

Análisis de una intervención docente enfocada al desarrollo
de estados mentales en la narración de niños en edad
preescolar

2023



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Análisis de una intervención docente
enfocada al desarrollo de estados
mentales en la narración de niños en
edad preescolar

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

Presenta

Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigida por:

Dra. Silvia Romero Contreras

Querétaro, Qro., septiembre, 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Análisis de una intervención docente enfocada al
desarrollo de estados mentales en la narración de
niños en edad preescolar

por

Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: PSMAC-188728



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

Análisis de una intervención docente enfocada al desarrollo de estados mentales en la narración de niños en edad preescolar

Tesis

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

Presenta:

Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigida por:

Dra. Silvia Romero Contreras

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Silvia Romero Contreras
Secretario

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Dra. Karina Paola García Mejía
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Septiembre 2023
México

Para mis hijitos

Que la alegría de aprender cosas nuevas llene siempre su mente y su corazón

Agradecimientos

Quisiera comenzar agradeciendo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme brindado la oportunidad de estudiar el posgrado y por financiar la presente investigación.

Gracias a mis queridas profesoras del programa, sin duda me llevo grandes aprendizajes de cada una de ustedes.

Agradezco también a los miembros del sínodo, quienes me compartieron amablemente su tiempo, gentileza y conocimientos.

Gracias, querida Dra. Karina Hess, por todos los aprendizajes compartidos, por exigirme siempre un poquito más. Me ayudaste a mejorar como estudiante, como docente y como persona. Agradezco profundamente tu paciencia y empatía tanto en mi proceso formativo como en los aspectos personales que compartimos en las asesorías. Sin duda eres un ejemplo de lo que significa ser MAESTRA.

Barbarita, gracias por abrirme las puertas del Cole, por tomarte el tiempo de enseñarme con pasión que podemos hacer un cambio en la sociedad a través de la enseñanza. Gracias por mostrarme el poder tan grande que tienen los niños de aprender y de sorprendernos con sus capacidades. Gracias por la confianza que has tenido en mí, por tu apoyo incondicional y por impulsarme a seguir formándome profesionalmente.

Gracias a mi familia, principalmente a mis hermanos y a mi mamá. Gracias por ser mi red de apoyo, por motivarme a ser mejor y por siempre echarme porras.

A mi amado esposo, quien no solo me apoyó desde el inicio, sino que me impulsó y se involucró en todo el proceso. Gracias por estar para mí, por leer conmigo, buscar respuestas y aprender a mi lado.

A mis hijos, Ana Rebeca y Pedro Emilio. Hijita, gracias por esperar cuando no podía jugar, gracias por entender que mamá estaba en clase y debías jugar “en bajito”, gracias por ser mi motor y más grande muestra de que aprender es maravilloso. Bebé, me acompañaste desde mi vientre, gracias por demostrarme que todo llega a su tiempo.

Gracias pa´, que desde el cielo me acompañaste siempre.

Índice

Agradecimientos	4
índice	5
Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	8
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1. Fundamentación Teórica y Estudios Antecedentes	15
La Narración	15
Evaluación y Estados Mentales	18
El Rol del Adulto en el Desarrollo Narrativo	21
Intervención Docente para el Desarrollo Lingüístico en Preescolar	23
Ejes de Análisis en una Intervención Docente	25
Clima de Aula	25
Estrategias Docentes	31
Lectura Compartida	31
Habla Dialógica	33
Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo	36
Capítulo 2. Planteamiento del Problema	42
Problemática	42
Preguntas de Investigación	43
Objetivos	43
Capítulo 3. Metodología	44
Tipo de Investigación y Alcance	44
Características de la Intervención Analizada	44
Consideraciones Éticas	48
Material para el Análisis de la Intervención Didáctica	49
Técnicas e Instrumentos	50
Transcripción	51
Codificación	53
Instrumento para Evaluar Clima de Aula	53
Instrumento para Evaluar las Estrategias Docentes	54
Lectura Compartida	54
Habla Dialógica	55
Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo	57
Análisis de Datos	59
Capítulo 4. Resultados	60
Resultados del Análisis del Clima de Aula	60
Resultados del Análisis de las Estrategias Docentes	65

Análisis de la Lectura Compartida	65
Análisis del Habla Dialógica	71
Resultados del Análisis del Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo	80
Capítulo 5. Reflexiones Finales	85
Referencias Bibliográficas	97
Apéndices	106

Índice de Tablas

Tabla 1. Organización de la Intervención Didáctica por Sesiones	47
Tabla 2. Material con el que se Contó para el Análisis de la Intervención Didáctica	50
Tabla 3. Instrumentos para Analizar la Intervención Didáctica	51
Tabla 4. Codificación del Habla Dialógica para la Docente	55
Tabla 5. Codificación del Habla Dialógica para el Estudiante	56
Tabla 6. Puntaje Total de la Evaluación del Clima de Aula Durante la Intervención Didáctica	62
Tabla 7. Porcentaje de Aciertos por Categoría para la Lectura Compartida Durante la Intervención Didáctica	67
Tabla 8. Análisis del Habla Dialógica por Turnos	72
Tabla 9. Consignas en el Trabajo Prescrito y Efectivo Durante la Intervención para las Sesiones Analizadas	81
Tabla 10. Ejemplos de las Consignas Presentadas por la Maestra en Mayor Frecuencia para Cada Sesión	83

Índice de Figuras

Figura 1. Ejes de Análisis para el Presente Estudio	25
Figura 2. Momentos de la Intervención Didáctica	46
Figura 3. Ruta Metodológica del Estudio	59
Figura 4. Porcentaje de Rasgos Positivos para Clima de Aula Durante la Intervención Didáctica	61
Figura 5. Porcentaje de Aciertos para la Lectura Compartida Durante la Intervención Didáctica	66
Figura 6. Proporción de Tipos de Intervención de Habla Dialógica entre el Total de Turnos para la Docente Durante la Intervención Didáctica	73
Figura 7. Proporción de Tipos de Intervención de Habla Dialógica entre el Total de Turnos para los Estudiantes Durante la Intervención Didáctica	75
Figura 8. Tipo de Intervención de Habla Dialógica Realizada por Parte de la Docente en Cada Sesión de la Intervención Didáctica (Proporción de Tipos Entre el Total de Turnos).	77
Figura 9. Tipo de Intervención de Habla Dialógica Realizada por Parte de los Alumnos en Cada Sesión de la Intervención Didáctica (Proporción de Tipos Entre el Total de Turnos).	78
Figura 10. Consignas Divididas por Categoría y por Sesión Analizada de la Intervención Didáctica	82
Figura 11. Síntesis de las Reflexiones Finales del Análisis de la Intervención didáctica	91
Figura 12. Conexión entre los Ejes de Análisis para el Estudio de la Intervención Didáctica	94

Resumen

La lectura oral compartida es una estrategia fundamental que promueve el desarrollo de competencias lingüísticas esenciales como la comprensión lectora, así como la expresión y comprensión del lenguaje oral y las características del lenguaje escrito. (Romero Contreras, et. al, 2007; Vega Pérez, 2011). En México, el lenguaje oral en el nivel preescolar es un campo central que se ha abordado a través de la lectura y discusión de cuentos en voz alta. No obstante, la forma en la que se trabaja realmente con cuentos dentro del salón de clases no suele ser la adecuada para la formación de los niños y en el programa de estudios no se establece la frecuencia ni la metodología que debe seguir el docente para hacerlo (Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013; Romero Contreras, et. al, 2007).

La presente investigación parte de un estudio previo titulado “Desarrollo de Estados Mentales en la Narración: Una Intervención Didáctica en Niños de Preescolar” (Chacón López, 2021). Los resultados de dicho estudio muestran el éxito y la eficacia de una intervención didáctica enfocada al desarrollo de estados mentales en la narración con niños de preescolar, mas no las características y las estrategias que utiliza la docente para lograrlo. El propósito del presente estudio fue analizar justamente estas características y estrategias didácticas, particularmente en relación con tres ejes: *clima de aula*, *estrategias docentes de lectura compartida y habla dialógica* y, *trabajo prescrito y efectivo*. Para el análisis se transcribieron, codificaron y analizaron los vídeos correspondientes a tres sesiones de la intervención docente, en total 192.3 minutos de actividad. Los resultados mostraron que el *clima de aula* incluyó la mayoría de rasgos positivos lo que facilitó la construcción de aprendizajes. En cuanto a las *estrategias docentes*, se observó que, en la *lectura compartida*, la docente implementó estrategias adecuadas de lectura que propiciaron la motivación y expresión de ideas; en el *habla dialógica*, fue notorio que, gracias a las intervenciones de la docente, las intervenciones de los alumnos aumentaron en cantidad y extensión. Finalmente, en el análisis del *trabajo prescrito y efectivo*, se observó que, en el trabajo efectivo, la docente realizó diversas modificaciones que no estaban consideradas en el trabajo prescrito, que influyeron positivamente el cumplimiento de los objetivos. A partir del análisis realizado, se integran algunas estrategias para apoyar a los docentes en la promoción del lenguaje oral a través de la lectura compartida de cuentos en niños en edad preescolar.

Palabras clave: preescolar, lengua oral, intervención docente. narraciones, lectura de cuentos

Abstract

Shared book reading is a fundamental strategy to promote the development of essential linguistic skills such as reading comprehension and the expression and comprehension of oral language, as well as the characteristics of written language (Romero Contreras, et. al, 2007; Vega Pérez, 2011). In Mexico, oral language in preschool has been usually enhanced through aloud reading and discussion of stories. However, the way in which stories are worked with in the classroom is often inadequate for the education of children and in the National curriculum neither the frequency nor the methodology for read-alouds are established (Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013; Romero Contreras, et. al, 2007).

This study stems from a previous study titled “Development of Mental States in Narratives: A Didactic Intervention in Preschool Children” (Chacón López, 2021). The results of the aforementioned study show the success and efficacy of a didactic intervention focused to the development of mental states in narratives with preschool children, but not the strategies that the teacher presents in a successful intervention. The purpose of this study is to analyse and identify precisely these characteristics and didactic strategies, particularly in relation to three axes: classroom climate, teaching strategies for shared reading and dialogic speech, and prescribed and effective work. Videos of three sessions of the intervention (192.3 minutes total) were transcribed, coded, and analysed. Results show that the classroom climate included mostly positive traits, which enabled learning. As for *teaching strategies*, in *shared reading* the teacher employed adequate reading strategies which encouraged motivation and the expression of ideas; in *dialogic speech*, student interventions increased in length and quantity due to teacher interventions. Finally, in the analysis of *prescribed and effective work*, the teacher made several modifications that were not considered in the prescribed work, and which had a positive impact in the achievement of the objectives. From this analysis stem some strategies to support teachers in promoting oral language through shared book reading with preschool children.

Key words: preschool, oral language, teacher intervention, narratives, shared book reading

Introducción

Durante los primeros seis años de vida las competencias lingüísticas que sean promovidas tanto en casa como en el espacio escolar son clave para el futuro desarrollo escolar (Vernon y Alvarado, 2014). La educación preescolar tiene el potencial de proveer de espacios lúdicos y académicos donde los niños pueden escuchar diversos tipos de discursos y, del mismo modo, hablar libremente sobre temas que difícilmente encontrarán en su entorno más cercano.

En México, el Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, [SEP] 2017^a, en adelante Plan 2017) establece como aprendizajes esperados en Lenguaje y Comunicación que los niños deberán usar el lenguaje de manera analítica para intercambiar ideas y textos en distintas situaciones comunicativas, emplearlo para participar en diferentes actividades literarias o lúdicas, utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso, así como expresar lo que saben, y construir conocimientos relacionados. Si bien estos aprendizajes se enfocan a la promoción de competencias lingüísticas del discurso oral, no abordan la promoción de habilidades relacionadas con la argumentación, discusión o reflexión metalingüística. Al respecto de esto último, Vilá i Santasusana (2005) plantea que la oralidad de los alumnos mejorará en tanto se promuevan prácticas culturales reflexivas que favorezcan el desarrollo de capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas. Trabajar la educación en lengua oral permite que los alumnos logren comprender ideas complejas y explicarlas de manera estructurada, compacta y precisa.

Además, el Plan 2017 establece como uno de los propósitos de lectura que, a lo largo de la educación preescolar, el alumno desarrolle gusto e interés por la lectura, así como que pueda involucrarse con diversos tipos de texto. Respecto de los textos literarios se plantea que sirvan como modelos para comprender otras perspectivas y valores culturales y que además le permitan apreciar la estética del lenguaje. Aunque en el Plan 2017 considera tanto la lectura como el lenguaje oral dentro de los propósitos a cumplir en la educación preescolar, no se especifica con claridad cuáles podrían serlas

estrategias de enseñanza a seguir para que la lectura en el aula tenga los efectos deseados.

Al respecto, Romero Contreras (2012) menciona que durante los años preescolares los conocimientos y habilidades que se requieren para aprender a leer generalmente son experiencias que no están relacionadas directamente con la lectura, como las actividades de conversaciones, narraciones, explicaciones y otras formas de discurso elaborado. Así mismo, Strasser Salinas y Vergara Delgadillo (s.f) señalan que las lecturas que propician el diálogo, la participación de los niños a través de preguntas, pausas y frases inconclusas a completar, son las más efectivas para desarrollar el lenguaje. Por su parte, en cuanto a la enseñanza de la lengua, Alarcón Neve (2016) propone que es de suma importancia realizar una revisión de cómo está cumpliendo la escuela su función social de impulsar a todos los niños y jóvenes hacia un desarrollo integral pleno que les brinde la oportunidad de ser individuos que puedan desenvolverse en los ámbitos académicos, culturales y sociales a los que se integrará una vez que concluya su Educación Básica.

La guía del adulto es parte fundamental para que los niños puedan acceder a la riqueza lingüística de la que son portadores los libros en el aula. En esa interacción, el adulto debe promover la participación de los niños antes, durante y después de la lectura (Barra, et al., 2019). Strasser Salinas y Vergara Delgadillo (s.f.) establecen que los libros infantiles son uno de los instrumentos más eficaces para desarrollar la capacidad de hablar y comprender el lenguaje en niños en edad preescolar y son esenciales en el desarrollo de la inteligencia, en el éxito escolar y en la generación de competencias lectoras y escritoras. Barra et al. (2019) plantean que cuando el docente utiliza prácticas instruccionales de calidad en un grupo reducido el aprendizaje es más significativo que cuando se trabaja con grupos numerosos. El trabajo en pequeños grupos permite establecer un clima íntimo que posibilita que los niños tengan confianza de expresar sus ideas oralmente y que el docente pueda explorar a profundidad sus respuestas o comentarios para propiciar conversaciones más productivas y discursos más extendidos.

Riestra (2004) menciona que los estudios relacionados con el análisis de la lengua en preescolar suelen enfocarse en aspectos que apuntan a la interacción, a cómo se enseña o se aprende, a la comunicación o a los procesos pedagógicos y psicológicos

que surgen en el aula, pero que se han dejado de lado otros aspectos importantes de la enseñanza de la lengua, como el estudio de las consignas de tareas. Específicamente estos últimos aspectos no han sido suficientemente estudiados en los años preescolares. Es por ello que el presente estudio buscó vincular diversas áreas de análisis en la enseñanza de la lengua (clima de aula, estrategias docentes como lectura compartida y habla dialógica, y el trabajo prescrito y efectivo) con la intención de tener una mirada más completa de lo que sucede dentro de una adecuada intervención en lengua en el aula preescolar.

El objetivo general del presente trabajo fue analizar las características de una intervención docente enfocada a la promoción del desarrollo de estados mentales a través de la lectura y la discusión de cuentos con niños de preescolar. Para ello, se realizó un análisis de tres sesiones grabadas en audio y video. El análisis se concentró en tres ejes principales: clima de aula, estrategias docentes (lectura compartida y habla dialógica) y la relación entre el trabajo prescrito y trabajo efectivo.

El clima de aula evaluó, a través de una adaptación del instrumento *Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA* (Gómez-Martínez et al., 2017), las características del contexto en el que se llevó a cabo la intervención, considerando aspectos como la organización y las formas de regular las conductas de los estudiantes, el ambiente interpersonal y afectivo y las estrategias empleadas por la docente para llevar a cabo las intervenciones. Por otro lado, para el análisis de las estrategias docentes se consideraron dos ejes principales: por una parte, la lectura compartida y, por otra, el habla dialógica. En cuanto a la lectura compartida, se analizaron las características de la lectura de cuentos por parte de la docente a cargo de la intervención didáctica con relación a la preparación para la lectura, el manejo del libro, el desarrollo de la actividad, el manejo del vocabulario y el cierre de la actividad. Esto se realizó mediante una adaptación del *Protocolo para valorar la lectura de Cuento Narrativo Grupal* (Romero Contreras y Navarro, 2006), mientras que el habla dialógica evaluó las características de los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los estudiantes en relación con el contenido trabajado (estados mentales). Para lograr esto último se empleó una adaptación de las categorías que propone Al-Adeimi (2018) en su estudio *Talking to Learn: Investigating the Relationship Between Classroom Discussion and Persuasive*

Writing. Finalmente, el análisis del trabajo prescrito en relación con el trabajo efectivamente realizado se retomó la propuesta de Rodríguez Hernández (2021), lo que permitió conocer de una manera más profunda las interacciones entre el profesor y los alumnos a través de las consignas planteadas por la docente a cargo de la intervención.

El presente trabajo está organizado en cuatro capítulos. El Capítulo 1 incluye el desarrollo de la fundamentación teórica en relación con la narración, así como el papel del adulto en el desarrollo de las competencias narrativas y las características de los constructos utilizados para el análisis: clima de aula, estrategias docentes para la lectura compartida y, por último, y trabajo prescrito y efectivo. En el Capítulo 2, se presenta el planteamiento del problema, que se detalla y contextualiza el presente estudio y los objetivos y preguntas de investigación. En el Capítulo 3, se detalla la ruta metodológica del estudio, que incluye la descripción de los instrumentos y el material utilizados para el análisis. En el Capítulo 4, se exponen los resultados obtenidos de la evaluación de los tres focos de análisis de la intervención didáctica: clima de aula, estrategias docentes (lectura compartida y habla dialógica) y trabajo prescrito y efectivo en el aula. Finalmente, en el Capítulo 5, se exponen a manera de discusión las reflexiones finales de la presente investigación; se exploran relaciones entre los aspectos que aparecieron sistemáticamente en el análisis con los resultados de la intervención didáctica para generar propuestas de estrategias docentes para la lectura y discusión de cuentos en preescolar.

