–185. <https://n9.cl/ucw7i>
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* 3rd ed. (pp. 177–191). Routledge.
- Egert, F., Dederer, V., y Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A metaanalysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- 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>

- García-Domingo, B. (2024). La satisfacción en los docentes de educación infantil y primaria: Variables influyentes y propuestas de optimización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 71–88. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.21507>
- Godoy, F., Narea, M., Soto-Ramirez, P., Ayala, C., y López, M. J. (2025). Early Childhood Education Quality for Toddlers: Understanding Structural and Process Quality in Chilean Classrooms. *Education Sciences*, 15(8), 1009. <https://doi.org/10.3390/educsci15081009>
- Grossman, P. (2021). *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. <https://doi.org/10.1177/016146810911100>
- Grossman, P., y Dean, C. G. P. (2019). Negotiating a common language and shared understanding about core practices: The case of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 80, 157–166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. y Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions. Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>.
- 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>
- Hu, B. Y., Dieker, L., Yang, Y., y Yang, N. (2016). The quality of classroom experience in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 57,39–50. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.001>
- Ibañez, R. (2020). The processes of assessment and decision-making in the development and learning of infants in the Junta Nacional de Jardines Infantiles of the Metropolitan Region of Chile. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1–20. <https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.3>
- 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>
- Kumar, A. (2020). Facilitating engagement with practice: Using a practice-based course model for pre-service early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3), 327–346. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1784322>

- 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 pre-kindergarten outcomes. *Child Development*, 86, 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>.
- Locasale-Crouch, J., Romo-Escudero, F., Clayback, K., Whittaker, J., Hamre, B., y Melo, C. (2023). Results from a randomized trial of the Effective Classroom Interactions for Toddler Educators professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 65(4), 217–226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.005>
- López-Jiménez, T. (2023). Core practices in early childhood education: Towards a theoretical methodological proposal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e30.4045>
- López-Jiménez, T., Zulueta, V., Toro, V., Hernández, C., Vargas, N., y Ancapichún, A. (2025). The study of core practices in support of more ambitious teacher training: A systematic review (2019–2023). *Education Sciences*, 15(5), 633. <https://doi.org/10.3390/educsci15050633>
- Mathers, S. J. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: Explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 55(2), 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- Miles, M. B., Huberman, M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE.
- 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>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2020). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2020). Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva. Gobierno de Chile.
- Pardo, M., Opazo, M. J., y Rupin, P. (2021). Schoolification of early childhood education in Chile: Agreements among actors in the field on its definition, causes, and proposals. *Calidad en la Educación*, 54, 143–172. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Carter Andrews, D. J., Stillman, J., y Varghese, M. (2019). Making justice peripheral by constructing practice as “core”: How the increasing prominence of core practices challenges teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251–264. <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>

- Pianta, R., Downer, J., y Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Romo-Escudero, F., Locasale-Crouch, J., y Turnbull, K. L. (2021). Caregiver ability to notice and enact effective interactions in early care classroom settings. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103208. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103208>
- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Peralta, O., y Strasser, K. (2021). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuentos en Nivel Inicial. *Psykhe*, 30(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22317>
- Stites, M. L., y Brown, E. T. (2019). Observing mathematical learning experiences in preschool. *Early Child Development and Care*, 191(1), 68–82. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1601089>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strasser, K., Barra, G., Darricades, M., y Mendive, S. (2018). Instructional activities and the quality of language in Chilean preschool classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357–378. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1429765>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. SAGE.
- Subsecretaría de Educación Parvularia [SUBEDEP]. (2018). *Bases curriculares: Educación parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/bases-curriculares-ed-parvularia>
- Subsecretaría de Educación Parvularia [SUBEDEP]. (2019). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf
- Torres, E., Narea, M., y Mendive, S. (2021). Change in early childhood classroom interaction quality after a professional development programme. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(1), 220–243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699>
- Von Suchodoletz, A., Barza, L., y Larsen, R. (2020). Examination of teacher-child interactions in early childhood education programmes in the United Arab Emirates. *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 6–21. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1594720>
- Wiliam, D. (2017). *Embedded formative assessment* (2.^a ed.). Solution Tree Press.