

Llareli Anahi
Aguilar Hernández

Análisis del trabajo docente en la enseñanza de la lengua escrita
en preescolar

2023



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación

Análisis del trabajo docente en la enseñanza de la
lengua escrita en preescolar

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Llareli Anahi Aguilar Hernández

Dirigida por:

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Querétaro, Qro., Marzo de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de
Información



Análisis del trabajo docente en la enseñanza de la
lengua escrita en preescolar

por

Llareli Anahi Aguilar Hernández

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAC-300224-0323-523



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación
Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Análisis del trabajo docente en la enseñanza de la
lengua escrita en preescolar

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Llareli Anahi Aguilar Hernández

Dirigida por:

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Presidente

Dra. María Victoria Goicoechea Gaona
Secretario

Dra. Dra. Alejandra García Aldeco
Vocal

Dra. Amanda Cano Ruíz
Suplente

Dr. Diana Violeta Solares Pineda
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Marzo, 2023
México

Resumen

En México y Latinoamérica, la alfabetización inicial ha suscitado interesantes debates en torno a qué enseñar y cómo hacerlo. En los últimos años, como parte del desarrollo del campo de conocimiento sobre las prácticas docentes, la discusión sobre los métodos y las propuestas de enseñanza más apropiados en la alfabetización inicial se ha orientado hacia el trabajo del profesorado. Las investigaciones al respecto han mostrado que el profesorado tiene un papel decisivo en lo que se enseña en las aulas y, por lo tanto, en el proceso de alfabetización del alumnado. La presente investigación se centra en el trabajo de dos profesoras durante las clases de lengua escrita en grupos de tercero de preescolar, en una escuela mexicana del sector privado. El objetivo fue analizar los conocimientos didácticos y disciplinares que utilizan al enseñar la lengua escrita en sus aulas. Como perspectiva teórica, se utiliza el interaccionismo sociodiscursivo y sus contribuciones en el análisis del trabajo docente a través de las dimensiones del trabajo efectivo y representado. En específico, se retoma la propuesta de Riestra (2014) para estudiar las consignas que se dan a través de los diálogos entre profesoras y alumnos. Como instrumento metodológico se emplean el análisis de contenido de las consignas y la autoconfrontación simple con la intención de integrar a las docentes en el estudio de su práctica. La autoconfrontación entre profesora e investigadora permitió analizar detalladamente las acciones que realizan las maestras en la enseñanza de la lengua escrita, para, posteriormente, identificar qué saberes didácticos y disciplinares movilizan al enseñar en las clases estudiadas. Los resultados muestran que las docentes, en el trabajo efectivo, utilizan tareas y finalidades compartidas; sin embargo, desde el trabajo representado, estas tareas poseen significados diferentes para ellas, los cuales están vinculados con su experiencia profesional y formación docente. La discusión enfatiza la relevancia de la autoconfrontación como herramienta para el análisis de las prácticas docentes y de formación del profesorado.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua escrita, análisis del trabajo docente, trabajo docente, didáctica de la lengua, alfabetización inicial.

Abstract

In Mexico and Latin America, early literacy has given rise to interesting discussions about what to teach and how to teach it. In recent years, the discussion about the most appropriate teaching methods and approaches in early literacy has focused on the work of teachers, as part of the development of the field of knowledge about teaching practices. Research has shown that teachers play a critical role in what is taught in classrooms, and therefore in students' literacy processes. The present research focuses on the work of two female teachers during written language classes in third-grade preschool groups in a private Mexican school. The aim was to analyze the didactic and disciplinary knowledge that they use in the teaching of the written language in their classrooms. From a theoretical perspective, we use socio-discursive interactionism and its contributions to the analysis of teaching work through the dimensions of effective and represented work. Specifically, the proposal of Riestra (2014) is taken up again to study the instructions given through the dialogues between teachers and students. As a methodological instrument, the content analysis of the instructions and the simple self-confrontation are used with the intention of involving the teachers in the study of their practice. The self-confrontation between teacher and researcher made it possible to analyze in detail the actions carried out by the teachers in the teaching of written language, to subsequently identify what didactic and disciplinary knowledge they mobilize when teaching in the classes studied. The results show that teachers, in their actual work, use shared tasks and goals; however, from the represented work, these tasks have different meanings for them, which are linked to their professional experience and teacher training. The discussion emphasizes the relevance of self-confrontation as an instrument for the analysis of the practice of teaching and the training of teachers.

Keywords: Teaching of the writing language, analysis of teaching work, teaching work, didactics of language, early literacy

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi directora de tesis, Dra. Araceli, por la paciencia, tiempo, exigencia y consejos atinados en este camino, por ayudarme a poner las letras donde ni yo sabía ponerlas. Por su calidez humana al recibirme en su lugar de estancia para que fuera posible esta investigación. Por brindarme la experiencia de vivir en un estado donde no conocía a nadie, por hacerme ver que aún lejos de la familia uno es capaz de lograr sus sueños. Pero sobre todo por enseñarme a través del ejemplo y contagiarme su amor por la docencia e investigación.

Una investigación siempre es fruto de retroalimentación, ideas y sabios consejos de personas que comparten el mismo amor a la docencia, agradezco a mis lectoras:

A la Dra. Marivi, por su tiempo en leerme y darme sus valiosos comentarios, y sobre todo por ser tan cálida y amable para explicarme aquello que no comprendía solo de las lecturas, y que a pesar de la distancia siempre estuvo cerca de este trabajo. Gracias por tus palabras de aliento en cada sesión virtual para continuar con esta investigación.

A la Dra. Alejandra Aldeco por escucharme y alentarme en las asesorías. Por darme su retroalimentación en todas las reuniones, por la paciencia, el apoyo y el tiempo dedicado a esta investigación.

A la Dra. Diana por aceptar integrarse a este trabajo y retroalimentarnos con sus comentarios reflexivos sobre la práctica docente. Gracias por leer este documento y el espacio para dialogar y mejorar en esta investigación.

A la Dra. Amanda por integrarse a retroalimentar, leer y guiar esta tesis, y que a pesar de la distancia dedicó tiempo para mejorar este trabajo.

También todo este trabajo fue gracias a mi familia por el incondicional apoyo todos los días. En especial a cada uno:

A mi papá, por enseñarme que en la vida se lucha todos los días para lograr nuestras metas, por acompañarme algunas noches de trabajo, y motivarme en que cuando termine la maestría tendremos un mariachi para celebrar. Por enseñarme que soy mucho más fuerte de lo que yo creía. Gracias por enseñarme que a pesar de los malos días uno puede levantarse todos los días a cumplir nuestros sueños. Gracias por contagiarme tus ganas de aprender, por enseñarme la responsabilidad y compromiso con el trabajo y por apoyarme cuando ni tú mismo podías apoyarte. Te amo.

A mi mamá por acompañarme diario y aguantar mis cambios de humor por el cansancio y el estrés, por darme abrazos cálidos a través de tener una comida caliente y rica, y acercarme una fruta o café cuando llevaba horas frente a la computadora. Gracias por amarme tanto y acompañarme todos los días en este camino.

A mi hermana, por escucharme cuando estaba muy estresada y te platicaba de mi investigación. Por darle vida a mis dos sobrinas hermosas (mi laboratorio en casa) que por ellas amé más la docencia y surgieron más ganas en mí para continuar aprendiendo de cómo aprenden los niños.

A mi hermano, por escucharme y darme tus sabios consejos de hermano, pero sobre todo por enseñarme que los sueños que tenemos en la mente se pueden materializar y que a pesar de las caídas no debemos darnos por vencidos.

A mis sobrinas, Valeris y Memish, por alegrarme y darle chispa a mis días con sus ocurrencias, por permitirme aprender a través de ustedes, por su amor y alegría que dan a mi vida, muchas gracias.

A mis amigas que conocí en la maestría, Tania, Pepe, Magda, Michelle y Clau, por compartir aprendizajes, experiencias, escucharme y apoyarme con dudas o tareas. Gracias por darme momentos de risa y alegría, por hacerme ver que las clases no son hermosas solo por el aprendizaje sino también por las amistades que surgen ahí.

A mi cuerpo y mente por aguantar tantas noches de trabajo y desvelo, por permitirme continuar todos los días con salud para poder culminar este trabajo. Por aguantar las

emociones fuertes que tuve que atravesar en este tiempo, y que a pesar del cansancio estubo sano para trabajar todos los días.

A mí misma, que, a pesar de la duda, desesperación y estrés, me permití sentirme merecedora de cumplir este sueño. Por permitirme vivir esta oportunidad que se sintió como un maratón que sin condición había tramos pesados y otros más ligeros, pero que al final de todo ese camino hay una meta que te hace jalar ese último aliento de satisfacción y felicidad por recorrer todos esos metros. Me agradezco por salir de mi zona de confort y permitirme confiar en mí misma realizando todo este trabajo.

A Dios por ponerme en este camino y permitirme conocer a personas increíbles, por enseñarme una vez más que sus tiempos y planes son perfectos.

Agradezco al CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT) por darme la oportunidad de continuar con mi formación académica en una escuela con profesores con alta calidad educativa.

“Gracias” es una de las palabras que más me gusta y uso en mi vida, hoy puedo decir con mucho amor y sinceridad, a todos los que mencioné anteriormente, MUCHAS GRACIAS.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen	3
Abstract.....	4
Agradecimientos	5
ÍNDICE DE TABLAS	10
I. Introducción y Planteamiento del Problema	12
1.1 ¿Se Debe o no se Debe Enseñar a Leer y Escribir en Preescolar?.....	13
1.2 ¿Cómo se Enseña a Leer y Escribir en Etapas Iniciales?.....	14
1.3 Opacidad del Trabajo Docente.....	16
II. Antecedentes teóricos y contextuales de la investigación	19
2.1 El estudio de la práctica docente en la investigación educativa	19
2.1.1 Estudios Pioneros Sobre el Trabajo Docente	19
2.1.2 Investigaciones Recientes Sobre el Trabajo Docente.....	22
2.2 La Enseñanza de la Lengua Escrita en Preescolar en México	25
2.2.1 La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar de la investigación	28
.....	28
III. Fundamentación Teórica	32
3.1 Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD)	32
3.2 ¿Por qué Trabajo Docente?.....	34
3.3 El trabajo Docente Para el ISD	35
3.4 Dimensiones de Trabajo y Análisis de la Práctica Docente.....	35
3.5 Consignas de Enseñanza en el Análisis del Trabajo Docente.....	36
3.6 Desde la Teoría de la Actividad.....	37
3.7 Autoconfrontación	39
IV. Metodología.....	41
4.1 Participantes	41
4.2 Los Contextos Áulicos	42
4.3 Organización de la Investigación	43
Organización de recolección de datos.....	43
4.3.1 Primer Momento: Observación No Participante	43
4.3.2 Segundo Momento: Autoconfrontaciones.....	47
4.4 Procedimiento de Análisis	49
4.5 Procedimiento Para la Elaboración de las Categorías.....	53

V. La Enseñanza de la Lengua Escrita en Tercero de Preescolar: Aproximaciones al Trabajo Efectivo	57
5.1 Categorías de trabajo efectivo	58
1. El Accionar del Alumnado	58
1.1 Ejercitaciones Para Escribir	58
1.1.1 Tareas Para Copiar	58
1.1.2 Tareas Vinculadas con el Juego	61
1.1.3 Tareas Para Leer	64
1.1.4 Tareas Para Dibujar	66
1.2 Rutinas: Consignas Sobreentendidas en Proyección	71
1.2.1 Rutinas Específicas Para Escribir	71
1.2.2 Rutinas Para el Clima del Aula	72
2. Las Acciones de las Profesoras	73
2.1 Mediaciones Individualizadas Durante las Ejercitaciones Para Escribir	73
2.2 Consignas en Sentido Amplio Vinculadas con las Operaciones Supuestas	76
2.2.1 Consignas en Sentido Amplio por Desconocimiento del Término	77
2.2.2 Ausencia de Operación Para Concretar la Acción	81
2.3 Adaptación a los géneros textuales	86
Organización de categorías de trabajo representado	92
6.1 Saberes Disciplinarios Sobre el Sistema de Escritura	93
6.1.1 Sobre el Sistema de Escritura	93
6.1.2 Sobre los Usos de la Lengua Escrita	97
6.2 Saberes Didácticos	100
6.2.1 Saberes didácticos disciplinares para la enseñanza de la Lengua)
6.2.2 Saberes didácticos generales)
VII. Discusión y conclusiones	115
7.1 La participación de las maestras en el análisis de su trabajo	120
Anexos	122
Referencias bibliográficas	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Organización de recolección de datos	43
Tabla 2. Horarios de observación para adaptación con la observadora.....	44
Tabla 3. Horarios de observación y grabación de audio de clases	44
Tabla 4. Clases observadas en profesora 1 y 2	45
Tabla 5. Códigos de transcripciones.....	46
Tabla 6. Organización de Autoconfrontaciones	48
Tabla 7. Organización de análisis de consignas	50
Tabla 8. Códigos de consignas	50
Tabla 9. Ejemplo de análisis de consignas Clase3_P1	52
Tabla 10. Tareas que más se identificaron en ambas profesoras	53
Tabla 11. Clasificación de clases por tareas en P1 y P2	54
Tabla 12. Ejemplo de organización de categorías preliminares en P1	56
Tabla 13. Organización de categorías de trabajo efectivo	57
Tabla 14. Síntesis de trabajo efectivo en profesora 1 y 2	89
Tabla 15. Organización de categorías de trabajo representado	92
Tabla 16. Ejemplos de trabajo representado de conciencia silábica y fonémica (P1)	94
Tabla 17. Ejemplo de trabajo representado de direccionalidad de la escritura (P1). 95	
Tabla 18. Ejemplos de trabajo representado sobre convenciones del sistema (P2).. 96	
Tabla 19 Ejemplo de trabajo representado de lateralidad y orientación espacial (P2)	97
Tabla 20. Ejemplo de trabajo representado sobre tipo de texto (P1).....	98
Tabla 21. Ejemplos de trabajo representado sobre portadores textuales (P2)	99
Tabla 22. Ejemplo de trabajo representado de forma de enseñanza ecléctica (P2) 101	
Tabla 23. Ejemplo de trabajo representado sobre la forma de enseñanza empezando con letras y sonido (P1)	102
Tabla 24. Ejemplo de trabajo representado sobre la Tarea: dibujo (P1).....	102
Tabla 25. Ejemplo de trabajo representado de la Tarea: dibujo (P2)	103
Tabla 26. Ejemplo de trabajo representado de Tarea: copia (P1).....	104
Tabla 27. Ejemplo de trabajo representado de Tarea: copia (P2).....	105
Tabla 28. Ejemplo de trabajo representado de tarea: uso de alfabeto (P1).....	106
Tabla 29. Ejemplo de trabajo representado sobre la Tarea: uso de alfabetos (P2). 107	

Tabla 30. Ejemplo de trabajo representado sobre monitorear el desarrollo de las ejercitaciones (P1)	108
Tabla 31. Ejemplo de trabajo representado sobre monitorear el desarrollo de las ejercitaciones (P2)	109
Tabla 32. Ejemplo de trabajo representado: Ir de lo fácil a lo complejo (P2)	111
Tabla 33. Ejemplo de trabajo representado: retomar lo significativo para los alumnos (P1).....	111
Tabla 34. Síntesis de trabajo representado	113

I. Introducción y Planteamiento del Problema

Desde hace varios años, el trabajo del profesor en el aula ha sido objeto de estudio de diferentes investigaciones debido a la relevancia de sus decisiones en los aprendizajes de los alumnos. El aula es un espacio privilegiado para estudiar el trabajo del profesor, pero no es el único. Para una comprensión profunda de la labor del docente, en lo que respecta a la enseñanza, no es suficiente considerar sólo lo observable dentro del salón de clases; es necesario también conocer las intenciones y motivos que orientan las acciones del profesorado. Una forma de aproximarse a este conocimiento es explorando el discurso de los docentes sobre sus propias prácticas a la vez que se analizan las interacciones áulicas.

La acción docente dentro del aula es fundamental porque proporciona información, controla la disciplina y la autorregulación de los estudiantes, pero también es un mediador entre el aprendizaje y el alumno, convirtiéndose en una guía en la construcción de conocimientos. El trabajo del maestro en el aula tiene incidencia no solo en el ámbito académico, sino también en la vida futura de los alumnos; por ejemplo, la enseñanza de la lengua escrita introduce a los estudiantes en una cultura letrada que cambia sus formas de interactuar dentro de la sociedad (García-Aldeco y Uribe, 2020) y de concebir el mundo.

Por la importancia que tiene el integrar a las nuevas generaciones en la cultura letrada de las sociedades, se comenzó a tomar conciencia de la relevancia de la alfabetización inicial en la escuela. En consecuencia, en los Planes y Programas de Estudio de Educación Preescolar (2017) en México se espera que los alumnos de entre 3 a 6 años de edad se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir textos de diversos tipos. Lo anterior demanda acciones específicas por parte de las profesoras de preescolar respecto a la lectura y escritura,

Se usa el termino maestra (en femenino) cuando se trate de las profesoras participantes, cuando aparezca el término alumno o profesor se hace alusión a ambos géneros (femenino y masculino).

ya que éstas brindan oportunidades que permiten a los niños aproximarse a la lengua escrita en esta etapa (SEP, 2017).

La presente tesis analiza el trabajo de dos profesoras de tercero de preescolar durante las clases de lengua escrita en una escuela del sector privado en San Luis Potosí, México. La perspectiva teórica de referencia para dicho análisis es el interaccionismo sociodiscursivo y sus contribuciones en el estudio del trabajo docente (Bronckart, 2007). Según esta teoría, la enseñanza es el verdadero trabajo del profesor; en consecuencia, en esta investigación, utilizamos el término “trabajo docente” para referirnos a las prácticas de enseñanza de las maestras.

Esta tesis está organizada en siete capítulos. El primero presenta la introducción y planteamiento del problema. El segundo muestra la revisión de antecedentes y presenta un panorama general de la enseñanza de la lengua escrita en los preescolares públicos mexicanos. El tercero describe los fundamentos teóricos que guiaron el estudio. En el cuarto capítulo se exponen las decisiones metodológicas que delimitaron la investigación. En los capítulos cinco y seis se exponen los resultados de la investigación, y finalmente, el séptimo capítulo presenta la discusión y conclusiones del estudio.

1.1 ¿Se Debe o no se Debe Enseñar a Leer y Escribir en Preescolar?

En lo que respecta a la temática sobre qué enseñar sobre la lengua escrita en preescolar y cómo hacerlo, desde hace varios años, en México y Latinoamérica, ha habido un enorme debate al respecto. Para Ferreiro (2004), éste es un cuestionamiento reiterado, insistente y mal planteado, debido a que no puede responderse de forma positiva o negativa. Si se contesta la pregunta anterior con la negativa, las educadoras no deberían enseñar la lengua escrita, quedarían prohibidas las actividades para leer y escribir frente a los alumnos y no habría rastro de toda traza de lengua escrita en las aulas. Por el contrario, si se responde de manera positiva, y se decide enseñar la lectura y escritura en preescolar, veríamos al jardín de niños asemejarse a primer año de primaria (Ferreiro, 2014). Ambas formas de respuesta se apoyan de una presuposición: la lengua escrita comienza el día y la hora en que los adultos deciden

o que los niños sólo aprenden cuando se les enseña; sin embargo, las mismas investigaciones de la autora han demostrado que esto es falso. Los niños hacen constantes esfuerzos por comprender la lengua escrita a partir de lo que les rodea (Ferreiro, 2004) y se apropian de la función social de ésta participando activamente en actividades para leer y escribir tanto dentro como fuera de la escuela.

Ahora bien, en la actualidad, las inquietudes de los profesores y la sociedad sobre lo que se enseña en torno a la lengua escrita en preescolar han cambiado. Además, de preocuparse por el principio alfabético, se procuran espacios para dar a los niños ocasiones de aprender la lengua como un objeto social y patrimonio cultural (Ferreiro, 2004). Por lo anterior, el preescolar juega un papel sumamente importante, dado que es uno de los primeros espacios, junto con el hogar, que brinda oportunidades para acercar a los niños a la lengua escrita. Esto se acentúa cuando se trata de contextos familiares en donde los niños tienen menos oportunidades de interactuar con la lengua escrita.

1.2 ¿Cómo se Enseña a Leer y Escribir en Etapas Iniciales?

Otro tema relevante, en lo que respecta al trabajo con la lengua escrita en preescolar, es cómo enseñarla. Al respecto, existen discusiones nada recientes sobre cuál es el mejor método para que los niños aprendan a leer y escribir, por ejemplo, el global o el fonético, pese a ello, no se ha decidido el triunfo de uno sobre otro. Estas discusiones han permeado tanto el ámbito de las prácticas docentes, como la discusión científica, lo que ha abierto nuevas direcciones para la investigación sobre cómo enseñar a leer y escribir en los primeros años de la escolaridad básica (Braslavsky y Pineau, 2014).

Cada método “responde a las direcciones psicológicas dominantes en la época de su aparición y desarrollo y a sus respectivas interpretaciones del proceso del aprendizaje” (Braslavsky y Pineau, 2014, p. 37), por lo que la discusión ha pasado por diferentes etapas, algunas más álgidas que otras. En consecuencia, Braslavsky y Pineau (2014) afirman que es necesario desprenderse de la preocupación sobre el método porque la eficiencia de un proceso

de enseñanza radica en la suma de condiciones que deben ponerse en juego para facilitar el aprendizaje.

Un aspecto relevante que deviene de la discusión en el ámbito científico es que las reflexiones sobre los contenidos y formas de enseñanza tienen consecuencias prácticas para el trabajo del maestro. La elección de un método tiene una profunda conexión con el sistema de enseñanza, ya que la preferencia de uno u otro puede estar relacionada con el valor que dicho sistema le atribuye al aprendizaje, a los esfuerzos conscientes del mismo y a la medida en que la instrucción se integra en el desarrollo de la educación (Braslavsky y Pineau, 2014). En todo este proceso, el docente tiene una función muy importante. Las maestras al momento de enseñar a leer y escribir deciden qué acciones emprender para lograr el desarrollo de los aprendizajes de los niños.

En este punto, cabe mencionar que el Programa de Educación Preescolar (2017) vigente al momento de elaboración de la tesis, en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, pretende la aproximación de los infantes a la lectura y la escritura a partir de la exploración y producción de textos escritos. También la SEP (2017) deja claro en el programa que “de ninguna manera se espera que los niños egresen de este nivel leyendo y escribiendo de manera convencional y autónoma; estos son logros que se espera que los niños consoliden hacia el segundo grado de educación primaria” (p. 189).

Ahora bien, el cómo enseñar a leer y escribir en este nivel sigue siendo un debate. Las formas de enseñanza están estrechamente vinculadas a las decisiones que toman los profesores en las aulas y no únicamente a lo establecido en el currículo. Ante esto, Añorve y Rendón (2012) mencionan que la formación docente inicial en México, generalmente promueve pocos conocimientos sobre los procesos de adquisición de la lectura y escritura, lo que provoca que las concepciones de los maestros en formación se sustenten en percepciones de “teorías prácticas”, basadas en juicios empíricos, fruto de experiencias escolares. Por lo anterior, a pesar de que la discusión sobre qué enseñar y cómo para que los alumnos aprendan a leer y escribir en los primeros años de escolaridad esté aparentemente resuelta en documentos oficiales, en el ámbito de las prácticas no deja de ser un debate.

Ahora bien, es importante destacar que el interés de esta investigación no es generar discusiones sobre qué y cómo enseñar a leer y escribir en preescolar. Nuestra intención es contribuir en la comprensión de las prácticas de enseñanza en este nivel educativo; es decir, analizar lo que verdaderamente hacen las profesoras en sus salones de clase. En consecuencia, la investigación analiza el trabajo docente desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo. Para Bronckart (2007) el trabajo es un tipo de actividad propia de la especie humana, resultado de la instrumentación de formas de organización colectiva para garantizar la supervivencia económica de los miembros de un grupo. De tal modo que el trabajo docente se trata de una actividad que incluye comportamientos e intervenciones de todos los días que es remunerado de forma económica, es decir, la enseñanza es el verdadero trabajo del profesor (Bronckart, 2007); por ello en esta investigación hablamos del trabajo del profesor para referirnos a sus prácticas de enseñanza.

La estructura del trabajo docente obedece a múltiples determinantes, una de ellas es que se fundamenta en parámetros institucionales. El qué enseñar se encuentra delimitado en los planes y programas de estudio, los cuales son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para realizar por parte del profesor en el aula para lograr aprendizajes y contenidos esperados en los alumnos (Casarini, 1999). Sin embargo, las prescripciones de los planes y programas no determinan por completo el trabajo docente dentro del aula. Las acciones de los maestros no se circunscriben solo a parámetros institucionales. En éstas se expresan múltiples factores que devienen de los profesores: ideas, valores, hábitos pedagógicos, experiencia, saberes didácticos y disciplinares, entre otros (Zabala, 2000). Por esta razón, podemos afirmar que el cómo enseñar a leer y escribir en preescolar está íntimamente relacionado tanto con el profesorado, como con los documentos y guías oficiales que se prescriben desde la SEP.

1.3 Opacidad del Trabajo Docente

La importancia del análisis del trabajo del profesorado también deviene de lo que Bronckart (2007) define como la *opacidad del trabajo docente*; es decir, la dificultad de describir dicho trabajo, para caracterizarlo o para hablar de él, por parte de los agentes que

lo realizan. Por esta razón, una de las problemáticas al analizar y describir las acciones de los maestros en el aula deriva de lo complejo que resulta para el profesor desprenderse de su función para describir su actuar. Incluso esta complejidad también recae en el investigador, puesto que su mirada sobre ese actuar en el aula es incompleta. Únicamente el profesor sabe cómo y por qué tomó tales decisiones. En consecuencia, la complejidad de analizar el trabajo docente se experimenta tanto por parte de los profesores, como de los investigadores.

En relación con la idea anterior, la complejidad de analizar y tomar el trabajo docente como un objeto de estudio implica especificar el eje en que se realizará dicho análisis. En el presente estudio nos enfocaremos en los saberes disciplinares y didácticos de las profesoras que se movilizan mientras enseñan y son reconocidos por ellas en espacios de reflexión posteriores a la práctica. En el aula, el docente ejecuta diversas acciones que se componen de diferentes saberes. Estos conocimientos son necesarios para que el maestro pueda actuar en el mundo, específicamente en el campo profesional (Leurquín y Sousa, 2018). Entendemos como saberes disciplinares aquellos que corresponde al conocimiento del objeto de enseñanza y que responde a la pregunta ¿qué enseñar? Por otro lado, entendemos como saber didáctico aquel que los docentes utilizan para realizar la enseñanza y que responde a la pregunta ¿cómo enseñar? (Hofstetter y Schneuwly, 2009). Ambos conceptos remiten a lo que Leurquin y Sousa (2018) describen como la elección del conocimiento y su transposición en conocimiento para ser enseñado.

En el presente estudio se analiza el trabajo docente en la enseñanza de la lengua escrita de tercero de preescolar de dos profesoras con diferente experiencia y formación profesional, que laboran en la misma escuela. El interés por analizar las acciones de ambas maestras es porque, a pesar de compartir el contexto de enseñanza delimitado por la escuela, su trabajo docente no se desarrollará de manera idéntica en el aula. Por lo anterior, nos interesamos en conocer tanto las continuidades, es decir, las acciones que tienen similitud y que comparten las profesoras en su actuar en el aula; así como las divergencias de las maestras, o sea, aquellas acciones que no coinciden en su práctica de enseñanza a pesar de compartir elementos contextuales como los ya mencionados.

En este contexto, el objetivo de la investigación es analizar el trabajo docente de profesoras de preescolar a partir de los saberes didácticos (formas de enseñanza) y disciplinares (objetos de enseñanza) que utilizan en la enseñanza de la lengua escrita. De forma específica, se pretende:

1. Describir las consignas que utilizan las profesoras en la enseñanza de la lengua escrita para comprender el trabajo docente en preescolar.
2. Identificar los saberes didácticos y disciplinares que utilizan las profesoras en la enseñanza de la lengua escrita en grupos de tercero de preescolar.
3. Contrastar las continuidades y divergencias de las profesoras al enseñar la lengua escrita para comprender el trabajo docente en la enseñanza de la lengua escrita en preescolar.

Las preguntas de investigación son:

¿Qué saberes didácticos y disciplinares utilizan las profesoras durante la enseñanza de la lengua escrita en grupos de tercero de preescolar?

¿Cuáles son las continuidades y divergencias entre las prácticas de las profesoras al enseñar la lengua escrita?

II. Antecedentes teóricos y contextuales de la investigación

En este capítulo se presentan dos secciones. La primera da cuenta de la revisión de literatura sobre el tema; mientras que la segunda aporta un panorama general sobre la enseñanza de la lengua escrita en preescolar tanto en los parámetros del currículo mexicano como en la institución en donde se desarrolló la presente investigación.