Capítulo 1

Fundamentación Teórica y Estudios Antecedentes

En el presente capítulo se aborda de manera detallada la fundamentación teórica que sustenta la presente investigación, así como los estudios que la anteceden. Inicialmente se abordan elementos relacionados con el objeto de enseñanza, es decir, los conceptos que sustentan la intervención didáctica que se analizó en el presente estudio, como la narración y sus características estructurales, la evaluación y estados mentales, así como el papel del adulto en el desarrollo narrativo infantil y la intervención docente para el desarrollo lingüístico en preescolar. Más adelante, se desarrollan y explican los conceptos que sustentan el análisis de dicha intervención didáctica. En este estudio los denominamos ejes de análisis, los cuales son: Clima de Aula, Intervención Docente (Lectura Compartida y Habla Dialógica) y Trabajo Prescrito y Efectivo.

La Narración

La narración es un género discursivo que surge desde edades tempranas y que resulta fundamental para el desarrollo del lenguaje infantil. Nippold (2016) establece al respecto que el desarrollo de la narración es muy importante para que los estudiantes tengan éxito escolar. Esto es debido a que al narrar se aportan importantes competencias con fines comunicativos y este tipo de discurso ayuda a establecer relaciones sociales a través de una adecuada comunicación. Además, señala que la narración permite a los profesores conocer las habilidades académicas, intelectuales y comunicativas que tienen sus alumnos.

Serra et al. (2000) definen las narraciones como unidades de habla que están compuestas por enunciados organizados temporal y culturalmente. Por su parte, Hess Zimmermann et al. (2011) denominan a la narración como un género discursivo que incluye el relato de un evento en el que se presenta un problema o complicación organizado en una línea temporal. Ochs (2000) señala que, si bien las narraciones pueden surgir en diversos contextos o modalidades y la temporalidad no es una característica definitoria, todas las narraciones describen una transición en una línea temporal de un estado de cosas a otro y están organizadas lingüísticamente por la

secuencia de dos o más eventos. Además, señala que, para que puedan denominarse narraciones, necesariamente deben incluir una ruptura de la canonicidad, es decir, un evento fuera de lo esperado. En otras palabras, la narración puede ser definida mediante dos elementos principales: la complicación o ruptura de la canonicidad (como un evento fuera de lo esperado) y la secuencia temporal (de por lo menos dos eventos) (al respecto véase también Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010; Hess Zimmermann, 2010; Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013).

A lo largo del tiempo se ha estudiado a la narración desde diversas perspectivas como la psicológica y la lingüística. En primer lugar, desde un punto de vista *psicológico*, Calsamiglia y Tusón (2007) plantean que la narración es un medio de expresión muy familiar y común que desde edades tempranas se usa para informar, contar sucesos, para divertirse o convencer sobre un punto de vista. Al respecto, Hess Zimmermann (2010) menciona que la narración favorece la socialización, la formación de nuevos saberes, habilidades cognitivas y lingüísticas. Establece que es gracias a la narración que se puede analizar el lenguaje en situaciones de uso y se puede observar el discurso como un todo integrado. Asimismo, la narración “permite analizar el desarrollo lingüístico desde diferentes ángulos y es, por ende, el más estudiado en las investigaciones sobre el lenguaje infantil” (Hess Zimmermann, et al., 2011, p.22).

Por otro lado, es adecuado señalar que el ser humano, al ser un ente social y cultural, emplea la narración como un instrumento para transmitir la historia y la cultura, por ejemplo, mediante mitos, leyendas, novelas o poemas épicos (Calsamiglia y Tusón, 2007; Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013). En el mismo sentido, Ochs (2011) establece que narrar permite a los miembros de una comunidad expresar lo que acontece en ella, representar sus pensamientos o sentimientos y reflexionar sobre ello. A su vez, la construcción de este tipo de discurso implica que el narrador integre en ella el mundo que le rodea, de tal modo que dentro del relato pueda establecerse un contexto (Hess Zimmermann et al., 2011). El discurso narrativo, además, le da forma al pensamiento y por lo tanto facilita la comunicación y la socialización. Es a través de ella que podemos compartir nuestras dudas, emociones, intereses y en general cualquier idea con un sinnúmero de objetivos que quieran transmitirse (Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013). Además, la narración tiene la característica de adaptarse a diversos medios como libros,

cine o televisión, entre otros, y puede aparecer dentro de varios géneros, como, por ejemplo, en la noticia o crónica (Calsamiglia y Tusón, 2007). En relación con lo anterior, Ochs (2011) establece que las narraciones pueden construirse dentro de la oralidad, la escritura y en representaciones pictóricas, musicales o en el cine.

Por último, las narraciones se han estudiado con base en su estructura. La estructura se ha analizado a su vez a partir de la forma en que las narraciones son transmitidas al interlocutor, ya sea a través de la oralidad o de la escritura. En este sentido, en cuanto a la narración desde una tradición más de la lengua escrita, Ochs (2000) retoma a Stein y Glenn quienes plantean que todo relato está organizado por episodios de la siguiente manera: un marco, un suceso inicial, una respuesta interna, una tentativa abierta y una sucesión inicial. A lo anterior, según Ochs, Stein y Policastro, se añade un elemento adicional: la reacción que aparece a consecuencia de los últimos tres elementos. Por su parte, Renkema (1999) retoma a Vladimir Propp quien propone la estructura de los cuentos maravillosos a partir de una serie de funciones, las cuales pueden organizarse en tres elementos: complejización, desarrollo y desenlace. Al respecto, Hess Zimmermann y Prado Servín (2013) mencionan que los cuentos clásicos comparten una estructura canónica que incluye un inicio o compilación, un nudo o clímax y un desenlace o resolución.

La estructura prototípica de la narración oral está formada por cláusulas. Éstas son definidas como la unidad mínima de la narración y pueden clasificarse en cinco elementos constitutivos: 1) *la orientación*, que establece la temporalidad y proporciona información de los personajes y la ubicación de dónde sucede la historia; 2) *la complicación*, que se refiere a cuál es el problema o situación a resolver y es el elemento primordial en la historia que termina con el conflicto; 3) *la evaluación*, entendida como el objetivo o significado de la historia planteado por el narrador; 4) *la resolución*, que puede coincidir con la evaluación y puede entenderse como la manera en que se soluciona el problema que se narró en la complicación; y 5) *la coda* que se refiere a las expresiones u oraciones que hace el narrador para dar cierre a la historia (Labov y Waletzky, 1997; Renkema, 1999). Por su parte, Peterson y McCabe (al respecto véase Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013) realizan una adaptación a lo propuesto por Labov y Waletzky (1997) y plantean desde el enfoque *High Point Analysis* que la narración oral está

formada por cinco tipos de cláusulas que marcan la funcionalidad del relato y están organizadas secuencialmente: orientación, complicación, evaluación, resolución y apéndice. En esta propuesta este último elemento sustituye la coda y se refiere a todos aquellos puntos adicionales a la narración o al comentario del narrador para atrapar la atención del oyente. Dentro del análisis de la estructura narrativa oral descrita anteriormente, uno de los elementos esenciales de todo texto narrativo es la evaluación y los estados mentales, temas que serán centrales para el presente estudio, por lo que se desarrolla a mayor profundidad en el siguiente apartado.

Evaluación y Estados Mentales

La evaluación, como se mencionó en el apartado anterior, es un elemento muy importante para todo discurso narrativo. Implica el manejo de habilidades complejas que permiten al niño pasar de narraciones simples con únicamente secuencias de acciones, a narraciones más complejas, que incluyen secuencias narrativas y expresiones que evalúan los estados mentales de los personajes o participantes de la narración (Alarcón Neve, 2016). En este apartado, se desarrolla tal concepto para el análisis de la intervención didáctica, motivo de este estudio, y la forma en la que los alumnos participantes logran involucrarse, comprender y construir conocimientos sobre este contenido temático.

La evaluación se define como el conjunto de juicios, pensamientos y opiniones que se plantea el narrador para valorar por qué un evento es digno de ser narrado y, por lo tanto, permite llamar la atención del interlocutor. En este tipo de expresiones aparecen disposiciones emocionales e ideológicas que se generan alrededor de la problemática narrada (Labov y Waletzky, 1997; Renkema, 1999). Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) definen a la evaluación como el momento en el que el narrador desarrolla lo que piensa o siente respecto a lo que se relata. Hess Zimmermann (2010) se refiere a la evaluación como una característica no obligatoria de la narración que es entendida como la opinión que expresa el sujeto acerca del evento narrado.

En este sentido, Ochs (2000) menciona que, aunque de manera general las narraciones pueden contar historias predecibles, normalmente los sucesos deben ser dignos de mención. Es decir, el narrador debe considerar si a su interlocutor le resultará

interesante, perturbador, o sorprendente escucharle. Señala que regularmente quien construye la narración tiene un objetivo, que a su vez puede ser la evaluación moral que se hace respecto al suceso, estado psicológico o incluso una serie de eventos que se pretenden contar.

Por su parte, Hess Zimmermann y Auza Benavides (2013) plantean que cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro, involucrarse en la interacción y atender un mismo foco de atención son habilidades necesarias para que el niño logre narrar una historia de manera sistemática. Estas competencias comunicativas dan cuenta del papel que juega la socialización, la cognición y el lenguaje en la elaboración de las narraciones infantiles.

Por lo anterior, con la finalidad de producir una narración adecuada es indispensable que el hablante sea capaz de evaluar y tomar en cuenta los conocimientos que posee su interlocutor respecto al evento que escucha y está siendo narrado. Es decir, quien produce el relato debe estar consciente del estado mental de su interlocutor. Debe ser capaz de identificar y anticipar qué es lo que sabe quien lo escucha, de tal modo que se pueda entender la información que se le está proporcionando (Serra, et al., 2000). Bruner (1986) plantea que toda narración debe incluir dos paisajes duales que se relacionan entre sí de manera simultánea. Por un lado, está el denominado *paisaje de la acción*, que integra argumentos sobre la acción como los personajes, las situaciones narradas y el objetivo del relato. Por otro lado, está el *paisaje de la conciencia*, que incluye todo aquello que no es tangible u observable como lo que los personajes involucrados en la acción saben, piensan o sienten. Para que el niño ponga en marcha este último, es necesario que el narrador haya desarrollado la capacidad de comprender la mente, de tal modo que logre atribuir a los personajes los estados mentales que experimentaría él ante la misma situación de la narración (Alarcón Neve, 2018).

Como se ha mencionado en el apartado anterior, al narrar el niño pone en marcha gran parte de sus competencias lingüísticas, como entretener eventos, describir personajes y situaciones o evaluar lo que los personajes piensan, sienten o hacen. Así mismo, la forma en la que se expresa la evaluación en una narración infantil respecto a los personajes es a través de términos lingüísticos que expresan aspectos humanos internos (en el caso de los cuentos, pueden ser también los personajes animados

humanizados) que reflejan estados experienciales relacionados a la cognición, percepción y emotividad (Alarcón Neve, 2014, 2016).

Alarcón Neve (2016) establece que el término de *estados mentales* se refiere a las expresiones lingüísticas que usan los niños para hablar de una emoción, cognición e intención. Además, estas expresiones se relacionan con la conciencia de estados internos propios y de otras personas y están vinculadas con diversas habilidades afectivas y cognitivas como la conciencia de normas sociales, la empatía al preocuparse por otros, así como el autoconocimiento (Alvarado, 2017). El uso de los estados mentales en las narraciones infantiles está motivado, por un lado, por la facilidad que tienen los niños de identificar las expresiones faciales de los personajes, y por el otro, por la habilidad lingüística que tengan para lograr construcciones sintácticas elaboradas (Alvarado, 2017).

Con relación a lo anterior, Alarcón Neve (2016) establece que, si bien el desarrollo de la comprensión de estados mentales se fortalece a lo largo de los años escolares, desde el inicio de la escuela, los niños pueden incluir narraciones con expresiones vinculadas a estados mentales de los personajes. Incluso, la autora explica que, a los 6 años aproximadamente, los niños pueden ser conscientes de la necesidad de explicar claramente los deseos, intenciones, sentimientos y emociones de los personajes. Por otro lado, para los niños de estas edades, incluir en sus narraciones expresiones relacionadas con los pensamientos y la cognición de los personajes implica mayor complejidad tanto semántica como sintáctica. Esto se debe a que se requieren más avances en conocimientos comunicativos, psicológicos y la adquisición de estructuras gramaticales más complejas que son necesarias para emplear este tipo de expresiones (Alarcón Neve, 2016; Alvarado, 2017). Si bien, diversos autores proponen categorías para los estados mentales, en la intervención didáctica que se analizó en el presente estudio, se emplearon como referencia las categorías propuestas por Alarcón Neve (2014, 2016, 2018). Las categorías que se establecieron para la intervención se describieron de la siguiente manera:

Bajo esta propuesta se define que las marcas lingüísticas que aluden a estados mentales pueden establecerse en categorías semánticas con tres posibilidades: 1) **percepciones y cogniciones** que se refieren a procesos psicológicos superiores (Ejem. pensar, conocer, saber, comprender, recordar); 2) **sentimientos y emociones** que representan afectos que pueden presentarse

como negativos y positivos (Ejem. enojado, triste, feliz, cansado, sorprendido); y 3) **deseos e intenciones** que guían y controlan el comportamiento en el nivel mental y enfatizan los anhelos para realizar una acción determinada (Ejem. querer, desear, decidir, intentar). (Chacón López, 2021, p. 62)

El Rol del Adulto en el Desarrollo Narrativo¹

Como se mencionó anteriormente, la narración es una de las primeras manifestaciones discursivas en el lenguaje infantil. Esta habilidad comienza a desarrollarse alrededor de los dos o tres años de edad y su adquisición concluye entre los diez y doce años de edad (Hess Zimmermann, 2010; Serra, et al., 2000). En este sentido, tanto Hess Zimmermann y Prado Servín (2013) como Serra et al. (2000) señalan que la capacidad para narrar cambia y evoluciona con la edad y el desarrollo. Es decir, en los primeros años de vida los niños realizan en sus narraciones elaboraciones muy puntuales relacionadas con sus necesidades, con objetos a la vista y en general con situaciones inmediatas. Las narraciones en esta etapa del desarrollo se caracterizan por la enumeración de una serie de acciones desarrolladas por el protagonista. Sin embargo, estas acciones no tienen una causa ni una consecuencia claras. Poco a poco, y gracias a la ayuda del adulto, los niños empiezan a realizar intervenciones más amplias en sus relatos, relacionadas con un tema más general, así como con mayor relevancia y complejidad. Hess Zimmermann y Auza Benavides (2013) señalan que, gradualmente y gracias a las interacciones con los adultos que les rodean, los niños comienzan a retomar en sus relatos experiencias dialógicas previas y de manera paulatina realizan participaciones más elaboradas. En esta relación, el adulto cede al niño la responsabilidad de la construcción narrativa, quien eventualmente será autónomo en este proceso.

Hess Zimmermann y González Ayala (2021) plantean que durante el proceso de co-construcción narrativa entre el niño y el adulto se pueden observar dos niveles discursivos diferentes. Por un lado, el discurso extendido, cuando se hace referencia a los estados mentales de un personaje o a los estados mentales del narrador sobre el

¹ En este apartado se incluyen antecedentes teóricos en torno al rol de un adulto en un contexto familiar o un espacio no escolarizado. Nos parece que esto es pertinente dado que en este estudio se analiza la intervención de una docente en un contexto escolarizado no convencional (en pandemia).

relato. En este caso, el narrador lo menciona de manera explícita. Por otro lado, a partir del discurso conversacional, en el que aparecen marcas lingüísticas que refieren a los estados mentales de los participantes de la co-construcción narrativa. Éstas permiten identificar o expresar la actitud propia o del otro respecto al estado mental propio o del co-participante.

La ayuda proporcionada por el adulto tiene un papel fundamental en el desarrollo narrativo del niño ya que le sirve como modelo de las narraciones y lo ayuda en la construcción narrativa. La ayuda que proporciona el adulto regularmente consiste en corroborar la información que proporciona el niño y en caso de que ésta no sea correcta, el adulto interviene haciéndole notar el error y completando para mantener la coherencia. A este proceso se le denomina co-construcción narrativa (Serra, et al., 2000; Hess Zimmermann y González Ayala, 2021). Hoff (2014) plantea que hay dos tipos de intervención por parte del adulto en las descripciones de eventos pasados. Primeramente, menciona el estilo repetitivo, en el que el adulto reitera la misma información a través de intervenciones y preguntas. Posteriormente menciona el estilo elaborativo, en el que el adulto elige y plantea preguntas que ayudan al niño a continuar la construcción de la narración. Hoff (2014) retoma el estilo elaborativo y expone que este tipo de intervenciones ayudan a que los niños desarrollen mejores competencias narrativas. Y hace referencia al proceso planteado por Vigotsky en 1962 en donde explica que, inicialmente lo que el niño logra hacer en colaboración con el adulto posteriormente lo internaliza y logra hacerlo por su cuenta. Al respecto Vernon y Alvarado (2014) exponen que es en la escuela el espacio en donde los niños aprenden diferentes formas y propósitos de escuchar y hablar. Además, señalan que, durante los primeros seis años de vida las competencias lingüísticas que sean promovidas tanto en casa como en el espacio escolar, resultan ser clave para el futuro desarrollo escolar.

El presente estudio se enfoca en las estrategias didácticas que empleó la docente para lograr que los niños presentaran avances significativos luego de la intervención didáctica enfocada a la narración. Es por ello que resulta pertinente analizar, en el siguiente apartado, la intervención docente para el desarrollo lingüístico en el preescolar.

Intervención Docente para el Desarrollo Lingüístico en el Preescolar

Promover el lenguaje oral en niños pequeños es de suma importancia ya que facilita la elaboración de discursos conversacionales con sus pares y con los adultos, así como la expresión de ideas, pensamientos y emociones. Además, es una vía muy importante para la construcción de nuevos conocimientos académicos. Durante la infancia los niños desarrollan habilidades narrativas de tal forma que, paulatinamente, se vuelven cada vez más independientes en su producción. Narran sobre eventos pasados lejanos en el tiempo, sus producciones son de mayor longitud y complejidad estructural, con mejor dominio de aspectos temporales y espaciales y suelen incorporar evaluaciones de los eventos narrados (Hoff, 2014).

A lo largo del tiempo, en México, la Secretaría de Educación Pública ha establecido que el lenguaje oral sea un campo central que se trabaje a través de la lectura y discusión de cuentos en voz alta. No obstante, de acuerdo con Hess Zimmermann y Prado Servín (2013) la forma en la que se trabaja realmente con cuentos dentro del salón de clases no suele ser la adecuada para la formación de los niños. Además, las autoras señalan que el programa no establece la frecuencia ni la metodología que debe seguir el docente para hacerlo (Hess Zimmermann y Prado Servín, 2013). Por lo anterior resulta pertinente analizar algunos propósitos de aprendizaje que propone actualmente el *Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Preescolar* que plantea la Secretaría de Educación Pública² (2017a). En cuanto a los aprendizajes esperados en Lenguaje y Comunicación para preescolar se plantea que el niño deberá usar el lenguaje de manera analítica para intercambiar ideas y textos en distintas situaciones comunicativas, usar el lenguaje para participar en diferentes actividades literarias o lúdicas, emplear el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso, así como expresar lo que sabe, y construir conocimientos relacionados. Estos aprendizajes clave están enfocados principalmente a la promoción de habilidades de la producción del discurso oral. Sin embargo, no abordan el fomento de habilidades relacionadas con la discusión, argumentación o reflexión metalingüística. Por otro lado, el Plan 2017 expone como aprendizajes esperados para primero de primaria en el ámbito

² El plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (2022) se publicó posterior al inicio del presente estudio; es por ello que se emplea el Plan 2017.

de Literatura que el niño deberá identificar las características de forma y contenido del cuento (como formato e ilustraciones) a través de la exploración de una variedad de tipos de cuentos, deberá anticipar el contenido de los cuentos a partir de la información brindada por los indicadores textuales (como la portada contraportada o título), logrará seguir atentamente la lectura en voz alta que realiza el docente y retomará con ayuda la trama de los cuentos leídos, logrará también verificar las anticipaciones hechas durante la exploración del cuento al terminar la lectura y expresará qué le gustó o no de una narración. Además, se establece como una de las orientaciones didácticas que el docente organice un foro de discusión después de la lectura para que los estudiantes intercambien ideas, compartan sus interpretaciones y reconstruyan el sentido de la historia. En este caso, si bien se propone el abordaje de distintas habilidades lingüísticas en los estudiantes, no se observa en el plan de estudios un incremento en el nivel de complejidad a lo largo del ciclo escolar y tampoco se promueven habilidades relacionadas con la reflexión, análisis, discusión o argumentación entre pares antes, durante y después de la lectura en voz alta de los textos narrativos.

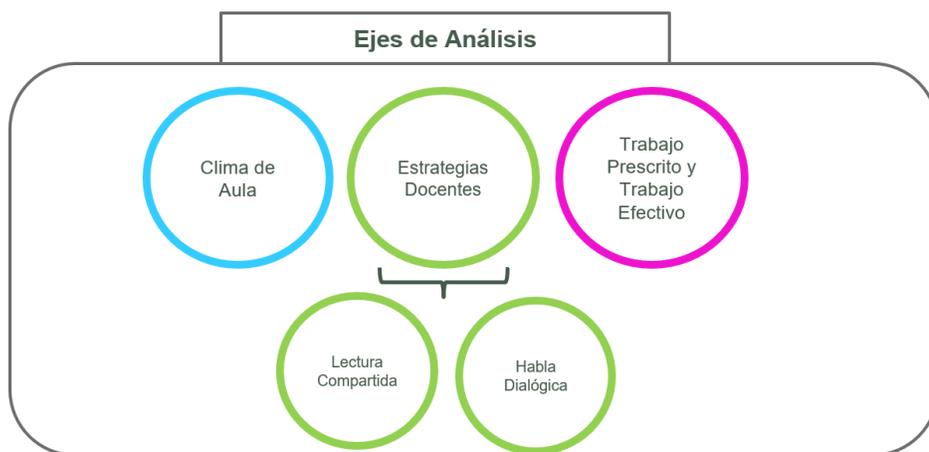
Por otro lado, en cuanto a los aprendizajes esperados en Educación Socioemocional para preescolar, la Secretaría de Educación Pública (2017^a) establece algunos propósitos generales que, aunque se vinculan con los estados mentales, no se abordan como parte del Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral. En dicho apartado, se propone que el alumno deberá lograr el autoconocimiento a partir de la exploración de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. Así mismo, se propone que deberá comprender al otro de manera empática y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás, mirando más allá de él mismo. También se establecen indicadores de logro. En cuanto al autoconocimiento se mencionan los siguientes: la conciencia de las emociones propias, el reconocimiento de las emociones básicas (alegría, miedo, enojo y tristeza), identificación de sentimientos ante diversas situaciones vividas, el reconocimiento de prejuicios relacionados a las diferencias y el reconocimiento de las diversas características que tienen el niño y sus compañeros.

El trabajo docente ha sido analizado desde diversas perspectivas y con un distintos objetivos, ya sea psicológicos, antropológicos, pedagógicos o didácticos, etc. En el siguiente apartado se presenta la importancia, relevancia y pertinencia de los ejes de análisis del presente estudio.

Ejes de Análisis en una Intervención Docente

Dado que el presente estudio está centrado en el análisis de una intervención docente enfocada a la lectura y discusión de cuentos, se realizó una búsqueda de las diferentes perspectivas que permitieran conocer las estrategias que empleó la docente en dicha intervención. En este apartado se presentan los tres ejes de análisis que sirvieron para evaluar la intervención docente. Estos ejes se presentan a continuación en la Figura 1 y se describen a profundidad más adelante.

Figura 1. *Ejes de Análisis para el Presente Estudio*



Fuente: elaboración propia

Clima de Aula

En el presente apartado se profundizará sobre el clima de aula como el primer eje de análisis. El término *clima* en un contexto escolar hace referencia al conjunto de características psicosociales que son determinadas por elementos estructurales, personales o funcionales de la institución educativa en cuestión. Estos elementos que se encuentran integrados a un proceso dinámico determinado otorgan un estilo específico

a la institución y condicionan los diferentes procesos educativos (Moreno Madrigal et al., 2011). Con relación a ello, Molina y Pérez (2006) definen *clima en un entorno escolar* al conjunto de características psicosociales que constituyen el contexto en el que aparecen relaciones interpersonales, en este caso, del docente con los alumnos. Así mismo, en el documento *Mejoría mediante la investigación en la escuela inclusiva (Improvement Through Research in the Inclusive School)* (2006) se define al *clima de aula* como un mediador de valores, normas, creencias y estándares que aparecen en función de cómo se organizan física y psicológicamente el aula y la enseñanza.

Moreno Madrigal, et al. (2011) señalan que el clima escolar y de aula se desarrollan en un continuo entre dos extremos. El primer extremo está representado por un clima abierto, participativo, ideal, coherente y favorable en el que existiría la posibilidad de una educación integral para el alumno en el área académica, emocional y social. El otro extremo estaría representado por un clima cerrado, controlado, desfavorable, autoritario y no coherente, en el que se mantienen relaciones de control, dominación y poder, no se promueve la participación libre ni se estimulan los procesos interpersonales, por lo que se generan participaciones individuales y hostiles que impactan negativamente en el aprendizaje y convivencia. Por su parte, Jennings y Greenberg (2012) plantean que un *clima de aula* óptimo se caracteriza por niveles bajos de conflicto o comportamiento disruptivo, donde las transiciones de un tipo de actividad a otra son suaves, predominan las expresiones de emociones agradables, así como una comunicación respetuosa y con resolución de problemas. A la vez, en este tipo de situaciones los alumnos logran enfocarse en la tarea con gran interés y el docente los apoya con respuestas enfocadas a las diferencias individuales.

Diversos autores han destacado la función y relevancia del docente en relación con el *clima de aula* y las implicaciones de esto en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades psicosociales de los alumnos. Con relación a ello, en el documento *Improvement Through Research in the Inclusive School* (2006) se expone que el *clima de aula* está vinculado con el área relacional-afectiva entre el profesor y el alumno, se relaciona con el sentimiento de bienestar, respeto y la confianza en uno mismo. También se menciona que puede definirse como un sistema que comprende cuatro variables: lo físico, los objetivos organizativos de la clase, las características de los profesores y el

alumnado. Al respecto, Hamre et al. (2009) plantean que las interacciones efectivas entre maestros y niños son un ingrediente activo y crucial para el desarrollo social y académico de los niños, ya que la exposición a interacciones efectivas tiene mayor probabilidad de generar resultados positivos en el aprendizaje de los niños. Por otro lado, Jennings y Greenberg (2012) señalan que cuando los maestros carecen de los recursos necesarios para manejar de manera efectiva los desafíos sociales y emocionales dentro del contexto escolar particular de sus alumnos, éstos muestran niveles más bajos de comportamiento y menos motivación al desempeñar sus tareas. Así mismo, Moreno Madrigal, et al. (2011) establecen que los antecedentes empíricos han mostrado que las competencias afectivas del profesor impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que describen tres competencias que debe desarrollar el profesor para promover un clima de aula positivo: autenticidad (el docente es consciente de sí mismo, es genuino y tiene las capacidades de comportarse en coherencia con sus sentimientos más verdaderos), respeto (el maestro trata con dignidad y respeto a sus alumnos y los valora como personas dignas de ser consideradas de forma positiva) y empatía (el docente comprende o intenta comprender los sentimientos de sus alumnos y responde adecuadamente a ellos).

En el texto *Improvement Through Research in the Inclusive School* (2006) se establece que para estudiar el clima de aula es importante considerar el ecosistema completo en que se producen las actividades de aprendizaje y poner énfasis no sólo en el niño o en el contexto, sino también en las interacciones que ocurren entre los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del niño o adolescente. Así mismo, se señala que se deben considerar diversos aspectos, como: 1) la organización del contexto relacional de los objetos organizativos y en general de un entorno físico adecuado; 2) las necesidades del profesorado, su liderazgo, autonomía, autoestima, participación voluntaria y apertura para reflexionar acerca de sus propias actitudes respecto a las diferencias individuales; 3) las necesidades del alumno, sus posibilidades para participar, si tiene acceso a la educación inclusiva, adecuada y de calidad, así como la promoción de trabajo con sus compañeros y la creación de un programa de desarrollo de competencias satisfactorio para los niños.

En este sentido, Molina de Colmenares, y Pérez de Maldonado (2006) y Moreno Madrigal et al. (2011) plantean que para el estudio del clima de aula denominado también *contextos del clima*, se pueden considerar algunas variables: 1) contexto interpersonal, es decir, la percepción de los alumnos respecto a la cercanía de las relaciones que se mantienen entre los profesores y la preocupación que éstos muestran ante sus problemas; 2) contexto regulativo, referido a la percepción que tienen los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; 3) contexto instruccional, que abarca las percepciones de los alumnos en relación con el interés o desinterés mostrado por los profesores por el aprendizaje de los alumnos; y 4) contexto imaginativo y creativo, que hace referencia a aspectos del ambiente que motiva a los alumnos a recrear y experimentar.

Realizar estudios con relación al clima de aula es de suma importancia, ya que nos permite conocer los procesos que intervienen en el desarrollo de habilidades psicosociales de los alumnos en el aprendizaje académico, y en general de cómo impacta el clima de aula en dichos procesos. Al respecto, Hamre et al. (2009) señalan que cada vez es más frecuente que los programas responsables de la educación busquen atender la calidad de las interacciones que surgen dentro del aula, ya que el apoyo al desarrollo profesional diseñado e implementado cuidadosamente puede mejorar la calidad de las interacciones entre maestros y niños. Por su parte, Jennings y Greenberg (2012) mencionan que los docentes hacen una contribución decisiva al desarrollo social y emocional de sus alumnos que tiene efectos a largo plazo. Señalan que los profesores influyen en sus alumnos no únicamente por cómo y qué enseñan, sino también por la manera en la que modelan las construcciones sociales y emocionales que gestionan dentro del salón de clases.

Las investigaciones dentro del espacio escolar suelen estar relacionadas directamente con aspectos pedagógicos y académicos de la enseñanza y el aprendizaje y no con las características y calidad de las relaciones sociales, bienestar emocional y otros aspectos regulativos y organizacionales que aparecen en el aula. No obstante, recientemente se han realizado estudios que incluyen y dan importancia a elementos psicosociales de la educación, como el clima de aula. A continuación, se presentan

algunas investigaciones que se han enfocado al análisis del clima de aula y sus efectos en los estudiantes y en el aprendizaje.

En un estudio sobre el clima de aula, Hamre et al. (2009) realizaron un análisis de una serie de reuniones con líderes estatales y locales de EEUU en educación de la primera infancia que trabajaban para integrar el instrumento Classroom Assessment Scoring System (CLASS) en los sistemas de formación profesional, desarrollo y evaluación. Dicho instrumento se enfoca en analizar la calidad de la interacción en el aula, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de otras herramientas para evaluar el trabajo dentro del aula, CLASS considera al entorno físico y al currículo como parte del contexto que utilizan los maestros en las interacciones sociales. Dentro del informe se consideran tres indicadores centrales: 1) la organización dentro del aula que incluye el manejo del comportamiento, la productividad y los formatos de aprendizaje tanto instruccional como de desarrollo y aprendizaje; 2) el apoyo educativo que considera la calidad de las retroalimentaciones, el modelado de lenguaje, el enfoque a la alfabetización y en general el desarrollo del concepto a trabajar; y 3) el clima de aula que incluye la sensibilidad del maestro y el respeto por los estudiantes considerando la perspectiva del niño. Este último refleja el tono emocional general del aula y la conexión entre los maestros y estudiantes. Considera la calidez y el respeto en las interacciones tanto de los maestros con los estudiantes como de los estudiantes con otros, e incluye el grado de entusiasmo que muestran los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.

De igual forma, en CASTL (s.f.) se realiza un análisis centrado en CLASS en el que se plantea que las interacciones efectivas entre maestros y estudiantes son centrales para fomentar el éxito escolar a largo plazo. Además, se expone que las investigaciones que utilizan CLASS han mostrado que las habilidades de los docentes para establecer un clima de aula positivo, su sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes y la estructuración de su salón de clases, se asocian con mayores logros de los estudiantes en el rendimiento escolar y aprendizaje. En este sentido, Hamre et al. (2009) concluyen que las interacciones efectivas entre maestros y niños son un ingrediente activo y crucial para el desarrollo social y académico de los niños y que los niños que están expuestos

a retroalimentaciones de calidad y son apoyados de manera consistente en el desarrollo de habilidades de pensamiento tienen más éxito como estudiantes.

Por otro lado, Carbonero (2011) realizó un estudio con el objetivo de comprender cómo la adecuada formación en habilidades docentes funge como un factor determinante para el aprendizaje y la mejora del clima de aula. El estudio se realizó con alumnos que cursaban el primer y tercer año de Educación Secundaria Obligatoria de nueve centros educativos de Valladolid. La población se dividió aleatoriamente en dos grupos, un grupo control en el que no se realizó ninguna intervención y otro experimental en el que se llevó a cabo un entrenamiento sobre la importancia de tener en cuenta ciertas estrategias docentes que mejoran el clima de aula. El total de participantes fue de 517 alumnos entre 12 y 14 años de edad. En dicho estudio se aplicó un cuestionario de clima social en la clase (CES) que evalúa el clima de aula en clases de enseñanza media y superior atendiendo a las relaciones profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. En el CES se consideraron aspectos como la implicación del alumno hacia las actividades propuestas en clase, el grado de ayuda del profesor hacia los alumnos, la importancia que se le da a las tareas o el énfasis que pone el profesor a los temas, la competitividad en cuanto al grado de importancia que se da al esfuerzo del alumno al lograr una buena calificación y/o la dificultad para obtenerlas, la importancia que se le otorga al orden y a la organización en la realización de las tareas y actividades, así como, por último, la innovación. Los resultados de la investigación permiten afirmar que la aplicación del programa tuvo un efecto positivo en los cursos, dado que mejoraron todas las variables incluidas referentes al clima de aula. Carbonero et al. (2011) destacan, por tanto, la importancia de que los profesores conozcan y consideren sus propios estilos de enseñanza para entender cómo éstos influyen en las interacciones con los demás y que a su vez conozcan el estilo de sus alumnos para favorecer el aprendizaje. En pocas palabras, concluyen que el aprendizaje y la motivación del estudiante son el reflejo del trabajo docente.

Con base en lo anterior, para la medición del clima de aula en el presente estudio se decidió emplear el instrumento de evaluación *Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA* (Gómez-Martínez et al., 2017). Dicho instrumento permite analizar las competencias docentes y el clima de aula a lo largo de una clase o

intervención didáctica. Puede ser contestado durante la observación no participante o a través de una clase grabada de inicio a fin. El instrumento evalúa tres categorías principales: el contexto interpersonal-afectivo, el contexto regulativo y organizacional y el contexto creativo e instruccional.

Estrategias Docentes

Además del clima de aula, otro eje que se ha analizado dentro del espacio escolar son las estrategias docentes. En el presente apartado se profundizará sobre ello; específicamente se abordarán la lectura compartida en el aula y el habla dialógica en el salón de clases.

Lectura Compartida. El dominio de la lengua escrita es fundamental para pertenecer y desarrollarse dentro de la cultura letrada en la que vivimos. Sin embargo, la situación educativa en Latinoamérica es desalentadora. Según el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), la mitad de los niños de 10 años en América Latina no puede leer ni entender un texto corto, lo cual tiene como consecuencia el fracaso escolar en niveles superiores. Por su parte, los resultados reportados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos – PISA (2018), en México, muestran que únicamente el 55% de los estudiantes alcanzó el nivel 2 de competencia en lectura, lo que significa que el otro 45% de los estudiantes mexicanos es incapaz de identificar ideas principales en textos de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos.

La lectura compartida es una actividad que facilita la comprensión lectora en los estudiantes. El placer por la lectura promueve que se compartan las competencias lectoras entre pares e incluso favorece un sentido de pertenencia a una comunidad de lectores (Colomer, 2005). Como se mencionó anteriormente, el Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Primaria que plantea la Secretaría de Educación Pública (2017b) propone en el ámbito de Literatura de primero de primaria el abordaje de distintas habilidades lingüísticas. Sin embargo, no se observa que busque fomentar habilidades relacionadas con la reflexión, análisis, discusión o argumentación entre pares antes, durante y después de la lectura en voz alta

de los textos narrativos. En este sentido, Romero Contreras (2012) menciona que durante los años preescolares los conocimientos y habilidades que se requieren para aprender a leer generalmente son experiencias que no están relacionadas directamente con la lectura, como son las actividades de conversaciones, narraciones, explicaciones y otras formas de discurso elaborado. Así mismo, la autora plantea que estas capacidades son cruciales para que los niños alcancen las habilidades de comprensión de lectura cuando lleguen a la primaria. Por su parte, Colomer (2005) establece que compartir la lectura no significa únicamente confiarse en el disfrute subjetivo del texto ni hacer preguntas básicas acerca de lo leído, sino que significa socializar el texto, entablar una relación entre la interpretación personal y la interpretación de una comunidad cultural, por lo que la comunidad escolar debería ser el espacio ideal para promover este tipo de lectura.