2.1 El estudio de la práctica docente en la investigación educativa

La sección se organiza en dos apartados. El primero describe una cronología de estudios previos sobre el trabajo docente (figura 1), que abarca desde los años 60 hasta el año 2002; dicha cronología se basa en los estudios de Pérez y Gimeno (1988), Machado (2004) y Rodríguez (2021) e intenta presentar los trabajos pioneros en el tema. Este primer acercamiento se enfoca en la enseñanza en general. El segundo apartado presenta un panorama más actualizado del estado de la cuestión, por lo que se exponen investigaciones de los últimos veinte años, del 2001 al 2020, que están centradas en la enseñanza de la lengua.

Es importante aclarar que el término trabajo docente es empleado por las investigaciones sustentadas en la perspectiva ergonómica del trabajo; de modo que las investigaciones aquí reportadas utilizan conceptos como práctica docente y prácticas de enseñanza para referirlo.

2.1.1 Estudios Pioneros Sobre el Trabajo Docente

Hace algunas décadas se despertó la inquietud sobre la importancia de las acciones de los profesores dentro de las aulas. Ante esta relevancia, son numerosos los estudios que han indagado el tema. En esta investigación tomamos en cuenta las más relevantes para la presente investigación, pues se centran, principalmente, en el análisis del pensamiento y la intervención práctica del profesor en la enseñanza en general. En la siguiente figura se ilustra el recorrido histórico que han tenido las investigaciones que analizan la práctica docente: modelo proceso-producto, modelos mediacionales que se conforman por enfoque cognitivo y alternativo, el enfoque ecológico y, por último, la didáctica del francés. A continuación, se

describe y explica la cronología de las investigaciones históricas sobre investigaciones del trabajo docente (Figura 1).

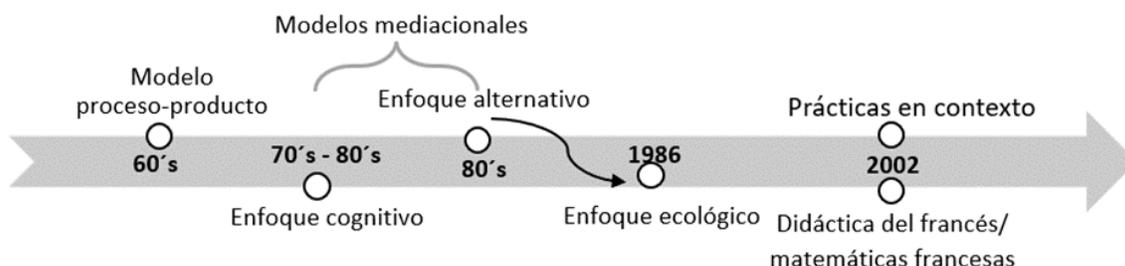


Figura 1. Recorrido histórico de la investigación de la práctica y trabajo docente.
Fuente: Elaboración propia

Modelo proceso-producto. Pérez y Gimeno (1988) describen el uso del modelo proceso-producto para estudiar la eficacia de la enseñanza según la relación del comportamiento del profesor (proceso) y el rendimiento escolar del alumno (producto). En 1968, en pleno apogeo del modelo proceso-producto, se detectaron contradicciones e inconsistencias de los resultados de sus estudios, ante esta situación surgieron los modelos mediacionales, los cuales se centran en el pensamiento del profesor y características internas de los alumnos.

Modelo mediacional: enfoque cognitivo y alternativo. Jackson (1968) comenzó con los planteamientos del análisis del trabajo del profesor, los cuales distinguió en dos etapas en la enseñanza: preactiva e interactiva. Años más tarde Pylpiw (1974, citado en Wittrock, 1990) agregó la etapa postactiva, que fue referencia relevante para las investigaciones posteriores en torno al análisis de la práctica docente.

A partir de las investigaciones de Jackson surgió el modelo mediacional, el cual se organiza en dos enfoques: el cognitivo y el alternativo. El enfoque cognitivo está centrado en la relación entre el pensamiento y la acción del profesor, que se estudia a partir de los procesos de planificación, la intervención y las teorías y creencias de los maestros; los principales autores de este grupo son Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen; sus primeros trabajos importantes se publicaron en 1975. Mientras tanto, el enfoque alternativo tiene una perspectiva disciplinar en ciencias sociales. Los

trabajos aquí agrupados se interesan en el contexto, el papel y la función del profesor, así como la relación teoría-práctica, y toman en cuenta el contexto del trabajo, la historia de vida del maestro y sus teorías implícitas. Algunos autores representativos de este enfoque son Haigh (1981), Lowyck (1986), Alan Tom (1986), Olson (1985), Clark y Peterson (1986).

Enfoque ecológico. Otro enfoque que se suma a estas investigaciones es el modelo ecológico (1986) que alude al contexto al que se enfrenta el profesor todos los días, este enfoque tiene como objetivo comprender mejor las prácticas de los docentes en su ambiente natural. Otro modelo que se puede agregar a esta cronología es el de los estudios de las prácticas en contexto, el cual busca desarrollar un modelo para la praxis ya que debe estudiarse en sí misma porque ninguna práctica es repetible (Machado, 2004).

Modelo en Didáctica del francés. Por último, tenemos a Barré-de-Miniac y Halté (2002), precursores de dos corrientes de investigación en didáctica del francés en la disciplina de matemáticas las cuales parecen particularmente prometedoras en relación con el papel del profesor de francés en la situación del aula. Una de ellas se centra en las interacciones verbales en clase y la otra, que es emergente, se centra en el análisis del trabajo del profesor de francés.

Para finalizar este recorrido histórico de la investigación del trabajo docente es importante mencionar que todas las investigaciones anteriores ven las acciones del profesor como un trabajo, ya que su principal tarea es transformar las formas de pensar, hacer y hablar con herramientas semióticas (Plane y Schneuwly, 2002, en Machado, 2004). Por lo tanto, la enseñanza es designada como el trabajo del profesor ya que requiere de conocimientos profesionales que moviliza en el aula.

La presente investigación se puede ubicar en el modelo alternativo, es decir, estudia la práctica in situ y el discurso de las maestras sobre su propia acción.

2.1.2 Investigaciones Recientes Sobre el Trabajo Docente

La revisión de investigaciones afines al tema en los últimos veinte años, de 2001 a 2020, permite encontrar trabajos provenientes de contextos internacionales y nacionales, cuyo objeto de estudio tiene relación con el análisis de la práctica docente en la enseñanza de la lengua en educación básica. La revisión se centra en educación básica debido a la escasez de estudios enfocados en el nivel preescolar en México. Para esta organización se retoman como categorías los modelos mencionados en el subtítulo anterior. Es importante mencionar que la ubicación de los trabajos en un modelo u otro depende exclusivamente del punto de vista de la tesista.

Las investigaciones encontradas se organizan en cuatro grupos según los modelos que estudian la práctica docente: a) las que pertenecen al modelo proceso-producto, es decir, que toman el aprendizaje de los alumnos como resultado del desempeño del profesor (García, 2011; Ortega y Soto, 2007); b) aquellas que retoman al modelo cognitivo (Dueñas y Vernón, 2017; Block *et al.*, 2007); c) las sustentadas en el modelo alternativo y consideran al profesor en el análisis de su propio actuar (Ruíz-Bikandi, 2007; Rodríguez y González, 2020; Rodríguez, 2021; Goicoechea *et al.*, 2011; Goicoechea, 2015; Rodríguez y Clemente, 2013; Guzmán y Guevara, 2010; Goigoux, 2001), y d) las que recuperan el modelo ecológico para analizar el actuar del maestro y comprender su práctica docente (Loaiza y Uribe, 2016).

Investigaciones orientas en el modelo proceso-producto. Este modelo se dedica a estudiar la eficacia de la enseñanza según la relación del comportamiento del profesor y el rendimiento escolar del alumno. Las investigaciones aquí agrupadas (García, 2011; Ortega y Soto, 2007) exploran las prácticas docentes para el desarrollo de competencias comunicativas y el fomento de la lectura en México. En estas, a pesar de que se estudian diferentes niveles académicos, secundaria y preescolar, los resultados coinciden y determinan que algunas prácticas y comportamientos docentes obstaculizan el logro de los propósitos educativos, por ejemplo, la escasas de participaciones docentes en actividades de lectura y escritura, el desconocimiento de materiales utilizados, la falta de planeación, entre otras. Tales prácticas dan cuenta de dificultades que afectan el aprendizaje de la lengua escrita de los alumnos.

Investigaciones con enfoque cognitivo. Este grupo de investigaciones se centran en la relación entre el pensamiento y la acción del profesor a partir del estudio de los procesos de planificación, las teorías o creencias de los maestros. Dueñas y Vernón (2017) obtienen seis criterios los cuales surgen del análisis de las actividades e intervenciones que realiza una maestra de preescolar, en México. A partir de los criterios construidos por las autoras y complementados por las entrevistas realizadas a la profesora, se confirma que la maestra tiene una perspectiva constructivista en su práctica, pues realiza procesos dinámicos e interactivos entre los alumnos de manera continua y constante para que construyan su propio aprendizaje. Otra investigación que fue realizada por Block *et al* (2007) en el cual indagan sobre las prácticas de 19 profesores de matemáticas impulsadas con la reforma curricular que se realizó en México en 1993. Si bien indagan en la enseñanza desde una disciplina diferente a esta investigación, el estudio analiza la práctica enfocada en la formación docente y el desarrollo profesional de los maestros, haciéndolos partícipes del análisis de su práctica. Esta investigación dio a conocer que las experiencias relatadas por los maestros constatan que, en los procesos de cambio, no hay “rupturas” definitivas entre la práctica y las nociones anteriores de los maestros. El acercamiento de los profesores a una nueva reforma curricular se hace desde lo ya establecido, enfocada en sus experiencias y saberes anteriores, entonces, los maestros regulan, dosifican y adaptan aquello que en un principio parece ajeno a su enseñanza.

Investigaciones con enfoque alternativo. Este grupo de investigaciones estudia en el contexto, el papel y la función del profesorado tomando en cuenta el contexto del trabajo del docente. A continuación, se muestran algunos estudios con este enfoque en los últimos diez años. En principio se describen aquellos que emplean la autoconfrontación como herramienta metodológica y posteriormente los que basan sus análisis en las consignas de enseñanza.

Con respecto al primer grupo, Ruiz-Bikandi (2007) retoma una práctica exitosa de una profesora encargada de un grupo de niños de 4 años. El autor graba la práctica de la docente en video mismo que utiliza durante la confrontación con un grupo de maestras para

que ellas lo vean y discutan críticamente lo observado. Este análisis se realiza con el propósito de contribuir a un mejor conocimiento de la práctica. Los resultados muestran notables avances en la práctica de la docente derivados de los procesos de discusión colectiva. Otros estudios que utilizan la confrontación para el análisis de la práctica docente en alfabetización inicial son el de Rodríguez y Clemente (2013) en España; Guzmán y Guevara (2010) en Colombia y Goigoux (2001) en Francia. Estos trabajos estudian la práctica del profesor desde la observación en el aula, considerando y analizando las concepciones de los profesores (Rodríguez y Clemente, 2013; Guzmán y Guevara, 2010), así como los contenidos del saber (Goigoux, 2001). Llevaron a cabo las confrontaciones por medio de entrevistas y discusiones de vídeos de clases de los docentes. Estas investigaciones dieron a conocer que las concepciones del profesor son un elemento importante en la práctica docente, ya que tienen una fuerte relación acerca de cómo es que asumen su rol en el aula y qué deben hacer para alfabetizar estudiantes.

Para estudiar el análisis de la práctica docente a través de las consignas, las investigaciones de Rodríguez y González (2020), Rodríguez (2021), Goicoechea *et al* (2011), y Goicoechea (2015) utilizan la perspectiva teórica del interaccionismo sociodiscursivo. Se analizan las interacciones entre profesora y alumnos a través de las consignas y el diálogo sobre estas. La reflexión se lleva a cabo a partir de la autoconfrontación en la cual el docente enfrenta su propia práctica con ayuda de los investigadores. En cuanto a los resultados, estas investigaciones arrojan que los docentes, mediante la confrontación, logran verbalizar sus reflexiones en torno a su propia práctica, logrando desprenderse de su actividad y movilizando juicios sobre su propio actuar.

Investigaciones según el modelo ecológico. Este grupo de investigaciones cumple con características del modelo ecológico (1986) que alude al contexto al que se enfrenta el profesor todos los días, este enfoque tiene como objetivo comprender las prácticas de los docentes en su ambiente.

La investigación de Loaiza y Uribe (2016) señalan que las prácticas de enseñanza de tres maestras de primaria en Colombia están determinadas por sus concepciones sobre la

educación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, conocimiento, estudiante, escuela, maestro y contexto; las cuales pueden obedecer a rasgos heredados muy arraigados de la enseñanza recibida, la intuición o demandas actuales de formación.

Otro estudio que fue realizado por Ríos *et al* (2012) analizan la relación entre las prácticas utilizadas por tres docentes para enseñar a leer y escribir en el inicio de la escolaridad. Realizaron observaciones de sesiones específicamente para aprender a leer y/o escribir a lo largo de dos cursos escolares en tres escuelas de España. Los resultados muestran que las prácticas de las maestras difieren en el tipo de tareas llevadas a cabo, en las dinámicas para llevarlas a cabo, en los contenidos de lectura y escritura y en los materiales utilizados. Además, reportan que en dos de las aulas hay un mayor nivel de eficacia docente según rasgos que distintos autores determinan.

En conclusión, los grupos de investigaciones mencionadas en este apartado muestran cómo ha evolucionado la práctica docente como objeto de estudio desde los últimos veinte años en diversos países. Consideramos que la presente investigación se sustenta en el modelo alternativo porque estudia la práctica *in situ*, el papel y la función del profesorado tomando en cuenta el contexto del trabajo docente. Además, consideran al profesor en el análisis de su propio actuar ya que se recupera la autoconfrontación (discurso de las profesoras sobre su propio actuar) como herramienta metodológica y se lleva a cabo el análisis de las consignas en clases de lengua escrita en dos aulas de tercero de preescolar.

2.2 La Enseñanza de la Lengua Escrita en Preescolar en México

Esta sección comienza con un panorama general sobre la enseñanza de la lengua escrita en el currículo mexicano a partir de los últimos años y termina con la descripción de cómo se concreta esta enseñanza en el preescolar en donde se realizó la investigación.

En México, a partir de los años ochenta, se empieza a reconocer el sentido educativo de la atención a la niñez, pues hasta entonces había tenido una interpretación únicamente asistencial en torno a la crianza sana (SEP, 2017). Este reconocimiento estuvo motivado por diferentes razones: por un lado, existen estudios que demuestran cómo los primeros cinco

años son críticos para el desarrollo de los niños, pues se encuentran una etapa donde aprenden con mayor velocidad que en cualquier otro momento de sus vidas al mismo tiempo que desarrollan habilidades cognitivas y socioemocionales básicas y fundamentales para sus logros futuros en la escuela (OCDE, 2017); por otro lado, existen trabajos que sostienen cómo la primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo vital del ser humano en la cual aparecen los cimientos para los aprendizajes posteriores, puesto que el desarrollo cerebral y las experiencias de interacción con el ambiente permiten un aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que suceden principalmente en este periodo de vida (OEA, 2010). Por lo antes mencionado, el nivel preescolar se hizo obligatorio en México en el ciclo escolar 2004-2005 (SEP, 2017).

Según la Secretaría de Educación Pública (2020), en el ciclo escolar 2019-2020 hubo 236,000 educadoras que atendieron a más de 4.7 millones de alumnos en casi 90,000 escuelas. Mientras que en el ciclo escolar 2020-2021, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), existen aproximadamente 280,000 educadoras. Ante estas cifras, es pertinente aclarar que el debate no recae en la obligatoriedad y relevancia del servicio educativo en la primera infancia, sino en los contenidos y métodos de enseñanza delimitados para esas edades.

Con el objetivo de realizar un análisis en la práctica de la enseñanza de la lengua escrita en preescolar y considerando la influencia que tiene el sistema de enseñanza (trabajo prescrito) sobre ésta, se ha examinado la importancia de conocer la trayectoria de los programas de estudio de educación preescolar en México en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, puesto que los contenidos y los métodos educativos no pueden estar desvinculados de su puesta en práctica en los espacios escolares (INEE, 2019).

Los programas de educación preescolar en México inician en 1979 y se han ido modificando paulatinamente. El campo formativo que es de principal interés para esta investigación es el de lenguaje y comunicación en el aspecto de la lengua escrita.

El primer programa de preescolar, en 1979, estuvo enfocado en la maduración: discriminación auditiva, memoria auditiva, secuencia auditiva y ritmo; en la comprensión: de preguntas, ordenes, asociación auditiva y análisis auditivo; y en la expresión oral: utilización y articulación del lenguaje. El programa promovió el método de los centros de interés, un método global que consiste en llevar al niño de manera grupal y en equipo a construir su conocimiento a través de los centros de acción o de intereses que le permiten planear juegos y actividades, desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad (Becerra, 2005).

Posteriormente, el Plan 1981 propuso un enfoque psicogenético, aquí se integra, como actividad básica, la expresión gráfico-plástica, la utilización del lenguaje oral y el abordaje de la lecto-escritura con una metodología por situaciones (Becerra, 2005). Por su parte, el programa de educación preescolar 1992 se dividió en cuatro dimensiones; la dimensión intelectual, que incluía el lenguaje, tiene como objetivo el desarrollo de formas de expresión creativas a través del lenguaje de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual permite adquirir aprendizajes formales. Este programa estuvo organizado a partir del método de proyectos y trabajo por áreas tomando en cuenta el aprendizaje significativo.

El Programa 2004 trajo consigo la obligatoriedad de la educación preescolar. Éste se organizó a partir de competencias agrupadas por campo formativo; el propósito en el área de la lengua escrita era que los niños comprendieran las principales funciones del lenguaje escrito y reconocieran algunas propiedades del sistema de escritura. En este programa se le da un lugar a la lengua escrita dentro del campo formativo de lenguaje y comunicación. Además, se aludió al papel clave del docente en el aprendizaje de los niños (Becerra, 2005).

Más adelante, el Programa de estudios 2011, tuvo como propósito que los niños “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieran comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP, 2011), En los estándares curriculares se integran la producción de textos escritos donde destacan la importancia de que el alumno se familiarice con diversos tipos de textos como cuentos,

poemas y obras de teatro, entiendan la función de la lengua escrita, produzcan textos propios y usen marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.

En el programa vigente de educación preescolar “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” (2017), el campo formativo de lenguaje y comunicación menciona que la aproximación a la lectura y escritura en preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial, y tiene dos vertientes: el uso y las funciones de texto. Además, apuntan a la relevancia de que los niños logren iniciarse en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema (SEP, 2017).

Al concluir este recorrido por los planes de estudio de Educación Preescolar en México es importante destacar la relevancia del Plan de Estudios de 2004. En éste, el nivel preescolar se reincorpora a la educación básica obligatoria mexicana, la lengua escrita se incluye como parte importante en el desarrollo integral del alumno y se toma en cuenta el papel del maestro como parte fundamental en la alfabetización inicial en preescolar.

2.2.1 La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar de la investigación

Para Vries y Beijaard (1999), el contexto donde laboran los profesores influye sobre sus ideas, concepciones o pensamientos, así como en las decisiones que toman en el aula. Por esta razón, es necesario describir cómo se concibe la enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar donde se realiza el trabajo de campo. La información que se presenta se obtuvo a través de una entrevista con las encargadas del nivel preescolar en la institución y mediante revisión del documento que utilizan para orientar la enseñanza en dicho campo formativo: “Lectura Compartida en la Escuela con el Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar (ELE) Preescolar” (2012).

El centro escolar en donde se desarrolló la investigación se eligió por fines prácticos. Éste fue de las primeras escuelas en reincorporarse a clases presenciales después de la pandemia por COVID-19 en el estado de San Luis Potosí, lo que permitía continuar con la investigación al dar de oportunidad de recabar datos de forma presencial. Las dos profesoras

participantes de la investigación fueron elegidas por ser las únicas docentes de tercer grado de preescolar en la institución.

La institución educativa se describe como una comunidad educativa y un espacio creado para acompañar el desarrollo integral de los estudiantes en sus primeros años de vida. La comunidad educativa considera a los niños como miembros de la sociedad, constructores de conocimientos, identidad y cultura; por lo que proponen una educación que permita a los niños ser capaces de hacer, pensar y cuestionar sus potencialidades y posibilidades como personas. También promueven el juego libre, la relación con la naturaleza, el placer por el aprendizaje en libertad y comunidad, y el espacio para crear, imaginar y experimentar ([información de institución educativa], s/f).

Los ejes transversales de la escuela son la creatividad, juego, equidad de género, reflexión de los procesos y la educación ambiental. En cuanto a su forma de enseñanza, la escuela no sigue el currículo oficial para preescolar, pues cuentan con una metodología de trabajo propia. Esta se basa en una adaptación del método Reggio Emilia desarrollado por Blasi (2006). Este método trabaja por proyectos abiertos al cambio; es decir, se caracterizan por ser flexibles y dar respuesta a lo emocional y a las relaciones, tanto individuales como grupales. Dicho método favorece la socialización entre alumnos para aprender con sus pares, aunque haya una diferencia de edad (Blasi, 2006). Su finalidad es mantener el contacto con el entorno, es decir, que los alumnos aprendan del contexto que les rodea y de la realidad social.

La escuela promueve el trabajo por proyectos que permitan la construcción grupal del aprendizaje porque versa sobre el interés y la motivación del alumnado. El principio por el que se rigen es que el aprendizaje no sucede de forma aislada, sino que es un proceso global, parte de una realidad total. Por esta razón, se plantean temas generadores que resultan del diálogo y los acuerdos con el grupo; estos funcionan como ejes centrales que organizan diversas actividades y permiten el trabajo con los diferentes campos formativos. La elección del tema se realiza por votación del alumnado. Los niños proponen temáticas de su interés y se realiza una votación abierta en grupo; se trabaja el tema que más votos obtiene. Durante

la recolección de datos el tema del proyecto que se aplicó fue “Los dinosaurios”. Otro aspecto relevante es la duración de los proyectos. Ésta queda sujeta a la consideración de la profesora y depende del interés de los alumnos en el tema. Así la duración puede variar entre uno o dos meses.

Específicamente para la enseñanza de la lengua escrita, durante los proyectos, se incluyen actividades que se realizan de manera recurrente y están enfocadas a la enseñanza de la lengua escrita: el programa ELE y la estrategia de investigación o proyectación. Enseguida se describe cada una de éstas.

El Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar (ELE) (Navarro y Romero, 2006), se realiza una vez por mes para desarrollar competencias de lectura y brindar conocimientos sobre cuentos y textos. El proyecto ELE es un programa de formación para maestros que promueve el uso de formas de interacción dentro de la escuela que facilitan el desarrollo de competencias de lenguaje, lectura y escritura a partir del uso de textos reales y de actividades asociadas a estos textos. Supone el manejo de vocabulario, las formas de interacción con textos orales y escritos, la reflexión sobre el lenguaje para su comprensión y su producción, el conocimiento del mundo y su representación en medios lingüísticos. El objetivo general del programa es favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras de los alumnos de preescolar y primaria mediante la optimización de la actividad de lectura de textos, narrativos y expositivos, para lectores infantiles en aula (Romero, 2012). Está basado en un modelo balanceado con enfoque sociocultural de enseñanza de la lengua escrita en el que todas las actividades de aprendizaje giran alrededor de textos significativos para el alumnado, al mismo tiempo que se ofrece instrucción directa y explícita sobre el código escrito y la estructura de los textos, siempre tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes (Romero, 2012).

La estrategia de investigación o proyectación se implementa una vez a la semana y consiste en brindar a los alumnos diversas actividades sobre lengua escrita, matemáticas, motricidad fina, exploración del mundo natural o experimentos, y dejar que el alumno elija la actividad teniendo un apoyo por parte de la profesora, si es que lo requiere. Cada alumno

elige libremente la mesa donde desee trabajar (cada mesa cuenta con diferentes temas: matemáticas, motricidad, juego simbólico o lengua). En esta estrategia hay entre 4 y 5 mesas con diferentes actividades que se van modificando según los propósitos de la educadora.

El centro de trabajo retoma la malla curricular vigente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). También toman en cuenta el “Programa de estudio Aprendizajes Clave Educación Preescolar” (2017). Para complementar los propósitos marcados en el programa de estudios, implementan el “Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar” (Proyecto ELE) y la estrategia de Investigación.

III. Fundamentación Teórica

El lenguaje es la forma que tienen los seres humanos para comunicarse y se hace posible a través de la interacción con otros. Durante los primeros años de vida, la familia es el primer lugar como círculo de aprendizaje, padre, madre y hermanos son modelos de acción que se imitan; posteriormente, son los docentes quienes modelan cómo hablar, leer y escribir. Estos modelos humanos son los que se imitan, reproducen y evalúan permanentemente en las instituciones formadoras (Riestra, 2010). Por esta razón los familiares, acompañantes y profesores, como modelos de interacción humana, son responsables de brindar ejemplos y oportunidades de participación en situaciones comunicativas durante la primera infancia.

En este apartado se aborda el fundamento teórico y metodológico de la presente investigación. En principio, se describen los principales postulados del interaccionismo sociodiscursivo y los aportes que brinda al análisis del trabajo docente. Posteriormente, se alude a la teoría de la actividad, las consignas de enseñanza y la autoconfrontación simple.

3.1 Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD)

El ISD estudia la didáctica de las lenguas en el marco del estudio de las acciones formativas humanas. Se orienta desde una visión del desarrollo psicológico, desarrollo del lenguaje, la lingüística, la filosofía y la sociología. Para Riestra (2014), la didáctica de las lenguas es una disciplina cuyo principal enfoque es estudiar los procedimientos de aprendizaje y enseñanza de la lengua, el desarrollo de competencias, saberes y estrategias aplicadas a la lengua.

El ISD se enfoca en el análisis del lenguaje, el pensamiento y la actividad humana. Tiene una posición pragmática del lenguaje humano como un instrumento formador del pensamiento, además, su objeto central de estudio es la acción humana que lo considera como un mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos (Riestra, 2011). Para esta perspectiva, la práctica del lenguaje es una acción humana que se da en prácticas verbales en un contexto determinado (prácticas sociales), donde al interactuar se hace un intercambio de información que ayuda a interiorizar nuevos conocimientos. Uno de los espacios donde el ser

humano interactúa con otros es la escuela, ya que brinda oportunidades formativas para compartir información a través de la interacción entre alumnos y maestros con los alumnos. Es importante añadir que esta teoría afirma que todas las acciones humanas constituyen actividades humanas, que son mediatizadas por el lenguaje (Bronckart, 1997, citado en Riestra, 2014). Entonces, el lenguaje humano media y organiza toda actividad humana, por esta razón, no existe actividad que no se realice sin él.

Las actividades colectivas son actividades que están socialmente establecidas. En el ámbito escolar, la institución, la escuela y los docentes tienen que realizar las actividades que le competen a su trabajo: educar, formar y enseñar. Las actividades antes mencionadas son actividades colectivas porque no se pueden lograr de manera individual. La escuela es una construcción colectiva, social e histórica; los seres humanos al ser seres sociales son parte de estas instituciones colectivas.

Por otro lado, esta perspectiva considera a los signos y los textos como producto de la interacción social, y también a través de éstos se construyen los mundos representados que definen el contexto de las actividades humanas (Riestra, 2014). El lenguaje, que es un formador del pensamiento, se transmite a través de signos y textos. Este enfoque retoma a Vygotski, que considera que el signo es una herramienta que permite el desarrollo del lenguaje (Riestra, 2011), pues el lenguaje no se da por sí solo, requiere de signos para ser aprendido.

Otro aspecto que nos interesa para nuestra investigación es que para el ISD las mediaciones sociales y las intervenciones formativas, en especial las realizadas en un contexto escolar, constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano (Riestra, 2014). Este interés por las mediaciones formativas en contextos escolarizados surge porque éstas, consciente o inconscientemente, son realizadas por los profesores en el aula. Es importante mencionar que la necesidad de enseñar a leer y escribir ha provocado que estas sean actividades centrales en la escuela. Por la relevancia que tienen las actividades de lectura y escritura, la interacción entre maestra y alumnos y las mediaciones formativas constantes

que se dan en un contexto escolar, nos lleva a considerar el ISD como perspectiva central para esta investigación.

3.2 ¿Por qué Trabajo Docente?

En concordancia con la teoría de referencia (Riestra, 2014) en esta tesis utilizamos el término de trabajo docente para referirnos a la práctica del profesor. En esta investigación se retoma principalmente este concepto, dado que alude a una perspectiva ergonómica, es decir, para esta investigación se toma la enseñanza como el verdadero trabajo del profesor, el cual se vincula con los programas e instrucciones oficiales, las herramientas pedagógicas, las políticas educativas, las características de los estudiantes, las reglas formales y el control ejercido por la jerarquía (Saujat, 2004).