Noble et al. (2020) destacan la importancia de la lectura interactiva de libros compartidos, ya que ésta ayuda a que los niños desarrollen una gran diversidad de habilidades lingüísticas tempranas. Por su parte, Romero Contreras et al. (2007) plantean que la lectura compartida debe incluir comentarios que conecten las historias con las experiencias de los niños para que pueda tener efectos más positivos en el desarrollo de las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico. En el mismo sentido, Romero Contreras (2012) señala que al trabajar la lectura compartida es necesario promover la empatía a través de preguntas o planteamientos que lleven al alumno a ponerse en el lugar de algún personaje, reflexionar y comentar sus acciones, sentimientos y motivaciones en la historia. Además, la autora explica que cuando el docente fomenta que el alumno vincule el cuento con experiencias o emociones conocidas, facilitará la comprensión y el recuerdo de la narración.

La lectura se relaciona necesariamente con la actividad de compartir con otros y es así como se forma el gusto y el juicio de los alumnos a través del contraste de opiniones. Las actividades de lectura compartida permiten disfrutar y construir un sentido de lo leído de manera colectiva (Colomer, 2005). Referente a ello, Romero Contreras (2012) propone algunas estrategias para abordar la lectura compartida de textos literarios. Establece que es de suma importancia presentar el texto, para ello, el docente debe identificar y señalar para los alumnos, los elementos de la portada como el título y

el autor. Además, dice que la lectura deberá realizarse con la entonación apropiada y se deberá hacer uso de diferentes voces que permitan al alumno identificar el estado emocional de la historia y los personajes. Finalmente, se deberán respetar las pausas con la intención de facilitar la comprensión y mantener la atención de los alumnos. Romero Contreras (2012) menciona que durante la lectura compartida la docente deberá señalar el texto con el dedo índice mientras lee, para que los alumnos entiendan qué se lee y de dónde a dónde se lee. Además, se sugiere que formule preguntas y realice comentarios acerca del cuento que faciliten la comprensión del texto y la identificación de los personajes y las acciones más relevantes. Finalmente, la autora propone que la docente lleve a cabo un recuento de la historia en el que ella y los alumnos hagan una breve narración y emitan un comentario u opinión acerca del texto trabajado.

Por su parte, Colomer (2005) plantea que la discusión grupal acerca de los textos literarios promueve la comprensión textual, pues gracias a las aportaciones ajenas se enriquece la propia interpretación del texto y así es posible encontrar el sentido de lo leído. La discusión sirve también para que al hablar sobre lo leído se realice un esfuerzo por argumentar las ideas o perspectivas con claridad. No obstante, Colomer señala que no todas las obras literarias sirven para promover la discusión grupal: los libros idóneos para compartir deben implicar un esfuerzo de construcción al nivel de los lectores de tal modo que valga la pena intervenir, discutir o argumentar sobre ellos.

Con base en lo señalado anteriormente, en el presente estudio se empleará como instrumento el *Protocolo para Valorar la Lectura de Cuento Narrativo Grupal* (Romero Contreras y Navarro, 2006), el cual nos permitirá evaluar las conductas que se observan en la lectura compartida de un cuento narrativo por una maestra. Dicho instrumento surge del programa *ELE- Entrenamiento en Lectura Escolar*, el cual tiene como objetivo favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y lectoras de alumnos de preescolar y primaria (Romero Contreras, 2012).

Habla Dialógica. De acuerdo con Al-Ademi y O'Connor (2020) el término de *habla dialógica* se ha empleado a lo largo del tiempo para abarcar una gama de dialogicidad en las interacciones de los profesores con los estudiantes durante las discusiones de toda la clase. A diferencia de la conversación monológica, la conversación dialógica brinda a los estudiantes la oportunidad de interiorizar y apropiarse de las habilidades de

razonamiento y argumentación transmitidas lingüísticamente utilizadas durante la discusión. Además, es un medio que sirve para apoyar el éxito académico en ámbitos como la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario). Al respecto, Ramírez et al. (2020) señalan que analizar el habla docente durante el desarrollo de actividades que forman parte del trabajo escolar es de vital importancia, ya que se ha mostrado el impacto que tiene la función pragmática del habla docente en el desarrollo lingüístico de los niños en el nivel preescolar.

Existen pocos trabajos que estudien el análisis de la interacción entre niños en el aula, pues las investigaciones regularmente se centran en el intercambio entre el adulto y el niño en el ambiente familiar (Alam et al., 2017). No obstante, a continuación se presentan algunas investigaciones que se han enfocado al análisis del habla dialógica docente-alumnos, así como a sus efectos en los estudiantes (interacción entre niños) y en el aprendizaje.

Menti et al. (2014) realizaron una investigación enfocada a analizar los movimientos conversacionales que las maestras destinan a corregir, ampliar o explicar el significado de las palabras desconocidas a los alumnos de preescolar y primaria. En dicha investigación se considera a la interacción social como el eje central que favorece la adquisición del vocabulario. El análisis de los movimientos conversacionales se clasificaron en tres categorías centrales: 1) Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario, 2) Actos en el tratamiento de vocabulario, y 3) Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario. En términos generales, los resultados evidenciaron que las maestras de preescolar utilizan más intervenciones para denominar, generalizar y poner ejemplos. En cambio, las maestras de primaria dedican más tiempo a corregir las imprecisiones que cometen los alumnos al emplear una palabra poco familiar o desconocida. Así mismo, se halló que las maestras de preescolar recurren menos a la modalidad implícita durante la enseñanza de palabras que las maestras de primaria.

Por otro lado, Alam et al. (2017) analizaron secuencias de intercambio en que niños de 12 años (tutores) explicaban palabras poco familiares a niños de 5 años (aprendices) a lo largo de actividades enfocadas al sistema de escritura, vocabulario y lectura de cuentos. En cuanto a la metodología, se trabajó con 70 participantes y se

analizaron sesiones que permitieron dar cuenta del tipo de estructura conversacional de las secuencias de explicación por parte de los tutores hacia los aprendices, así como el tipo de información empleada y las estrategias a las que recurren respecto a los aspectos semánticos y de contextualización. En síntesis, se concluye que los tutores recurrían a distintas intervenciones como movimientos dialogales, monologales, referencias a categorías generales, explicaciones a partir de sinónimos descriptivos, referencias a propiedades específicas y uso de contextualizaciones para explicar el vocabulario poco familiar a los aprendices.

Otro estudio dirigido al habla dialógica es el de Ramírez et al. (2020), quienes realizaron un análisis comparativo de la función pragmática de las emisiones docentes durante la interacción con los niños. Esto se observó a lo largo del juego en rincones y la lectura de cuentos. El análisis se realizó con un sistema de categorías que distinguía los comentarios contextuales y las peticiones de información o acción ya sea en etapa de juego o de lectura de cuento. El análisis concluye que, además de que el habla docente es sensible al tipo de actividad que se propone, también lo es a los objetivos y las acciones involucradas en las actividades analizadas.

Similar a este estudio, se encuentra el de Sartori et al. (2018), quienes realizan un análisis con relación a la interacción comunicativa en situaciones de lectura y juego entre maestras y niños preescolares. Para tal fin, se dividieron las actividades en situaciones de lectura y situaciones de juego. Posteriormente se realizó un análisis con enfoque microanalítico para examinar un conjunto de secuencias conformadas por el tipo de preguntas que hacía la maestra, las respuestas del niño y finalmente el seguimiento que daba la maestra. El análisis mostró que las maestras realizan una mayor cantidad de preguntas literales y cerradas en situaciones de lectura que en situaciones de juego. En cuanto a la relación entre el tipo de pregunta y las respuestas de los niños, se encontró que cuando la maestra formula una pregunta cerrada, las respuestas de los niños tienden a ser con información literal, mientras que ante una pregunta abierta las respuestas de los niños suelen ser más elaboradas. En otras palabras, se observó que las situaciones de juego suscitan en las maestras más preguntas abiertas e inferenciales que las de lectura de cuentos.

Por su parte, Al-Ademi y O'Connor (2020) realizaron un análisis enfocado a la relación entre el discurso dialógico del maestro y la escritura persuasiva de los estudiantes. En su estudio se codificó el habla del maestro en tres categorías: 1) tipo de pregunta, para identificar si era debatible, semiabierta o similar a un cuestionario; 2) tipo de seguimiento, si el maestro incitaba a participar, ejercía presión para razonar o promovía la escucha activa y, 3) nivel de conversación dialógica (alto o bajo). A partir de este análisis las autoras concluyen que el enfoque dialógico contribuye positivamente a la argumentación dialógica oral y escrita de los estudiantes, mientras que, por el contrario, las preguntas de tipo cuestionario y semiabiertas influyen negativamente en sus producciones.

Con base en lo presentado anteriormente, en el presente estudio se emplearán las categorías que propone Al-Ademi (2018) en su estudio *Talking to Learn: Investigating the Relationship Between Classroom Discussion and Persuasive Writing*. En tal estudio, la autora analiza el habla dialógica según los movimientos conversacionales tanto del docente como del alumno y las valora según sus características.

Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo

Adicional a lo que se menciona en los apartados anteriores, donde se resalta la importancia del clima de aula y las estrategias empleadas por los docentes en el espacio escolar, se abordará en este apartado el tercer eje de análisis que resulta de gran utilidad para la investigación acerca del trabajo docente: el *trabajo prescrito o prescripto*³ y el *trabajo efectivo*.

Bronckart (2007) estudia la actividad de enseñanza desde una mirada reflexiva que busca analizar dicha actividad como trabajo y acción humanas con relación a la didáctica de la lengua. El autor propone tres dimensiones que permiten analizar el trabajo docente: *trabajo prescrito*, *trabajo real* y *trabajo interpretado por los actantes* o también denominado *trabajo representado*. Respecto al *trabajo prescrito*, establece que es aquel que estudia y analiza los documentos elaborados por las instituciones involucradas con el objetivo de observar y conocer cómo es concebido el docente. Así mismo, define el

³ Algunos autores se refieren al concepto como prescrito y otros como prescripto. En el presente trabajo emplearemos el término prescrito.

trabajo real como la acción de observar y analizar filmaciones y grabaciones de diversos trabajadores con el objetivo de conocer las características de las prácticas concretas o características de los comportamientos verbales y no verbales que constituyen el actuar del trabajador. Finalmente, plantea el *trabajo interpretado por los actantes* o *trabajo representado*, como el estudio de entrevistas aplicadas a los trabajadores con la finalidad de observar cómo el docente observado (quien enseña) concibe su propio actuar.

Con relación a lo anterior, desde el enfoque del Interaccionismo Sociodiscursivo⁴, Rodríguez Hernández (2021) y Rodríguez Hernández y Laiton Pérez (en prensa) plantean que el trabajo docente es considerado como una actividad que está dirigida por motivaciones, finalidades y normas mediatizadas por el lenguaje. Para estudiar el trabajo docente desde esta perspectiva estos autores retoman las dimensiones planteadas inicialmente por Bronckart (2007). Por ello definen al *trabajo prescrito* como todos aquellos documentos que permiten organizar y regular la práctica, como son las planeaciones. En México el *trabajo prescrito* regularmente aparece en los materiales de la SEP y el docente puede retomar o no el material que se proporciona de manera oficial. Por otro lado, los autores denominan al *trabajo efectivo* como la actividad que se realiza en el salón de clases que, debido a que se lleva a cabo de manera oral, es posible observar y analizar a través del trabajo docente y de las interacciones con los estudiantes. El trabajo efectivo visibiliza los obstáculos que se pueden presentar en la práctica y es un material potencial para la construcción de conocimientos de la formación docente. Engloba el desarrollo de las sesiones efectivas de clase, lo que se realiza durante la clase y la actividad del profesor en el aula. Por último, el *trabajo representado* refiere a todo aquello que está implícito en las acciones que realiza el docente y únicamente él conoce. En el presente estudio se abordarán las dimensiones del trabajo

⁴ El trabajo docente es una actividad interpersonal e interaccional que es permeada por diversas reglas propias del oficio y situación en la que se desarrolla el trabajo. Implica agotamiento físico, pero también grandes satisfacciones. Por ello para su estudio es muy pertinente emplear el Interaccionismo Sociodiscursivo, pues bajo este enfoque no se estudia únicamente al docente como sujeto principal del proceso educativo, sino además el ámbito educativo, a los estudiantes y sus tutores, al grupo completo de trabajo, institución educativa y los documentos prescriptivos. En síntesis, bajo esta perspectiva el docente debe ser comprendido desde su accionar en un sentido amplio (Souza et al., 2015).

prescrito y el trabajo efectivo. A partir de lo anterior se determina que el análisis del *trabajo representado* queda fuera de los objetivos del presente estudio⁵.

Bronckart (2007) establece que el análisis del trabajo docente permite confirmar que existen múltiples desajustes entre el trabajo real, el trabajo prescrito y el trabajo representado. Además, afirma que el docente debe contar con un sólido conocimiento de los contenidos a enseñar, pero también debe conocer las capacidades cognitivas de los alumnos. Al respecto, Rodríguez Hernández y Laiton Pérez (en prensa) explican que no existe en el aula una aplicación idéntica del trabajo prescrito. Por tanto, lo que se observa al analizar las prácticas docentes será distinto a lo planteado inicialmente en el trabajo prescrito. En este sentido, Rodríguez Hernández (2021) plantea que el estudio de las dimensiones antes mencionadas permite realizar un análisis profundo que da cuenta de la riqueza del trabajo docente considerando diversas variables que influyen en la enseñanza. Algunos ejemplos de dichas variables son el lugar donde se realiza la clase, las consignas planeadas y las que se llevaron a cabo realmente o lo que el docente pretendía realizar inicialmente en contraste con lo que efectivamente se llevó a cabo.

En este sentido, Goicoechea Gaona y Pablos (2022) señalan que una forma de estudiar el trabajo prescrito es a través del análisis de las consignas. Las autoras definen consigna como el “[c]onjunto de instrucciones que el docente formula en el marco de una clase con el fin de que los estudiantes realicen tareas concretas. Mediante los enunciados de las consignas se prescriben las tareas y las acciones cuya ejecución permitirá la realización de la tarea planificada” (p. 2). En otras palabras, las consignas son los enunciados que elaboran los docentes con la intención de transmitir qué debe

⁵ Una de las formas que se plantean para el análisis del trabajo representado es a través del proceso de autoconfrontación. Sainz Osinaga y Ozaeta Elorza (2013) señalan que la autoconfrontación permite conocer y dar sentido a la actividad docente, pues quien la realizó es justamente quien más conoce de la misma. Para realizar una autoconfrontación es necesario ver y analizar la grabación en video de la clase con la que se pretende trabajar. Posteriormente es necesario ofrecer al docente la oportunidad de confrontar su propia actividad, revivir y cuestionar lo observado. Esto sirve para identificar los objetivos que fueron dirigiendo sus acciones y las acciones que quiera resaltar. Uno de los principales objetivos de la autoconfrontación es que el docente logre plantear nuevos retos sobre su actividad docente para clases futuras. Gracias a la autoconfrontación el sujeto se descubre y se reapropia de su propia actividad. Al respecto, Fernández y Clot (2010) destacan que la actividad que es observada puede considerarse como una de las tantas formas posibles de modificar la tarea que fue planeada inicialmente en el trabajo prescrito. En otras palabras, se considera que la actividad realizada solo es una parte de la actividad real. Forman parte también de la actividad las decisiones que el docente toma al momento de realizar en forma de actividad la tarea inicial, lo que el docente hace o deja de hacer, lo que funciona o lo que no, todos esos elementos también forman parte también de la actividad.

hacer o indicar cómo hacer determinada tarea. Para que esto suceda, es necesario que el docente sea claro y explique la tarea y los procedimientos que los alumnos deberán seguir.

Por su parte, Riestra (2004) define *consigna* como un instrumento cultural en la mediación entre el pensamiento y el lenguaje. Es un objeto teórico que permite enfocar la manera en la que se organiza la estructura del pensamiento mediante las acciones de lenguaje y metalenguaje. La consigna se constituye de intercambios verbales y es considerada como un instrumento de comunicación necesario entre el docente y el alumno. Desde esta perspectiva, la consigna de lengua es un texto que se produce para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre los interlocutores. En este sentido, y por esta característica dialógica, se generan dos realizaciones de las consignas: 1) la planificación, como una comunicación diferida, pensada y actuada hacia un alumno genérico que se vincula con un objetivo de enseñanza específico; y 2) la ejecución como realización comunicacional con una intencionalidad predeterminada también vinculada a un objetivo de enseñanza específico. Como señala la autora, las condiciones de las consignas dentro del diálogo suelen complicarse en el caso de la enseñanza de la lengua, pues el instrumento de comunicación es el mismo que el objeto de conocimiento.

A partir de lo anterior, Riestra (2004) expone que a través del análisis de las consignas es posible estudiar efectos previsibles de las acciones de lenguaje que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza y observar, por un lado, la acción verbal desplegada por el docente y, por el otro, la acción mental realizada por el alumno. Ambas acciones serán concretadas en productos textuales. Al respecto, Rodríguez Hernández (2021) y Rodríguez Hernández y Laiton Pérez (en prensa) resaltan la importancia del estudio de las consignas debido a que éstas permiten conocer las interacciones entre el profesor y los alumnos. Los autores señalan que para el análisis del trabajo prescrito y representado se pueden estudiar tres tipos de consignas. En primer lugar, están las *consignas prescritas* que son todas las indicaciones que se encuentran en el trabajo prescrito y establecen las características de la tarea. Por otro lado, se encuentran las *consignas en sentido estricto* son aquellas que aparecen en segmentos del trabajo prescrito e indican las instrucciones del trabajo que deben llevar a cabo los estudiantes.

Finalmente, las *consignas en sentido amplio* son entendidas como emisiones orales que realiza el profesor, aparecen en el trabajo efectivo y permiten encuadrar las consignas en sentido estricto a través de reformulaciones o aclaraciones hacia los alumnos. Contrastar las prescripciones que orientan al docente a actuar de determinada forma con lo que agrega ante situaciones no previstas y que no pueden anticiparse, permite analizar de manera profunda el trabajo docente.

Rodríguez Hernández (2021) realizó un análisis enfocado al trabajo de una profesora de español que impartía clases a niños de entre 10 y 11 años. El análisis se realizó a partir del trabajo prescrito, trabajo efectivo y trabajo representado. En dicho estudio se analizaron 12 clases de español desarrolladas en una secuencia didáctica con el objetivo de que los alumnos aprendieran a escribir un artículo de opinión. El análisis mostró que el trabajo dentro del salón de clases difiere del planeado inicialmente en cuanto a la extensión y complejidad; además, se vio que la profesora aportó tareas que no estaban explícitas en las consignas prescritas, pero facilitaron el cumplimiento de los objetivos de enseñanza. Esto se debe a que dichas tareas se presentaron exclusivamente en el aula y por lo tanto eran muy difíciles de anticipar. Por otro lado, se observó que la docente realizó reformulaciones y ampliaciones orales de las consignas que cumplen la función de guía y dirigen las acciones de los alumnos en la actividad. Finalmente, se concluyó que más que conocimientos formales del español, el profesor requiere una formación sólida en didáctica de la lengua que dirija sus decisiones de enseñanza tomando en cuenta al estudiante y el contenido teórico y didáctico.

Al respecto, Goicoechea Gaona y Pablos (2022) agregan que la riqueza de estudiar las consignas radica en que los enunciados que forman las consignas de una clase son elementos que pueden ser estudiados y analizados tanto como producto de la acción verbal como por el efecto que tienen en los estudiantes. Señalan que las consignas permiten evidenciar diversos componentes de una actividad, como lo son las tareas prescritas, las acciones necesarias para realizar las tareas, los contenidos de la clase y la manera en la que estos se abordan. En este caso, se analizan únicamente las consignas más significativas que tienen un objetivo de enseñanza particular, con como qué hace y qué dice la docente y el efecto de ello en el alumno.

En este sentido, Goicochea Gaona (2022) realizó un estudio de la actividad dirigido al análisis de una clase de educación física. En dicho estudio se realizaron observaciones, registros narrativos y el registro del audio de las clases de educación física de 4° grado de primaria que impartió una estudiante practicante de la carrera de profesorado en educación física. Como parte del proceso de análisis, inicialmente se identificó el fin general de la actividad a enseñar, posteriormente se analizaron las metas y operaciones que se explicitaban en las consignas prescritas y finalmente se abordó el análisis de los procedimientos de enseñanza empleados a lo largo de la clase. Se analizaron las consignas planteadas en el trabajo prescrito en contraste con las consignas que se llevaron a cabo en el trabajo efectivo. Para ello, la autora propone tres categorías: 1) La Ampliación, que es la consigna en la que se añaden nuevas acciones o variantes a lo que se había planeado inicialmente; 2) la Modificación Parcial, que consiste de las consignas que se cambiaron con la finalidad de subsanar un obstáculo agregando o cambiando información; y 3) Repetición o Síntesis, que es un resumen que permite que los estudiantes recuerden las instrucciones que dirigen la actividad al cumplimiento del fin general. Con dicho estudio Goicochea Gaona (2022) observó que los procedimientos planeados por la estudiante practicante para la clase, aunque fueron muy específicos y aparentemente claros, no favorecieron la organización y estructura en el trabajo efectivo debido a que no existió relación entre el objetivo general de la clase, las acciones prescritas y la finalidad social del juego. Lo anterior permite concluir que una planificación detallada no es suficiente para la organización de la clase, sino que es necesario evaluar la dificultad de las actividades planeadas y el fin social que se busca en relación con el objetivo general de la clase.

A partir de todo lo discutido anteriormente, en el presente estudio se decidió retomar la propuesta de Rodríguez Hernández (2021) que permite estudiar el trabajo prescrito y el trabajo efectivo a través del análisis de las consignas y emplear una adaptación de las categorías propuestas por Goicochea Gaona (2022) para el análisis de los procedimientos que la docente pone en marcha a lo largo de cada sesión.

En el próximo capítulo se presenta y describe a detalle el planteamiento del problema que se abordó en la presente investigación.

Capítulo 2

Planteamiento del Problema

En el presente apartado se desarrollan la problemática, así como las preguntas y objetivos que guiaron la investigación.

Problemática

La presente investigación parte de un estudio previo titulado “Desarrollo de Estados Mentales en la Narración: Una Intervención Didáctica en Niños de Preescolar” (Chacón López, 2021). Dicho estudio tuvo como objetivo: “Analizar si el andamiaje proporcionado por el adulto mediante la lectura y discusión de cuentos dentro del aula en una intervención didáctica en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos incide en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en niños de tercer grado de preescolar” (Chacón López, 2021, p.127).

La intervención didáctica de dicho estudio se realizó con un grupo de 14 niños que cursaban tercero de preescolar en una escuela privada del Estado de Querétaro. En términos generales los resultados obtenidos en dicha intervención fueron los siguientes:

- Hubo un incremento en la producción de estados mentales del tipo deseos e intenciones en las narraciones de los participantes.
- Incrementó la producción de sustantivos al referirse a estados mentales. Así también, aumentó la variedad léxica de adverbios.

Los resultados que reporta dicho estudio muestran el éxito y la eficacia de una intervención didáctica enfocada al desarrollo de estados mentales en la narración con niños en edad preescolar, mas no las estrategias que utiliza la docente para lograrlo. Es por ello que surgió la idea de realizar un estudio que permitiera analizar las características del clima de aula que la docente fomentó durante la intervención, así como las estrategias que empleó la docente durante la lectura de los cuentos y la discusión de los estados mentales de los personajes, y la relación entre el trabajo prescrito y el trabajo efectivamente realizado.

Preguntas de Investigación

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la pregunta general que guía el presente estudio es la siguiente:

¿Cómo es la intervención didáctica que lleva a cabo la docente para promover el desarrollo de estados mentales a través de la lectura y discusión de cuentos con niños de preescolar?

Derivado de esta pregunta general, se plantearon tres preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las características del clima de aula que promueve la docente a lo largo de la intervención didáctica?
- ¿Qué estrategias de lectura compartida y de habla dialógica emplea la docente durante la lectura de cuentos y discusión de estados mentales de los personajes?
- ¿Qué relación existe entre el trabajo prescrito y el trabajo efectivo de la docente dirigido al desarrollo de marcas lingüísticas para referirse a estados mentales a través de la lectura y discusión de cuentos?

Objetivos

El objetivo general de la presente investigación es analizar las características de la intervención docente enfocada a promover el desarrollo de estados mentales a través de la lectura y discusión de cuentos con niños de preescolar.

A partir de lo anterior se definieron tres objetivos específicos los cuales buscan lo siguiente:

- Analizar las características del clima de aula que promueve la docente a lo largo de la intervención didáctica.
- Identificar las estrategias de lectura compartida y de habla dialógica que emplea la docente durante la lectura de cuentos y la discusión de estados mentales de los personajes del cuento narrado.
- Analizar la relación existente entre el trabajo prescrito y el trabajo efectivo de la docente dirigido al desarrollo de marcas lingüísticas para referirse a estados mentales a través de la lectura y discusión de cuentos.

Capítulo 3

Metodología

En el presente capítulo se describen detalladamente las características de la intervención docente analizada, así como la ruta metodológica y las decisiones que guiaron el desarrollo de la presente investigación.

Tipo de Investigación y Alcance

La presente investigación se planteó desde un método mixto. Hernández Sampieri (2014) menciona que este tipo de investigación “[i]mplica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p. 532). Asimismo, el estudio se realizó con un alcance descriptivo ya que este tipo de estudio pretende recoger información, medir, analizar o especificar las características y propiedades de un fenómeno en particular (Hernández Sampieri, 2014). En este caso, se buscó analizar las características de la intervención didáctica dirigida al desarrollo de estados mentales en la narración de niños en edad preescolar.

Características de la Intervención Analizada

La intervención didáctica analizada en el presente trabajo se realizó durante el ciclo escolar 2020-2021 en una escuela privada del estado de Querétaro a un grupo de catorce niños de 6 años que cursaban el tercer grado de preescolar. Durante la intervención se trabajaron dos sesiones semanales de 40 minutos aproximadamente a lo largo de cinco semanas en modalidad presencial respetando los protocolos de distanciamiento social derivados del COVID-19. Por otra parte, la recolección de datos del estudio previo se dio a lo largo de tres momentos que se detallan más adelante.

Los participantes del presente estudio fueron, por un lado, la docente que planeó y llevó a cabo la intervención y, por otro, los alumnos que formaron parte de ella. La docente contaba con seis años de experiencia en el campo de la educación preescolar. En cuanto a su formación, tenía una licenciatura en Psicología y se encontraba cursando una maestría en Adquisición de la Lengua y las Matemáticas. Los alumnos eran niños

que cursaban el tercer grado de preescolar y tenían 6 años de edad; además, la mayoría de sus padres eran profesionistas y pertenecían a un nivel socioeconómico medio-alto.

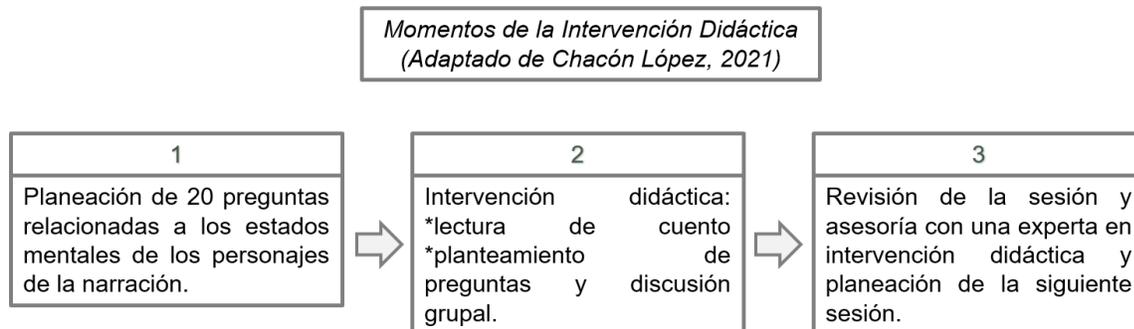
La intervención didáctica tuvo características muy específicas ya que se presentó en una situación no típica por las diversas restricciones y reglas que se establecieron en ese momento debido al COVID-19. La maestra a cargo de la intervención didáctica era también la maestra titular de los participantes en clases virtuales; además, se conocían de tiempo atrás y tenían muy buena relación. Por tal motivo, los alumnos aceptaron formar parte del círculo de lectura, fuera del espacio escolar, de manera presencial y con su maestra de preescolar.

Previo a la intervención, se realizó una cuidadosa selección de narraciones de la literatura clásica infantil y se categorizaron los cuentos para determinar la cantidad de relatos. Se buscó que las narraciones incluyeran gran variedad de estados mentales, bagaje cultural y que brindaran experiencias literarias a los alumnos. Los libros elegidos fueron *La Bella Durmiente*, *La Cenicienta*, *El zapatero y los duendes*, *El traje nuevo del emperador* y *El flautista de Hamelín*, de la editorial Combel. Por otro lado, la clasificación de estados mentales que se consideraron en el estudio y en la categorización de las narraciones, fue con base en la propuesta de Alarcón Neve (2012, 2014, 2015, 2018) (al respecto véase Chacón López, 2021): 1) percepciones y cogniciones; 2) sentimientos y emociones y 3) deseos e intenciones.

Antes de cada sesión, la docente preparó alrededor de 20 preguntas enfocadas a los estados mentales que se identificaron en cada narración. Si bien se discutían los estados mentales explícitos en los cuentos, también se incluyeron estados mentales adicionales para trabajar mayor cantidad de términos léxicos. En algunos casos se repitió el trabajo con los estados mentales que resultaron más complejos para los niños. Durante cada sesión se trabajó un estado mental, se realizó la lectura en voz alta de un cuento y se fomentó el análisis y reflexión de los alumnos. En la Figura 1 se muestran los tres momentos que se llevaron a cabo para la implementación de la intervención didáctica.

Figura 2.

Momentos de la Intervención Didáctica



Fuente: elaboración propia

Además de las preguntas que la docente planteó, se establecieron cinco estrategias que proporcionaron una guía a los participantes (Chacón López, 2021):

1. Propició que los participantes se hicieran preguntas, comentaran y discutieran entre pares. Por ejemplo: *“¿ustedes qué habrían hecho?, ¿le habrían dicho al emperador que no traía nada puesto para que no saliera así a la calle?”*
2. Realizó intervenciones y preguntas dando oportunidad a los alumnos de responder. Por ejemplo: *“Hoy casi no he escuchado tu voz, Mateo. ¿Tú cómo crees que se siente Cenicienta de ir al baile sin permiso?, ¿Qué opinan los demás de lo que nos dice Mateo?”*
3. Modeló en voz alta algunas acciones y procesos mentales al leer. Por ejemplo: *“ver, ya me confundí. ¿Por qué será que aquí dice que los sastres simulaban? ¿Eso que querrá decir? ¿A qué me suena? ¿Ustedes saben qué significa?”*
4. Retomó, verificó y extendió algunas participaciones de los niños. Por ejemplo: *“¿Se acuerdan que comentamos antes que el emperador era muy presumido? ¿Será que él veía las cosas diferente porque era presumido?”*
5. Formuló pistas y opciones para apoyar la argumentación de los niños, Por ejemplo: *“¿Por qué el cliente del zapatero le dio dinero extra al zapatero? ¿Lo hizo a propósito? ¿O se equivocó? ¿Eso qué quiere decir?”*

Finalmente, la intervención didáctica se organizó por sesión, categoría de estados mentales trabajados, estados mentales explícitos en la narración y estados mentales durante la discusión grupal, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Organización de la Intervención Didáctica por Sesiones

Sesión/ Cuento	Categoría de Estados Mentales Trabajados	Estados Mentales Explícitos en el Cuento	Estados Mentales Incluidos Durante la Discusión Grupal
<i>1 / La Bella Durmiente</i>	Deseos e intenciones	<i>conceder, maldecir, ordenar, pedir, resistir</i>	<i>aceptar, dañar, decidir, desear, hechizar, intentar, querer</i>
<i>2 / La Bella Durmiente</i>	Sentimientos y emociones	<i>amor, enojarse, felices</i>	<i>asustado, confundido, decepcionado, desilusionado, enamorado, enojado, entusiasmado, ilusionado, preocupado, triste</i>
<i>3 / El traje nuevo del emperador</i>	Cognición	<i>simular</i>	<i>creer, darse cuenta, descubrir, imaginar, pensar, saber, suponer</i>
<i>4 / El flautista de Hamelín</i>	Deseos e intenciones	<i>cumplir, dar, dar una lección, haber que hacer, intentar, lo prometido, promesa, prometer</i>	<i>a propósito, convencer, cumplir metas, deber hacer, decidir, esperar, intentar, lograr, planear, poder hacer, querer, querer ayudar</i>
<i>5 / La Cenicienta</i>	Sentimientos y emociones	<i>llorar, reír</i>	<i>aliviado, angustiado, asustado, celoso, confundido, emocionado, enamorado, enojado, envidioso, impresionado, maravillado, sorprendido, triste</i>
<i>6 / El zapatero y los duendes</i>	Cognición	<i>descubrir, pensar, preguntar</i>	<i>conocer, darse cuenta, imaginar, recordar, saber, sospechar, suponer</i>

7 / <i>El traje nuevo del emperador</i>	Deseos e intenciones	<i>atreverse, ayudar, buscar, estafar, fingir, pedir, simular, tomar el pelo</i>	<i>a propósito, animar, decidir, engañar, esperar, extrañar, fingir, intentar, inventar, mentir, necesitar, planear, querer, tratar de hacer</i>
8 / <i>El flautista de Hamelín</i>	Sentimientos y emociones	<i>alegría, avergonzado, costarle algo, enfadado, hechizado, horrorizado, pesadilla, sufrir, tranquilidad</i>	<i>angustiado, ansioso, asustado, desesperado, enojado, entusiasmado, frustrado, nervioso, preocupado, sorprendido, tranquilo, triste</i>
9 / <i>La Cenicienta</i>	Cognición	<i>olvidar, pensar, reconocer</i>	<i>conocer, creer, darse cuenta, descubrir, entender, pensar, recordar, saber, ocurrírsele, suponer</i>
10 / <i>El zapatero y los duendes</i>	Deseos e intenciones Sentimientos y emociones Cognición	<i>acordar, alegría, ayudar, agradecido, cansado, contento, convertir, decidir, descubrir, disponer, encontrar, esconder, pensar, preguntar, querer, satisfecho, vigilar</i>	<i>a propósito, avergonzado, confundido, decepcionado, decidir, inventar, reflexionar, suponer</i>

Fuente: Chacón López (2021)

Consideraciones Éticas

Dado que en el presente estudio no se tiene contacto directo con la población ni se cuenta con los nombres de los participantes, se retoman las mismas consideraciones éticas que se implementaron en el estudio pasado como el consentimiento informado firmado por los padres de los alumnos. Adicional a lo anterior, se solicitó el consentimiento informado firmado por la docente, quien forma también parte del análisis para el presente estudio.

Material para el Análisis de la Intervención Didáctica

La intervención didáctica que se analizó se implementó en 10 sesiones grabadas en audio y video. Se trabajó con dos grupos y cada sesión tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente. Por lo tanto, el material total de la intervención constó de 20 sesiones, 10 sesiones por grupo, grabadas en audio y video.

Para el presente estudio se llevó a cabo una cuidadosa revisión del material total disponible. En dicha revisión se eligieron las grabaciones que fueron recuperadas en su totalidad. La selección del material de análisis fue a conveniencia con la finalidad de analizar tres momentos de la intervención: la parte inicial, la media y la final para ambos grupos. Para dicha selección, se consideraron diversos aspectos con el objetivo de que el análisis fuera lo más objetivo y válido posible. Los criterios de selección para la unidad de análisis, en este caso de los vídeos, fueron los siguientes:

- Se seleccionaron las sesiones que hubieran sido grabadas en su totalidad ya sea en audio, en vídeo o en ambos. Asimismo, se priorizó que el material fuera de calidad y que se escuchara o viera adecuadamente.
- Dado que todos los cuentos se leyeron dos veces (como se explicó anteriormente), se seleccionaron cuentos distintos para cada sesión.
- Se buscó que las sesiones evaluadas incluyeran cuentos que fueron leídos por primera pero también por segunda vez.

En la Tabla 2 se muestran el número de sesión, el cuento trabajado y la duración total del material disponible para el análisis.

Tabla 2.*Material con el que se Contó para el Análisis de la Intervención Didáctica*

No. de sesión	Cuento trabajado	Grupo 1		Grupo 2	
		Videos	Audios	Videos	Audios
1	La Bella Durmiente	19' (I)	No se recuperó	20' (I)	No se recuperó
2	La Bella Durmiente	28'30''(C)	28'36''(C)	29'23''(C)	29'28''(C)
3	El traje nuevo del emperador	No se recuperó	48'58'' (C)	No se recuperó	45'01'' (C)
4	El flautista de Hamelín	No se recuperó	27'42'' (C)	No se recuperó	36'44'' (C)
5	La Cenicienta	29' (I)	29'56'' (C)	No se recuperó	30'34'' (C)
6	El zapatero y los duendes	35'04''(C)	35'04''(C)	33'03''(C)	33'02''(C)
7	El traje nuevo del emperador	5' (I)	34'07'' (C)	19' (I)	35'31'' (C)
8	El flautista de Hamelín	11' (C)	30'49'' (C)	20' (I)	41'25''(C)
9	La Cenicienta	27'33'' (C)	28'45'' (C)	39'40'' (C)	39'45'' (C)
10	El zapatero y los duendes	No se recuperó	26'08'' (C)	No se recuperó	32'07'' (C)
Minutos analizados por grupo		91'85''		101'76''	
Minutos analizados en total		193'61''			

Nota: Las cifras indican los minutos y segundos de grabación. I=incompleto, C=completo. Se marcan con negritas los materiales elegidos para el análisis a partir de la muestra completa.