Para el ISD el trabajo es un tipo de actividad. La actividad (o el actuar) son nuestros comportamientos, conductas e intervenciones de todos los días. Partiendo de esta idea, Pereira (2011) señala que el trabajo del docente constituye una actividad interaccional, interpersonal, situada, traspasada por reglas de artesanía, marcada por ajustes y conflictos, involucrando agotamiento físico, pero también es fuente de placer y satisfacción. Ante esta definición, para el ISD, en el trabajo docente, el profesor no es el sujeto principal y el único del proceso educativo, sino todo el entorno de la actividad educativa, estudiantes, tutores, trabajo colectivo, instituciones, trabajo prescrito (planeaciones), entre otros, son componentes esenciales para la dinámica de la educación.

Para esta perspectiva teórica, el trabajo docente es el resultado de un acercamiento entre la didáctica de las disciplinas escolares y la ergonomía o análisis de ese trabajo. La didáctica de las disciplinas escolares se preocupó por conocer la realidad del trabajo de los docentes. Se interesó por determinar cuáles son las capacidades y los conocimientos requeridos por los docentes para lograr la especificidad de su oficio (Bronckart, 2007). Por todo lo anterior Bronckart (2007) define la enseñanza como el verdadero trabajo del profesor, por esta razón en esta tesis empleamos el término trabajo docente para referirnos a las prácticas de enseñanza de las maestras participantes.

3.3 El trabajo Docente Para el ISD

Una de las líneas de investigación del ISD es el trabajo docente. El interés por estudiar el trabajo de los profesores surgió por una reorientación de la didáctica de las disciplinas escolares que fue resultado de varias investigaciones al dar cuenta que existía un desajuste entre el proyecto (planes y programas) y la realidad en las aulas (práctica docente); por ello, se tomó consciencia de la necesidad por interesarse en el trabajo de los enseñantes. Esta reorientación didáctica se reforzó por el interés de la ergonomía y en una de las corrientes derivadas de ésta, denominada el análisis del trabajo (Bronckart, 2007).

Debido al interés por estudiar el trabajo de los profesores, es importante definir el trabajo como “un tipo de actividad propia de la especie humana, resultado de la instrumentación, de formas de organización colectiva para garantizar la supervivencia económica de los miembros de un grupo” (Bronckart, 2007, p. 171). En el trabajo están nuestros comportamientos, conductas e intervenciones de todos los días (Bronckart, 2007). Al definir estos términos de trabajo, es conveniente recalcar que en la acción interviene un motivo, una intención y la capacidad física, que definen la responsabilidad del actor. Recordemos que el ISD se interesa en la actividad del docente, quien es responsable de su actuar dentro del aula, siendo esta una acción social mediada por el lenguaje.

3.4 Dimensiones de Trabajo y Análisis de la Práctica Docente

En lo que se refiere a la práctica docente, es conveniente responder cuestionamientos sobre el actuar del profesor y analizar la realidad en el aula. El ISD propone el análisis de la práctica docente a partir de tres dimensiones de trabajo: el trabajo real, el trabajo prescrito y el trabajo representado (Bronckart, 2007). El trabajo real se refiere a “los comportamientos verbales y no verbales que se producen durante la realización de las tareas” (Bronckart, 2007, 177), es decir, lo que realmente hace el profesor dentro del aula; el trabajo prescrito aborda

En esta investigación se utilizarán trabajo real y trabajo efectivo como sinónimos. La literatura al respecto ha planteado interesantes y finas discusiones para marcar la diferencia entre ambos términos; sin embargo, no es objeto de esta tesis recuperar dichas diferencias.

“el análisis de documentos prefigurativos producidos por las instituciones o empresas implicadas, cuyo objetivo es planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los actantes” (Bronckart, 2007, 177), es decir, aquello que se presume que va a suceder, los planes, manuales, programas de estudio y secuencias didácticas del profesor; por último, la tercera dimensión es el trabajo representado por los actantes, que hace referencia a lo que los docentes dicen sobre su trabajo. Finalmente, el trabajo representado se manifiesta en dos tipos de entrevistas que se hacen a los docentes: antes de la realización de la tarea y después de ésta (Bronckart, 2007); en esta tercera dimensión, el profesor externa lo que piensa sobre su propio actuar en el aula.

Tanto el trabajo prescrito, como el trabajo real y el representado son dimensiones que resultan eficientes para el análisis del trabajo docente en conjunto. Ante esto, es importante mencionar que el presente estudio se centrará únicamente las últimas dos dimensiones: trabajo real y trabajo representado. Para ello recuperamos los aportes de Riestra (2014) en torno a las consignas de enseñanza y la autoconfrontación simple.

3.5 Consignas de Enseñanza en el Análisis del Trabajo Docente

Para Riestra (2014), en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua, las consignas son instrumentos mediadores en la realización de la tarea escolar que se dan en la comunicación entre el enseñante y el aprendiz, y están mediadas en la interrelación pensamiento-lenguaje. Este instrumento es planificado y analizado esporádicamente por el profesor, en función de los logros alcanzados en las actividades realizadas por los alumnos (Riestra, 2014). En las consignas se dan dos funciones, la comunicativa (instrucción) y la teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales) (Riestra, 2014). En este proceso, la acción se propone como una ejecución para cumplir una meta determinada, mediante verbos de acción como *elaborar*, *construir*, *leer*, *escribir*, entre otros.

La autora distingue dos tipos de consignas: consignas en sentido estricto y consignas en sentido amplio, la primera refiere a los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase (Riestra, 2014), se trata de instrucciones para realizar

los textos. Las consignas en sentido amplio son aquellas producciones verbales de los profesores en el desarrollo de la clase que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto (Riestra, 2014). Estas se refieren a la reformulación de la consigna en sentido estricto, ya que, en la interacción con el alumno, el profesor analiza y modifica sus consignas para interactuar con los niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En torno a las consignas en sentido amplio y en sentido estricto se realizan tres tipos de análisis: 1) de contenido, en función de la relación entre contenido temático (pensamiento) y formas lingüísticas (expresión), a su vez, teniendo en cuenta la relación entre los términos teóricos y el nivel de transposición; 2) textual, para poner en evidencia ciertas características formales de las producciones; y 3) de la actividad, para poner en relación la realización de la tarea con la consigna en función de los textos producidos por los alumnos (Riestra, 2014).

En el presente estudio nos enfocaremos en el análisis de contenido, el cual se define como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto (Krippendorff, 1990). Este tipo de análisis es una técnica para la descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto en la comunicación. También tiene un significado simbólico de los mensajes, de ahí la importancia de utilizarlo para la investigación. En este sentido, el análisis de contenido de las consignas permite concretar los objetivos de la investigación vinculados con el trabajo efectivamente realizado en las aulas.

3.6 Desde la Teoría de la Actividad

La teoría de la actividad, postulada por Leontiev (1983), se centra en la actividad de los individuos en la sociedad. El humano al estar inmerso en una sociedad encuentra en ella las condiciones externas a las que debe adaptarse, así como las motivaciones que movilizan sus actividades las cuales, a su vez, son orientadas por una meta (Goicoechea, 2020).

La idea central de este postulado es que la actividad consiste en dar sentido tanto a las acciones prácticas como a las acciones mentales del individuo y en extraer su significado. El sentido se enmarca en el proceso de apropiación cultural y social por parte del sujeto. La

actividad es mediatizada por la reflexión de la mente (Goicoechea, 2020) y corresponde a una necesidad dirigida a satisfacer una necesidad del individuo (Riestra, 2014).

La teoría de la actividad está conformada por dos eslabones fundamentales. El primero es la orientación, o sea, los motivos, metas sociales y personales que guían la actividad; y apunta a un objeto determinado. El segundo eslabón es la ejecución, la cual hace referencia a las acciones y operaciones para lograr las finalidades planteadas. Las acciones están relacionadas con la finalidad: el sujeto delimita y es consciente de lo que hace, tiene un carácter consciente de la meta, es decir, el individuo es consciente de las acciones que ejecuta que se encuentran movilizadas y orientadas a un fin (Goicoechea, 2020).

Por otra parte, las operaciones son los medios o procedimientos para efectuar la acción, así como la acción se correlaciona con la finalidad, la operación es la tecnificación (automatización) para lograr la acción, y, por ende, la finalidad (Riestra, 2014). Las operaciones son acciones ya aprendidas, internalizadas, cuya ejecución es fundamental para realizar nuevas acciones y son el medio para alcanzar un fin.

La teoría de la actividad se enfoca en la explicación del comportamiento de los individuos en la sociedad. Lo que se convierte en un sustento teórico para el análisis del trabajo de los docentes en quienes se centra la investigación. Por lo que la actividad se convierte en una unidad de análisis en la práctica profesional, analizada desde diversos enfoques teóricos (Goicoechea, 2020).

El análisis de la actividad ayuda a describir la elaboración y progresión de las consignas. Lo que sucede en el aula son interacciones, el profesor al interactuar con los alumnos lo hace en torno a actividades. El profesor propone y los alumnos construyen, todo mediado por el lenguaje. Por ello la importancia de la teoría de la actividad y el análisis de las consignas en esta investigación.

El análisis de las consignas en el enfoque de la teoría de la actividad posee efectos previsibles respecto a las acciones del lenguaje dentro de la actividad de enseñanza, de modo

que es importante analizar la acción verbal de la profesora en la enseñanza de la lengua escrita, y la acción mental de los alumnos, materializada en los productos textuales (Riestra, 2014) y, en nuestro caso, por las respuestas orales de los alumnos a las consignas de las profesoras.

3.7 Autoconfrontación

En este trabajo se utiliza la autoconfrontación como una de las herramientas metodológicas para recuperar el pensamiento de las profesoras sobre su trabajo; es decir, para explorar la dimensión del trabajo representado. Para Plazaola *et al.*, (2014), la autoconfrontación es un instrumento metodológico que parte de una grabación de la actividad en el aula como base para la confrontación con el profesor, propone la realización de un análisis minucioso de lo sucedido en el aula, esta conversación entre docente e investigador pretende comprender lo sucedido en el salón de clase a partir de la lectura de las transcripciones de audio de la sesión.

La autoconfrontación surge de la ergonomía francesa, a la cual le interesa la actividad profesional con el objetivo de transformarla, además, este método posibilita la producción de significado en relación con la actividad del profesor, la experiencia del actor y su verbalización conforman un espacio en el que ésta emerge y se desarrolla (Plazaola *et al.*, 2014).

La autoconfrontación, como herramienta metodológica, conduce al docente a detenerse en la acción, para que la reviva y la analice detalladamente; esta vuelta de experiencia les da sentido a sus propias acciones. En este análisis, la función del investigador es acompañar al docente y retipificar las acciones llevadas a cabo para identificar obstáculos y mejoras de dicha acción. Existe diversas investigaciones que han retomado esta metodología para el análisis de la práctica docente en la formación continua del profesorado. Una de estas investigaciones es de Plazaola *et al* (2018) analiza entrevistas de autoconfrontación del estudiante-profesor novel con una formadora-investigadora. En ellas, las futuras profesoras observan y analizan su propia acción docente desde el “exterior”, lo

que suscita la mejora de su actividad en la enseñanza de la lengua en nivel primaria. Otra investigación que retoma esta metodología es de Rodríguez Hernández (2021) utiliza la autoconfrontación simple para analizar la voz de una profesora de primaria en clases de lengua. La maestra se confronta con lo sucedido en sus clases y dialoga sobre ello con el investigador. La función del investigador es sugerir espacios para la reflexión y apoyar a la profesora en la comprensión de su actuar en el aula.

En la presente investigación, recuperamos las adaptaciones de Rodríguez Hernández (2021) para utilizar la autoconfrontación simple como instrumento de análisis de la práctica.

IV. Metodología

Para este estudio se eligió un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) porque no recoge números de forma estadística, sino que por medio de observaciones y grabaciones realizadas en su contexto natural y cotidiano se analiza la práctica docente de dos profesoras de preescolar. El análisis tiene un enfoque descriptivo porque se explican de manera detallada los registros de clase y las conversaciones con las docentes.

Sobre el contexto escolar se ha hablado en el capítulo II. Aquí únicamente señalamos que se eligió esta institución porque fue de las primeras escuelas en reincorporarse a clases presenciales después de la pandemia por COVID-19 y el cierre masivo de instituciones de educación básica en México.

4.1 Participantes

Las participantes de la investigación son dos profesoras de nivel preescolar que laboran en una institución privada de la ciudad de San Luis Potosí, México; ambas son encargadas de los grupos de tercer grado e imparten las materias de lengua escrita y pensamiento matemático. Las maestras fueron elegidas por ser las únicas docentes de tercer grado de preescolar en la institución.

La maestra titular del Grupo 1, llamada P1 en adelante, tiene 25 años de edad. Es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, una licenciatura nueva en el campo de profesionistas de la educación; aparte de esto, la participante 1 no ha tenido formación complementaria hasta el momento. Respecto a su experiencia laboral, la docente únicamente ha trabajado en la escuela en donde se desarrolla esta investigación, ahí tiene dos años dando clases a nivel preescolar de manera consecutiva. Esta es la primera vez que la docente trabaja con el grupo de tercer grado; no obstante, se trata de un grupo que también estuvo a su cargo el ciclo escolar anterior.

La otra participante de la investigación es maestra titular del Grupo 2, en adelante llamada P2, la cual tiene 44 años de edad. Ella es Licenciada en Educación Preescolar

egresada de una Escuela Normal Particular en el estado de San Luis Potosí, México. El programa educativo con el que se formó en esta institución data de hace más de dos décadas; en cuanto a su formación continua, ha tomado cursos y diplomados en diversos temas. Tiene 24 años de servicio; 20 de éstos han sido a nivel preescolar, de los cuales 13 han sido en tercer grado; los 4 años restantes los ha dado en nivel primaria. Respecto a su experiencia en la escuela donde se realizó la investigación, se trata de su primer año laborando en este centro de trabajo. Enseguida se describen los contextos áulicos de las profesoras observadas.

4.2 Los Contextos Áulicos

El grupo de la profesora 1 al inicio de la observación estaba conformado por 10 alumnos, y finalizó con un total de 15. A consecuencia de la pandemia de COVID-19, los alumnos se iban incorporando a clases presenciales según la decisión de los padres de familia. De los 15 estudiantes que conformaban el grupo, 13 eran de tercer grado, uno de primer grado y otro de segundo, estos dos últimos se integraron por la pandemia. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 3 y 6 años. Del total de alumnos, el promedio de asistencia diaria era de entre 8 y 10. En este grupo se observa que hay diversidad de ritmos de aprendizaje ya que se presentan diversos niveles de escritura.

Por otra parte, el grupo de la profesora 2 inició con 11 alumnos y durante el transcurso de la observación aumentaron a 15 por la misma situación descrita en el grupo 1. Todos los niños pertenecían al grado de tercero de preescolar y tenían entre 5 y 6 años de edad; además, este grupo inició desde nivel maternal con diferentes maestras en cada ciclo escolar, en la misma institución y conformado por los mismos alumnos quienes mantienen una convivencia desde los 2 años de edad. La asistencia diaria promedio de los alumnos era de entre 10 y 13 alumnos. Los ritmos de aprendizaje eran aparentemente homogéneos, sin embargo, los diferentes niveles de conceptualización de escritura estaban presentes.

Es importante mencionar que en esta institución escolar el trabajo entre docentes es colaborativo, es decir, ambas profesoras realizaban su planeación juntas. Las familias de los

alumnos pertenecen a una posición socioeconómica media/alta y los padres de familia en su mayoría son profesionistas.

4.3 Organización de la Investigación

La recolección de datos se hizo en dos momentos: el primero se refiere a la observación de clases no participante y a la grabación de audio, y se concretó en los meses de abril, mayo y junio de 2021; el segundo, a la autoconfrontación entre la investigadora, en este caso la tesista, y cada una de las maestras. Este segundo momento se realizó en los meses de mayo y junio del mismo año. Enseguida se describe a detalle cada uno de los momentos (Tabla 1).

Tabla 1

Organización de recolección de datos

1 momento. Observación		2 momento Autoconfrontación	
1. Observaciones de clases	2. Análisis preliminar	3. Autoconfrontaciones	4. Análisis finales
a) Grabación de audio b) Notas de campo	c) Transcripción de audios d) Análisis preliminar de consignas e) Selección de clase para autoconfrontación	○ Dar transcripción a profesora con anticipación ○ Grabación de audio de autoconfrontación ○ Transcripción de audio	○ Triangulación de análisis preliminar y autoconfrontación

Fuente: Elaboración propia

4.3.1 Primer Momento: Observación No Participante

Se inició con una semana de observaciones donde se asistió a la escuela para cubrir un periodo de adaptación que permita a los alumnos y profesoras familiarizarse con la observadora. Este acercamiento inicial tuvo una duración de seis horas, tres con cada profesora, durante tres días (Tabla 2).

Tabla 2*Horarios de observación para adaptación con la observadora*

Semana de observación para adaptación (12 al 16 de abril del 2021)				
Profesora	Día 1	Día 2	Día 3	Total:
P1	12:00-13:00	12:00-13:00	12:00-13:00	3 horas
P2	11:00-12:00	11:00-12:00	11:00-12:00	3 horas
			Total:	6 horas

Fuente: Elaboración propia

Durante las semanas posteriores se realizó una observación puntual y grabaciones de audio de clases de lengua escrita. Cabe señalar que las clases observadas se eligieron por tener mayores oportunidades de aprendizaje de la lengua escrita para los alumnos. En algunas de éstas el objetivo de enseñanza de las profesoras no era el trabajo con la lengua escrita; sin embargo, ofrecieron oportunidades de análisis interesantes para la investigación. Un ejemplo de estas situaciones se dio en la implementación del proyecto de dinosaurios. Las sesiones observadas y grabadas tuvieron una duración que variaba entre 15 y 60 minutos cada una. En la Tabla 3 se describe información al respecto.

Tabla 3*Horarios de observación y grabación de audio de clases*

Horarios de observación y grabación de audio de clases (12 de abril al 2 de julio 2021)			
	Lunes	Martes	Jueves
P1	12:15-1:00	12:15-1:00	12:15-1:00
P2	11:30-12:15	11:30-12:15	11:30-12:15

Fuente: Elaboración propia

La recogida de datos se realizó en un periodo de 12 semanas consecutivas, que corresponde a las últimas semanas del ciclo escolar. Se observaron en total 44 clases, 22 con cada una de las profesoras. Se observaron, audiograbaron y transcribieron un total de 27 horas 30 minutos, de los cuales 14 horas 39 minutos son con P1 y 12 horas 51 minutos con P2.

Enseguida, se presenta el cronograma de las clases observadas y transcritas, en la tabla se enlista el número de sesión, el tema que corresponde a cada clase, la duración y la fecha en la que se realizó (Tabla 4).

Tabla 4

Clases observadas en profesora 1 y 2

CLASES OBSERVADAS							
Profesora 1				Profesora 2			
Sesión	Tema	Duración	Fecha	Sesión	Tema	Duración	Fecha
1	Proyecto ELE	46 min.	19-abril-21	1	Proyecto ELE	49 min.	19-abril-21
2	Investigación	60 min.	20-abril-21	2	Cuento letra Q	36 min.	20-abril-21
3	Proyecto Dinosaurios	60 min.	22-abril-21	3	Investigación 1	42 min.	22-abril-21
4	Pulseras de nombre	40 min.	26-abril-21	4	Fecha y nombre	40 min.	6-may-21
5	Búsqueda de palabras	25 min.	28-abril-21	5	Carta a mamá	17 min.	17-may-21
6	Retos	25 min.	3-mayo-21	6	Proyecto ELE	52 min.	18-may-21
7	Cuento Letra Q	52 min.	3-mayo-21	7	Alfabeto móvil	31 min.	20-may-21
8	Carta a mamá	37 min.	10-may-21	8	Nombre de dinosaurios	42 min.	24-may-21
9	Sílabas T	27 min.	13-may-21	9	Alfabeto móvil 2	35 min.	25-may-21
10	Retos	31 min.	13-may-21	10	Lectura dinosaurios	41 min.	27-may-21
11	Proyecto ELE	44 min.	17-may-21	11	Calendario	44 min.	31-may-21
12	El astronauta	31 min.	20-may-21	12	Investigación 2	26 min.	1-jun-21
13	Alfabeto móvil	42 min.	24-may-21	13	La noticia	54 min.	3-jun-21
14	La noticia	38 min.	28-may-21	14	Alfabeto móvil	30 min.	7-jun-21
15	Calendario	46 min.	31-may-21	15	Investigación 3	21 min.	8-jun-21
16	Investigación 2	15 min.	1-junio-21	16	Lectura de Texto expositivo	34 min.	10-jun-21
17	Letra D	50 min.	3-junio-21	17	Actividad texto expositivo	39 min.	14-jun-21
18	Cuerpos geométricos	49 min.	7-junio-21	18	Sílabas D	39 min.	15-jun-21
19	Texto expositivo	40 min.	9-junio-21	19	Investigación 4	33 min.	17-jun-21
20	Carta a papá	34 min.	14-jun-21	20	Investigación 5	21 min.	22-jun-21
21	Sílabas D	44 min.	15-jun-21	21	Juego virtual	30 min.	24-jun-21
22	Cierre proyecto	43 min.	24-jun-21	22	Tiendita	15 min.	29-jun-21
	TOTAL:	14 h. 39 m.			TOTAL:	12 h. 51 m	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen los pasos que se llevaron a cabo para recabar los datos durante el primer momento de recolección de información. Este momento se divide en dos etapas: observaciones de campo (incisos a y b) y análisis preliminar (incisos c, d y e).

a) *Anotaciones de campo de los datos contextuales*: fecha, tiempo de la sesión, hora de inicio, número de alumnos y acciones de la profesora que eran imposibles de captar en la grabación de audio. Esta información se tomó al comienzo y durante las sesiones. En algunas clases la investigadora consideró necesario tomar foto de los productos de los alumnos para una mejor comprensión de lo registrado.

b) *Registro de grabación de audio*. Este procedimiento se llevó a cabo únicamente por audio, ya que los directivos de la institución no permitieron filmación, por esta razón fueron necesarias las anotaciones de campo antes mencionadas. Las grabaciones se realizaron en dos grabadoras de audio, se dotó a las profesoras de una grabadora en su bata de trabajo y la otra se colocó en un lugar estratégico en el salón de clases para captar el audio de los alumnos.

c) *Elaboración de transcripciones*. En las transcripciones se realizaron anotaciones del contexto, producto de las anotaciones de campo, para completar la comprensión de las clases. Durante este proceso se trató de ser lo más completo y fiel a la realidad. Se indica de manera precisa los turnos de habla de profesora y alumnos mediante el uso de códigos. Los códigos que se utilizaron fueron los siguientes:

Tabla 5

Códigos de transcripciones

Códigos
MAYÚSCULA para señalar dictado
negrita para fragmentos de lectura
(xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó
// para transcripción fonética
(---) diálogo inaudible
M para turno de la maestra
N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

Fuente: Elaboración propia

d) *Análisis preliminar*. Este análisis se llevó a cabo identificando las consignas en sentido amplio y en sentido estricto. Además, se identificaron y analizaron los componentes de la actividad que serán descritos más adelante.

e) *Elección de clase para autoconfrontación*. El análisis preliminar ayudó a la elección de las clases con mayor oportunidad de análisis para la autoconfrontación con la profesora.

4.3.2 Segundo Momento: Autoconfrontaciones

La autoconfrontación es un espacio de diálogo entre investigadora y profesora que enriquece el estudio en el análisis de la práctica docente. En el segundo momento de la investigación, se eligió una clase para analizarla con la profesora a través de la autoconfrontación. Los criterios que se utilizaron para la selección de las clases fueron los siguientes:

- a) Que haya actividad de escritura por parte de los alumnos.
- b) Que haya elementos compartidos en ambas profesoras (trabajo prescrito).
- c) Que haya criterio emergente, es decir, cambios en la práctica de las profesoras.

Las autoconfrontaciones se realizaron en dos etapas:

Antes de la autoconfrontación. Primero se compartió la transcripción con la profesora. La indicación fue la siguiente: “Te comparto la transcripción de una de tus clases, espero tengas oportunidad de leerla para comentar y compartir el día que nos reunamos”. Asimismo, la investigadora eligió los fragmentos de las transcripciones con mayor oportunidad para analizar y lograr un diálogo con la profesora de lo sucedido en clase.

Durante la autoconfrontación. Al inicio de la autoconfrontación se le cuestionó a la profesora si tuvo la oportunidad de leer la transcripción de su clase, esto para saber si la profesora conocía qué clase se retomaría en ese momento. Al dar inicio se le explicó brevemente el contexto y la actividad de la clase elegida, se le solicitó que relatara qué fue lo que sucedió en esa actividad. Durante este diálogo se realizaron preguntas clave para orientar la autoconfrontación, las preguntas fueron: ¿Qué propósito tiene esta actividad?,

¿qué finalidad tuvo realizar esta actividad?, ¿qué tipo de apoyo brindaste en esta situación?, si volvieras a hacer esta actividad, ¿qué cambiarías?, ¿quieres comentarme algo sobre la clase? Además, la investigadora indaga a fondo, por medio de preguntas de reflexión, a partir de lo que la profesora comparte en el diálogo.

Las autoconfrontaciones se llevaron a cabo de manera periódica durante 12 semanas consecutivas. Se realizó la autoconfrontación cada dos semanas, según el horario y disponibilidad de cada profesora. En total se realizaron ocho autoconfrontaciones, cuatro con cada profesora. A modo de piloteo, se realizó una autoconfrontación de prueba, esto con la finalidad de que las docentes se familiarizaran con el proceso. A partir de este ejercicio, se vio la necesidad de ubicar con precisión los fragmentos de transcripción de clase que se aludieran a partir de las preguntas de autoconfrontación. Esto tenía la finalidad de ayudar a las profesoras a recuperar la memoria de clase y agilizar el proceso de diálogo. La organización se describe en la tabla 6.

Tabla 6.

Organización de Autoconfrontaciones

Autoconfrontaciones (21 de mayo al 2 de julio)			
Profesora/fecha	P1	P2	Autoconfrontación de prueba
30 abril			32 min.
21 de mayo	28 min.		
28 mayo		35 min.	
8 junio	30 min.		
18 junio		42 min.	
22 junio	28 min.		
28 junio		30 min.	
2 Julio	30 min.	30 min.	
Total:	1 hora 56 min.	2 horas 17 min.	32 min.

Fuente: Elaboración propia

Por último, se analizaron las grabaciones y transcripciones de las autoconfrontaciones con la finalidad de reconfigurar el análisis de las consignas que se tenían en un inicio.

Ahora bien, es importante mencionar que el ajuste metodológico que implicó la grabación de audio en lugar del video obligó a tomar decisiones para mantener lo más fielmente posible el registro del trabajo efectivo. Aquí se resumen dichas decisiones: realizar transcripciones con descripciones minuciosas del contexto, tomar notas de campo que ayudaran a recuperar información que era difícil registrar en los audios, ofrecer a las profesoras la transcripción con un día de anticipación para su lectura, darles un contexto de su clase antes de cada autoconfrontación y realizar la autoconfrontación en la misma semana a la que correspondía la grabación de clase.

4.4 Procedimiento de Análisis

Para el análisis de las clases se utilizó el análisis de las consignas propuesto por Riestra (2008). La autora define la consigna como “el instrumento mediador en la realización de la tarea escolar, a la vez que en la comunicación entre el enseñante y sus aprendices” (Riestra, 2008). Además, distingue entre consignas en sentido estricto (en adelante CSE) y consignas en sentido amplio (en adelante CSA), la primera refiere a los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase (Riestra, 2014), se trata de instrucciones para realizar los textos. Las consignas en sentido amplio, por su parte, son aquellas producciones verbales de los profesores en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto (Riestra, 2014). Estas se refieren a la reformulación de la consigna en sentido estricto, ya que, en la interacción con el alumno, la profesora analiza periódicamente y hace modificaciones a sus consignas para interactuar con los niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los 44 textos se identificaron los enunciados correspondientes a las consignas en sentido estricto y en sentido amplio formuladas por las docentes. Una vez seleccionados los enunciados se prosiguió a hacer un análisis de los componentes de la actividad: tarea, finalidad, acciones y operaciones, los cuales se organizaron en tablas como la siguiente y se codificaron.

Tabla 7*Organización de análisis de consignas*

Consignas		Componentes de la actividad			
Consigna en sentido estricto	Consigna en sentido Amplio	Tareas	Finalidad	Acciones	Operación

Fuente: Elaboración propia

La codificación de los enunciados identificados de las consignas es la siguiente:

Tabla 8.*Códigos de consignas*

CSE: Consigna en sentido estricto	CSA: Consigna en sentido amplio
P1: Profesora 1	P2: Profesora 2 S: Sesión

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se muestra un ejemplo de codificación de los enunciados de consignas en donde los códigos se leen del siguiente modo: Consigna en sentido estricto, de la profesora uno, sesión 17. El número siguiente, en este caso el 10, corresponde al número de consigna dicha durante el desarrollo de la clase.

CSE_P1S17_10 Amigo, me vas hacer 4 palabras que empiecen con D.