Fuente: elaboración propia

Considerando los criterios expuestos anteriormente, los videos seleccionados como unidad de análisis fueron los correspondientes a las sesiones 2, 6 y 9. Por lo tanto, como se observa en la Tabla 2, se analizaron 193.61 minutos de actividad, de los cuales 91.85 minutos correspondieron al grupo 1 y 101.76 minutos al grupo 2.

Técnicas e Instrumentos

Como se mencionó en el Capítulo 2, los instrumentos que se emplearon para la presente investigación están relacionados con los ejes de la intervención didáctica que se decidieron analizar mediante el material audiovisual seleccionado. En la Tabla 3 se muestra a manera de síntesis el criterio que se analizó, el instrumento y qué es lo que mide cada uno.

Tabla 3.*Instrumentos para Analizar la Intervención Didáctica*

Criterio de análisis	Instrumento	¿Qué mide?
Clima de Aula	<i>Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA</i> (Gómez-Martínez et al., 2017)	Competencias docentes Clima de aula - tres categorías principales: contexto interpersonal-afectivo, contexto regulativo y organizacional y contexto creativo e instruccional
Intervención Docente	Habla Dialógica	Categorías de Al-Adeimi (2018) Valora movimientos conversacionales - del docente - del alumno Categoriza según sus características
	Lectura Compartida	<i>Protocolo para valorar la lectura de Cuento Narrativo Grupal</i> (Romero Contreras y Navarro, 2006) Conductas en la lectura compartida de un cuento narrado por una maestra ---preparación, manejo del libro, desarrollo, vocabulario y cierre de la actividad
Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo	Categorías de Rodríguez Hernández (2021)	Trabajo prescrito - documentos que permiten organizar y regular la práctica. Trabajo efectivo - desarrollo de las sesiones de clase Consignas

Fuente: elaboración propia

Transcripción

A continuación, se detallan los criterios de transcripción que fueron tomados en cuenta para la realización del análisis de la intervención docente.

- La transcripción comienza desde el inicio de la grabación, con la finalidad de evaluar no solamente la lectura de cuento, sino el clima de aula para la organización y comienzo de la actividad
- Se transcribieron únicamente los fragmentos con contenido vinculado a los aspectos a evaluar en la intervención didáctica: clima de aula, habla dialógica, lectura compartida y consignas en sentido estricto y sentido amplio.
- Se consultaron los cuentos trabajados a lo largo de la intervención para verificar el discurso referido y las partes que la docente retomaba directamente del texto se transcribieron en cursivas.
- Dado que no se consideraron relevantes para este estudio no se transcribieron los errores gramaticales, los inicios en falso, las repeticiones ni las autocorrecciones.
- Se emplearán letras mayúsculas seguidas de dos puntos para diferenciar quién se expresaba en el discurso.
- En la transcripción se codificó con M para señalar cuando la emisión la realiza la maestra, con N seguida de un número cuando la realiza un niño y G cuando eran emisiones grupales.
- Las onomatopeyas se respetaron en la transcripción.
- Cuando hubo momentos ininteligibles se marcaron con XXX.
- Las pausas dentro de un discurso se marcaron con tres puntos suspensivos (...)
- Las interrupciones de clase por factores externos a la dinámica interna del grupo no se transcribieron, pero sí se transcribió cómo la maestra retomaba la actividad y se incluyó una descripción general de la situación
- La transcripción se terminó cuando la maestra concluía el cuento y cerraba la actividad.

A continuación, se presenta como ejemplo un fragmento de la transcripción realizada de la sesión 6 con el grupo 1:

M: Oigan, fíjense, entonces los papás de la princesa estaban preocupados porque no despertaba. Entonces, *el príncipe entró en palacio y vio a la Bella Durmiente del Bosque. Era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó.* Oigan, ¿qué creen que sintió el príncipe al verla? Porque aquí dice que *era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó.* ¿Tú qué piensas que sintió?

N4: Que era tan bonita

M: A ver vamos a tratar de pensar un sentimiento. ¿Cómo te sientes cuando algo está bien bonito?

N6: ... Feliz

M: Dice N6 que el príncipe se sintió muy feliz porque encontró una princesa muy hermosa. ¿Tú qué piensas?

N?: XXX

Codificación

Instrumento para Evaluar Clima de Aula

Para evaluar el clima de aula se empleó una adaptación del instrumento *Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA* (Gómez-Martínez et al., 2017). A continuación, se enlistan las modificaciones que se realizaron al instrumento original con la finalidad de ajustarlo a la situación particular en que se implementó la intervención didáctica.

- En el instrumento se evalúan las competencias docentes y el clima de aula a través de cuatro criterios: *nunca, casi nunca, casi siempre y siempre*. Sin embargo, para realizar un análisis más objetivo, se decidió modificar la escala de evaluación a las siguientes opciones: *más del 50% de las veces o menos del 50% de las veces*.
- Dentro del *Contexto regulativo organizacional*, en el área de *Organización*, el segundo ítem evalúa si *Las transiciones entre actividades se dan de manera adecuada (optimización del tiempo)*. No obstante, dado que la intervención docente de nuestro estudio constaba únicamente de la lectura y discusión de cuento, y por tanto no había otra actividad para evaluar la transición, se modificó este ítem quedando de la siguiente manera: *Optimiza el tiempo de manera adecuada*.
- Dentro del *Contexto creativo e instruccional*, en el área de *Retroalimentación docente*, el séptimo ítem evalúa si *El docente fomenta las conversaciones entre los alumnos durante la clase para el desarrollo de la actividad*. Sin embargo, como no se trabajó por equipos, la situación no permitió que se presentaran conversaciones entre alumnos y por ello se modificó quedando de la siguiente

manera: *El docente fomenta y vincula las participaciones entre los alumnos durante la clase para el desarrollo de la actividad.*

Instrumentos para Evaluar las Estrategias Docentes

Lectura Compartida. La lectura compartida se evaluó a través de una adaptación del *Protocolo para valorar la lectura de Cuento Narrativo Grupal* (Romero Contreras y Navarro, 2006). La adaptación se realizó antes de realizar la evaluación y consistió en diversas modificaciones considerando tanto aspectos situacionales y del contexto de la intervención, como aspectos relacionados con los tipos de cuentos elegidos e incluso los objetivos que se perseguían. Es importante considerar que dichos cambios se llevaron a cabo en los ítems que, de manera inicial, se podía anticipar que no iban a presentarse en la intervención. A continuación, se enlistan las modificaciones que se realizaron al instrumento.

- Debido a que a lo largo de la intervención docente se trabajó la lectura y discusión de cuentos clásicos que no tienen un autor definido, se realizaron las siguientes modificaciones:
 - Se renombró el apartado 2.2 *Referencias al autor* quedando como 2.2 *Referencias al ilustrador u origen del texto.*
 - Se eliminó el inciso a) *El maestro menciona el autor del libro.*
 - Se modificó el inciso b) *El maestro comenta algunos datos referentes al autor del libro (bibliografía)* quedando como b) *El maestro comenta el origen del libro o menciona al ilustrador.*
- Dentro del apartado 3.1 *La interacción del maestro y el grupo durante la actividad*, en el inciso b) *El maestro y los alumnos únicamente comentan el libro (no hay lectura)*, se realizó la modificación del ítem debido a que el objetivo de la clase era justamente leer y discutir un cuento. Quedó de la siguiente manera: *El maestro y los alumnos hablan sobre el libro antes de leerlo.*
- En el apartado 4. *Conciencia fonológica*, se eliminó el inciso g) *El maestro pide al grupo que repita la letra, la sílaba o la palabra ...*, debido a que dicha actividad no se vincula con el objetivo de la lectura y discusión de cuentos.

- El apartado 5. *Reconocimiento del código escrito* se eliminó por completo. Se decidió así, porque el objetivo de la intervención no era la promoción del reconocimiento del código escrito.
- En el apartado 7.2 *El maestro demuestra una actitud positiva hacia la actividad*, se eliminó el inciso b) *Hace contacto físico con los alumnos* debido a que la intervención se realizó durante la contingencia por COVID-19 y por tanto se guardaba la sana distancia entre los participantes y la docente. Asimismo, se modificó el inciso f) *La lectura se interrumpe por falta de interés de los alumnos*. El cambio se realiza debido a que el inciso implicaba una conducta en negativo y se reformuló para evaluar en positivo quedando de la siguiente manera: f) *La lectura se logra terminar gracias al interés de los alumnos*.

Habla Dialógica. Para evaluar el habla dialógica se empleó una adaptación de las categorías que propone Al-Adeimi (2018) en su estudio *Talking to Learn: Investigating the Relationship Between Classroom Discussion and Persuasive Writing*. Las categorías empleadas permiten analizar el habla dialógica según sus características y extensión. En la Tabla 4 se describen y ejemplifican las categorías empleadas para codificar el habla de la docente, mientras que en la Tabla 5 aparecen las de los estudiantes.

Tabla 4.

Codificación del Habla Dialógica para la Docente

Categoría	Descripción	Ejemplo
T1	La maestra anima a los estudiantes a participar o responder a las contribuciones de otros.	<i>M: dice N6 que a lo mejor ya no se acordaba cuando los terminó. Y dice N1, que él piensa que fue magia ¿Tú qué piensas, N5?</i>
T2	La maestra da seguimiento al comentario de un alumno en específico, pidiéndole que aclare, explique o aborde una nueva idea.	<i>M: entonces, ¿qué sientes cuando te lastimas, N5? N5: dolor M: dolor, ¿y el dolor te hace sentir feliz o triste? N5: triste</i>
T3	La maestra motiva a un estudiante a continuar hablando a través del uso de diversas expresiones que muestren el interés y atención a lo que se está diciendo.	<i>N3: no iba la gente M: exacto, no iba la gente</i>

T4	La maestra plantea una pregunta abierta o comentario debatible.	<i>M: pero a ver, ¿qué habrá pensado el zapatero cuando vio que los zapatos estaban terminados?</i>
T5	La maestra plantea una pregunta semiabierta en la que, si bien no hay una única respuesta correcta, tampoco es completamente debatible	<i>M: ¿tú te sentirías sorprendido si te invitan a una fiesta?</i>
T6	La maestra plantea una pregunta cerrada.	<i>M: ¿cómo se llama cuando tú no le dices la verdad a alguien?</i>

Nota: M=maestra, N=niño o niña y se coloca un número para identificar quién realiza la expresión.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.

Codificación del Habla Dialógica para el Estudiante

Categoría	Descripción	Ejemplo
S1	Un estudiante se dirige a otro estudiante con respecto al contenido temático	No se presentaron
S2	Un estudiante se refiere a algo que dijo otro estudiante	No se presentaron
S3	Un estudiante argumenta o explica una idea propia	<i>N5: feliz</i> <i>M: ¿por qué feliz?</i> <i>N5: porque sabía que no le iba a pasar nada a su hija</i>
S5⁶	Un estudiante realiza un comentario o respuesta extendida, de más de una cláusula.	<i>N6: podría ser un ratón el que ayuda a hacer las botas porque las botas están doradas</i>
S6	Un estudiante realiza un comentario o respuesta mínima, de una cláusula simple o menos.	<i>M: ¿qué crees que sintieron los papás de la princesa al ver que no se despertaba?</i> <i>N1: feo</i>

Nota: M=maestra, N=niño o niña y se coloca un número para identificar quién realiza la expresión.

Fuente: elaboración propia

⁶ En la propuesta de Al-Adeimi (2018) no aparece la categoría S4 y se decidió mantener la nomenclatura del original para la aplicación.

Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo

Como se mencionó en el Capítulo 1, para evaluar el trabajo prescrito y el efectivo se retoma la propuesta de Rodríguez Hernández (2021) que permite estudiar el trabajo prescrito y el trabajo efectivo a través del análisis de las consignas. De manera adicional, se empleó una adaptación de las categorías propuestas por Goicochea Gaona (2022) para el análisis de los procedimientos que la docente pone en marcha a lo largo de cada sesión.

Para el análisis de la intervención didáctica se retomaron las transcripciones de cada sesión, se analizaron las preguntas que se habían planeado con anterioridad en el trabajo prescrito y se pusieron en contraste con las que surgieron en el trabajo efectivo y se relacionaban con el objetivo de cada sesión. Como se mencionó en el Capítulo 3, cada sesión tenía un objetivo particular relacionando con la lectura y discusión de un cuento con un estado mental específico y a partir de ello se había planeado una serie de preguntas dentro del trabajo prescrito. Para este análisis, tanto las preguntas prescritas como las preguntas que se desarrollaron en el trabajo efectivo fueron consideradas como consignas, ya que, como se menciona en el Capítulo 1, toda consigna es un vehículo necesario de comunicación entre los alumnos y las maestras y cada pregunta estaba relacionada directamente con el objetivo de la sesión. A continuación, se enlistan las categorías empleadas para el análisis de la intervención docente con base en Goicochea Gaona (2022)⁷:

- *Consignas ampliadas del trabajo prescrito.* En esta categoría se clasificaron las consignas en las que la maestra añadió variantes a la consigna planeada inicialmente en el trabajo prescrito, pero que seguían compartiendo el mismo objetivo de análisis, es decir, que buscaban la discusión sobre el mismo estado mental. Un ejemplo de esto se observa en el siguiente fragmento de transcripción correspondiente a la sesión 2 del grupo 1:

Consigna prescrita: ¿Qué habrá sentido la princesa al ver el huso?

⁷ En las categorías propuestas por Goicochea Gaona (2022) se incluye una categoría denominada *Repetición*. No obstante, en la presente intervención didáctica la docente no repitió preguntas textualmente, por lo que esta categoría no se incluyó en el análisis de las consignas.

Consigna planteada al grupo: Oigan chicos, ¿qué creen que sintió al ver un huso por primera vez en su vida? Ella nunca había visto antes un huso como este.

- *Consignas con modificación parcial del trabajo prescrito.* Bajo esta categoría se codificaron aquellas preguntas que eran similares a las planeadas en el trabajo prescrito y que retomaban el mismo estado mental, pero en las que la maestra decidió cambiar una parte de la consigna, quitando información o agregando otra que no se había previsto en el trabajo prescrito. Un ejemplo de ello puede observarse en el fragmento de transcripción de la sesión 6 del grupo 1:

Consigna prescrita: ¿Cómo se dieron cuenta de que los duendes no les harían daño?

Consigna planteada al grupo: ¿Los duendes son buenos con los zapateros o no? ... ¿Cómo se dieron cuenta de eso?

- *Consignas nuevas vinculadas con el trabajo prescrito.* En esta categoría clasificaron las preguntas que no se previeron en el trabajo prescrito pero que aparecieron en las sesiones y sí se relacionaban con el objetivo planeado. Estas preguntas surgían a lo largo del trabajo efectivo como una decisión de la maestra a partir de la discusión suscitada en la sesión. Un ejemplo puede observarse en el siguiente fragmento de transcripción correspondiente a la sesión 9 del grupo 2:

Consigna planteada al grupo: ¿Qué piensas que le va a decir la madrastra si la veía en el baile? ¿A la madrastra le va a dar gusto ver a Cenicienta? ¿Se va a poner contenta?

- *Consignas omitidas del trabajo prescrito.* En esta categoría se consideraron las preguntas que, aunque se planearon en el trabajo prescrito, no se llevaron a cabo en el trabajo efectivo. A continuación, se presenta un ejemplo de ello tomado del trabajo prescrito de la sesión 9.

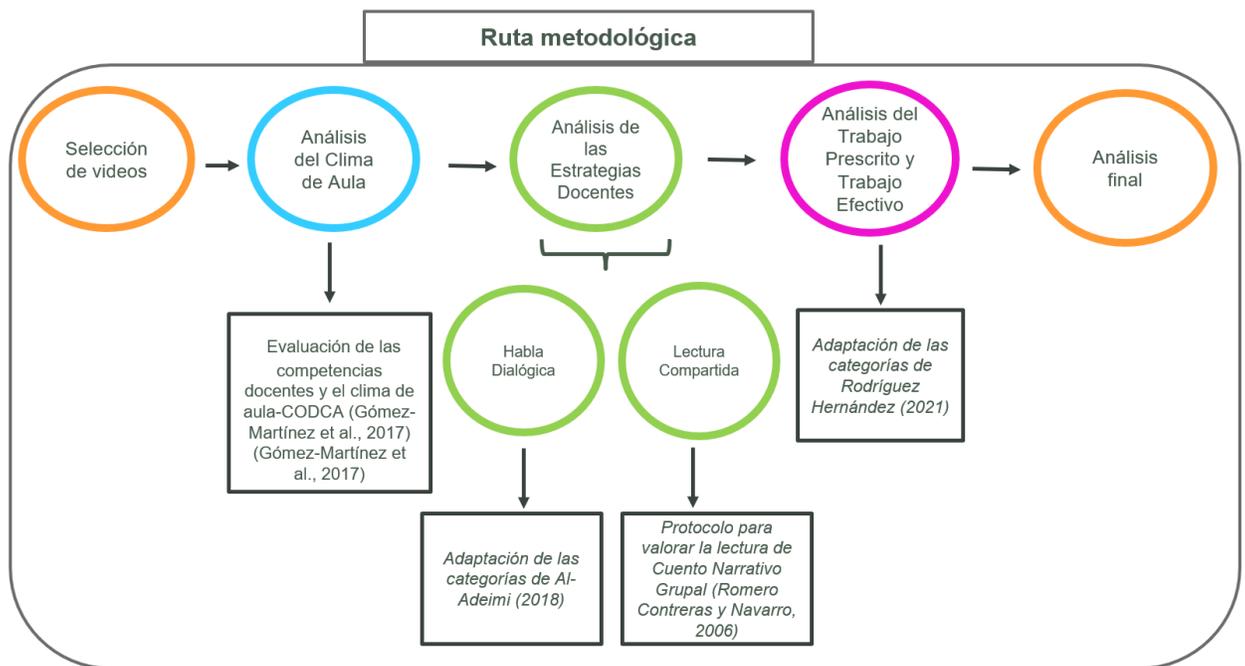
Consigna prescrita: Cuando Cenicienta vio al príncipe con la zapatilla ¿creen que ella sabía que era suya?

Análisis de Datos

Para análisis de datos, se transcribieron las seis sesiones seleccionadas y posteriormente para cada sesión se evaluaron los ejes de análisis: clima de aula, estrategias docentes: lectura compartida y habla dialógica y trabajo prescrito y efectivo. En el siguiente Capítulo se describirán detalladamente los resultados obtenidos en cada análisis, reportados por sesión e instrumento aplicado.

A manera de síntesis, en la Figura 3 se desglosa la ruta metodológica que se siguió a lo largo del estudio.

Figura 3. *Ruta Metodológica del Estudio*



Fuente: elaboración propia

Capítulo 4

Resultados

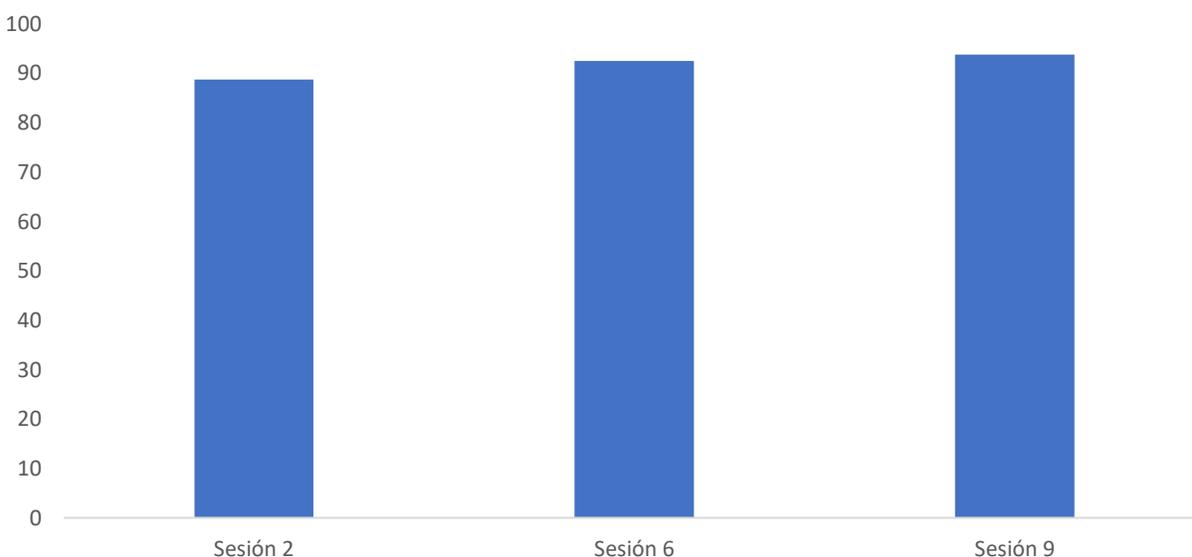
El presente capítulo muestra los resultados obtenidos de la evaluación de los tres ejes de análisis de la intervención didáctica: clima de aula, estrategias docentes (lectura compartida y habla dialógica) y trabajo prescrito y efectivo en el aula.

Resultados del Análisis del Clima de Aula

Como se mencionó en el Capítulo 1, diversos autores han destacado las implicaciones del clima de aula en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades psicosociales de los alumnos. El propósito de conocer las características del clima de aula estuvo relacionado con conocer las competencias docentes y el clima de aula a lo largo de la intervención didáctica. El análisis se realizó de manera descriptiva a partir de la observación y evaluación con el instrumento de *Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA* (Gómez-Martínez et al., 2017) que evalúa tres categorías principales: el contexto interpersonal-afectivo, el contexto regulativo y organizacional y el contexto creativo e instruccional. Dicho instrumento se aplicó a cada una de las seis sesiones grabadas y transcritas. Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento *Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA* (Gómez-Martínez et al., 2017) se muestran en la Figura 4, donde se grafican los datos obtenidos por cada sesión.

Figura 4.

Porcentaje de Rasgos Positivos para Clima de Aula Durante la Intervención Didáctica



Nota: En el eje x se muestra el número de sesión que se evaluó, mientras que el eje y refleja el porcentaje de los puntos obtenidos con la aplicación del instrumento.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Figura 4, en todas las sesiones evaluadas se obtuvo un porcentaje de más del 85% de rasgos positivos. El porcentaje más bajo se obtuvo del análisis de la sesión 2 con un 87.5%, mientras que para las sesiones 6 y 9 se obtuvo 92.5% y un 93.7% respectivamente. Esto nos muestra que, dado que las puntuaciones están cerca del 100%, el clima de aula que se presentó a lo largo de la intervención didáctica fue un clima óptimo con base en lo planteado por Jennings y Greenberg (2012), quienes se refieren al clima de aula óptimo como aquel que se caracteriza por niveles bajos de conflicto o comportamiento disruptivo, donde predominan las expresiones de emociones agradables, así como una comunicación respetuosa y con resolución de problemas. A la vez, en este tipo de situaciones los alumnos logran enfocarse en la tarea con gran interés y el docente los apoya con respuestas enfocadas en las diferencias individuales.

Así mismo, se realizó un análisis del puntaje total obtenido en cada sesión con relación a la categoría evaluada: contexto interpersonal-afectivo, contexto regulativo y organizacional y contexto creativo e instruccional. Como se recordará, a cada ítem se le

otorgaba un punto si se presentaba más del 50% de las veces y cero puntos si aparecía menos del 50% de las veces. A continuación, en la Tabla 6. se muestran los puntajes totales obtenidos por categoría.

Tabla 6.

Puntaje Total de la Evaluación del Clima de Aula Durante la Intervención Didáctica

Categoría evaluada	Sesión 2	Sesión 6	Sesión 9	Puntaje máximo posible
Contexto interpersonal-afectivo	33	34	34	34
Contexto regulativo organizacional	16	21	19	22
Contexto creativo e instruccional	22	19	22	24

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 6, el *contexto interpersonal-afectivo* fue la categoría con mayor puntaje, ya que tanto en la sesión 6 como en la 9 se obtuvieron los 34 puntos posibles y la sesión 2 obtuvo 33 puntos. En general, esta categoría evaluaba aspectos como: *El docente reconoce la participación de los alumnos, el docente estimula las buenas relaciones entre los miembros del grupo o el docente se refiere a los alumnos con respeto, sin emplear frases negativas o de descalificación*, entre otros. Lo anterior puede observarse en los siguientes fragmentos de transcripción correspondientes a la sesión 9 del grupo 1:

M: Ok, vamos a repasar las reglas del círculo de lectura. Todos podemos participar, pero alzando la mano, ¿sí, N1? Trata de mantenerte en tu tapete acostado o como te sientas más cómodo.

N6: Cuando alguien está hablando esperas tu turno para decir

M: Exactamente...

(N7 sube los pies a la pared)

M: Nada más ten cuidado con la pared, amigo, porque los tenis están sucios y luego la pared se ensucia.

N7: Ah sí, ok

M: Entonces, sí yo estoy hablando cuando miss K. cuenta el cuento, no lo voy a poder escuchar con toda la atención...

[...]

M: Las hermanastras querían ponerse el zapato y que les quedara para poder casarse con el príncipe. Pero ¿qué crees que pasó? Una hermanastra tenía un piezote, ¡mira! ¿Ya viste como tenía un piezote? (refiriendo a la ilustración) y ni de chiste le entró el zapato. ¿Qué pasó, N1?

N1: ¡La van a cachar si le queda el zapato!

M: ¡Ay, N1! Miren lo que dijo N1. ¿Qué va a pasar si le queda el zapato a la Cenicienta? la van a ... ¿qué dijiste, N1?

N1: ¡La van a cachar!

M: ¿Qué van a descubrir?

N1: Que ella fue al baile

M: Que ella fue al baile ¡Super bien, N1! Exacto.

Por otro lado, el *contexto regulativo organizacional* fue la categoría evaluada con menor puntaje, ya que, de los 22 puntos posibles, la sesión 2 obtuvo 16 puntos, la 6 obtuvo 21 puntos y la 9 obtuvo 19 puntos. Si bien fue la categoría con menor puntaje, en realidad las tres sesiones evaluadas se encuentran cerca del total de puntos posibles de obtener. En general, esta categoría evaluaba aspectos de la sesión como *Los acuerdos para la convivencia son claros, el tiempo de clase se aprovecha en actividades de aprendizaje o las actividades son interesantes y significativas para los alumnos*, entre otros. Lo anterior puede observarse en el siguiente fragmento de transcripción correspondientes a la sesión 6 del grupo 1:

M: Eso me recuerda la regla: tienes que ir al baño antes de que comience el cuento, si no, no puedes ir al baño.

N6: Yo ya fui.

N3: Yo también.

N1: Yo no tengo que ir.

N5: Yo tengo que ir.

M: ¿Tú tienes que ir? Córrele en lo que terminamos de platicar. Otra cosa que te quería decir es que recuerdes que todos podemos participar, todos podemos hablar, solo tenemos que esperar a que la otra persona termine, ¿sale?

N3: Alzar la mano y esperar su turno.

M: Sí y esperar su turno.

Finalmente, en el *contexto creativo e instruccional*, tanto en la sesión 2 como en la 9 la maestra obtuvo 22 puntos y 19 puntos respectivamente, de 24 puntos posibles. En general, esta categoría evaluó aspectos como *Se fomenta el análisis y la reflexión, El docente da modelos que ayudan a la realización de la actividad o El docente promueve*

la reflexión y la activa mediante preguntas o frases, entre otros. Lo anterior puede observarse en el siguiente fragmento de transcripción correspondiente a la sesión 2 del grupo 1:

M: Por ejemplo, dice aquí que la bruja mala estaba enojada, pero después N7 nos dice, bueno es que también puede estar triste porque no la invitaron a la fiesta. ¿Ustedes están de acuerdo?

N3: No.

M: Oigan, pero ¿no se podrá sentir enojado y triste al mismo tiempo?

N5: No.

M: ¿Solamente se puede sentir una cosa a la vez?

N5: Sí.

M: Yo creo que me puedo sentir muy enojada pero también muy triste al mismo tiempo. ¿tú qué opinas?

N1: Sí se puede.

M: Oye, fíjate, aquí dice que la bruja llegó muy enojada y le puso un maleficio a la princesa. Cuando pasa algo que no esperas, ¿cómo te sientes?

N6: Sorprendido.

En un análisis cualitativo de los puntajes obtenidos por la docente a lo largo de las sesiones de intervención, se analizaron aquellos ítems del instrumento en los que la maestra había obtenido un puntaje de 0. Los resultados de dicho análisis se presentan a continuación.

En el caso del ítem 2.2b en el que se evalúa si la docente *Optimiza el tiempo de manera adecuada*, la docente también obtuvo un puntaje de 0. Esto probablemente se debió a que el manejo del tiempo no era un aspecto en el que prestara especial atención, ya que generalmente dedicaba alrededor de 10 – 15 minutos para conversar con los alumnos y comenzar la sesión. Si consideramos que las sesiones estaban planeadas para que duraran 45 minutos aproximadamente, los minutos que dedicaban a conversar antes de iniciar la sesión restaban tiempo efectivo de lectura y discusión. Este aspecto puede observarse también en la duración tan diversa entre las sesiones analizadas (véase Tabla 2 en el Capítulo 3). Es importante recordar que la intervención fue un tanto fuera de lo convencional, pues debido a la pandemia se realizó en un espacio extraescolar y fuera de un horario de clase, aunque fue llevada a cabo por la docente titular del grupo. Es por ello que es posible que el tiempo no fuese una variable que la docente cuidara con especial atención, por lo que decidiera dedicar varios minutos para

vincularse y conversar con los niños en casa sesión. Por otro lado, se observó que la sesión de trabajo llegaba a su fin cuando la docente concluía el cuento y la discusión sobre los estados mentales, dejando de lado un cierre de la sesión.

Otro ítem en el que la docente obtuvo un puntaje de 0 fue el 3.1c que evalúa si *Se retoman aprendizajes previos durante la clase*. En este caso consideramos que el puntaje fue 0 debido a que como cada cuento fue leído dos veces para abordar un distinto estado mental, la docente podría haber decidido no indagar en los aprendizajes previos de los niños de manera directa para poder retomarlos de manera indirecta a través de la discusión e incluso de la misma lectura del cuento.

Resultados del Análisis de las Estrategias Docentes

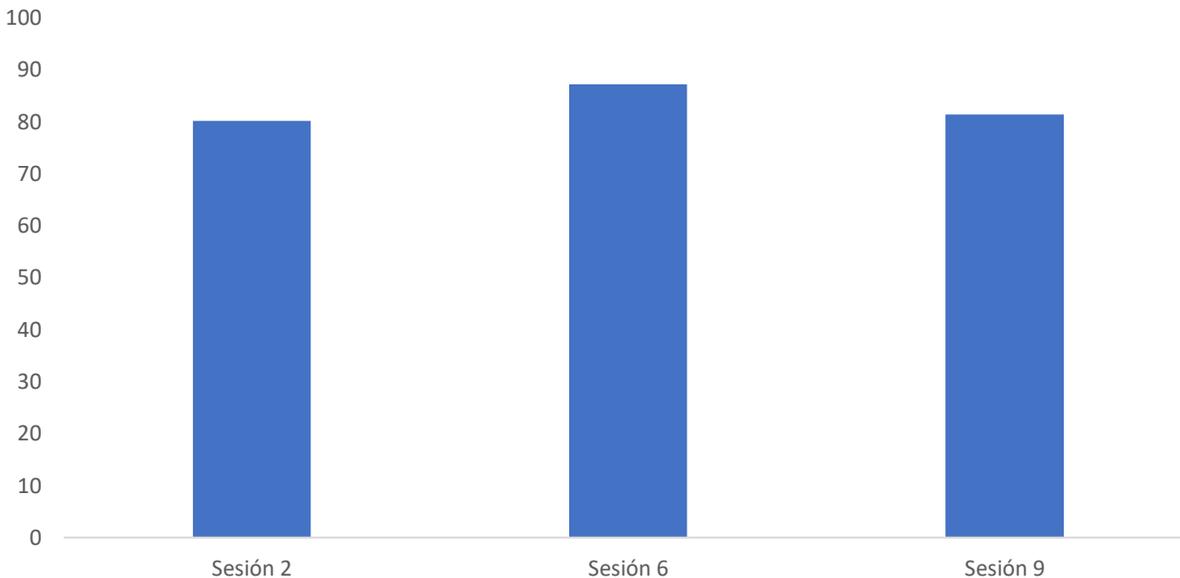
Análisis de la Lectura Compartida

Como hemos mencionado ya, la lectura compartida es una actividad muy importante que fomenta el gusto por la lectura y facilita la comprensión lectora en los estudiantes. El placer por la lectura permite que se compartan las competencias lectoras entre pares e incluso favorece un sentido de pertenencia a una comunidad de lectores (Colomer, 2005). Evaluar la lectura compartida a través del *Protocolo para Valorar la Lectura de Cuento Narrativo Grupal* (Romero Contreras y Navarro, 2006) nos permitió conocer las características de la lectura de cuentos por parte de la docente a cargo de la intervención didáctica con relación a la preparación para la lectura, el manejo del libro, el desarrollo de la actividad, el manejo del vocabulario y el cierre de la actividad⁸. Los resultados obtenidos de la aplicación de dicho instrumento para cada sesión analizada se observan en la Figura 5.

⁸ Como se menciona en el capítulo de Metodología, se realizaron algunas modificaciones al instrumento en relación con los ítems que no se relacionaban con el objetivo y que, por lo tanto, se esperaba que no iban a presentarse en la intervención. No obstante, a lo largo de la evaluación se observó que hubo otros aspectos a evaluar que no fueron considerados por la maestra debido a que no se relacionaban con sus intereses y objetivos. Por lo tanto, esos ítems sí se evaluaron, pero la docente obtuvo puntaje de 0.

Figura 5.

Porcentaje de Aciertos para la Lectura Compartida Durante la Intervención Didáctica



Nota: En el eje x se muestra el número de sesión que se evaluó, mientras que el eje y refleja el porcentaje de los puntos obtenidos con la aplicación del instrumento.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 5, los porcentajes obtenidos en todas las sesiones son muy similares. La sesión 2 obtuvo el porcentaje más bajo con un 80.12%, mientras que el porcentaje más alto, con 7.05% de diferencia, se obtuvo en la sesión 6 con un 87.17%. Lo anterior nos indica que la lectura y discusión de los cuentos fue adecuada. Con relación a ello, Colomer (2005) establece que compartir la lectura no significa únicamente confiarse del disfrute subjetivo del texto ni hacer preguntas básicas acerca de lo leído, sino que significa socializar el texto, entablar una relación entre la interpretación personal y la interpretación de una comunidad cultural. Así mismo, la autora menciona que la discusión grupal acerca de los textos literarios promueve la comprensión textual, pues gracias a las aportaciones ajenas se enriquece la propia interpretación del texto y así es posible encontrar el sentido de lo leído. En este caso, se observó a lo largo de la evaluación que la docente compartió constantemente su interpretación, pero también creó los espacios para que los niños compartieran la suya.

Del mismo modo, se plantearon preguntas abiertas que facilitaron el disfrute, la discusión y comprensión del texto leído.

Por otro lado, se realizó un análisis considerando el porcentaje de acierto obtenido por cada categoría evaluada, los resultados obtenidos se muestran a continuación en la Tabla 7.

Tabla 7.

Porcentaje de Aciertos por Categoría para la Lectura Compartida Durante la Intervención Didáctica

Categoría evaluada	Sesión 2	Sesión 6	Sesión 9
Preparación de la Actividad	100%	100%	100%
Manejo del Libro	56.67%	93.33%	63.33%
Desarrollo de la Actividad	78.26%	78.26%	78.26%
Conciencia Fonológica	83.33%	83.33%	83.33%
Vocabulario	100%	100%	100%
Fin de la Actividad	86.67%	86.67%	86.67%

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla, la categoría de *Preparación de la Actividad* obtuvo un porcentaje del 100% en las tres sesiones evaluadas. Esta categoría evaluó aspectos relacionados con las conductas iniciales vinculadas a la lectura del cuento, como dónde se ubicaron para leer, en dónde se sientan los alumnos y cómo se acomodaron en grupo. Durante la aplicación del instrumento se observó que estos aspectos fueron considerados por la docente y favorecieron el desarrollo de la actividad, la participación de los alumnos y el contacto de los niños con el cuento.