En otro ejemplo, la codificación se interpreta como: Consigna en sentido amplio, profesora dos, sesión 20. El número siguiente, en este caso 3, corresponde al número de consigna en sentido estricto correspondiente a la consigna en sentido amplio. El número que aparece después del punto corresponde al número de consigna en sentido amplio dicha durante la clase.

CSA_P2S20_3.1 Estas que están aquí son frases, Santi. Tú vas a ir escribiendo en otra hojita otra frase e ir eligiendo una tarjeta.

Enseguida se definen los componentes de la tabla:

- Consigna en sentido estricto (CSE)

Según Goicoechea (2022), la CSE hace referencia al conjunto de instrucciones que el docente formula en el marco de una clase. Estos enunciados son posibles de analizar y estudiar formulados en el contexto de una clase. Como se da en el siguiente ejemplo de la transcripción de la clase 1 de P1.

Ejemplo sesión 1	
CSE_P1S1_5.	Ahorita que vas a ir a tu lugar vas a sacar una hoja donde vas a dibujar el principio, el desarrollo, pero ¿qué crees? Cada quien le va a hacer un final nuevo. A mí el final no me gustó, ¿a ti sí?

- Consigna en sentido amplio (CSA)

Entendemos por consigna en sentido amplio, aquellas situaciones en las que la docente estima necesario dar indicaciones precisas (Goicoechea, 2021). A continuación dos ejemplos.

Ejemplos Sesión 1	
CSA_P1S1_5.1	Entonces, yo Fer, le pondría de final, fíjate, yo ya pensé. Mi final sería (da ejemplo). Ese es mi final, pero cada quien puede crear, inventar lo que quiera, ¿ok? No me lo digan porque cada quien va a pasar a contar en su hoja.
CSA_P1S1_5.2	Ya pueden ir empezando a dibujar el principio. Fíjense bien, en el primer recuadro vas a dibujar el principio del cuento, en el segundo el desarrollo y en el último tu final, que tú le vas a poner a tu cuento.

- Finalidad

Se retoma el concepto de la finalidad como el motivo que posibilita la interacción y constituye lo que da lugar a aprendizajes formadores (Goicoechea, 2020). La finalidad está establecida por las docentes que elaboran la consigna.

- Acciones

Para Goicoechea (2020) las acciones son procesos orientados a un fin consciente. El agente tiene conciencia de lo que pretende con las acciones que ejecuta. Todas las acciones se llevan a cabo para lograr la finalidad general, pues la suma de estas hace que se logre. Las acciones son concretadas por los alumnos.

- Tareas

La tarea es aquella que dirige la instrucción y se da de manera explícita, por ejemplo, escribir, leer, copiar, escuchar, dibujar, entre otros.

- Operación

La operación es la acción ya aprendida, internalizada, cuya realización es imprescindible para realizar nuevas acciones (Goicoechea, 2020). Son los medios por los cuales se ejecuta la acción, es aquello que los niños ya tienen automatizado y la profesora da por hecho que el niño ya domina y sabe hacerlo, por ejemplo, sabe colorear, sabe dibujar, conoce la direccionalidad, linealidad, está en silencio, entre otros.

En las 44 transcripciones se realizó el análisis de las consignas y los componentes de la actividad, tomando de referencia las descripciones anteriores, como se ve en el siguiente ejemplo. Estas tablas se nombraron como tablas de análisis y se elaboró una por cada docente.

Tabla 9

Ejemplo de análisis de consignas Clase3_P1

Análisis de consignas					
CSE	CSA	Tarea	Finalidad	Acciones	Operación
CSE_P1S3_1. Escribe tu nombre en la hoja (muestra la hoja en posición horizontal) [todos los alumnos con su modelo].	CSA_P1S3_1.1. Acuérdate muy bien, que no estamos combinando mayúsculas con minúsculas.	Copiar	Ejercitar la escritura de nombre	Copiar el nombre con apellidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende horizontal vs vertical ▪ Sabe copiar del modelo ▪ Conoce mayúsculas y minúsculas

Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, en la clase 3 de P1, se puede observar que la CSE formulada es que los alumnos escriban, respecto al contexto de la clase los alumnos tienen un modelo donde está escrito su nombre. Al observar los escritos de los niños, la profesora da una indicación más precisa, una CSA, “No estamos combinando mayúsculas con minúsculas”. La finalidad de esta consigna es que el alumno ejercite la escritura de su nombre y la acción que deben realizar de manera consciente para hacer posible la finalidad es copiar el nombre con apellidos, por lo tanto, la tarea es copiar. En cuanto a las operaciones implicadas en la consigna para poder concretarla con éxito, los alumnos necesitan conocer las diferencias entre posición horizontal y vertical de la hoja, saber copiar de su modelo y conocer mayúsculas y minúsculas.

4.5 Procedimiento Para la Elaboración de las Categorías

Para elaborar las categorías, primero se identificaron las tareas más frecuentes en las consignas de ambas profesoras. En la tabla siguiente se muestra el resultado de esta identificación en donde se puede observar las coincidencias y divergencias entre las docentes.

Tabla 10

Tareas que más se identificaron en ambas profesoras

Tareas usadas constantemente en clases		
Tareas	P1	P2
Escribir	33	39
Copiar	5	19
Dibujar	13	15
Leer	8	14
Escuchar	5	8
Levantar la mano	7	1
Pegar	6	2
Inferir	5	2
Observar	5	2
Colorear	3	4
Recortar	3	2
Inventar	2	2
Completar la palabra	2	2
Buscar	2	2
Identificar	1	1

Fuente: Elaboración propia

En un segundo momento se eligieron las tareas más frecuentes para ambas. Estas son: escribir, dibujar, copiar y leer. Luego, se localizaron y clasificaron las clases en donde se encontraban estas tareas, lo que se organizó en una tabla como la siguiente:

Tabla 11

Clasificación de clases por tareas en P1 y P2

Categorías preliminares	PROFESORA 1	PROFESORA 2
Tipo de tarea		
La copia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 8. Carta a mamá. ▪ Clase 13. Alfabeto móvil. ▪ Clase 18. Cuerpos geométricos. ▪ Clase 21. Sílabas D. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 2. Cuento “Letra Q” ▪ Clase 3. Máquina de escribir ▪ Clase 5. Carta a mamá ▪ Clase 7. Alfabeto móvil ▪ Clase 8. Nombre de dinosaurios acorazados ▪ Clase 9. Alfabeto móvil 2. ▪ Clase 14. Alfabeto móvil 3. ▪ Clase 15. Estrategia de investigación 3. ▪ Clase 18. Sílabas D. ▪ Clase 19. Estrategia de investigación 4. ▪ Clase 20. Estrategia de investigación 5.
La escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 3. Hipótesis ▪ Clase 2. Máquina de escribir. ▪ Clase 6. Retos de escritura. ▪ Clase 7. Cuento “Letra Q” ▪ Clase 8. Carta a mamá. ▪ Clase 10. Retos de escritura. ▪ Clase 12. El astronauta. ▪ Clase 14. Noticia. ▪ Clase 15. Calendario. ▪ Clase 17. Letra D. ▪ Clase 18. Cuerpos geométricos. ▪ Clase 19. Texto expositivo ▪ Clase 20. Carta a papá. ▪ Clase 21. Sílabas D. ▪ Clase 22. Cierre de proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 4. Fecha y nombre. ▪ Clase 6. Proyecto ELE, astronauta. ▪ Clase 11. Calendario ▪ Clase 13. Noticia. ▪ Clase 15. Estrategia de investigación 3. ▪ Clase 17. Actividad sobre el texto expositivo ▪ Clase 20. Estrategia de investigación 5.
El dibujo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 3. Hipótesis ▪ Clase 8. Carta a mamá. ▪ Clase 13. Alfabeto móvil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 5. Carta a mamá. ▪ Clase 7. Alfabeto móvil ▪ Clase 9. Alfabeto móvil 2. ▪ Clase 13. Noticia.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 14. Noticia. ▪ Clase 18. Cuerpos geométricos. ▪ Clase 19. Texto expositivo ▪ Clase 20. Carta a papá. ▪ Clase 22. Cierre de proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase 17. Texto expositivo
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Después se retomaron las tablas de análisis de cada profesora por separado para revisar detenidamente las CSE y CSA de las sesiones localizadas en la tabla anterior. El propósito era identificar las regularidades y divergencias. En el siguiente cuadro se muestra la organización de esta etapa. Este trabajo de revisión nos permitió acotar nombres y descripciones para ir elaborando categorías preliminares: 1) La copia como práctica de escritura, 2) La escritura autónoma sin apoyo gráfico, 3) El dibujo para apoyar la escritura, 4) Las operaciones en las tareas: lo que el alumno no domina y 5) Las consignas en sentido estricto no dichas pero entendidas por los alumnos.

Tabla 12

Ejemplo de organización de categorías preliminares en P1

ANÁLISIS DE CLASES PROFESORA 1				
CATEGORIAS PRELIMINARES				
La copia como práctica de escritura	La escritura autónoma sin apoyo gráfico	El dibujo para apoyar la escritura	Las operaciones en las tareas: lo que el alumno no domina	Las consignas en sentido estricto no dichas pero entendidas por los alumnos
<p>SESIÓN 8: *CSA_P1S8_1.2. Eso sí, tiene que tener letras tu tarjeta. Por eso ahí te puse un ejemplo (señala el pizarrón). Ahí está, ya puedes empezar [En el pizarrón está escrito “Feliz día mamá”]</p> <p>SESIÓN 13: *CSE_P1S13_2. [Todos los alumnos en su lugar con su tarjeta] Fíjense bien, cada tarjetita hasta arriba tiene el nombre del dinosaurio que te tocó. Trata de leerlo y con el alfabeto que te dejé ahí vas a formar su nombre aquí abajo.</p>	<p>SESIÓN 2: *CSE_P1S2_2. A ver, escríbele. ¿Qué vas a escribir? (el alumno comienza a teclear) Espera, ¿Qué vas a escribir? *CSA_P1S2_2.1. A ver, ¿qué más vamos a escribir? A ver, ahí ya dice (lee) HOLA TADEO. ¿Qué más? Puedes escribirle una carta alguien.</p> <p>SESIÓN 3: *CSE_P1S3_3. En el lado derecho de tu hoja, en este lado (les muestra en la hoja), en este lado, en este lado, del derecho, en este (pasa con cada alumno a indicarles en su hoja), en este, en este. Vas a escribir, escucha, vas a escribir o dibujar cómo crees tú que llegaron los dinosaurios a la tierra, cómo surgieron los dinosaurios.</p>	<p>SESIÓN 3: *CSE_P1S3_3. En el lado derecho de tu hoja, en este lado (les muestra en la hoja), en este lado, en este lado, del derecho, en este (pasa con cada alumno a indicarles en su hoja), en este, en este. Vas a escribir, escucha, vas a escribir o dibujar cómo crees tú que llegaron los dinosaurios a la tierra, cómo surgieron los dinosaurios. *CSE_P1S3_5. [Los alumnos se encuentran sentados frente a la proyección] Muy bien, te vas a regresar a tu lugar, y en la segunda mitad, ahora sí vas a dibujar ya qué aprendiste lo bueno, ahora sí dime de ¿dónde vienen los dinosaurios? Van a dibujar eso, todo lo que aprendieron ahorita, en la segunda mitad de tu hoja [Todos van a su lugar].</p>	<p>SESIÓN 1: *CSE_P1S1_6. Ahorita que vas a ir a tu lugar vas a sacar una hoja donde vas a dibujar el principio, el desarrollo, pero ¿qué crees? Cada quien le va a hacer un final nuevo. A mí el final no me gustó, ¿a ti sí? *CSA_P1S1_6.1. Entonces, yo Fer, le pondría de final, fíjate, yo ya pensé. Mi final sería (da ejemplo) Ese es mi final, pero cada quien puede crear, inventar lo que quiera, ¿ok? No me lo digan porque cada quien va a pasar a contar en su hoja. *CSA_P1S1_6.2. Ya pueden ir empezando a dibujar el principio. Fíjense bien, en el primer recuadro vas a dibujar el principio del cuento, en el segundo el desarrollo y en el último tu final, que tú le vas a poner a tu cuento.</p>	<p>SESIÓN 4: *CSA_P1S4_1.1. Silvana ¿qué letra tiene tu nombre, linda? SESIÓN 16: *CSE_P1S16_1. [La maestra presenta las actividades que hay en las 6 mesas] M: Bueno, fíjate bien. Está el de las burbujas que ese yo te voy a ir hablando, está este que es nuevo (completar palabras), el de los dinosaurios o unos de matemáticas que también son nuevos, la memoria de letras y el teléfono. Entonces, primero se van a venir aquí conmigo Renata y Tadeo, a las burbujas. Los demás a lo demás. N1: ¿Yo dónde? M: Donde quieras.</p>

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se revisaron las tablas de análisis de P2 para realizar el mismo procedimiento que con P1. Esto permitió contrastar el análisis de ambas profesoras y reestructurar las categorías en función de las prácticas de las dos participantes.

V. La Enseñanza de la Lengua Escrita en Tercero de Preescolar: Aproximaciones al Trabajo Efectivo

Este capítulo muestra el análisis del trabajo efectivamente realizado en las aulas (trabajo real, Bronckart, 2007) de ambas profesoras; para después en el siguiente analizar las verbalizaciones de las maestras sobre su accionar en el aula en las clases de lengua escrita. En conjunto, ambos capítulos dan cuenta del análisis del trabajo docente al enseñar lengua escrita en preescolar.

Enseguida se presentan cinco categorías a partir de lo efectivamente realizado por las docentes observadas. Las categorías se dividieron en dos dimensiones: 1) las acciones del alumnado, es decir, las tareas ejecutadas por los niños y las niñas, y 2) las acciones de las profesoras, que son aquellas decisiones tomadas por las maestras en el trabajo real. Ambas dimensiones se conforman por categorías, estas, a su vez, se configuran en subcategorías superiores e inferiores (Tabla 13).

Tabla 13

Organización de categorías de trabajo efectivo

Dimensiones	Categorías	Subcategorías superiores	Subcategoría inferior
1. El accionar del alumnado	1.1 Ejercitaciones para escribir	1.1.1 Tareas para copiar	Usos del alfabeto y de la escritura de nombre propio
		1.1.2 Tareas vinculadas con el juego	
		1.1.3 Tareas para leer	
		1.1.4 Tareas para dibujar	
	1.2 Rutinas: consignas sobreentendidas en proyección	1.2.1 Rutinas específicas para escribir	
		1.2.2 Rutinas para el clima del aula	
2. Las acciones de las profesoras	2.1 Mediaciones individualizadas durante las ejercitaciones para escribir		
	2.2 C.S.A. vinculadas con las operaciones supuestas.	2.2.1 Por desconocimiento del término	
		2.2.2 Ausencia de operación para concretar la acción	
	2.3 Adaptación a los géneros textuales		

Fuente: Elaboración propia

Como se ha mencionado, estos resultados provienen exclusivamente del análisis de las consignas de enseñanza, lo que nos permite aproximarnos a la dimensión del trabajo efectivo. En el capítulo siguiente se da cuenta de las reflexiones docentes en torno a la propia práctica con la intención de abordar sus representaciones sobre su labor a partir de los procesos de autoconfrontación simple.

5.1 Categorías de trabajo efectivo

A continuación se describen cada una de las dimensiones, categorías y subcategorías del trabajo efectivo siguiendo el orden descrito en la Tabla 13.

1. El Accionar del Alumnado

La dimensión refiere a las acciones realizadas por el alumnado, es decir, todas aquellas tareas ejecutadas por los alumnos del grupo.

1.1 Ejercitaciones Para Escribir

En esta categoría se agrupan las consignas que los alumnos ejecutan para escribir en las que identificamos cuatro grupos: tareas para copiar, tareas vinculadas al juego, tareas para leer y para dibujar. Enseguida se describe cada uno de estos.

1.1.1 Tareas Para Copiar. En éstas los alumnos escriben con ayuda de apoyos gráficos como tarjetas o letreros con frases o palabras. A partir del análisis se observó que estas consignas tienen diferentes finalidades: hay actividades de copia que acompañan una intención comunicativa en donde el texto copiado sirve para completar un mensaje producido por los alumnos; por ejemplo, copiar una frase del pizarrón para complementar una carta, copiar el nombre propio de una tarjea para etiquetar su trabajo o bien copiar la respuesta a una adivinanza. Asimismo, hay otras consignas de copia enfocadas a la ejercitación del trazo, que no tienen una intención comunicativa clara; por ejemplo, copiar el nombre de un dinosaurio de una tarjeta o copiar la fecha. Estas últimas parecen enfocarse en el desarrollo de los aspectos figurales del sistema como practicar “las letras” o bien reconocer la linealidad y direccionalidad de la escritura.

Un elemento distintivo en el trabajo de las docentes con las consignas de copia es la socialización del contenido del texto copiado; esto es, P1, en todo momento, comparte con los alumnos el mensaje que copian, aunque este no tenga una intención comunicativa los niños saben lo que están copiando; P2, en cambio, no siempre informa a los niños qué es lo que copian. Esto podría sugerir que, en una de las aulas, copiar puede vincularse con un ejercicio de reproducción mecánico. En el siguiente fragmento de clase, P1 pide copiar una frase del pizarrón para completar un mensaje para las mamás. La frase copiada formará parte de una tarjeta de felicitación a la que la docente nombra como “carta”.

M: Le vamos a hacer una cartita a Mamá. Fíjense les voy a repartir una hoja a cada quien, es una hoja así (muestra una hoja doblada a la mitad). Aquí en esta parte vas a poner la portada, que diga “FELIZ DÍA MAMÁ, TE AMO”, y el dibujo que tú quieras hacer lo que tú le quieras poner. Y ya... lo abres, y en esta parte le vas a escribir, yo te puedo ayudar, o dibujar, lo que tú quieras ¿ok?

N: ¿Dijiste escribir “Feliz día mamá”?

M: “FELIZ DÍA MAMÁ, TE AMO”. Eso sí, tiene que tener letras tu tarjeta. Por eso ahí te puse un ejemplo, ahí está (señala el pizarrón donde dice “Feliz día mamá, te amo”), ya puedes empezar (todos los alumnos comienzan a copiar del pizarrón)
(Clase8_Carta a mamá_P1)

En otro ejemplo, P1 emplea una consigna de copia para ejercitar aspectos figurales del sistema de escritura, que no está enmarcada en una situación comunicativa. Los niños eligen su dinosaurio favorito; luego la profesora reparte tarjetas con el nombre de éste; finalmente, deben armar el nombre del dinosaurio con las letras del alfabeto móvil y luego copiarlo en una hoja.

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

M: Fíjense bien, cada tarjetita hasta arriba tiene el nombre del dinosaurio que te tocó. Trata de leerlo y con el alfabeto que te dejé, ahí vas a formar su nombre aquí abajo. Lo vas a formar como está aquí en la tarjeta (se dirige a César), lo vas a formar, el nombre ahí dice (señala el nombre en la tarjeta), ahí dice qué letra lleva. Ahí dice, lo vas a formar con estas letras (señala alfabeto móvil) aquí tienes, vas a hacer este nombre, Césarín, con estas letras, ve buscándolas (los alumnos terminan de copiar el nombre con el alfabeto móvil y da indicación de manera individual).

M: A ver, Fer... espérame... **megalodón**.

Fernanda: ¡Megalodón!

M: Bien, no la vayas a quitar de aquí... Ahora, vas a ir por tu estuche y vas a escribir aquí, MEGALODÓN... (le señala su hoja) (Clase13_AlfabetoMóvil_P1).

En el aula de P2, un ejemplo de copia para ejercitación del trazo es el uso del “cartoncito”. Este material es un trozo de cartulina con el nombre completo del niño al que la profesora recurre como apoyo gráfico para practicar la escritura del nombre propio como identificador.

M: Ahora les voy a dar una hoja, y en esta hoja van a escribir su nombre, pero como está en el cartoncito, o sea, ya con su segundo apellido, ¡ya se los hice!

Ian: Yo ya no necesito cartoncito

M: Bueno, tú ya no, tú ya te lo sabes. A todos les hice su cartoncito (Clase2_CuentoLetraQ_P2).

Finalmente, en otro fragmento de clase, P2 utiliza la computadora con teclado didáctico para que copien fragmentos de un libro. Cada niño elige el libro y la página que va a copiar con el teclado. Los alumnos son prealfabéticos, de acuerdo con los niveles de

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

conceptualización propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979) los niños ubicados en estos niveles están en proceso de desarrollar aspectos figurales de la escritura como la linealidad (orden lineal en el espacio), direccionalidad (escritura de izquierda a derecha y de arriba abajo), arbitrariedad (interpreta su producción pero no la de otros), legibilidad: cantidad mínima (la cantidad de letras es relevante para aceptar que “dice algo”) y variabilidad interna y externa (la posición y orden de las letras puede variar). Así que estos alumnos están en la transición para comprender el principio alfabético, es decir, no está consolidado aún la correspondencia grafema-fonema, por lo que es posible suponer que no saben bien a bien el mensaje que están copiando.

M: Escoge una página que vas a copiar en la computadora (le muestra un cuento).

N2: Quiero esta (muestra una página de un libro)

M: ¿Quieres esta página? ¿qué te parece si ponemos esta sillita para que lo estés copiando de ahí? (se refiere a usar la silla como sostén del libro).

N2: Ajám.

M: (se dirige a otro alumno) Ven Ananda de este lado, tú también ve por otro libro para que copies una página, por favor, del que quieras, si quieres el de los dinosaurios (Clase20_Proyectación5_P2).

1.1.2 Tareas Vinculadas con el Juego. El segundo grupo de actividades para enseñar a escribir son las consignas para jugar. En esta categoría observamos tres tipos de juegos: a) relacionados con la vida cotidiana que implican usar la lengua escrita como si fueran “situaciones reales”; b) virtuales, es decir, juegos en la computadora y c) competencias.

En lo que respecta a los primeros, uno de los juegos observados fue marcar por teléfono (a manera de juego) a las mamás de los alumnos para agendar una cita con la maestra. Las mamás tenían información sobre esta actividad, de modo que esperaban la llamada y seguían el juego. Los alumnos hacían la llamada, para ello, debían realizar varias

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

acciones para concretar la tarea: identificar el nombre de sus compañeros en una lista, marcar el número en un teléfono, conversar con la mamá y escribir qué día de la semana se agendaba la cita. En esta actividad estaban implicadas otras operaciones como saludar a quien respondiera y revisar en un calendario qué días había disponibles (ver Fig. 2)

I: ¡Miren aquí están los números de los papás!

N2: O sea, que aquí ¿podemos hablar de verdad?

M: Búscame por favor dónde dice Camila.

N5: ¿dónde?

M: Aquí en los teléfonos, vas a marcarle por favor a la mamá de Camila.

N5: No, mejor a la mamá de ella

M: Ah, bueno, a la mamá de ella y por favor le dices que te diga cuándo puede venir a la escuela a una cita.

N5: ¿de verdad?

M: Sí, y lo escribes aquí qué día de la semana puede y lo escribes, pones aquí Ian y el día del nombre de la semana que puede venir ¿ok?

Ian: Yo a la mamá de Mateo Santos.

M: Búscame donde dice Damián.

N7: Sí

M: Le puedes llamar a la mamá de Damián y decirle qué día puede venir a la escuela.

N7: ¿Pero de verdad?

M: Por aquí por el teléfono. Qué día puede venir a hablar conmigo, solo marca los números

N7: 4, 4, 7, 9, (se auto dicta)

M: Y el día que te diga lunes, martes, miércoles o viernes lo anotas aquí para yo saber, por favor (Clase3_Proyectación1_P2).

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

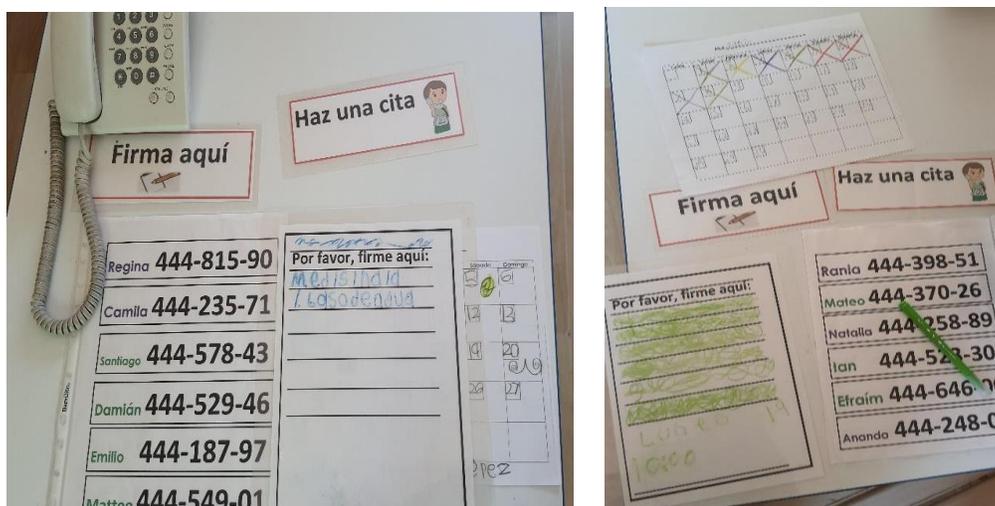


Fig. 2. Material de trabajo para las llamadas telefónicas a las mamás del grupo.

En lo que respecta al segundo grupo de esta categoría, P2 propone consignas para leer en contextos de juegos virtuales. El siguiente fragmento de clase ilustra un ejemplo que consiste en organizar los meses del año, los alumnos leen los meses e indican a la profesora cómo acomodarlos. Ella maneja la computadora (que está conectada a un proyector donde todos alcanzan a ver la proyección) a partir de las indicaciones de los alumnos.

M: Fíjense bien, el día de hoy vamos a hacer un juego. El día de hoy hemos estado trabajando los meses del año, porque ya es importante que te aprendas súper bien, en tu cabecita, el orden de los meses del año. Entonces vamos a empezar a hacer este juego. Aquí le tengo que apachurrar para jugar, ¿ok? Entonces lo voy a poner. (Suenan las instrucciones del juego: ordenar los meses del año). ¿Lo intentamos?

Varios: Sí

M: Ok, vamos a irnos por orden. Mateo, ¿qué mes es el primero del año?

N4: No sé

M: Piensa

N4: miércoles

M: no, esos son días de la semana.

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

N7: Los de enero, marzo y así
M: Exacto, los que te dijo Damián. Enero
N4: Es Enero
M: Ven, por favor. Necesito que me señales dónde dice enero.
(Clase12_Retos_P1)

Por otro lado, las tareas que implican competir se realizan únicamente en el grupo de P1. Éstas consisten en presentar ejercicios de escritura en forma de reto porque implican competencia y, además, deben hacerlo solos, sin ayuda de la maestra. Antes de jugar, se forman equipos y, por turnos, pasan al pizarrón a dos integrantes, uno de cada uno, para competir. Gana quien termina primero. Algunos de los retos observados son escribir el nombre de su equipo, el significado de la palabra dinosaurio, palabras que rimen con calzón, el nombre de algún miembro de su familia, la fecha, la letra faltante en palabras como *g_obo*, *q_eso*, *_asa* (globo, queso, masa), nombres de números y palabras cortas. Enseguida se ilustra con un ejemplo.

M: El equipo de las estrellas... ¿Dinosaurios y Estrellas, están listos para empezar? Fíjate bien, va a pasar Emi del equipo Dinosaurio y del equipo Estrella, Rebe. Escuchen bien, cada equipo va a escribir el nombre de su equipo (comienzan a escribir ambos alumnos).
Rebeca: Estrella es muy difícil.
M: No, tú sí sabes. ¿Segura que son **estellas**? Los demás dejen ver, después van a ver si lo hicieron bien o no.
Rebeca: **Estrellas**
(Clase12_Retos_P1)

1.1.3 Tareas Para Leer. Este grupo de consignas se observó únicamente en las clases del grupo de P2. La profesora da consignas para leer frases o palabras enmarcadas en otras actividades. Conforme ejecutan la consigna va involucrando diferentes ayudas a la lectura

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

según lo requieran los alumnos; es decir, con algunos niños se enfoca en la lectura de palabras, mientras que, con otros, que poseen un nivel más avanzado en el dominio de la relación fonema-grafema, pide que lean fragmentos más largos y le digan lo que comprendieron.

En un ejemplo, P2 va a leer al grupo un libro sobre dinosaurios, por lo que les pide apoyo. Los niños leen el nombre del dinosaurio y ella las características. En otra clase, continúa la misma dinámica de lectura, pero esta vez con dinosaurios voladores.

M: Vamos a hacer la lectura del nombre de los dinosaurios acorazados, voy a pasar a sus lugares y cada uno me va leer uno y yo les voy a leer las características de ese dinosaurio.

N5: Pero... ¿y los que no sabemos leer?

M: Yo les ayudo ¿Ok? A ver Santi ¿me puedes decir cómo se llama este dinosaurio?

Santiago: **Anquilosaurio**, se llama anquilosaurio.

M: Se llama anquilosaurio. Voy a leer, voy a leer las características de este dinosaurio... (lee pequeño fragmento del libro) Sigue Nico de leer el dinosaurio. Nico te toca

Nico: Es que...

M: Tú puedes, ándale, 1,2, 3, léelo ¿Aquí que dice? Cas

Nico: **O**

M: M

Nico: **Casmo**

M: **Casmo- sau, casmosaurio**

Nico: **Rio**

M: Muy bien, casmosaurio (Clase8_LecturaDinosaurios_P2)

En otro ejemplo, en el marco de una clase de proyectación, P2 solicita a un alumno que lea el libro de dinosaurios.

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

M: El libro de dinosaurios, ten, Santi. Pero lee.

Santi: ¿la información?

M: Sí, del dinosaurio que más te guste (después de un rato, la maestra regresa con Santi) ¿qué dice, Santi?

S: ¿esta cuál es?

M: Pero hasta ahí ¿qué leíste?

S: **Un- te-rr-e-no- ca-li-do**

M: ¿qué dice?

S: **Un terreno cálido**

(Clase19_Investigación4_P2)

1.1.4 Tareas Para Dibujar. En este grupo se reúnen las consignas que involucran tareas para dibujar y pueden agruparse en aquellas para representar lo escrito, por ejemplo, dibujar el dinosaurio después de escribir su nombre, y para sustituir la escritura, es decir, los alumnos dibujan en lugar de escribir. Las primeras tienen la finalidad de acompañar los textos y usualmente aparecen desde la consigna en sentido estricto; sin embargo, en ambas aulas, observamos que estas consignas también cumplen la intención de equilibrar ritmos de trabajo. Esto es, en las reformulaciones de las consignas, P2 solicita a los niños que terminan primero, hacer un dibujo que acompañe su texto. En las segundas, P1 tiene la finalidad de presentar una alternativa con menor grado de dificultad para quienes están aprendiendo a escribir; es decir, la consigna implica escribir o dibujar, para que quienes aún no escriben tomen la opción del dibujo. A continuación, se presentan algunos ejemplos de estos dos grupos.

P1 pide escribir y dibujar tres datos curiosos de un texto expositivo de la clase anterior. Los niños deben dibujar para ilustrar lo escrito.

M: Fíjate bien te voy a dar una hoja así (muestra hoja a todo el grupo) ¿ya la viste? Y tiene tres espacios porque vas a escribir... vas a escribir y dibujar, las dos cosas, tres

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

datos de los que te hayas... los que se te hayan hecho más interesantes. Por ejemplo, si te acuerdas de eso de que un caracol tarda 30 minutos en recorrer 25 centímetros, lo coloreas y escribes: “caracol que tarda mucho en llegar”, lápiz, lo que escribí y dibujar, tres cosas diferentes que se te hayan hecho interesantes del libro expositivo ¿ok? (Clase19_TextoExpositivo_P1)

P2, por su parte, pide copiar el nombre de un dinosaurio con el alfabeto móvil y dibujarlo.

M: Ya que lo vas a construir con tu alfabeto móvil, te voy a dar un papelito donde tú vas a copiar el nombre del dinosaurio, lo vas a escribir, ¡an ¿estamos escuchando, mi amor? Y vas a hacer el dibujito del dinosaurio al lado de la palabra que escribas, aquí yo te voy a poner en la mesa... el libro para que sepas cómo es el dinosaurio que te tocó, ¿sí? (Clase7_AlfabetoMóvil_P2).

En un ejemplo de consignas que implican dibujar para sustituir a la escritura, en el contexto de un proyecto sobre los dinosaurios, P1 pide escribir o dibujar su hipótesis de cómo llegaron estos animales a la tierra.

M: Se acuerdan de que ustedes me habían preguntado ¿cómo surgen los dinosaurios? ¿cómo llegaron a la tierra los dinosaurios? Pues ahora es el momento que, en el lado derecho de tu hoja, en este lado (les muestra en la hoja), en este lado, en este lado, del derecho, en este (pasa con cada alumno a indicarles en su hoja), en este, en este. Vas a escribir, escucha, vas a escribir o dibujar cómo crees tú que llegaron los dinosaurios a la tierra, cómo surgieron los dinosaurios. No me digas ¡escríbelo! O dibújalo, como tú lo quieras hacer. Te voy a decir, la otra vez Césarín me dijo y Bruno, decían: “yo creo que llegaron por un portal mágico”. Césarín me dijo que cayeron con un meteorito. Ahora, tú, dibuja cómo crees que llegaron los dinosaurios a la tierra, cómo surgieron. Dibújalo. (Clase3_HipótesisDinosaurios_P1)

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

Finalmente, se ilustra un ejemplo de P2 en donde pide a los alumnos escribir su nombre tres veces sin copiarlo de su “cartoncito”. Algunos alumnos terminan antes y la profesora reformula la consigna para integrar el dibujo. Se trata de un ejercicio extra, mientras los demás terminan.

Ian: Yo ya ¿Ahora qué voy a hacer?... Ya terminé

M: ¿Sabes qué? Hazme un dibujito de Ian aquí

Ian: Ay, pero ¿por qué?

M: Dibújate tú en lo que ellos terminan

(Clase4_NombreyFecha_P2)

Usos del Alfabeto y de la Escritura de Nombre Propio. Como parte de los apoyos para escribir y copiar, las profesoras brindan a los alumnos los alfabetos y el nombre propio en una versión denominada “cartoncito” con la finalidad de que los alumnos realicen las tareas de copiar, leer y escribir haciendo uso de estos materiales. En cuanto a los alfabetos identificamos tres formas de usarlo:

- a) Alfabeto móvil (anexo 1) es un material comprado. Está formado por letras mayúsculas y minúsculas impresas en cartón, y se usa para armar palabras individualmente, las cuales pueden ser copiadas o acomodadas como escritura autónoma.
- b) Abecedario grupal (anexo 2) es un material elaborado por la profesora. Se trata de un cartel grande, de aproximadamente 150 cm por 80 cm, con todas las letras del abecedario en mayúsculas y minúsculas, cada letra tiene un dibujo que inicia con esa letra, por ejemplo: A-a (avión), B-b (bebé), C-c (carro). Está pegado en la pared, al lado del pizarrón, y es visible para todo el grupo. El uso de este alfabeto va dirigido a tener un referente visible para todos.
- c) Abecedario individual (anexo 3) fue elaborado por las profesoras. Consiste en una hoja tamaño carta con las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, acompañadas de dibujos que inician con esa letra, por ejemplo, A a-arcoíris, J j-jirafa, N n-nariz. Se usa para ayudar a los alumnos a identificar o recordar letras.

En el siguiente ejemplo, un estudiante se apoya del alfabeto grupal y de las orientaciones de P1 para identificar la letra omitida en una palabra escrita en el pizarrón.

M: Sigue... ¡Santi!. (alumno pasa al pizarrón) ¿cuál vas a elegir, Santi?
Santi: (ve el pizarrón y señala una palabra escrita)
M: Ah, muy bien. Fíjate, hay una letra perdida, Santi. ¿Tú sabes cuál es esta? (señala la letra g en el pizarrón)
Santiago: Nueve
M: Se parece al 9 ¿qué letra será?
Santiago: Seis
M: Se parece, pero es letra no número. Fíjate, ¿a qué se parece esta que está por ahí? (señala la letra “g” escrita en el pizarrón)
Santiago: Mmm... es una de mi nombre
M: Mmm... sí, la tienes en tu nombre ¿cuál es?
Santiago: (no contesta)
M: (Se dirige al abecedario grupal) ¿se parece a esta? (señala la letra G-g) ¿cómo se llama esta? ¿La de qué?
Santiago: A
M: Esto es un... ¿qué? (señala el dibujo que acompaña la letra G en el alfabeto)
Santiago: Gato
M: Entonces suena /ga/ /ga/ /ga/ es la /g/ /g/. Aquí dice **gobo**, (señala al pizarrón) ¿qué le falta?
Santiago: (No responde)
M: Aquí le falta una, ¿cuál le falta? (señala el espacio en blanco)
Santiago: ¡O!
M: Aquí está la O (señala la letra o), ¿cuál le falta? /gllllobo/, aquí dice **gobo**
Santiago: Es que tiene que estar ahí (señala el espacio en blanco)
M: Ajá, ¿cuál es? Ya la dijiste. /gllllobo/
Santiago: /l/
M: Después de la /g/ ¿qué sigue? /lll/ obo
Santiago: /llll/

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

M: ¿Sabes cuál es? ¿de qué? ¿De kiwi, de lámpara o de manzana? (señala esas tres imágenes en el abecedario pegado en la pared)
Santiago: ¡De elefante! (Clase10_Retos_P1)

En el siguiente fragmento se muestra el uso del alfabeto individual en el aula de P1 para escribir “junio”.

M: Lo único que tienes que hacer es ponerle tu nombre y la fecha, ya dijimos qué día es hoy, 7 de junio.
M: Ya ponle tu nombre. (pasa a los lugares a revisar la escritura de nombre y fecha)
César: ¡Ya terminé! (de escribir su nombre)
M: Ahora 7 DE JUNIO... Ahora, ¿Cómo inicia junio? Con la de jirafa con la J.
César: Está más fácil, ¡Junio! (escribe la J)
M: /JUUU/
César: U de uva, esta, (señala en el alfabeto individual la letra u)
M: /**junn**/ /NN/de nariz (señala en el alfabeto individual la letra n)
N: O de naranja (Clase18_Adivinanzas_P1)

En cuanto al uso del alfabeto móvil, P2 pide copiar el nombre de dinosaurios carnívoros con este material.

M: Fíjense bien, si ustedes se fijan en el alfabeto móvil tenemos letras mayúsculas y letras minúsculas, vamos a utilizar únicamente las minúsculas, pero la primera letra que vas a poner, si la vas a poner ¿Cómo?
Varios: Mayúscula.
M: Mayúsculas, porque es el nombre propio, adivinen de qué ¿Qué creen que vamos a escribir?
Varios: ¡Dinosaurios!
M: ¡Sí!, nombres de Dinosaurios. Hoy solamente vamos a trabajar con los carnívoros, los que vimos en la mañana (Clase7_AlfabetoMovil1_P2)

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

1.2 Rutinas: Consignas Sobreentendidas en Proyección

En esta categoría se agrupan las consignas en sentido estricto, que no son dichas por las profesoras, pero los alumnos las concretan (por ejemplo, acomodarse en media luna para escuchar un cuento). Estas consignas no enunciadas, pero sí concretadas, permiten suponer las dinámicas áulicas establecidas entre la docente y los alumnos, a las que les hemos denominado rutinas. Se identificaron dos tipos de rutinas en ambas profesoras, por un lado, aquellas con tareas específicas para la lectura y escritura y, por otro, las que facilitan la organización del clima del aula.

1.2.1 Rutinas Específicas Para Escribir. En esta subcategoría se agrupan las rutinas para desarrollar la escritura, es decir, que posibilitan la concreción de las tareas para aprender a leer y escribir. Por ejemplo: acomodarse en media luna para ver el proyector, copiar su nombre con apellidos de su tarjeta, copiar la fecha del pizarrón, guardar silencio cuando se lee un cuento, estar en silencio si lee un compañero, realizar tareas de la estrategia de proyectación y levantar la mano si quieren participar en la lectura de un cuento o texto. Enseguida se ilustran con fragmentos de interacciones de clase.

En el siguiente fragmento, P1 enciende el proyector y no indica nada más; los alumnos, por su parte, se sientan en el piso formando media luna y se preparan para ver y oír lo que les presentará.

M: Fíjate bien, ¿Qué ves en la portada? ¿Qué ves?

N1: Un mundo gigante con un delfín.

M: Tú dices que es un mundo gigante con un delfín. A ver, los demás ¿Qué ven?

N2: ¡Yo!

M: ¿Qué ves?

N2: Una carne

N5: Yo opino que es un bolsillo con un diamante

N8: Yo digo que es un mundo de los dinosaurios

M: Un mundo. Oigan a ver, vamos a ver el título del cuento. ¿Cómo se llama el título de este libro? Ahí dice en rojo, ¿con qué empieza?

(continúa con la lectura del cuento). (Clase1_Cuento_P1)

Por otra parte, la P2 solicita a los alumnos, en la mayoría de sus trabajos, escribir la fecha, aunque no siempre lo hace de manera explícita. En el siguiente fragmento se observa que la profesora escribe la fecha en el pizarrón con ayuda de los niños, pues les va preguntando los datos de forma abreviada y ellos ya saben que tienen que copiarla en sus trabajos.

M: No, vamos a poner la de hoy, porque hoy estás escribiendo la noticia. A ver, ¿quién me dice qué día de junio es hoy? ¿qué número?

Natalia: 3

M: muy bien, Natalia. 3, diagonal, (escribe en el pizarrón) ¿qué número de mes es junio? ¿Se acuerdan que ayer lo contamos con nuestros dedos?

Emiliano: 60

M: 06 ¿verdad, Natalia? (escribe 06)

M: ¿En qué mes estábamos?

Emiliano: En mayo.

M: Muy bien, ¿y mayo qué número es del año?

Natalia: Y ahora 2021

M: Ya se nos estaba olvidando la fecha y eso es importantísimo. Ahora sí haz el dibujo Natalia. (Los alumnos copian la fecha en su trabajo).

(Clase13_Noticia_P2)

1.2.2 Rutinas Para el Clima del Aula. Otro tipo de rutinas que se identificaron son aquellas que facilitan la organización del clima del aula y posibilitan el aprendizaje en general, por ejemplo: guardar el material de trabajo en el lugar indicado, guardar sus trabajos en sus carpetas, dejar los platos de merienda en la charola, formarse en fila para salir del salón, entre otras.

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

2. Las Acciones de las Profesoras

En esta dimensión se agrupan consignas hechas por las profesoras, es decir, las acciones y verbalizaciones que las profesoras realizan en el trabajo real. Se distinguen tres categorías, la primera, recaba las mediaciones individualizadas durante las ejercitaciones para escribir, es decir, los apoyos que brindan las maestras mientras los alumnos escriben; la segunda, abarca las consignas en sentido amplio vinculadas con las operaciones supuestas, o sea, aquellas reformulaciones que ejecutan las maestras cuando el alumno no concretó la consigna en sentido estricto; y la tercer categoría refiere a la adaptación a los géneros textuales incluye aquellas consignas que ejecutan las maestras haciendo uso de un género textual. A continuación, se describe cada una de ellas.

2.1 Mediaciones Individualizadas Durante las Ejercitaciones Para Escribir

En esta categoría se agrupan las consignas para dar ayudas individualizadas a los alumnos, mientras escriben. Después de dar la CSE al grupo, la profesora se acerca con algunos alumnos y da una CSA para concretar la acción. Este acompañamiento lo realizan ambas profesoras, aunque con algunas diferencias. P1 utiliza un andamiaje fonológico que hace énfasis en la repetición y alargamiento de fonemas para que los estudiantes los identifiquen y escriban. P2, en cambio, se concentra en dos tipos de ayuda, por un lado, apoya con andamiaje fonológico, pero centrado en la sílaba y, por otro, orienta a los niños en la escritura de algunas convenciones del sistema, por ejemplo, el uso de mayúsculas, las sílabas compuestas, las tildes y las abreviaciones. A continuación, se describe cada uno de estos grupos.

P1 camina por los lugares de los alumnos mientras están escribiendo, se detiene con alguno y observa lo que escribe, luego lee en voz alta un fonema de la palabra que escribe y pronuncia el fonema enfatizándolo a través del alargamiento, después pregunta qué letra es o bien pone un ejemplo con alguna palabra para que el alumno la identifique (por ejemplo, /n/ de naranja). Este ejercicio se repite varias veces con el mismo estudiante hasta que este

ubica la letra y la escribe o bien la identifica y pregunta cómo es. En el siguiente fragmento se ilustra este tipo de ayuda durante la escritura de una noticia sobre dinosaurios.

César: ¡Listo! (muestra su trabajo a la maestra)
M: **Periodo jura...** /JURAAAA/... A de arcoíris, /AAA/ /JURAASS/ /SS/
César, ¿qué le falta?
César: (no contesta)
M: (se dirige a otra mesa) A ver, ¿cómo van? Espérate, aquí te faltó, **dinosau...** /UUU/ DINOSAU... (espera respuesta del alumno, pero éste no contesta) /RI/ /RI/ /RI/. Dinosauri /RI/ /RI/ /III/, /DINOSAUURIRI/ /O/
Tadeo: (---)
M: (Regresa con César) **Jurasi...** co, /CO/ de carro.
César: /CAA/
M: **Jurasic...** ¿qué le falta? JURÁSIC... /OOO/...
M y César: /ooo/
M: (Se dirige a Tadeo) **Se** /eee/, E.
Tadeo: /eee/ ¿Com...? /mm/ eo...
M: **Se**, ahora aquí abajo (señala su hoja) COMIÓ,
Tadeo: (Escribe donde indica la maestra)
M: Así está bien. /SE/ /COMIÓ/.
Tadeo: (escribe se)
M: Muy bien, COMIÓ ¿con que empieza COMIÓ?
Tadeo: ¿O?
M: COMIÓ, vas a escribir COMIÓ. La de CARRO
Tadeo: ¡Co! ¡O!
M: Ajá. /COOOO/ /OOO/. SE /COMMIÓ/, **co** ¿qué sigue? CO... ya tienes la co.
Tadeo: /mm/ ¡mamá!
M: Mjum- A ver, ¿qué sigue? Repítelo com... /COOMIII/...
M y Tadeo: /iiii/ (escribe i)
M: /OO/... **se comió** ¿qué más? Ah, espacio. Se comió... ¿qué cosa?,
Tadeo: /o/

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

M: **Se comió...** (Clase14_Noticia_P1)

P2, por su parte, proporciona ayudas fonológicas, pero con énfasis en las sílabas. Además, auxilia a los niños en el uso de mayúsculas, sílabas compuestas y abreviaciones, por ejemplo, escribir “cm” en lugar de centímetros, o bien anotar la fecha abreviada (15/06/2021). Enseguida se muestra un ejemplo de la ayuda fonológica centrada en las sílabas.

M: Ok, ahora tienes que registrar. En tu hojita escribe por favor: CAJA 50.

Bien, con un plumón vas a escribir CAJA, CA-JA.

N6: Es que yo quiero dibujar

M: Bueno, haz las dos cosas, escribe y dibuja, la palabra caja es muy cortita... CA...

N6: JA...

M: ¿Qué letra va primero?

N6: C

M: Exacto, ahora ¿qué vocal? CA...

N6: A

M: /J/ /J/ JA

N6: (escribe)

M: Muy bien, hazle el ganchito, fíjate en el abecedario es la de Jirafa, córrele ve a buscarlo.

N6: Ah, ya, ya.

M: **Ca...** para el otro lado, CA-JA ¿qué le falta?

N6: A

M: Muy bien, ahora sí pon cuánto midió ¿si te acuerdas?

(Clase3_Proyección1_P2)

En otro ejemplo, P2 orienta a los niños el uso de mayúsculas y minúsculas, tildes y puntuación, mientras escriben una carta a su mamá.

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

M: MA-MÁ, va con minúscula, acuérdate. La primera es con mayúscula. Ahora sí, colorea los dibujos.
N9: Listo a las dos A les puse acento.
M: A ver, amor. No, nada más lleva acento la primera. Esta no, esta sí. Dos puntos. Esta va con mayúscula.
M: A ver Ananda, ven. Acuérdate que hacemos palitos ¿dónde está tu lápiz? La /n/ de Ananda le tienes que poner palito.
M: Acuérdate que es con la princesa (se refiere a q minúscula), esa es la mayúscula.
N4: ¿qué hago? (Clase5_CartaAMamá_P2)

2.2 Consignas en Sentido Amplio Vinculadas con las Operaciones Supuestas

En esta categoría se agrupan las consignas que proponen tareas cuya concreción presenta dificultades para el alumnado, por un lado, están aquellas tareas para las que se requieren operaciones que los alumnos todavía no automatizan; por otro lado, están las tareas que no se concretan por aquellos términos que desconocen. Para lo que aún no automatizan se retoman las operaciones como parte del análisis de las consignas. La operación es la acción ya aprendida, internalizada, cuya realización es imprescindible para realizar nuevas acciones (Goicoechea, 2020); por ejemplo, para que el alumno escriba una noticia, requiere conocimientos en torno al género textual (propósito comunicativo y elementos básicos de la estructura de éste), escribir por sí solo, colorear, dibujar, entre otros. Además, en este grupo también se identificaron aquellas reformulaciones hechas por las profesoras, para aclarar vocabulario que los alumnos desconocen, por ejemplo, “hipótesis”.

Es importante mencionar que una característica relevante de este grupo de consignas es que se reformulan durante el trabajo efectivo, es decir, las profesoras identifican dificultades en su realización y las reformulan para que logren concretarse. Como parte de las interacciones de clase, se reconocen dos elementos que resultan relevantes antes de la reformulación: las participaciones orales de los alumnos y el seguimiento de las maestras al trabajo de los estudiantes.

2.2.1 Consignas en Sentido Amplio por Desconocimiento del Término. En esta agrupación de consignas se encuentran aquellas reformulaciones hechas por las profesoras a partir de las dificultades que presentaron sus alumnos por el desconocimiento de términos usados durante la consigna, lo que imposibilita concretar la tarea, por ejemplo: mencionar la palabra título, hipótesis, remarcar, las partes del cuento: principio, desarrollo y final, y elegir el destino de una nave espacial. A continuación, se muestran algunos casos:

En el grupo de P1, mientras trabajan, los niños expresan sus dudas verbalmente a la profesora. En el siguiente fragmento, la maestra pide dibujar su hipótesis sobre cómo llegaron los dinosaurios a la tierra. Los niños deben pensar, dibujar su hipótesis y decirla a sus compañeros; sin embargo, no todos saben qué significa “hipótesis”.

M: Hasta que los demás terminen vamos a decir cada uno su hipótesis.

Azul: ¿Qué es hipótesis?

M: Hipótesis es algo que tú crees sobre un tema.

Rebeca: Es que en la tele hay una caricatura que habla de dinos.

M: Ahorita nos dices lo que tú crees.

Fernanda: Mira... (le muestra su trabajo)

M: Muy bien, linda. Sentadita en tu lugar. Ahorita todos van a tener la oportunidad de decir su hipótesis.

Tadeo: Yo no he terminado.

M: A ver, me va a ir diciendo quien ya acabo su hipótesis ¿qué era una hipótesis?

Rebeca: Algo que sabes...

M: Ajá, algo que crees sobre algún tema pero que no está, vamos a ver si es cierto o no es cierto ¿ok? (Clase3_HipótesisDinosaurios_P1)

En otro ejemplo de la misma profesora, los alumnos expresan sus dificultades con acciones. La consigna pide remarcar una letra, pero al desconocer qué significa remarcar, el

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

alumno dibuja la letra. La maestra lo observa y reformula su consigna ejemplificando con acciones qué es remarcar.

M: Ahora con 4 colores diferentes marcas la d.

Santiago: ya lo hice.

M: Remácala, así, así, con 4 colores diferentes. Ahora con 4 colores diferentes remarca ésta así, así, así, (señala en su hoja). Fer, no es dibujar es remarcar arriba de la línea. Santi, pero remácala arriba de la línea negra, guapo. Ahora remarca, Fer, con 4 colores así, así, (remarca la letra d para que la alumna observe) otra vez, arriba de la línea negra. (Clase17_Letra D_P1)

En una clase, P2 pide a los alumnos imaginar que son astronautas y escribir un lugar de destino. Los alumnos mencionan lugares que no son propios del viaje de un astronauta (mencionan lugares al interior del planeta Tierra) lo que sugiere que no están familiarizados con el tema (una nave espacial viajaría al exterior del planeta). La profesora hace varias ampliaciones de la consigna, incluso dando la respuesta.

M: vamos a aterrizar en una imagen de la nave espacial, pero todos ustedes se van a convertir en astronautas y van a pensar a qué planeta o a qué lugar van a viajar en su nave espacial y lo van a escribir donde dice lugar, ¿a dónde te gustaría viajar en una nave espacial?

Camila: Judith, Santi tenía esto

M: ¿Te gustaría ir a Dinamarca? Ok, pero... puede ser, ¿a qué aparte de Dinamarca? Más bien despegas de Dinamarca, y en el espacio ¿a dónde te gustaría ir en el espacio?

Ian: Ah pues a mí a todos lados

M: Tiene que ser del espacio. ¿A qué planetas les gustaría ir?

Ian: Pues yo a todos

M: piensa uno

Ian: A Saturno

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

M: ¿A Saturno? Entonces escribe Saturno, ¿a ti a cuál te gustaría ir?
Santiago: ¿Lugar donde me gustaría ir?
M: Así es, es el lugar donde vas a llegar, es como un lugar de destino
Santiago: A Saturno
M: Escribe Saturno,
Natalia: yo quiero ir a la luna
M: Entonces ponle luna, lugar de destino luna
Natalia: Oh
Regina: Yo quiero ir a Saturno
Ian: Yo también
M: Así
Nicolas: Yo al planeta tierra
M: ¿Tú vas a ir al planeta tierra?, Bueno no, otro diferente porque vas a despegar de la tierra, Mmm... ¿a cuál se te antoja ir? A ver vamos a decir los planetas, Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno_
Natalia: Yo, luna (Clase6_Astronauta_P2)

Otro fragmento que ejemplifica este grupo de consignas es el siguiente: P1 inicia la clase contando un cuento digital, enseguida les pide a los niños que dibujen el principio y el desarrollo del cuento y el final lo inventen; los dibujos van en una hoja tamaño carta, dividida en tres partes iguales de forma horizontal: en el primer cuadro deben dibujar el principio del cuento, en el segundo cuadro dibujar el desarrollo y en el tercer cuadro dibujar lo que inventaron del final del cuento. Sin embargo, en la ejecución la profesora observa que los niños no comienzan a dibujar, los cuestiona e identifica que los niños no reconocen (o no recuerdan) cuál es el principio, desarrollo y cierre del cuento.

M: ya pueden ir empezando a dibujar el principio. Fíjense bien, en el primer recuadro vas a dibujar el principio del cuento, en el segundo el desarrollo y en el último tu final, que tú le vas a poner a tu cuento.

M: (observa a una alumna) ¿Qué vas a poner en el primero? ¿Cómo

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

empezaba el cuento? ¿te acuerdas? Con su mamá, el señor I y el niño, ¿Se acuerdan?

Todos: (No hay respuesta)

M: Bueno, está bien. A ver, vamos a recordar cómo iba el cuento ¿cuál es el principio del cuento? ¿Se acuerdan quien estaba al principio del cuento?

Estaba el señor I, **la mamá y el niño salió con su cometa y se encontró al señor I**, ese es el principio del cuento y el desarrollo es que el niño se imaginaba ¿qué? ¿Qué se volaba al espacio?

Varios: (--)

M: El señor I y el sombrero. Y el final es lo que tú vas a inventar.

M: (se dirige a otro alumno) ¿Qué era el principio? Ale, ya te dije que pasaba en el principio, acuérdate.

Alejandro: No me acuerdo

M: Pues un niño con una mamá y el señor i, acuérdate que lo importante es que crea la cometa.

(se dirige a otro alumno)

M: ¿Qué va aquí? (señala el primer recuadro de su hoja) Empieza con que la mamá y el niño se encuentran con el señor i y el niño trae su cometa.

(se dirige a todo el grupo)

...

M: A ver ¿cuál es tu final? ¿Cómo va a terminar tu cuento?

Rebeca: El señor I cae al mar, que vino un tiburón y se lo come, al señor i.

M: Pobrecito, ¿con todo y sombrero? A ver escuche, Santi ya tiene su final.

Diles tu final.

Santiago: Que el señor I cae al agua, luego un tiburón viene y se lo come

(Clase1_Cuento_P1)

P2, en una clase del proyecto ELE, pide a los alumnos dibujar el inicio y desarrollo de un cuento que acaban de escuchar, y el final lo inventen. Solo algunos alumnos conocen las partes de un cuento, pero no logran identificar el inicio, desarrollo y cierre del que

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

escucharon, la profesora se da cuenta y hace preguntas para que todos lo identifiquen y puedan realizar la tarea solicitada, tal como se muestra en el siguiente fragmento.

M: Vamos ahora a platicar de 3 cosas muy importantes ¿Cuántas partes tienen los cuentos?

N5: Ele, ele, ele...

M: Ya lo habíamos platicado hace poquito, que tienen 3 partes los cuentos

N4: Ya se, la portada, la contra portada y el lomo

M: Eso es físicamente

N4: No, ya, el principio

M: Eso, aja.

N6: El desarrollo

M: A ver, síganle... (espera respuesta de alumnos)

N4: El desarrollo y el final

M: Exacto

N4: El desarrollo es lo que pasa en el cuento

M: Exacto ¿y el principio?

N4: Es el principio, o sea como empieza

N6: Y el final es como termina

N4: Si

M: Y el final es como terminan los personajes, entonces en este cuento del mundo desde mi cometa me puedes decir Natalia como inicio nuestro cuento.

Natalia: El niño estaba volando la cometa y su mami lo recogió.

(Clase1_Cuento_P2)

2.2.2 Ausencia de Operación Para Concretar la Acción. En esta subcategoría se agrupan las reformulaciones realizadas a partir de aquellas operaciones no concretadas por los alumnos, es decir, aquello que aún no dominan y que imposibilita que realicen la acción solicitada, por ejemplo: no dominar la direccionalidad y linealidad en la escritura, no saber

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

dibujar un castillo y desconocer qué es el título de una noticia. Enseguida se enuncian algunos fragmentos que ilustran esta subcategoría.

En una clase de ejercitaciones con la letra D, el alumno se encuentra escribiendo la fecha en su hoja de trabajo, la profesora 1 pasa por los pasillos y detecta que el alumno no logra la direccionalidad en su escritura, por lo que interviene para hacerle notar que su escritura va en dirección incorrecta.

M: Para el otro lado, Césarín. No se escribe para ese lado, siempre se escribe para allá, acuérdate, vuélvelo hacer. Para qué lado es... JU... /U/ ahí ¿Cuál es la u? /u/ la u de uva

Alexa: La de jirafa

M: Jun /n/ /n/ de naranja...

César: De naranja.

M: Esta. JUNI /I/ /I/ ... /O/

César: Junio

(Clase17_LetraD_P1)

Otro ejemplo, es la clase de “alfabeto móvil”, los alumnos copian el nombre de un dinosaurio haciendo uso del alfabeto móvil, P1 se percata que los alumnos al copiar el nombre no tienen dominada aún la direccionalidad. La maestra reformula su consigna por medio de preguntas directas.

M: ¿Cómo van? (se dirige a dos alumnos)

M: **Tri**... ¡ah!, te falta... Y, Emilio, pero ¿para qué lado se escribe, guapo?

Emilio: Mmm...

M: ¿Es para allá? (señala izquierda) ¿O para allá? (señala derecha)

Emilio: (silencio)

M: ¡Para allá!, (señala derecha) entonces ¿Con cuál tiene que empezar? Así mira...

(acomoda las letras) Y luego de esta ¿cuál sigue? ¿cuál sigue? ¿I, y luego de la

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

i? C, busca la c...
(Clase13_AlfabetoMóvil_P1)

Otro ejemplo es durante una clase de la lectura de un cuento, P2 va dibujando mientras cuenta una historia sobre la letra Q, los alumnos deben escribir su nombre, la fecha y dibujar el cuento que escucharon. Durante la actividad algunos alumnos tienen dificultades para dibujar algunos elementos importantes del cuento. En el siguiente fragmento se clarifica este momento:

R: Juditha, y ahora ¿qué hago?

M: Ahorita te llevo el castillo

R: Yo no sé dibujar el castillo,

M: Ahí está en el pizarrón, cópialo.

C: Oye, Judith, esto está muy difícil.

M: No pues nada más ponle dos torres para que no te tardes tanto

R: No sé hacer un castillo

M: Ahí está, mi amor. Mira, Emilio, fíjate qué fácil.

(Clase2_CuentoLetraQ_P2)

En el contexto de la elaboración de una noticia, la profesora 1 pide escribir el título del periódico y el título de la noticia; sin embargo, las respuestas de los alumnos permiten identificar dos operaciones no automatizadas: por un lado, no conocen qué es un título de una noticia y, por otro, tampoco han escrito uno; no saben qué es un periódico ni su relación con el género textual que están escribiendo, la noticia.

M: Fíjate bien, a cada quien le voy a repartir una hoja así, en el cuadrito de aquí arriba vas a escribir ¿qué cosa? ¿El nombre de qué?

Azul: Del periódico

M: De tu periódico, en la línea de aquí abajo el título de tu noticia. Aquí vas

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

a dibujar lo que va a pasar ahí en tu noticia.

Gaby: Maestra, pero ¿el nombre y esto para qué? (señala su hoja)

M: Este es el nombre de tu periódico y este el título de tu noticia. O sea, por ejemplo, “encuentran pterodáctilo” o “paleontólogo encuentra fósil del archaeopteryx”

Regina: y, ¿aquí qué?

M: Aquí es el nombre, Regina. Aquí es el título, nena. Aquí es el nombre del periódico

Regina: Pero ¿cómo es? ¿Es como si pusieras nombre y nombre?

M: No, porque es título del periódico, título de la noticia. Es diferente.

(Clase14_Noticia_P1)

Como el ejemplo anterior, los alumnos del grupo 2 escriben una noticia sobre dinosaurios, pero varios de ellos tienen dificultades tanto para elaborar el contenido de la noticia como para definir qué título le van a poner ya que desconocen qué es un título de una noticia.

M: El periódico se va a llamar así “diario los unicornios”, pero ese periódico, el día de hoy, va a hablar de puras noticias sobre los dinosaurios. Cada uno va a escribir su noticia en su hoja. Entonces, lo primero que tiene que ponerle mero arriba es, como Xime nos enseñó el martes, el título de la noticia, ¿qué querrá decir eso?

Regina: Como los cuentos que tienen título.

M: Exacto, como se va a llamar tu noticia, así como los cuentos tienen su título, las noticias tienen su título, no es tan largo, porque no estás poniendo en el título la historia. Únicamente estás poniendo el nombre que te dé una idea de lo que va a tratar tu noticia. Después, debajo de tu título, algo muy importante que les dije...

Reina: Nuestro nombre

M: Exacto, ¿por qué?

Regina: Para que sepan quien es el autor que hizo esa noticia, porque si no

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

cómo van a saber de quién es esa noticia. O sea, van a decir yo hice esa noticia y no es cierto.

M: Tiene que tener escrito tu nombre, porque tú estás escribiendo esa noticia. Después que ya escribes tu nombre, en la parte que sigue de abajo, ¿qué vas a escribir? Ahora si vas a escribir la...

N1: La noticia

Natalia: No sé cómo se va a llamar.

M: A ver, ¿de qué se va a tratar tu noticia?

Varios: (--)

Natalia: No sé cómo es un título.

M: A ver, ¿de qué se va a tratar tu noticia?

Natalia: Que encontraron un huevo de dinosaurio

M: Un huevo, ¿en dónde?

Natalia: En un arenero.

M: ¿De dónde era el arenero? ¿De aquí?

Natalia: En una cumbre

M: ¿En una cumbre?

Natalia: No

M: No, está bien. Solo quiero que me vayas diciendo donde. Entonces ponle, "ENCUENTRAN HUEVO DE DINOSAURIO" y abajo pones toda la noticia. EN-CUEN-TRAN.

Regina: No sé cómo se va a llamar.

M: Ok, dime de qué se va a tratar.

Regina: Tampoco sé.

M: Ok, piénsala y ahorita vengo a ayudarte (después de unos minutos) ¿Qué pasó, mi amor? ¿qué vas a poner?

Nicolas: no sé qué escribir

M: Tu eres bien bueno para inventar cosas, tu cuento estaba padrísimo (después de un tiempo) Miren, vamos a hacer algo, pongan el título y hagan el dibujo de la noticia.

Regina: ¿Primero las letras y luego el dibujo?

M: Ajá. Si se les está haciendo difícil escribir toda la noticia, vamos a cambiar la actividad. Pongan el título, abajo hagan el nombre, su nombre. Y luego

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

abajo hagan el dibujo y ya con el dibujo vemos que más le podemos poner abajo. Ahorita piensen en el nombre de la noticia y el dibujo.
(Clase13_Noticia_P2)

2.3 Adaptación a los géneros textuales

Un aspecto relevante en el desarrollo de las clases es el uso de los géneros textuales. En las diferentes clases observadas ambas profesoras utilizaron géneros como la noticia, carta, cuento, adivinanzas, tarjetas de felicitación y el directorio telefónico. Las intenciones didácticas en torno a estos estaban relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita: las cartas y la noticia se usaron con una intención comunicativa, es decir, llevar un mensaje a mamá por el día de las madres y darle a conocer a la comunidad noticias de dinosaurios, respectivamente. Los cuentos y los textos expositivos se usaron con el propósito de recuperar el contenido de este, por ejemplo, dibujar de qué trató el cuento, registrar el principio, desarrollo y cierre, así como registrar información de un libro de datos curiosos; las adivinanzas se usaron como apoyo para que los alumnos escribieran la respuesta de éstas; en cambio, el directorio telefónico se utilizó para realizar un juego de la vida cotidiana, por ejemplo, marcar a las madres de familia apoyándose de este.

Las intenciones didácticas en torno a estos géneros textuales estaban relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita; sin embargo, el análisis de las consignas permite identificar dificultades en los conocimientos de las docentes en torno a estos. Es decir, la falta de conocimientos sobre las características comunicativas, de forma y lingüísticas de los géneros textuales empleados en las sesiones complejizó la concreción de las consignas en torno a estos. Enseguida se presentan algunos ejemplos.

En una clase, P1 propuso la elaboración de una noticia sobre dinosaurios, en ese contexto, pidió escribir el título del periódico y el título de la noticia. Sin embargo, las respuestas de los alumnos permiten identificar dos operaciones no automatizadas, por un lado, no conocen qué es un título y tampoco han escrito uno, y por otro, no saben qué es un periódico ni su relación con el género textual que están escribiendo: la noticia. Cuando la

profesora amplía la consigna, propone inventar la noticia, lo que se contrapone con las características de un género que reporta un hecho real ya acontecido o que va a suceder.

M: te voy a ir a repartir una hoja y el dinosaurio que te tocó para que inventes tu noticia. Primero vas a empezar a escribir el nombre de tu periódico. Acuérdate de repetir los sonidos en tu cabeza, ¿ok?

Tadeo: No sé qué va aquí arriba

M: Ahorita te explico (se dirige a otros alumnos) Fíjense bien, aquí va el título de cómo se llama tu periódico.

N6: ¿este cómo se llama?

M: El sol, la luna, jurásico, como tú le quieras poner. Ve pensando en el nombre de tu periódico y quiero que se lo vayas poniendo. ¿Cómo se va a llamar tu periódico? empiézale.

N2: El mío periodo cretácico

M: Ah, súper. Ya puedes empezar. Título del periódico hasta arriba Gaby.

M: Fer, ¿cómo se va a llamar el título de tu noticia? Encuentran no sé qué, no sé qué... o encuentran al este... lo que tú quieras inventar aquí abajo, el título.

(Clase14_Noticia_P1)

En otro ejemplo, P1 inicia la clase contando un cuento digital, enseguida les pide que en una hoja tamaño carta dividida en tres, dibujen el principio y desarrollo del cuento, e inventen el final. La profesora observa que los niños no comienzan a dibujar, por lo que los cuestiona y amplía la consigna para señalar las partes del cuento y darles parte de las respuestas (Ver ejemplo de la página 66: Clase1_Cuento_P1)

Otro ejemplo del uso de géneros textuales es en una clase del grupo 1, ejemplo que se mencionó en la pág. 52, que consistió en que la profesora solicita a los alumnos escribir

Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; **negrita** para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

una carta a mamá, les brinda una hoja blanca doblada a la mitad, tipo tarjeta, y les menciona que escriban la frase “Feliz día mamá, te amo”. Los alumnos por su parte copian del pizarrón la frase y realizan dibujos para acompañar su escritura (ir a ejemplo de pág. 52).

En otras consignas en donde se observa el uso de los géneros textuales, es posible apreciar la presencia de situaciones comunicativas vinculadas con la vida cotidiana que llevan a los alumnos a usar la escritura en condiciones similares a las que se emplean en la realidad; sin embargo, en otras se retoman herramientas de escritura reales, como la máquina de escribir, pero se deja de lado la intención comunicativa del texto creado. Regularmente, estas consignas forman parte de la estrategia de enseñanza utilizada en la escuela a la que denominan “proyectación”.

En el aula de P2, una de las actividades de la estrategia de proyectación es “la fábrica de cuentos”. En ésta, los alumnos se apoyan de materiales diversos para escribir un cuento. Algunos de estos son: tarjetas con medios de transporte, personajes, lugares, animales y adjetivos, plantillas para cuentos, hojas en blanco dobladas a la mitad, engrapadas simulando ser un cuento en blanco, lápices y colores (Anexo 4). Cuando el alumno termina de inventar su cuento se lo dicta a la maestra, ella lo escribe en una hoja y después le pide al niño que lo copie en una plantilla en blanco. Después lo guardan.

M: Nico, ¿tú qué vas a trabajar? Puedes hacer cartas, esta proyectación está bien padre, o un cuento de la fábrica de cuentos, ¿quieres hacer un cuento?

Nico: Sí

M: A ver Nico, tienes que elegir a tus personajes, ¿qué personajes vas a elegir?

Nico: Voy a elegir...

M: Escógelos y ponlos aquí. Ok, aquí vas a poner lo primero que tiene que llevar un libro es el título, ¿qué le vas a poner de título a tu cuento? ¿Cómo te gustaría que se llamara?

Nico: El Rey Que

M: Acuérdate que no es muy largo

Nico: El rey que salva a la princesa

M: Muy bien, escríbelo aquí. Ve por tu estuche y escribe aquí “El Rey Que Salvó a la Princesa”. (Clase12_Proyectación2_P2)

En la siguiente tabla se muestra una síntesis del capítulo V, que describe las aproximaciones al trabajo efectivo en ambas profesoras y destaca las similitudes y discrepancias en sus prácticas según las categorías de análisis. Las casillas sombreadas señalan los aspectos que comparten y las casillas en blanco las discrepancias.

Tabla 14

Síntesis de trabajo efectivo en profesora 1 y 2

Dimensión	Categoría	Subcategoría	P1	P2
1. El accionar del alumnado	1.1 Ejercitaciones para escribir	1.1.1 Tareas para copiar	Utilizan tareas de copia.	
			Comparte con los alumnos el mensaje que copian, aunque este no tenga una intención comunicativa los niños saben lo que están copiando.	No siempre informa a los niños qué es lo que copian. Por lo que copiar puede vincularse con un ejercicio de reproducción mecánico.
		1.1.2 Tareas vinculadas al juego	Proponen consignas para jugar: a) juegos relacionados con la vida cotidiana que implican usar la lengua escrita como si fueran “situaciones reales”; b) juegos en la computadora y c) retos para competir.	
		1.1.3 Tareas para leer	No se observaron tareas para leer.	Propone leer frases o palabras y conforme los alumnos ejecutan la consigna va involucrando diferentes ayudas ajustadas a su nivel.
		1.1.4 Tareas para dibujar	Usan tareas para dibujar para: representar lo escrito y acompañar los textos o bien sustituir la escritura (los alumnos dibujan en lugar de escribir).	

			La finalidad de la consigna es equilibrar ritmos de trabajo. El dibujo como una alternativa con menor grado de dificultad para quienes aún no escriben.	La finalidad de la consigna es equilibrar ritmos de trabajo. Los niños que terminan primero, hacen un dibujo que acompañe su texto.
	1.2. Rutinas: Consignas sobreentendidas en proyección	1.2.1 Rutinas Específicas para escribir	Proponen rutinas que posibilitan las tareas para leer y escribir: acomodarse en media luna para ver la proyección de un cuento, copiar la fecha, guardar silencio para escuchar un cuento, levanta la mano en la lectura de un cuento o texto.	
		1.2.2 Rutinas para el clima de aula	Desarrollan rutinas para la organización del clima del aula: guardar el material de trabajo en el lugar indicado, guardar sus trabajos en sus carpetas, dejar los platos de merienda en la charola, formarse en fila para salir del salón, entre otras.	
2. Las acciones de las profesoras	2.1 Mediaciones individualizadas durante las ejercitaciones para escribir		Brindan ayudas individualizadas a los alumnos, mientras escriben.	
			Hacen andamiajes fonológicos con énfasis en la repetición y alargamiento de fonemas.	Hacen andamiajes fonológicos, pero centrado en la sílaba, y orienta en el uso de convenciones del sistema de escritura: mayúsculas, tildes y abreviaciones.
	2.2 Consignas en sentido amplio vinculadas con las operaciones supuestas	2.2.1 Consignas en sentido amplio por desconocimiento del término.	Reformulan a partir de dificultades por el desconocimiento de términos usados durante la consigna, por ejemplo: título, hipótesis, remarcar, entre otros.	
		2.2.2 Ausencia de Operación para concretar la acción	Reformulan a partir de operaciones no concretadas por los alumnos.	

	2.3 Adaptación a los géneros textuales		Usan géneros textuales diversos (noticia, carta y tarjeta de felicitación, cuento, adivinanzas y el directorio telefónico). Muestran dificultades en el conocimiento de las características de los géneros textuales que utilizan.
--	----------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

VI. Los Sentidos que las Maestras Otorgan a sus Prácticas

A continuación, se reportan los resultados de las autoconfrontaciones simples llevadas a cabo con las profesoras participantes. La intención de este capítulo es afinar el análisis del trabajo efectivo (Capítulo V) a partir de conocer y comprender la dimensión de trabajo representado.

Las categorías se agrupan en dos dimensiones: saberes disciplinares y saberes didácticos (Tabla 15). Es importante mencionar que el análisis de lo dicho por ambas profesoras, en algunos casos, permitió construir categorías en donde las representaciones de las maestras contrastan; sin embargo, en otros no fue así, por lo que la categoría refiere a coincidencias entre ellas. Por esta razón en algunas veces se alude al discurso de ambas y en otras no.

Tabla 15

Organización de categorías de trabajo representado

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Saberes disciplinares	1. Sobre el sistema de escritura	1.1 Conciencia silábica y fonémica (P1)
		1.2 Direccionalidad de la escritura (P1)
		1.3 Convenciones del sistema (P2)
		1.4 Lateralidad y orientación espacial (P2)
	2. Sobre los usos de la lengua escrita	2.1 Tipo de texto (P1)
		2.2 Portadores textuales (P2)
Saberes didácticos	3. Disciplinar: dirigido a la lengua	3.1 Forma de enseñanza ecléctica (P2)
		3.2 Forma de enseñanza empezando con letras y sonidos (P1)
		3.3 Tarea: dibujo
		3.4 Tarea: Copia
		3.5 Tarea: uso de alfabetos
	4. Saberes generales	4.1 Monitorear el desarrollo de las ejercitaciones
		4.2 Ir de lo fácil a lo complejo (P2)
		4.3 Retomar lo significativo para los alumnos (P1)

Fuente: Elaboración propia

Los resultados se reportan en tablas conformadas de dos columnas, en la primera se describe sintéticamente el contexto de la clase que se dialoga con la profesora, la que da origen a la reflexión, y en la segunda se coloca la pregunta que realizó la tesista durante la autoconfrontación, así como la respuesta de la maestra. En algunos casos se realizaron ajustes mínimos en la oralidad de las profesoras para facilitar la comprensión de lo dicho.

6.1 Saberes Disciplinarios Sobre el Sistema de Escritura

Los saberes disciplinares que se verbalizaron en las autoconfrontaciones exponen las representaciones de las profesoras sobre sus conocimientos en torno al contenido de enseñanza, en este caso, la lengua escrita, que emergen a partir de analizar el trabajo efectivamente realizado en las aulas. Por las edades de los alumnos, estos contenidos se abocan, por un lado, al principio alfabético del sistema de escritura y, por otro, a los usos de la lengua escrita.

6.1.1 Sobre el Sistema de Escritura

En esta categoría se presenta lo que las maestras saben sobre el sistema de escritura. Para fines de análisis se organizaron cuatro subcategorías que se describen a continuación.

Conciencia silábica y fonémica (P1). A partir del análisis de las consignas, se identificó que P1 propone tareas orientadas al trabajo con el sonido de las letras. En la autoconfrontación, la profesora explica en diferentes momentos la relevancia de la conciencia fonémica y silábica en la construcción del principio alfabético del sistema de escritura. Lo anterior coincide con el análisis del trabajo efectivo debido a que, en su práctica, P1 hace énfasis en la repetición y alargamiento de fonemas para que los estudiantes los identifiquen y escriban, lee en voz alta un fonema de la palabra que escribe, o bien, pronuncia el fonema y lo enfatiza a través del alargamiento.

En el siguiente cuadro se muestra una tabla que da ejemplos de las verbalizaciones de la profesora sobre sus conocimientos de la lengua escrita en etapas iniciales (Tabla 16). En

la última fila de la tabla, se aprecia un comentario de la docente, en donde afirma que el sonido de las letras se puede explicar a los niños.

Tabla 16

Ejemplos de trabajo representado de conciencia silábica y fonémica (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
En la clase los alumnos recortan sílabas con la letra T para pegarla en el espacio que corresponda: _soro (tesoro), _atro (teatro), etc.	I: ¿Cuál es el propósito de esta actividad? P1: El propósito de la clase fue reforzar la identificación de la letra T en combinación con las vocales en otro contexto, no simplemente el sonido aislado sino la identificación de las sílabas (Autc1_SílabasT_P1) [...] yo le veo como objetivo la conciencia silábica y fonémica porque tenían que hacer el análisis de que faltaba una parte de la palabra: cuál fue, con qué empieza y el reconocimiento inicial, pero no solamente de la letra, sino de la sílaba (Autc1_SílabasT_P1).
En el contexto de un proyecto de dinosaurios, los alumnos copian de una tarjeta el nombre de un dinosaurio con el alfabeto móvil.	I: Esta actividad ¿qué objetivo tuvo? P1: Conciencia fonémica, o sea, que ya no son sílabas, sino que vean que cada letra tiene un sonido y que una palabra está compuesta por pedacitos más chiquitos que son las letras (Autc2_AlfabetoMóvil_P1).
En una clase se les solicitó a los alumnos inventar y escribir una noticia de dinosaurios. En este contexto una de las alumnas tuvo una dificultad con el uso de la letra X.	I: ¿Qué estrategias usas para solucionar esas dificultades? P1: Ahorita el fin no es la ortografía, sino más bien que hagan la correspondencia fonema-grafema, o sea, lo que a ellos les suena. Creo que es muy complicado que a parte de esos procesos les pida (pregunte) “¿con cuál s va? ¿con cuál b va?” Si me preguntan qué padre y se los digo. Aquí (en la actividad) dije, voy a aprovechar y voy a explicar el sonido (Autc3_Noticia_P1).

Fuente: Elaboración propia

Direccionalidad de la escritura (P1). Otro saber disciplinar que externó P1 fue respecto a la direccionalidad de la escritura (se escribe de izquierda a derecha y de arriba para abajo); un elemento del sistema que se adquiere en estas edades (Tabla 17).

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 17*Ejemplo de trabajo representado de direccionalidad de la escritura (P1)*

Contexto de clase	Trabajo representado
Mientras usaban el alfabeto móvil, los alumnos escribieron de derecha a izquierda.	<p>I: ¿Qué estrategias usas o cómo intervienes con ellos cuando se presenta esta situación?</p> <p>P1: Con la dificultad de la direccionalidad, pues siempre les recuerdo, me acerco y (les digo): “acuérdate para qué lado escribimos”. Siempre con su dedito que vayan marcando, esa es mi estrategia, recordarles que siempre es de aquí para acá (se refiere de izquierda a derecha), y que lo marquen en el aire también (Autc2_AlfabetoMóvil_P1) [...] Nada más es recordarles con su dedito (les digo) “para allá” siempre. Es que cuando leemos el ELE usamos el dedo, sobre todo en los cuentos, así siempre, para reforzar la direccionalidad (Autc2_AlfabetoMóvil_P1).²⁸</p>

Fuente: Elaboración propia

Convenciones del sistema (P2). En esta subcategoría se muestran las representaciones de los saberes disciplinares de P2 respecto al sistema de escritura en etapas iniciales. Para ella, las convenciones del sistema de escritura forman parte de la enseñanza y el aprendizaje en la etapa en que se encuentran sus alumnos. Entre las convenciones a las que alude se encuentran: el uso de mayúsculas, la ortografía, el espacio entre palabras, las abreviaciones, el acento gráfico y los signos de puntuación (Tabla 18). A diferencia de P1, P2 considera que también es relevante la enseñanza de las convenciones cuando los estudiantes se encuentran en proceso de alfabetización. En la segunda fila de la Tabla 18, se observa una alusión de la profesora a las relaciones entre oralidad y escritura. Para ella, la segmentación entre palabras se vincula con las pausas en la oralidad (que ejemplifica con esfuerzo) y comparte esta idea con los alumnos.

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 18*Ejemplos de trabajo representado sobre convenciones del sistema (P2)*

Contexto de clase	Trabajo representado
<p>Durante la escritura de una noticia de dinosaurios, algunos alumnos no sabían cómo escribir la palabra “hueso” haciendo referencia si “s” o “c”, la profesora interpretó esta duda como una dificultad en su escritura.</p>	<p>I: En este tipo de situaciones (dificultades en el uso de C y S) ¿qué tipo de apoyo brindas? P2: Pues es que la ortografía. Y es que se enfrentan a ¿qué pasa con las letras que suenan igual?! O sea, es muy difícil para ellos saber con cual, es que imagínate, o puede ser la c de casa, o puede ser la S de sol o puede ser la Z. Porque iba a hacer la “S” pero la iba hacer al revés como un 2. Entonces es de “no, mi amor, la pancita va para lado derecho, va para acá”. Entonces... es que de verdad si te pones, así como a pensar ¡qué proceso tan complejo es la lecto escritura! Es que mira, la ortografía en preescolar es superdirigida, no hay de otra. Porque aparte es la ortografía y tú sabes que el español tiene... bueno, ¡muchísima ortografía! Entonces, por eso ellos muchas veces se enfrentan a eso: “Es que ¿Con cuál “S” o con cual /k/?” porque la C de casa también suena como S. Entonces, aunque tu les digas que solo suena como “s” con la “e” y la “i”, en el momento es demasiada información, entonces, ya pocos lo logran (Autc2_Noticia_P2)</p>
<p>En la misma clase mientras los alumnos escriben la profesora indica a los alumnos “Cuando se acabe una palabra pónganle puntito ”.</p>	<p>¿Qué intención tiene que le pongan punto al final de cada palabra? P2: Les digo: “cuando nosotros hablamos, no hablamos corrido, no decimos hola cómo estás” (lo dice rápido), decimos: “hola/cómo/estás?” (lo dice con pausas), entonces en la escritura pasa lo mismo tiene que haber espacios entre una palabra y otra; como es un poco abstracto, vuelvo a lo mismo, el espacio, para mí es más fácil decirles que coloquen un puntito, de manera concreta, entre una palabra y otra, entonces me ha funcionado bastante bien el uso del punto porque es un apoyo para esa transición de ir marcando los espacios de una palabra y otra (Autc2_Noticia_P2).</p>

Fuente: Elaboración propia

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Lateralidad y Orientación Espacial (P2). La profesora comenta que la lateralidad es útil para la orientación espacial (Tabla 19), es decir, identificar la mano izquierda y la derecha, y desde su punto de vista tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje de la escritura, particularmente en el trazo de algunas letras.

Tabla 19

Ejemplo de trabajo representado de lateralidad y orientación espacial (P2)

Contexto de clase	Trabajo representado
<p>En una clase, los alumnos usaban una pulsera en la mano derecha para diferenciarla de la izquierda, la maestra verbaliza cuáles son sus objetivos del uso de la pulsera.</p>	<p>I: ¿Qué finalidad tiene el uso de la pulsera? P2: Es más que nada para trabajar lateralidad, les ayudó muchísimo a ir reforzando cuál es su lado derecho, su lado izquierdo. Les preguntaba “¿Cuál es tu mano derecha?” Y ya automáticamente levantaban la mano, como un trabajo de lateralidad. (Autc3_SílabasD_P2). [...] I: Y ¿Cómo usas la pulsera para la escritura? P2: Sobre todo, para las letras que llevan el palito en el lado derecho, por ejemplo: la a, la d, la q, o sea, es como... (decirles) “acuérdate el palito es de lado derecho” pues ya ves que ahorita invierten mucha letra, entonces, es como un apoyo para eso. Incluso, pudimos trabajar bien padre... que lo reconozcan en otra persona de frente, porque les decía: “esta es mi mano derecha, levanta tu mano derecha” entonces la levantaban ellos y veían que estaba cruzada, entonces, después ya ellos, sin pulsera y sin nada, ellos sabían... les decía “levanta tu mano derecha” y automáticamente la cruzaban. (Autc3_SílabasD_P2).</p>

Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Sobre los Usos de la Lengua Escrita

En esta categoría se muestra el conocimiento disciplinar de las profesoras respecto a los sus usos de la lengua escrita. Si bien sus preocupaciones están más enfocadas en la relación grafema-fonema, también manifiestan interés en el aprendizaje de las prácticas de

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

escritura. Ahora bien, es interesante notar que cada profesora alude a estas de forma distinta, P1 refiere a tipos de texto; mientras que P2 habla de portadores textuales.

Tipo de Texto (P1). En esta subcategoría se exponen los saberes de P1 respecto a la lengua cuando la define como una práctica social. La maestra menciona a los diversos textos utilizados en su clase como “tipos de texto”. Por otra parte, es importante resaltar que la profesora vincula la práctica social con la divulgación de los trabajos de los niños al público que puede ser la escuela o la comunidad (Tabla 20).

Tabla 20

Ejemplo de trabajo representado sobre tipo de texto (P1)

Síntesis de clase	Trabajo representado
En una clase los alumnos tenían que escribir y dibujar tres datos curiosos del texto expositivo (definido así por la docente) “Un libro en tamaño real”. Este libro que forma parte de la implementación del Proyecto “ELE” que escucharon la clase anterior.	I: En esta actividad ¿Cuál era tu objetivo? P1: La comprensión lectora, retomar lo que ellos... como no era un texto narrativo si no expositivo como ver qué tanto habían retenido de información de los datos que se les había presentado. I: Y con el uso de este texto ¿lograste lo que querías en la clase? P1: Realmente lo que quería era que conocieran otro tipo de textos y al final lo conocieron. Saben que no es un cuento, o sea, sí notan la diferencia de uno y otro (Autc4_TextoExpositivo_P1).
	I: ¿Crees que el proyecto ELE les ha ayudado a la escritura? P1: Sí, es que la escritura se tiene que complementar, es una forma de acercarlos a la escritura. Leer cuentos los ha motivado muchísimo a partir del “ELE” (proyecto), les encantan los cuentos. Entonces te estás acercando de una forma indirecta a la escritura (Autc4_TextoExpositivo_P1).
Los alumnos inventaron y escribieron una noticia sobre dinosaurios, que después lo expusieron en un periódico mural	I: ¿Qué propósito tuvo esta actividad? P1: Pues aprender la lengua desde una práctica social, que es el periódico, la noticia, acercarlos a lo que realmente vivimos en el día a día, o sea, una práctica social del lenguaje. Es acercarlos a la práctica social del lenguaje, que vean que sirve para algo y

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

<p>para la comunidad educativa. En este contexto P1 menciona el propósito de su clase, haciendo énfasis a la práctica social del lenguaje.</p>	<p>no nada más están haciendo un dibujo y ya, que esto pasa todos los días (se refiere a las noticias), que si observan en su casa a lo mejor hay un periódico. O sea, mostrarles que pueden hacer más con la escritura, y darle un giro divertido (Autc3_Noticia_P1).</p>
	<p>I: ¿Qué finalidad tuvo que hicieran un periódico mural? P1: La difusión de sus trabajos. Más o menos hicimos un cartel así no hace mucho. O sea, eso nos recomiendan mucho, que en las prácticas no solo se queden adentro, que pasen a la comunidad. Entonces, les ofreces la oportunidad de que se motiven (para escribir) porque alguien más los va a leer o los va a ver (Autc3_Noticia_P1).</p>

Fuente: Elaboración propia

Portadores Textuales (P2). En esta subcategoría, se presenta lo que para P2 es el uso de diversos textos en el aula. Durante su clase utilizó la noticia, un texto expositivo (nombrado así por la docente) y la carta; en la autoconfrontación se refirió a estos como “portadores textuales”. La profesora aludió a la función social del lenguaje y a que el objetivo de usar distintos textos en el aula es mejorar la redacción de los niños y el dominio de los aspectos convencionales de la escritura.

Tabla 21

Ejemplos de trabajo representado sobre portadores textuales (P2)

Contexto de clase	Trabajo representado
<p>En una clase donde se leyó un libro de datos curiosos a los alumnos titulado “Un libro en tamaño real”. Los alumnos escriben y dibujan tres datos curiosos mencionados en el texto. Este libro forma parte de la implementación del proyecto “ELE”.</p>	<p>I: La clase anterior a esta, que le diste lectura al texto ¿qué finalidad tenía esa clase? P2: El programa que llevamos es el ELE, entonces dentro de ese programa es identificar textos, puede ser el cuento, puede ser una entrevista, en este caso era un texto expositivo donde no era un cuento, era un texto de información, entonces eso era lo que veíamos esa clase. I: ¿Qué intención tiene que usen textos como este?</p>

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

	P2: Pues es que ellos distinguen diferentes portadores de texto, que puede ser cuentos, recetas, periódico, o sea, que hay una gran variedad donde ellos pueden leer (Autc4_TextoExpositivo_P2)
En un contexto de proyecto de dinosaurios los alumnos inventan, escriben y dibujan una noticia de dinosaurios. Después pegaron en un periódico mural sus noticias para la comunidad educativa. La profesora 2 menciona las finalidades de esta actividad.	I: ¿Qué finalidad tiene que los niños realicen un periódico? P2: Hacer un periódico donde estén todas las noticias, ahí lo que ellos están escribiendo lo puede entender otra persona, digamos que ahí me fui a la función social del lenguaje. Ese periódico ya armado lo pusimos afuera en el portón donde los papás lo vieron, aparte de que se cumplió el objetivo de la redacción, aparte cumplió la función social, que es que lo que escribo lo pueden entender los demás, y se logró ya finalmente ese objetivo también (Autc2_Noticia_P2.)

Fuente: Elaboración propia

6.2 Saberes Didácticos

En esta dimensión se representan los saberes didácticos que se mencionaron en las autoconfrontaciones en torno a la enseñanza de la lengua escrita en el aula de grupos de tercero de preescolar. La dimensión está organizada en dos categorías: a) saberes didácticos disciplinares, para la enseñanza de la lengua y b) saberes didácticos generales. Estas categorías se organizan en ocho subcategorías que nos ayudan a describir de manera minuciosa lo que las profesoras exponen a partir de la lectura de sus clases y el diálogo con la tesista.

6.2.1 Saberes didácticos disciplinares para la enseñanza de la Lengua

En esta categoría se agrupan las verbalizaciones de las maestras en torno a los conocimientos didácticos disciplinares para enseñar español. En la representación de las profesoras hubo diferencias significativas y también hubo algunas coincidencias en sus concepciones. Ambas se describen a continuación.

Forma de Enseñanza Ecléctica (P2). P2 menciona que para el desarrollo de la lectura y escritura utiliza un método ecléctico; es decir, retoma consideraciones de diferentes

métodos para enseñar a escribir en las etapas iniciales (Tabla 21). En su discurso, alude a la relevancia de usar diferentes estrategias, aunque provengan de métodos distintos; además, destaca que en su formación y su práctica ha trabajado con formas tradicionales para la enseñanza de la lengua escrita. Ahora bien, en el análisis del trabajo efectivo se identificó que P2 propone ejercicios que recuperan el énfasis en lo fonológico, pero marcando el sonido de la sílaba; sin embargo, no se pudieron apreciar estrategias de trabajo vinculadas con los métodos que menciona en la autoconfrontación.

Tabla 22

Ejemplo de trabajo representado de forma de enseñanza ecléctica (P2)

Contexto de diálogo	Trabajo representado
En una clase en torno al uso de las sílabas la profesora externa qué métodos utiliza para la enseñanza de la escritura en etapas iniciales.	I: ¿Qué método has utilizado para la enseñanza de la lectura y escritura? P2: Es ecléctico, es una mezcla de todo. Presentarles la letra relacionada con una imagen, y luego, por ejemplo, también usamos mucho el onomatopéyico, muchas veces las letras tienen un sonido específico, por ejemplo, la /q/ parte del cucurucu de la gallina, la /t/ es de “tan, tan” del sonido de la campana, y algunos otros, pero luego también lo unimos con la sílaba, entonces, no te puedo decir, este (método) en específico. Tú sabes que yo vengo de un método tradicional, pero, sin embargo, eso no les hace daño, tampoco está peleado con los otros métodos, y pues uso un poco de todo (Autc3_SílabasD_P2).

Fuente: Elaboración propia

Forma de Enseñanza Empezando con Letras y Sonidos (P1). P1 prioriza el trabajo con letras y sonidos y hace énfasis en la importancia del trabajo con la conciencia fonológica (Tabla 23). Contrastando esta verbalización con el análisis del trabajo efectivo, hay coincidencia entre lo que menciona P1 con lo que realiza en su práctica, ya que durante sus clases brinda a los alumnos las letras por medio del sonido o muestra alfabetos para dar un referente a cada una de éstas.

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 23

Ejemplo de trabajo representado sobre la forma de enseñanza empezando con letras y sonido (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
En una clase los alumnos escribieron datos curiosos, la profesora verbaliza sobre qué ha realizado para que los alumnos muestren avances en la escritura.	I: ¿Qué es lo que les ha ayudado a avanzar (a los alumnos) en la escritura? P1: Yo les enseño, pero por su sonido, si les digo se llama “eme” pero suena /m/, pero pues está bien porque se complementa, o sea, en su casa le dicen el nombre y yo hago énfasis en el sonido <i>m/a/m/á</i> , y ya dice (el alumno) ¿ésta? Y ya, solo es la aprobación de digan que sí. (Autc4_TextoExpositvo_P1)

Fuente: Elaboración propia

Tarea: Dibujo. En esta subcategoría se agrupan el sentido que otorgan las maestras a las tareas de dibujo y su funcionalidad en el aprendizaje de la lengua escrita. Por un lado, P1 considera que el dibujo es significativo para los niños, ya que les agrada realizar esta tarea; mientras que P2, menciona que dibujar es menos complejo que escribir, por lo que usa el dibujo como una tarea accesible para los alumnos, que en cierto modo antecede a tareas más complejas como la escritura. En el siguiente fragmento, P1 explica cuál es la finalidad de que los niños dibujen después de copiar el nombre de un dinosaurio (Tabla 24).

Tabla 24

Ejemplo de trabajo representado sobre la Tarea: dibujo (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
En una clase los alumnos deben copiar 2 veces el nombre de un dinosaurio, primero haciendo uso del alfabeto móvil, y después copiar usando lápiz y un pedazo de hoja, finalmente, dibujan el dinosaurio.	I: ¿Qué finalidad tiene que realicen el dibujo? P1: Que no se les haga pesada la actividad, más que nada, porque yo sé que a ellos les encanta dibujar, que usen su creatividad. También fomentar el trazo: no salirse de la raya, usar muchos colores, pues todos creo que ya pasaron por este proceso, pero sobre todo con Fer, con César está todavía en esta parte del

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

	rayoneo, así (mueve su mano en el aire de un lado a otro). (Autc2_AlfabetoMóvil_P1)
En otra clase los alumnos escriben y dibujan tres datos curiosos que escucharon del texto.	I: ¿Qué finalidad tuvo que dibujaran en esta clase? P1: Pues que están plasmando algo que vieron, realmente, y les gusta mucho dibujar (Autc4_TextoExpositivo_P1).

Fuente: Elaboración propia

La tabla 25 muestra las reflexiones de P2 en torno al uso del dibujo en su aula. Para esta profesora, dibujar es una tarea fácil que motiva la escritura, pues les permite construir la idea de lo que van a escribir antes de hacerlo.

Tabla 25

Ejemplo de trabajo representado de la Tarea: dibujo (P2)

Fragmento de clase	Trabajo representado
Los niños deben escribir y dibujar tres datos curiosos que escucharon de un texto	I: ¿Qué sentido tiene que dibujen? M: Pues, bueno, me remonto a lo de la noticia, es más fácil que ellos lo visualicen, que hagan el dibujito y luego ya se acuerden de qué era el dato y ya lo puedan escribir (Autc4_TextoExpositivo_P2).
En otra clase, los alumnos inventaron, escribieron y dibujaron una noticia de dinosaurios.	I: ¿Por qué primero dibujaron y después escribieron? M: Porque a la hora que ven el dibujo, ya lo están viendo, lo tienen bien claro, y entonces, ahora sí del dibujo era más fácil partir para la redacción (Autc2_Noticia_P2).

Fuente: Elaboración propia

Tarea: Copia. En esta subcategoría agrupamos el sentido que le dan ambas maestras a las tareas de copia. En el siguiente fragmento P1 comparte la relevancia de copiar cuando está vinculado al sentido de lo copiado para los niños. Esto se observa en su trabajo efectivo, puesto que las tareas de copia analizadas reflejan cierta búsqueda de sentido para los niños al compartirles el contenido de lo copiado o bien cuando el uso de la copia acompaña una intención comunicativa en donde el texto copiado sirve para completar un mensaje producido

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

por los alumnos; por ejemplo, copiar una frase del pizarrón para complementar una carta o bien copiar la respuesta de una adivinanza

Tabla 26

Ejemplo de trabajo representado de Tarea: copia (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
<p>En contexto de una clase de lengua se dialogó sobre la escritura de la fecha, actividad recurrente que se realiza en todas las clases, la profesora verbaliza por qué no usa la copia. A pesar de no ser una actividad exclusiva de clases de lengua la situación sirvió para indagar sobre los saberes didácticos de la profesora.</p>	<p>I: ¿Qué finalidad tiene que los niños escriban la fecha solitos, (sin copiarla del pizarrón)? P1: Es que copiar no tiene sentido, yo les digo (lo que tienen que escribir), y prefiero yo ayudarlos con estas estrategias de sonido por sonido porque antes siempre se las escribía en el pizarrón, y me di cuenta que, con Alexa, copia, pero ni siquiera entiende lo que está copiando, ni si quiera le hace sentido, entonces, creo que no tiene sentido hacerlo (copiar) a mí me enseñaron eso ¿no?, que copiar no te ayuda en nada si no hay un aprendizaje o algo significativo para ellos. Te pueden copiar y la letra bien bonita y todo, pero en realidad no están entendiendo nada (Autc4_TextoExpositivo_P1).</p>

Fuente: Elaboración propia

Por su parte P2 expresó los usos que tiene la copia durante sus clases de lengua. Para la maestra esta tarea es motivante para que los alumnos aprendan a escribir porque les ayuda a sentir que pueden hacerlo (Tabla 27). Tal como describió en las tareas de dibujo, para esta profesora copiar es una tarea más sencilla que escribir. Sin embargo, esto contrasta con el trabajo efectivo. En dicho análisis se interpretó que la maestra usa la copia enfocada a la ejercitación del trazo y sin una intención comunicativa clara; por ejemplo, copiar el nombre propio de una tarjeta o copiar la fecha. Estas últimas parecen enfocarse en el desarrollo de los aspectos figurales del sistema como practicar “las letras” o bien reconocer la linealidad y direccionalidad de la escritura.

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 27*Ejemplo de trabajo representado de Tarea: copia (P2)*

Contexto de clase	Trabajo representado
Los alumnos copian dos veces el nombre del dinosaurio, primero haciendo uso del alfabeto móvil y otro usando lápiz y papel.	I: ¿Qué intención tiene que copien dos veces? P2: La intención es favorecer en los niños esa satisfacción de logro de “lo pude hacer”, o sea, bueno, para mí es muy importante la motivación que tú le das a los niños. Entonces, si tú les pones cosas difíciles que sabes de entrada que a lo mejor no lo van a lograr es como cortarles ese interés, vaya por la lectura y escritura, o sea, tú, en primera instancia, tienes que lograr que el niño se sienta capaz de (hacerlo), entonces mi objetivo es que ellos se sientan que ya saben escribir y ya saben leer. A lo mejor no todavía con la habilidad que quisiéramos, pero lo importante es que ellos se sientan capaces de, entonces al copiarlo pues es una satisfacción, (Autc1_AlfabetoMóvil_P2).

Fuente: Elaboración propia

Tarea: Uso de Alfabetos. En esta subcategoría se agrupa lo mencionado por P1 y P2 sobre el uso del alfabeto móvil. La profesora 1 externó que utiliza los alfabetos para hacer la escritura accesible a los alumnos, es decir, brindarles material con la intención de mostrarles un camino fácil. Además, el alfabeto móvil permite desarrollar la conciencia fonémica, esto es, que el alumno conozca que cada letra tiene un sonido distinto; finalmente utiliza los alfabetos individual y grupal para formar referentes y como apoyo para los alumnos que presentan dificultades en el proceso (Tabla 28). P2, por su parte, usa los alfabetos para lograr el buen trazo en la escritura de los niños (Tabla 29).

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 28

Ejemplo de trabajo representado de tarea: uso de alfabeto (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
<p>Los alumnos copian el nombre de un dinosaurio haciendo uso del alfabeto móvil. En este contexto la profesora nos comparte el propósito de esta clase, la intención de usar el alfabeto móvil y por qué prefiere usar el alfabeto móvil ante dificultades en los alumnos.</p>	<p>I: ¿Qué querías lograr con esta actividad? P1: Primero, que identificaran en otro material las letras y sobre todo esta discriminación... pues sí, más bien, conciencia fonémica, que ya no son sílabas, si no que vean que cada letra tiene un sonido y que una palabra está compuesta por pedacitos más chiquitos que son las letras (Autc2_AlfabetoMóvil_P1).</p> <p>I: ¿qué intención tiene que usen el alfabeto móvil? M: El alfabeto móvil les facilitó, pues... (piensa) yo creo que cada quien le da la intención que quiere, es más como formar... mmm... yo lo usé para que ellos formaran la palabra e hicieran la relación, pero sin escritura, o sea, sin un proceso menos (Autc 2_AlfabetoMóvil_P1). [...] P1: El alfabeto me gusta porque es más fácil ver la correspondencia entre una y otra a tu escritura. Porque luego hay una letra que, pues no se parece, entonces, es más difícil que les haga ver que esa no es la que va porque a veces ponen otra que no era. Ahí fue cuando yo llegue a decirle: “a ver ¿cuál es esta?, ¿cuál te falta?”. Y sigo mucho con la estrategia del sonido de /r/, (les digo) “¿qué va antes de la /r/? (Autc2_AlfabetoMóvil_P1).</p>
<p>Mientras los alumnos escriben de manera autónoma, P1 utiliza el alfabeto individual sólo con algunos alumnos.</p>	<p>I: ¿Por qué usaste con este alumno el alfabeto individual? P1: Porque él está en proceso de relacionar referente, cada referente con su sonido: J de jirafa, A de arcoíris, D de dedo, o sea, no ubica todavía todas las letras del abecedario (Autc4_TextoExpositivo_P1.)</p> <p>I: ¿cómo fue tu apoyo con esta alumna (alumna con dificultad para localizar la letra E)? P1: Igual como ella está en proceso de ubicar las letras, le puse el abecedario y le iba yo discriminando sonido por sonido, pero con mucho más apoyo (le digo) “e de elefante” haciendo la relación referente con sonido (Autc4_TextoExpositivo_P1).</p>

Fuente: Elaboración propia

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 29*Ejemplo de trabajo representado sobre la Tarea: uso de alfabetos (P2)*

Contexto de clase	Trabajo representado
En un contexto de proyecto de dinosaurios, los alumnos copian de una tarjeta el nombre de un dinosaurio haciendo uso del alfabeto móvil.	<p>I: ¿Con qué finalidad usas el alfabeto móvil?</p> <p>P2: Ir identificando las letras que conforman una palabra de manera convencional y el trazo, porque es un trazo script, o sea, en algunos libros van a encontrar otro tipo de trazo pero finalmente el alfabeto móvil el trazo es el convencional, digamos es el más usado y el más fácil para ellos porque si te fijas la “a” es el círculo y el palito o sea porque si te fijas todo está basado en círculos y palitos, la A, la E y entonces siento yo que es el trazo adecuado para los niños, entonces por eso me gusta utilizar el alfabeto móvil (Autc1_AlfabetoMóvil_P2).</p>
	<p>I: ¿A qué ayuda el uso del alfabeto móvil en la escritura de los alumnos?</p> <p>P2: A discriminar las letras, y bueno ya que lo identificaron y ya que lo vieron y todo, ya ahora sí es el paso de trabajar la escritura en donde ellos hacen ya el trazo, no con el alfabeto móvil si no hecha con el lápiz, es practicar el trazo haciendo énfasis en el uso de la letra mayúscula al principio y la demás únicamente minúsculas (Autc1_AlfabetoMóvil_P2).</p>

Fuente: Elaboración propia

Lo antes descrito amplía lo interpretado en el trabajo efectivo, en donde se sugiere que ambas maestras usaron los alfabetos como apoyo. En el trabajo representado es posible identificar que P1 utiliza el alfabeto con la intención de mostrarles a los alumnos un camino más fácil a la escritura, orientar la conciencia fonémica, apoyar a los alumnos con dificultades y para construir referentes; por su parte, P2 lo utiliza para mejorar el trazo de las letras.

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

6.2.2 Saberes didácticos generales

En esta categoría se presentan los saberes didácticos de las profesoras que, desde nuestra perspectiva, no son específicos del objeto de enseñanza porque son factibles de utilizar en otras asignaturas para lograr aprendizajes. Estos saberes tienen relación con el discurso constructivista de la enseñanza (monitorear el desarrollo de las ejercitaciones, ir de lo fácil a lo complejo y retomar lo significativo para los alumnos) y no son exclusivos de la enseñanza de la lengua. En los párrafos que siguen, la primera descripción hace referencia a ambas profesoras y las posteriores, a cada una de ellas.

Monitorear el desarrollo de las ejercitaciones. La profesora 1 realiza diferentes mediaciones individuales mientras los niños escriben. En este proceso de mediar entre los alumnos y la tarea de escribir, ella prioriza a quienes muestran complicaciones. La profesora camina por los pasillos y cuando identifica que algún alumno tiene dificultades, se detiene y proporciona ayuda individual para que logre concretar la tarea (Tabla 30). En el siguiente ejemplo, P1 comenta que brinda apoyo solo a los alumnos que observa distraídos, inseguros o con alguna dificultad; a estos los ayuda haciendo énfasis en el fonema de las letras.

Tabla 30

Ejemplo de trabajo representado sobre monitorear el desarrollo de las ejercitaciones (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
Los alumnos recortan y pegan sílabas con t en el espacio correspondiente. La maestra camina por los pasillos e identifica a los alumnos distraídos o con dificultades, se detiene y brinda apoyo a estos niños.	I: Pasabas por todos los pasillos y te detenías a apoyar a algunos alumnos ¿por qué tomabas la decisión en detenerte con esos alumnos? P1: Observaba, y si estaban como dudosos, tenían alguna dificultad o estaban distraídos como recortando o viendo al del lado, sobre todo como viendo al de al lado a ver qué hacía, yo me daba cuenta que realmente estaban teniendo alguna dificultad y era con los que me paraba. Cuando veía a otros que recortaban, pegaban, ni siquiera volteaban a ver el trabajo

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

	del de al lado no me paraba. Entonces con quienes tenían cierta dificultad, me gusta hacer esta estrategia: hacerles ver que la letra con la que lo dicen cómo sonaría (Autc1_Sílabas_P1)
Los alumnos escriben una noticia sobre dinosaurios, la profesora identifica dificultades en la escritura durante la actividad. Se detiene con estos alumnos y brinda ayuda con apoyo de los alfabetos.	I: En esta actividad ¿Cómo fue tu intervención con los niños que presentan dificultades con la escritura? P1: Como podía, me sentaba y (preguntaba): ¿cómo vas? ¿en qué te puedo ayudar? y los apoyaba, por ejemplo, con Fer (alumna de primer grado) que agarré el abecedario (alfabeto) y ya le iba diciendo (los referentes) (Autc3_Noticia_P1)

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a P2, ella expresa que la finalidad del monitoreo de las tareas es observar cómo están trabajando los alumnos para retroalimentarlos. Esta retroalimentación se realiza a partir de preguntas para que lean lo que escribieron o externen lo que están haciendo; mientras que con los alumnos que presentan dificultades los apoya diciendo el fonema de las consonantes y vocales o haciendo énfasis en la escritura de sílabas; a otros los ayuda con la distinción entre mayúsculas y minúsculas.

Tabla 31

Ejemplo de trabajo representado sobre monitorear el desarrollo de las ejercitaciones (P2)

Síntesis de clase	Trabajo representado
Los alumnos copian el nombre de un dinosaurio y lo dibujan. Mientras lo realizan la profesora se detiene en el lugar de tres alumnos y los apoya de manera individual. Con uno su intención es explorar qué escribió y qué hizo en su trabajo, y con el que presenta dificultades brinda	I: ¿Por qué te detienes con algunos alumnos durante la clase? P2: Para ver cómo están trabajando, si van bien, si necesitan algún apoyo o si ya terminaron que me digan qué decía, o sea, estar constantemente retroalimentándolos, por ejemplo, si van muy bien pues bueno (les pregunto): “a ver ¿qué escribiste?, ¿cómo se llama tu dinosaurio?” o sea, me lo volvían a leer y ya, o, por ejemplo, si estaba haciendo un dibujo (les digo): “Muy bien, a ver ¿qué características tiene el dinosaurio

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

<p>apoyo con la escritura (sílabas), finalmente con otro el apoyo va hacia el uso de mayúsculas y minúsculas.</p>	<p>que estás haciendo?” o... : “¿qué te llamó la atención del dinosaurio?”, o sea que ellos me vayan externando lo que están haciendo. Irle diciendo los sonidos de las letras porque identifica algunas, pero no todas, entonces, haz de cuenta que ella (alumna con dificultades para hacer la tarea) no te puede leer toda la sílaba , ella tiene que ir, por ejemplo, descifrando el sonido de las consonantes y luego unirlo con la vocal. (Autc1_AlfabetoMóvil_P2).</p>
<p>Los alumnos escribían una noticia sobre dinosaurios. En este contexto P2 comenta por qué hizo cambios en la clase, les pidió de manera específica escribir el título y luego el dibujo. También compartió de qué manera realizó la mediación de manera grupal.</p>	<p>I: Hiciste cambios durante la clase ¿por qué tomaste esta decisión? P2: Porque conforme tú vas desarrollando la actividad te vas dando cuenta cómo te va funcionando. Entonces, de repente empecé a ver que algunos niños como que no, no sabían por dónde. Y entonces dije “vamos a especificarlo: el título y el dibujo”. (Autc2_Noticia_P2).</p>

Fuente: Elaboración propia

En esta subcategoría podemos ver que ambas profesoras monitorean el desarrollo de las tareas a partir de la observación de los alumnos mientras trabajan. Además, es posible apreciar que este monitoreo se realiza principalmente con los alumnos que presentan dificultades para lograr la finalidad de las consignas.

Ir de lo fácil a lo complejo (P2). En esta subcategoría reportamos como P2 hace mención que desarrolla sus clases de lo simple a lo más complejo; es decir, primero propone tareas que considera fáciles y, después, otras más retadoras como la escritura (Tabla 32). La profesora también habla sobre haber cometido un error al pedir a los alumnos primero escribir y después dibujar. Para ella, la tarea sería más sencilla si primero dibujan y luego escriben.

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

Tabla 32*Ejemplo de trabajo representado: Ir de lo fácil a lo complejo (P2)*

Contexto de clase	Trabajo representado
En una clase se les pidió a los alumnos primero escribir y después dibujar una noticia de dinosaurios, durante la tarea los alumnos presentan una dificultad al escribir, por esta razón, la maestra hace un cambio en su clase, primero les pide que dibujen y después la escritura, ante esta situación la profesora verbaliza qué hubiera cambiado en esta clase.	I: Si volvieras hacer la actividad ¿cambiarías algo? P2: O sea, ya, ya sé que primero es el dibujo y ya luego la escritura. Lo pensé así, como adulto que soy, que a lo mejor fue mi error, que pensé como yo y no como niño. Lo que escribiste lo ilustras, y en ellos es al revés (Autc2_Noticia_P2).

Fuente: Elaboración propia

Retomar lo significativo para los alumnos (P1). En esta subcategoría referimos a los cambios que haría P1 respecto a la clase a partir de incorporar tareas más significativas (Tabla 33). La profesora considera que lo significativo implica tomar en cuenta el entorno que rodea a los alumnos, como por ejemplo los nombres de sus compañeros, las palabras que conocen y sus conocimientos previos sobre el tema.

Tabla 33*Ejemplo de trabajo representado: retomar lo significativo para los alumnos (P1)*

Contexto de clase	Trabajo representado
En una clase donde trabajaron las sílabas con la letra t, los alumnos debían recortar y pegar las sílabas en la palabra correspondiente, ante esta actividad la profesora externa lo que hubiera cambiado a partir de que a los alumnos se les dificultó identificar las sílabas por separado.	I: Y ¿tú por qué crees que tuvieron esa dificultad (no identificar las sílabas)? M: Porque no es significativo, no estaban relacionando con nada de su conocimiento previo, o sea no les hacía sentido ¿Qué es TO? ¿Qué es TU? ¿Cómo es la T con la A? Como que no. [...] I: Entonces ¿qué mejorarías de esta actividad si la volvieras hacer? M: La haría más centrada a algo significativo para ellos. Buscaría palabras que conocieran nombres de sus

Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, “ “ discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, / pausa corta, *cursiva* fonema.

	<p>mamás o de ellos, en lugar de poner taza pondría Tadeo, y lo haría no solo con la inicial pondría también elefan/ ¿qué le falta? Elefan/tee. [...]</p> <p>P1: También me hubiera gustado hacerlo a partir de un libro; como algo que ya conocieran ellos y decirles: “ahora sí, vamos a encontrar las palabras que empiecen con <i>ta</i>, todas con <i>te</i>, todas con <i>ti</i>”. La haría más centrada, como algo significativo para ellos (Autc1_SílabasT_P1).</p>
<p>En un contexto de una clase de Alfabeto móvil, la maestra comparte qué hubiera cambiado de su clase.</p>	<p>I: Si volvieras a hacer esta actividad ¿cambiaras algo?</p> <p>P1: También sería como dibujar su hábitat, creo que ahí también te da más comprensión, que ellos propongan, a lo mejor le hubiera agregado algo que lo hiciera más significativo como: “dibújale al lado qué come” o si es ovíparo o si es vivíparo. Agregar más conocimiento en cuanto al proyecto de los dinosaurios, o si hubiera dividido esta actividad por equipos, en lo que unos hacen otra cosa yo sentarme con esa mesa y nada más con el alfabeto con ellos (Autc2_AlfabetoMóvil_P1).</p>

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se muestra una síntesis del capítulo VI, que describe el sentido que las profesoras dan a su trabajo en el aula según las categorías de análisis antes mencionadas. Particularmente las filas que corresponden a los saberes didácticos ayudan a conocer los motivos de las docentes para trabajar del modo en que lo hacen. Esto permite comprender el trabajo representado que subyace a tareas comunes, que ambas utilizan en su aula y que se identificaron a través del análisis del trabajo efectivo, como por ejemplo dibujar, copiar o utilizar alfabetos; y ayuda a entender el sentido de acciones recurrentemente observadas como monitorear el desarrollo de las ejercitaciones y mediar entre los niños y las consignas.

Tabla 34

Síntesis de trabajo representado

Dimensión	Categoría	Subcategorías	
		P1	P2
Saberes disciplinares	1. Sobre el sistema de escritura	Alude a la relevancia de la conciencia fonémica y silábica en la construcción del principio alfabético del sistema de escritura	Para ella, las convenciones del sistema de escritura se aprenden en las etapas iniciales.
		Reconoce a la direccionalidad como un elemento del sistema de escritura.	Identifica a la lateralidad como útil para la orientación espacial, lo cual es positivo en el aprendizaje de la escritura, particularmente en el trazo de las letras.
Saberes disciplinares	2. Sobre los usos de la lengua escrita	Define a la lengua como una práctica social a la que vincula con la divulgación de los trabajos de los niños al público. Alude a los textos utilizados en su clase como “tipos de texto”.	Para ella la función social del lenguaje y el objetivo de usar distintos textos en el aula es mejorar la redacción de los niños y enseñar los aspectos convencionales del sistema de escritura. Nombra “portadores textuales” a los textos utilizados en su clase.
		Enseña la lectura y escritura haciendo énfasis en el sonido de cada letra; y señala a su formación inicial como referente importante de este conocimiento.	Enseña a través de un método ecléctico (usa las estrategias que le funcionan, aunque provengan de diferentes métodos) Señala que ha trabajado con formas tradicionales de enseñanza.
Saberes didácticos	3. Disciplinar: enfocados a la lengua	Dibujar es una tarea significativa para los niños. La utiliza porque les gusta hacerla.	Dibujar es menos complejo que escribir. La utiliza porque es más accesible para los niños y antecede a tareas más complejas como la escritura.
		Copiar no tiene sentido para los niños, por lo que contribuye al aprendizaje de la escritura. Afirma que no usa tareas de copia al enseñar a escribir.	Copiar motiva a los alumnos a aprender a escribir, porque les permite sentir que pueden hacerlo.
		Monitorea el desarrollo de las ejercitaciones constantemente y prioriza a los alumnos que observa distraídos, inseguros o con alguna dificultad. En lengua, apoya enfatizando el fonema de las letras.	Monitorea para observar cómo van desarrollando la tarea los alumnos y retroalimentarlos. En lengua, apoya diciendo el fonema de las consonantes y vocales, enfatizando el sonido de las sílabas o en el uso de mayúsculas.
Saberes didácticos	4. Generales: no exclusivos de lengua		

		Para enseñar es importante retomar lo significativo para los alumnos; esto es, considerar su contexto (emplear los nombres propios del grupo, usar palabras conocidas) y explorar los conocimientos previos sobre el tema.	Al enseñar hay que ir de lo fácil a lo complejo; es decir, primero proponer tareas sencillas para los niños (como por ejemplo dibujar o copiar) y después otras más complejas (como escribir).
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

VII. Discusión y conclusiones

En esta investigación se analizó el trabajo docente de dos profesoras en la enseñanza de la lengua escrita en preescolar a través del sustento teórico y metodológico del interaccionismo sociodiscursivo. Para lograr lo anterior se realizaron observaciones, audiograbaciones y transcripciones de las clases de lengua de ambas maestras a cargo de los grupos de tercero. También se utilizó la autoconfrontación simple como instrumento para conocer los sentidos que las profesoras atribuyen a su trabajo lo que permitió identificar sus saberes didácticos y disciplinares en torno a la enseñanza de la lengua en dicho nivel educativo.

En esta sección se recupera el objetivo general y las preguntas de investigación para responderlas en el marco de lo ya realizado. La tesis se propuso, en principio, describir las consignas que utilizan las profesoras al enseñar a leer y escribir en preescolar para, posteriormente, identificar qué saberes didácticos y disciplinares están inmersos en su trabajo, así como distinguir las continuidades y divergencias entre las prácticas de estas docentes.

Como se puntualizó a partir de la revisión de literatura, el estudio del trabajo docente ha sido un tema de interés en la investigación educativa desde hace varios años. Las investigaciones pioneras destacaron las relaciones entre lo que el profesor enseña y los aprendizajes de los alumnos, estableciendo vínculos directos y estrechos entre enseñanza y aprendizaje (Pérez y Gimeno, 1988). Paulatinamente, los resultados de las pesquisas fueron cuestionando esta relación y resaltaron las brechas, a veces amplias, entre los procesos de enseñar y aprender en contextos escolarizados. Un ejemplo de estos nuevos enfoques son los estudios agrupados por Pérez y Gimeno (1988) como parte del enfoque alternativo. Dentro de esta amplia gama de trabajos, se encuentran investigaciones de orientación cualitativa que se interesan por estudiar la práctica de los docentes en las aulas y, algunas otras, recuperan el decir de los profesores sobre su labor (Ruíz-Bikandi, 2007; Rodríguez y González, 2020;

Rodríguez, 2021; Goicoechea *et al.*, 2011; Goicoechea, 2015; Rodríguez y Clemente, 2013; Guzmán y Guevara, 2010; Goigoux, 2001). En este último grupo se ubica la presente tesis.

Más específicamente, esta investigación recupera la perspectiva de la ergonomía y la didáctica de las lenguas, ambas propuestas desde el ISD, para analizar el trabajo efectivo y representado de dos profesoras al enseñar español a alumnos que se inician el aprendizaje de la lengua escrita. A este respecto, los estudios realizados en México, en el nivel preescolar, priorizan aspectos vinculados con el contenido de enseñanza (Dueñas y Vernón, 2017) o con el aprendizaje de los estudiantes (Ortega y Soto, 2007); sin embargo, en escasas ocasiones realizan una revisión detallada y sistemática del trabajo docente en la enseñanza de uno de los contenidos que más ha suscitado discusiones académicas en los últimos años.

A partir del análisis de contenido de las consignas de enseñanza (Riestra, 2014) que desarrollaron las profesoras en sus aulas fue posible identificar las tareas que más se utilizan para enseñar a escribir en tercer grado de preescolar. Desde el discurso curricular de la escuela, se promueve el trabajo con proyectos de enseñanza sustentados en la propuesta de Reggio Emilia (Blasi, 2006), el programa ELE (Romero, 2012) y la estrategia de investigación. Además, esta institución destaca su interés en propiciar aprendizajes con sentido para los niños. Ahora bien, el análisis del trabajo efectivo permitió identificar tareas y finalidades compartidas por las docentes como por ejemplo el dibujo, la copia y la realización de juegos para leer o escribir; sin embargo, las dos primeras no siempre tienen intenciones comunicativas claras para los niños, por lo que en más de una ocasión su finalidad carece de sentido para ellos. Además de estas tareas, las profesoras desarrollan consignas que forman parte de rutinas de trabajo en el aula. Éstas no siempre están vinculadas directamente con la enseñanza de la lengua escrita; no obstante, posibilitan la organización del grupo y el clima de aula necesario para aprender a leer y escribir. Con niños de estas edades, este tipo de consignas resulta parte medular del trabajo docente.

Como parte relevante de las acciones de las docentes, se identificaron mediaciones individualizadas que son ayudas brindadas a los niños mientras estos trabajan. Esta labor requiere de la observación constante de las maestras al grupo y del apoyo individualizado a

los niños que lo requieren. El análisis detallado de estas mediaciones permitió conocer que las profesoras amplían las consignas en sentido estricto a partir de detectar dificultades en su ejecución, las cuales están relacionadas con operaciones supuestas por parte de las docentes, necesarias para la concreción de la consigna, pero que los niños no han automatizado.

Enseguida se desarrolla lo que refiere a la primera pregunta de investigación, que buscó indagar los saberes didácticos y disciplinares que utilizan las profesoras durante la enseñanza de la lengua escrita en grupos de tercero de preescolar. Sobre los saberes disciplinares de las profesoras, es posible afirmar que estos se encaminaron en dos direcciones: hacia el sistema de escritura (conciencia silábica y fonémica, direccionalidad, convenciones del sistema de escritura y la lateralidad) y hacia los usos de la lengua escrita. Ambas profesoras muestran preocupación por la adquisición del principio alfabético y por trabajar los usos de la lengua escrita. Una de ellas concibe estos usos como la difusión de los trabajos de los niños a diferentes destinatarios y la otra como una posibilidad de mejorar la redacción y afinar el aprendizaje de las convenciones del sistema de escritura.

Agregando a lo anterior, otro saber disciplinar es el reconocimiento que hacen las profesoras sobre los textos que utilizan en sus clases. Sustentadas en el programa ELE, proponen tareas para leer y escribir diversos textos, que cada una interpreta según su conocimiento sobre los géneros textuales. Por ejemplo, un texto con información científica, que podría identificarse como una ficha enciclopédica, P1 lo refiere como tipo de texto, y P2 como un texto expositivo y un portador textual. En sus respuestas se observan rastros de las tradiciones lingüísticas en torno a las tipologías textuales, así como del enfoque psicogenético que han permeado en diferentes momentos las orientaciones curriculares para enseñar a leer y escribir en la educación básica mexicana. En otro ejemplo, un género como la noticia fue asemejado al cuento cuando se indicó a los niños que inventaran el contenido de ésta y lo contarán por escrito.

Respecto a los saberes didácticos de las profesoras, se identificó que algunos se dirigen hacia la enseñanza de la lengua (con carácter didáctico disciplinar) y otros tienen una orientación general porque no son exclusivos de la asignatura de español y sirven de contexto

para la gestión de la clase. Sobre los primeros, las profesoras expresan lo que sustenta sus formas de enseñanza la lengua escrita en los inicios de la alfabetización. P2 alude a la enseñanza ecléctica en donde se utiliza aquello que funciona sin dar tanta relevancia a la perspectiva teórica que lo sustenta; en cambio P1, acuerda con un enfoque que prioriza la conciencia fonológica y la enseñanza de las letras y el trabajo con los sonidos de estas.

En lo que toca a los saberes didácticos generales, se identificó que ambas docentes recuperan el interés por los alumnos y lo consideran para diseñar actividades, y plantean primero tareas sencillas antes que las complejas. En este mismo sentido, se observaron diferentes situaciones de mediación que realizan las maestras durante las ejercitaciones. Las profesoras observan constantemente a los alumnos mientras desarrollan las tareas encargadas, lo que origina actividades de monitoreo que les permiten ampliar las consignas en sentido estricto para hacerlas más accesibles al alumnado. Como lo han comprobado diversos trabajos (Riestra, 2014; Goicoechea *et al*, 2011; Goicoechea, 2015), para que exista semiosis entre la profesora y el grupo es necesaria la reformulación de las consignas. La presente investigación permite identificar que el origen de esa reformulación en grupos de alumnos con estas edades está relacionado, principalmente, con la función de monitoreo que hacen las profesoras. La pericia de las docentes para observar a los estudiantes mientras estos trabajan y, en cierto modo, ser sensibles a sus reacciones, les permite saber cuándo y cómo ampliar una consigna.

Una situación similar a la antes descrita se observó con las consignas en sentido amplio vinculadas con las operaciones supuestas. Las profesoras ampliaron estas consignas a partir de observar las respuestas del grupo frente a la tarea. Esto parece suponer que al momento de planear las profesoras centran su atención en la finalidad que van a lograr con la actividad y no consideran el proceso que los niños deben pasar para conseguirla. En este sentido, al observar a los niños cuando trabajan, las docentes logran identificar qué operaciones requieren para alcanzar la finalidad establecida.

En lo que alude a la segunda pregunta de investigación que busca indagar continuidades y divergencias entre las prácticas de ambas profesoras al enseñar la lengua

escrita en preescolar, los resultados muestran que las dos profesoras movilizan y verbalizan saberes disciplinares en torno a lo que deben aprender los niños que se encuentran en proceso de alfabetización. La profesora 1 alude a la conciencia silábica y fonémica, así como la direccionalidad como elemento de la escritura; en cambio, la profesora 2 considera que las convenciones del sistema de escritura y la lateralidad son parte de lo que deben aprender los alumnos de estas edades.

Las docentes mostraron características similares en el trabajo efectivo a través del empleo de tareas y finalidades compartidas, lo cual se atribuye a la elaboración colegiada de las planeaciones de clase. Sin embargo, a partir de la autoconfrontación, se identificó que estas tareas poseen significados diferentes para ellas; por ejemplo, una considera que el uso de la copia motiva a los alumnos a seguir aprendiendo (profesora 2); mientras que, para la otra, la copia no contribuye en la enseñanza, aunque la utiliza en clase.

Otra diferencia en el trabajo representado de las profesoras se ubica en los saberes didácticos generales que no son exclusivos de la enseñanza del español. Para la profesora 2, es importante ir de lo fácil a lo complejo. Desde su punto de vista, dibujar es una tarea más sencilla que escribir; para la profesora 1, el dibujo es parte de su interés por hacer significativas y motivantes las tareas para el estudiantado.

El análisis del trabajo representado permitió identificar las diferencias respecto a las percepciones de las profesoras sobre su propia práctica. En sus respuestas se apreciaban las características de las participantes como la edad, los años de experiencia docente y la formación profesional. P1 es una docente con dos años en el servicio profesional, el centro educativo actual ha sido la única institución en la que ha trabajado y es egresada de una carrera universitaria nueva en el ámbito de profesionistas educativos; por otro lado, P2 tiene 22 años de servicio, ha trabajado en centros educativos diferentes y es una docente que tiene una formación normalista orientada en un programa educativo que estuvo vigente hace más de dos décadas. Pese a que pertenecen a una misma institución y realizan trabajo colegiado para elaborar sus planeaciones de clase, las profesoras conciben de formas distintas la enseñanza de la lengua escrita. Ambas hacen referencia a sus experiencias previas, por

ejemplo, la profesora 1 menciona “lo que le enseñaron en la facultad”; mientras que la profesora 2 alude a “usar lo que le funciona”. Como se pudo apreciar en lo antes expuesto, la autoconfrontación ayudó a indagar más allá de las observaciones y a conocer el sentido que las maestras otorgan a su trabajo.

7.1 La participación de las maestras en el análisis de su trabajo

Diversas investigaciones han mostrado la relevancia de estudiar el discurso de los profesores sobre su trabajo a partir de instrumentos como el cuestionario o la entrevista (Ruíz-Bikandi, 2007; Rodríguez y González, 2020; Rodríguez, 2021; Goicoechea *et al.*, 2011; Goicoechea, 2015; Rodríguez y Clemente, 2013; Guzmán y Guevara, 2010; Goigoux, 2001; Block *et al.*, 2007); sin embargo, también han advertido sobre los riesgos que esto implica puesto que el discurso sobre la práctica no siempre la describe (Montes, Caballero y Miranda, 2016). En esta tesis decidimos emplear una metodología que permitiera vincular la observación del trabajo efectivamente realizado en las aulas con las reflexiones de las profesoras sobre éste. En ese sentido, se trató de una construcción conjunta del proceso analítico (investigadora-docentes) que fue orientada y dirigida por la tesista. Esta sección tiene el objetivo de recuperar los aspectos positivos de la autoconfrontación simple como estrategia metodológica para el estudio del trabajo docente.

Uno de los propósitos de la tesis fue integrar a las profesoras en el análisis de su propia práctica, pues a través de ello se esperaba comprender mejor la labor que realizan. Según Bronckart (2007), la opacidad del trabajo docente (Bronckart, 2007) deviene tanto de las dificultades que enfrenta el investigador para comprender el trabajo del profesorado como del propio profesor para hablar y reflexionar sobre su práctica. A nuestro juicio, el vínculo entre la mirada de la investigadora y de las docentes permite disminuir dicha opacidad. En el presente estudio, las profesoras retornaron a su trabajo a partir de la lectura de las transcripciones de clases y del diálogo con la tesista, lo que permitió que conversaran sobre su lo realizado para describirlo y, a su vez, reflexionar sobre su propio actuar y verbalizarlo.

Ahora bien, los estudios que emplean la autoconfrontación como herramienta de formación del profesorado (Plazaola *et al.*, 2018; Rodríguez Hernández, 2021; Ruiz-Bikandi,

2007) han identificado efectos positivos de ésta en el trabajo de los participantes. En la presente investigación, ninguna de las profesoras expresó cambios en su práctica a partir de las sesiones de autoconfrontación; no obstante, la tesista observó ajustes en el trabajo efectivo de las maestras posiblemente vinculados con el diálogo de las autoconfrontaciones. Estos no se retomaron en el análisis de datos porque no son parte de los objetivos de la tesis; sin embargo, hubiera sido relevante el seguimiento cuidadoso a estos ajustes.

Los resultados de las investigaciones que utilizan la autoconfrontación para hacer parte del análisis a los profesores (Rodríguez y Clemente, 2013; Guzmán y Guevara, 2010; Goigoux, 2001) han mostrado que las concepciones del profesorado son un elemento importante en la comprensión de la práctica docente, puesto que enriquecen la mirada del investigador. En esta investigación, también se identificó que los docentes verbalizan reflexiones en torno a su propio actuar y expresan motivos y razones que ayudan a comprenderlo, por lo que puede considerarse como antecedente para indagar su utilidad en la formación docente inicial y conocer qué saben los docentes y cómo lo implementan en el aula; así como en la formación de maestros experimentados para que reflexionen sobre las motivaciones que orientan su enseñanza.

Anexos

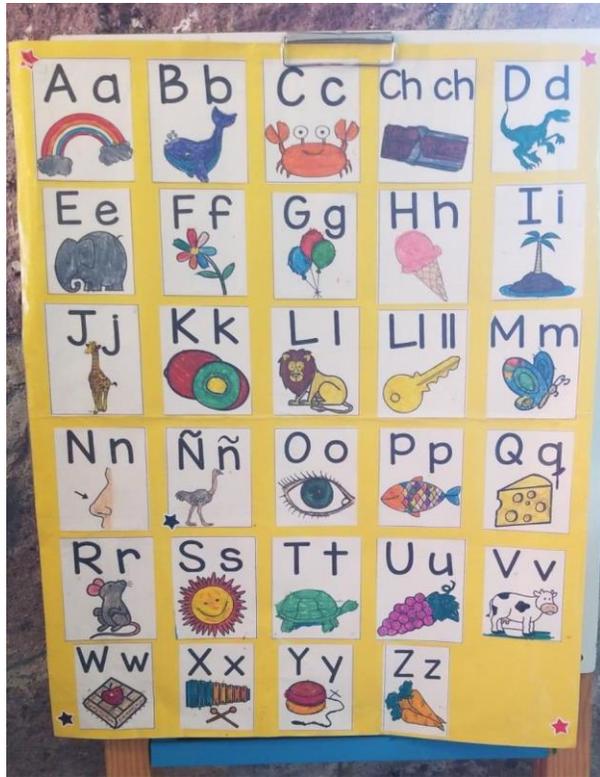
ANEXO 1



ANEXO 2

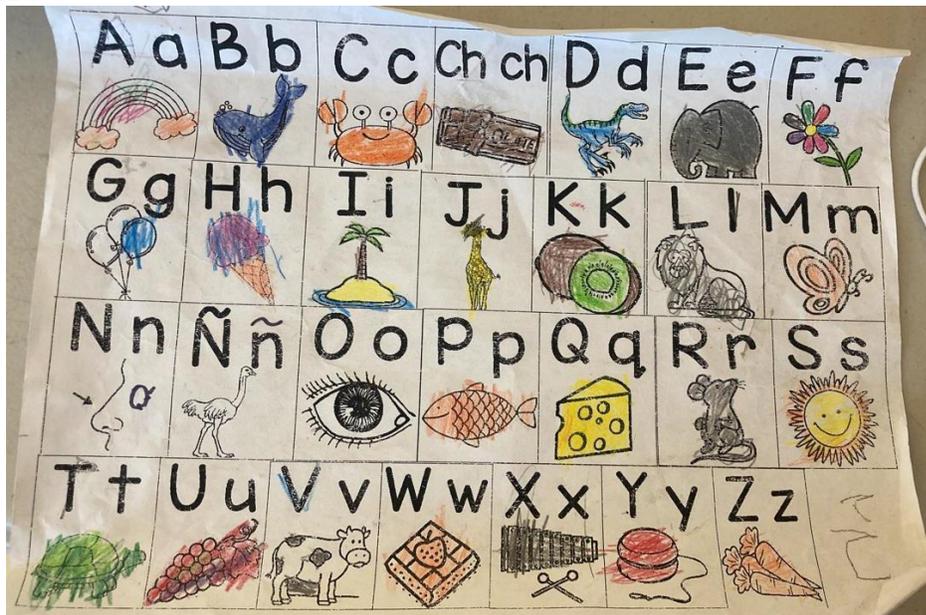


Abecedario grupal P1

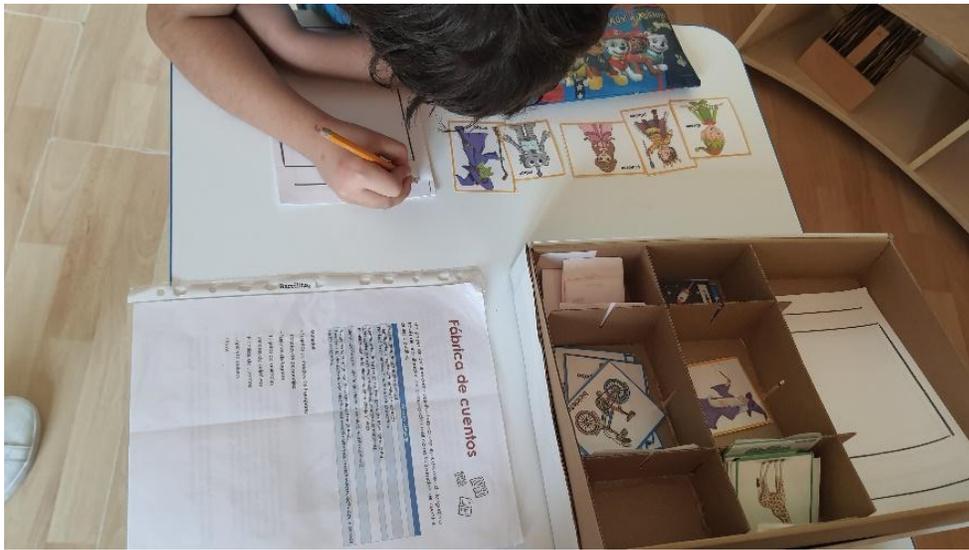


Abecedario grupal P2

ANEXO 3



ANEXO 4



Referencias bibliográficas

Blasi, M. (2006). La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales.

Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., & Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 731-726.

Braslavsky, B. P. & Pineau, P. (2014). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415060701/La-querrela-de-los-metodos-en-la-ensenanza.pdf>

Bronckart, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Miño y Dávila Editores.

Becerra, E. (2005). Los programas de educación preescolar en México. Secretaria de Educación en el Estado [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/22697.pdf>

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas. COLL, C. (1992). "Los fundamentos del currículum". Psicología y currículum. México. Paidós mexicana. Cuadernos de Pedagogía 4.

Dueñas, S. & Vernón, S. (2017). Descripción y análisis de actividades e intervenciones docentes para la alfabetización inicial bajo un enfoque constructivista [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ. <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/1360/1/RI007531.pdf>

Ferreiro, E. (2004). Módulo III Aproximación de los niños al lenguaje escrito. Guía de estudio. Programa de Educación Preescolar. Programa de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar.

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. México. Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1995). Más allá del salón de clases. México: Centro de Estudios Educativo

Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf

García, A. & Uribe, V. (2020). Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista. El colegio de México.

García, L. (2011). Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006. *Revista de Investigación*, núm. 13. pp. 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039941>

Goicoechea, M. V., Riestra, D. y Wodnik, V. (2011). Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua [CD]. En D. Riestra (Comp.), *II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas* (pp. 374-385). E-book Ediciones Geise (ISBN: 978-987-26189-9-3)

Goicoechea, M. V. (2015). Nociones textuales y contenidos gramaticales en una clase de lengua de nivel superior: Análisis del trabajo docente. En D. Riestra (comp.). *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 152-171). Viedma: Editorial Universidad Nacional de Río Negro. ISBN 978-987-3667-20-6. <http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/component/booklibrary/53/view/59/Congresos%20y%20Jornadas/34/cuartas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practicas-en-didactica-de-las-lenguas-y-las-literaturas>

Goicoechea, María Victoria (2020). Unidad 3: Leontiev: La actividad y la conciencia en el desarrollo (la teoría de la actividad). En Curso de postgrado *Una relectura de Vygotski, Luria y Leontiev desde el interaccionismo socio-discursivo. El desarrollo humano*. Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina (junio-julio de 2020).

Goicoechea, M. V. y Pablos, C. M. (2022). Secuencia didáctica para la alfabetización inicial: Teatro infantil. En Dora Riestra y María Victoria Goicoechea (comps.). *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas*. (pp. 79-90). Viedma: Editorial de la URNR.

Goigoux, R. (2001). Lector en didáctica. Un cadré theorique pour l'étude du maitre de lectura (pp. 129-152).

Guzmán, R. & Guevara, M. (2010, julio-diciembre). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2020).
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Marco referencia y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E211.pdf>

Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. PAIDOS.

Leurquin,, E. & Aquino, A.,E. (2018). Reflexões do professor de Português língua estrangeira sobre a sua formação e sobre os saberes mobilizados na sala de aula de gramática.

Loaiza, N. & Uribe, P. (2016). De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital UDEA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5245/1/PA0107_piedaduribe_noraloiza_concepcionespracticassaberes.pdf

Machado, A. R. (2004). O ensino como trabalho, uma abordagem discursiva.

Organización de los Estados Unidos Americanos. (2010). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. Consultado el 11 de octubre de 2020. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). Early Learning Matters. Consultado el 12 de octubre de 2020. <https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>

Ortega, A. & Soto, M. (2007). Concepciones y prácticas lectoras que tienen las maestras de educación preescolar: un estudio de caso [tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Querétaro]. Biblioteca Central UAQ.

Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. Recherche & Formation.

Plazaola, I., Ruiz Bikandi, U., Iriondo, I., Zulaika, T., Sainz, M., Ozaeta, A., arro, E., Alonso, I., Aspeitia, A. y Murciano, A. (2014). Análisis de las actividades típicas de la enseñanza de lenguas. Un proyecto científico de conocimiento y de formación del profesorado. Red de investigación HIPREST.

Plazaola Giger, I.; Ruiz Bikandi, U. e Iriondo Arana, I. (2018). Título. Revista Complutense de Educación, 29 (4), 33-52.

Riestra, D. (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?. El toldo de Astier, vol. 1, no. 1. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4292/pr.4292.pdf

Riestra, D. (2011). La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales. SCRIPTA, Belo Horizonte, V. 15, n. 28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6160251>

Riestra, D. (2014). Las consignas de enseñanza de la lengua, un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Miño y Dávila Editores.

Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58300/080185.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, I. & Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. Revista de currículum y formación del profesorado. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42931>

Rodríguez Hernández, B. A. (2021). Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (57), e1258. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-005)

Rodríguez, H. (2021). Vicisitudes de una profesora novel en la enseñanza del español en un contexto rural: análisis de la práctica desde la autoconfrontación. [tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].

Rodríguez, B. A. y González, E. M. (2020). Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23, e03, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2908>

Ruiz-Bikandi, U. (2012). El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario. Universidad del país Vasco.

Romero, C. (2012). Lectura Compartida en la Escuela con el Programa de Entrenamiento en Lectura Escolar (ELE). Segundo ciclo preescolar. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Universitaria Potosina.

Navarro Calvillo, M. E., y Romero-Contreras, S. (2006). Programa de Entrenamiento en Lectura y Escritura. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

SEP, Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación Preescolar, México, 2017.

SEP, Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. México, 2011.

SEP, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020, México, 2020.

Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional.

Uri Ruiz-Bikandi (2007) La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector, *Cultura y Educación*, 19:2, 165-181, DOI: 10.1174/113564007780961624

Vries, Y. y Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*.

Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Graó. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>