En cuanto a la categoría de *Manejo del Libro*, se observa que la sesión 6 obtuvo un 93.3% mientras que la sesión 2 obtuvo un 56.67% y la 9 un 63.33%. Al realizar un análisis más profundo de estos porcentajes, es notable que la sesión 6 obtuvo un porcentaje de acierto más elevado ya que, como se menciona en el Capítulo 2, en dicha

sesión se trabajó por primera vez el cuento de *El zapatero y los duendes*, mientras que en las sesiones 2 y 9 se trabajó con cuentos que eran leídos por segunda vez. Esto nos lleva a pensar en que los cuentos leídos por primera vez implicaban una lectura más profunda, prestando más atención a elementos de lectura y de la propia narración que los cuentos que eran leídos por segunda vez. Lo anterior se observó también en un análisis de ítem por ítem, donde se vio que en el caso del ítem 2.3d que evaluaba si la docente *habla sobre lo que cree que va a pasar en el cuento...* en la sesión 6 sí se presentó; sin embargo, en las sesiones 2 y 9 no fue así.

En cuanto a la categoría de *Desarrollo de la Actividad*, las tres sesiones evaluadas obtuvieron un 78.26% de acierto. Esta categoría evaluó aspectos relacionados con el tipo de interacciones de la maestra con el grupo a lo largo de la lectura del cuento, así como las estrategias que empleó la docente en el proceso de la lectura del cuento. Si bien la docente empleó estrategias efectivas como hablar sobre los estados de mentales de los personajes, cambiar el tono de voz durante la lectura o hacer preguntas de causa y efecto, no realizó algunas intervenciones relacionadas con su estilo personal de lectura, como actuar lo leído.

En la categoría de *Conciencia Fonológica*, las tres sesiones evaluadas obtuvieron un 83.33% de acierto. En este caso se evaluaron aspectos relacionados con la articulación de la maestra al momento de leer, el énfasis en onomatopeyas o el uso de distintas voces para los personajes del cuento. En términos generales la docente empleó estrategias adecuadas. Sin embargo, la conciencia fonológica no era parte objetivo de la intervención, y por tal motivo la maestra no se detuvo a hacer intervenciones relacionadas con los sonidos de las letras, sílabas o palabras.

En cuanto a la categoría de *Vocabulario*, las tres sesiones evaluadas obtuvieron el 100% de acierto. Esta categoría evaluó aspectos relacionados con el manejo del vocabulario de la maestra en relación con el cuento narrado. Por ejemplo, si la docente describía objetos, dibujos o imágenes relacionadas con lo narrado, si la maestra hablaba de rasgos esenciales sobre algunas palabras o imágenes del texto o si promovía que los niños expresaran vocabulario diverso relacionado con el cuento. Esto puede observarse claramente cuando la docente profundiza sobre los estados mentales de los personajes

de los cuentos o cuando discuten en grupo acerca de ellos, como se observa en el siguiente ejemplo, de la sesión 9 del grupo 1:

M: ... Y si Cenicienta va tapada de la cara con un antifaz, ¿qué es lo que va a estar haciendo con la madrastra? ¿Le va a decir la verdad? Imagínate que yo llego con una máscara y te digo “yo me llamo Juanita”. ¿Qué estoy haciendo? ¿Estoy diciendo la verdad?

N6: estás mintiendo

M: ¡Estoy mintiendo! ¿Qué es lo que iba a hacer Cenicienta?

G: Mentir.

M: Iba a decir una mentira. Le iba a decir a todos...

N2: Iba a ir para que no la descubran que no era Cenicienta.

M: ¡Exacto! Le iba a decir a todas las personas de la fiesta que ella era alguien más, que no era Cenicienta. Porque si le decía que ella era Cenicienta la iban a regañar por haberse salido sin permiso.

Por último, la categoría de *Fin de la Actividad* obtuvo un 86.67% de acierto en las tres sesiones. En términos generales, bajo esta categoría se evaluaron aspectos relacionados con cuándo y cómo se concluye la actividad, así como la actitud de la maestra y los niños cuando la lectura llega a su fin. En cuanto a esta categoría, se observó que la docente mantiene la atención de los niños hasta el final y éstos en general se encuentran motivados y participativos. No obstante, algunos ítems no se llevaron a cabo a lo largo de la intervención debido a la naturaleza de la misma o por el distanciamiento social por el COVID-19.

Por otro lado, de manera adicional se analizaron aquellos ítems del instrumento en los que la maestra obtuvo un puntaje de 0. Como se recordará, a cada ítem se le otorgó un punto si se presentaba y cero puntos cuando no se presentaba.

En el caso del ítem 2.1e que evaluaba si la docente *Pregunta al grupo qué les gustaría saber sobre ese tema...* consideramos que probablemente no se presentó porque el género textual no se prestaba para que sucediera así. A diferencia de un género informativo cuyas características textuales favorecen la realización de preguntas relacionadas con un tema o contenido particular, en los cuentos no necesariamente se aborda un tema central específico.

Tanto en el ítem 3.1a en el que se evaluaba si *La docente y los alumnos hojean el libro antes de narrar el cuento...* como en el 6.5a que evaluaba si *La docente propicia la participación del grupo en la manipulación del libro*, consideramos que probablemente

no se obtuvo ningún punto debido a las condiciones de la clase con relación al distanciamiento social por el COVID-19. Como se planteó en el Capítulo 2, las condiciones de las sesiones en modalidad presencial debían respetar la sana distancia y los protocolos de cuidado en general. Lo mismo sucedió en el caso del ítem 3.1d en el que se evaluaba si *Los alumnos leen o intentan leer el cuento (todo o una parte)*, pues, aunque la docente acercaba el cuento para que los alumnos lo vieran, no le era posible prestarlo para que ellos lo hojearan, manipularan o intentaran leerlo.

Así mismo, tanto en el ítem 3.1g que evaluaba si *La docente y/o alumnos hacen una segunda lectura de todo o parte del texto...*, como el 6.1c dirigido a evaluar si *La actividad se concluye después de leer, comentar y releer el cuento*, la docente obtuvo 0 puntos debido a que, como se recordará, la evaluación se aplicó para cada sesión y, aunque se realizó una segunda lectura para cada uno de los cuentos, fue a lo largo de toda la intervención y no como parte de una misma sesión. Si bien en cada sesión la maestra leía y comentaba el cuento, cuando retomaba algún momento de la historia, únicamente lo mencionaba o parafraseaba sin regresar al texto o volver a leer el fragmento.

El ítem 3.2b evaluaba si *Cuando la docente termina de leer hace un pequeño resumen*. La docente obtuvo puntaje de 0 debido a que a lo largo de la intervención no realizó alguna actividad que sirviera como cierre, resumen o recapitulación de lo trabajado ese día. Esto puede deberse a que como a lo largo cada sesión se leía y discutía un cuento, la docente no consideró necesario hacer un resumen de las discusiones elaboradas entre todo el grupo. Además, un aspecto que probablemente influyó para que esto sucediera así, es que al finalizar cada sesión de trabajo se dedicaban unos minutos para jugar y compartir juguetes y material que habían traído de casa. Por lo que los niños cuando se percataban de que el cuento estaba por terminar, comenzaban a sentirse ansiosos por comenzar el periodo de juego.

En el ítem 3.2, que evaluaba si *La docente actúa lo que lee...* la maestra obtuvo 0 puntos debido a que, aunque realizaba cambios en el tono de voz para representar a los personajes del cuento y la narración era bastante interactiva, posiblemente por su estilo personal, no actuaba lo que iba sucediendo en el cuento.

Finalmente, en el ítem 4e en el que se evaluaba si *La docente juega con sonidos de palabras en rimas o asociaciones chistosas...* se observa que la maestra con frecuencia hacía aportaciones chistosas, pero no eran en relación con las palabras o los sonidos de palabras, sino con situaciones del cuento o bromas por parte de los alumnos. Si bien la maestra obtuvo 0 puntos en este ítem, posiblemente sea debido a que el aspecto fonológico de las palabras no era parte de su objetivo didáctico.

Análisis del Habla Dialógica

A diferencia del discurso monologado, la conversación dialógica brinda a los estudiantes la oportunidad de interiorizar y apropiarse de las habilidades de razonamiento y argumentación transmitidas lingüísticamente durante las discusiones en clase. Además, es un medio que sirve para apoyar el éxito académico en ámbitos como la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario (Al-Ademi y O'Connor, 2020). El análisis del habla dialógica en el presente trabajo se realizó a través de una adaptación de las categorías propuestas por Al-Adeimi (2018) en su estudio *Talking to Learn: Investigating the Relationship Between Classroom Discussion and Persuasive Writing*. Dicha evaluación nos permitió conocer las características de los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los estudiantes en relación con el contenido trabajado (estados mentales), a quién iban dirigidos, su extensión, entre otros. A continuación, en la Tabla 9, se reportan los resultados obtenidos de un análisis por turnos.

Tabla 8.*Análisis del Habla Dialógica por Turnos*

Sesión	Porcentaje de turnos	
	maestra	estudiantes
2	45.90 %	54.10 %
6	45.24 %	54.76 %
9	46.68 %	53.32 %
Total	45.91 %	54.09 %

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 8, la participación entre la maestra y los estudiantes fue bastante equitativa, es decir, la cantidad de turnos que tuvo la docente en comparación con los turnos que tuvieron los estudiantes fue muy similar. El porcentaje total de los turnos por parte de la maestra fue de un 45.91 %, mientras que el porcentaje de los turnos por parte de los alumnos, con un 8.18 % de diferencia, fue de un 54.09 %. El diálogo equitativo entre la maestra y los estudiantes puede observarse en el siguiente fragmento de transcripción correspondiente a la sesión 9 del grupo 2:

M: Chicos, ¿por qué creen que la madrastra y sus hijas creían que necesitaban vestidos nuevos?

N2: Es que la esta creía que no las iban a dejar entrar al baile

M: Pero ¿por qué?

N5: Porque son malas

M: El príncipe no sabía que eran malas, el príncipe invitó a todas... ¿Cómo crees que se tiene que ir a un baile del príncipe?

N3: bonitas

M: ¿y cómo crees que se ponen bonitas?

N4: Con un vestido

M: Sí, con un vestido nuevo. No los van a dejar entrar al baile si no van con vestido nuevo. Por eso es que se decidieron poner guapísimas para ir al baile.

N5: No quisieron invitar a Cenicienta porque querían que se quedara a limpiar la casa

N3: Sí la podían invitar

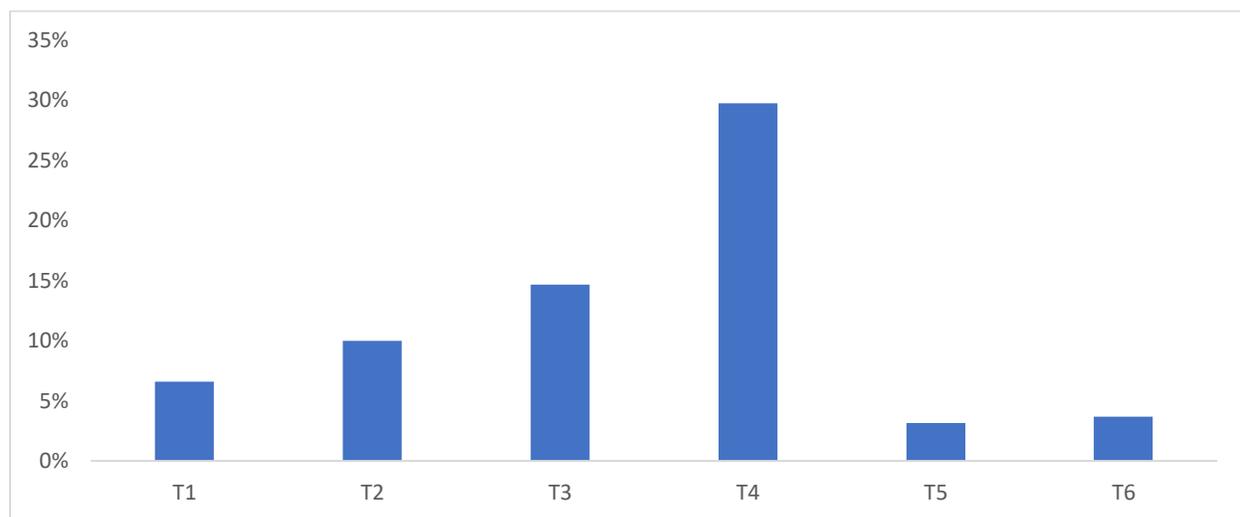
N5: Sí la podrían invitar, pero no tenía ni un vestido nuevo. Cenicienta dijo que sí quería ir a ir al baile, pero su madrastra le dijo que tenía que limpiar la casa

M: Muy bien, N5

Por otro lado, se realizó también un análisis detallado del tipo de intervención entre el total de turnos a lo largo del discurso. Los turnos de la docente y los turnos de los estudiantes se reportan por separado como se puede observar en las Figuras 6 y 7, respectivamente.

Figura 6

Proporción de Tipos de Intervención de Habla Dialógica entre el Total de Turnos para la Docente Durante la Intervención Didáctica



Nota: En el eje x se muestra el tipo de intervención realizada por la docente mientras que el eje y refleja el porcentaje de los turnos realizados.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 6 el ítem con mayor puntaje fue el T4 que evaluaba si *La maestra plantea preguntas abiertas o comentarios debatibles* obteniendo 30% de frecuencia, seguido del T3 que medía si *La maestra motiva a un estudiante a continuar hablando a través del uso de diversas expresiones que muestren el interés y atención a lo que se está diciendo* donde obtuvo un 15%. Posteriormente se encuentra el ítem T2 que cuantificaba si *La maestra da seguimiento al comentario de un alumno en específico, pidiéndole que aclare, explique o aborde una nueva idea* en el que obtuvo 10%. El ítem T1 evaluaba si *La maestra anima a los estudiantes a participar o responder a las contribuciones de otros* y la maestra obtuvo 7% de frecuencia, seguido del ítem T6 que medía si *La maestra plantea una pregunta cerrada* y obtuvo 4%. Finalmente, con el menor porcentaje, el ítem T5 que evaluó si *La maestra plantea una pregunta semiabierta*

en la que, si bien no hay una única respuesta correcta, tampoco es completamente debatible, obtuvo un 3%.

Es notable que el porcentaje del ítem T4 es doblemente superior al T3 que se encuentra en segundo lugar en relación con el porcentaje obtenido. Al realizar un análisis cualitativo, puede observarse que las intervenciones que realizaba la maestra para invitar a los estudiantes a participar e involucrarlos en la discusión eran en su mayoría preguntas abiertas y comentarios debatibles. Un ejemplo de ello puede observarse en el siguiente fragmento de transcripción correspondiente a la sesión 2 con el grupo 2.

M: A ver, N2, casi no he escuchado tu voz. ¿Imagínate que la princesa estuvo dormida 100 años y de repente alguien la despertó y volteó para todos lados y no vio a nadie conocido y no encontró a sus papás? ¿Cómo crees que se sintió?

N2: Mal, triste, rara, o sea que no sabía qué pasaba

M: ¿Cómo crees que se sintió la princesa con el príncipe? ¡Ah, caray!, este príncipe me dio un beso y yo estaba dormida. ¿Tú crees que la princesa se sintió bien?

N4: No creo

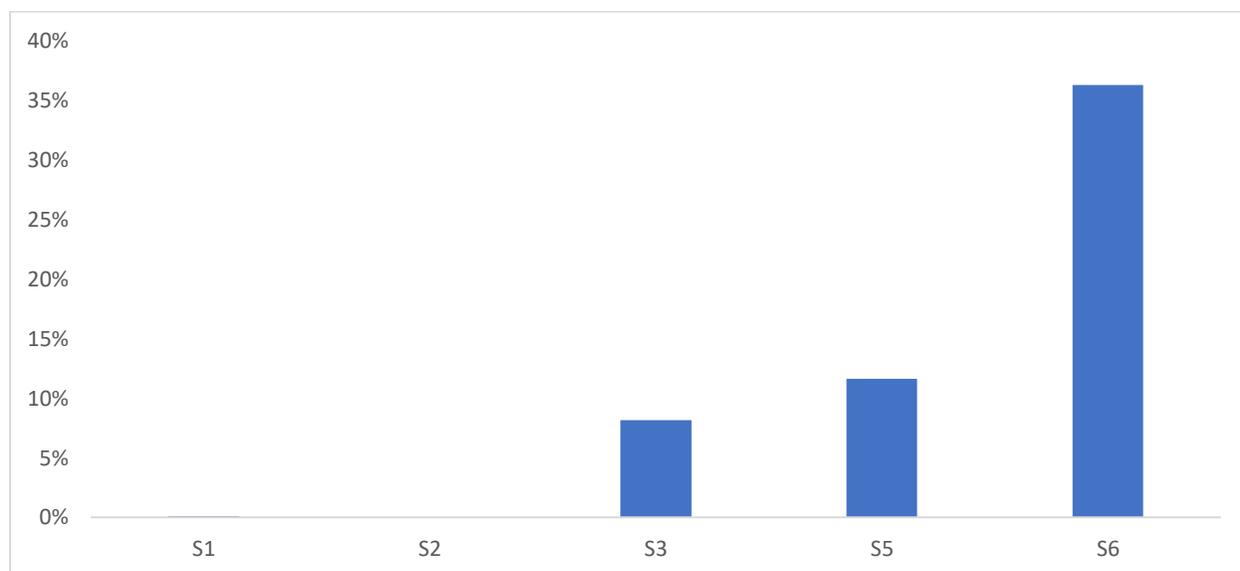
M: Yo creo que si estoy dormida y llega un príncipe y me da un beso, de entrada, yo me sentiría bien asustada. ¡Oigan, ni lo conozco! Hubiera estado mejor que la princesa hubiera estado despierta, ¿no? Oye, (cambia el tono de voz y muestra el libro) *En aquel instante, la princesa despertó del largo sueño. Maravillado por su belleza, el príncipe pidió su mano.* Oigan chicos, ¿tú te puedes imaginar qué sintió la princesa cuando el príncipe le dijo: ¿te quieres casar conmigo?

N1: Yo sé, feliz y sorprendida

A continuación, se reporta la proporción de los tipos de intervención de habla dialógica entre el total de turnos de los estudiantes en la Figura 7.

Figura 7

Proporción de Tipos de Intervención de Habla Dialógica entre el Total de Turnos para los Estudiantes Durante la Intervención Didáctica



Nota: En el eje x se muestra el tipo de intervención realizada por los estudiantes mientras que el eje y refleja el porcentaje de los turnos realizados.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 7, el ítem con mayor puntaje fue el S6 que evaluaba si *Un estudiante realiza un comentario o respuesta mínima, de una cláusula simple o menos* obteniendo 36% de frecuencia, seguido del S5 que medía si *Un estudiante realiza un comentario o respuesta extendida, de más de una cláusula* obteniendo un 12%. Posteriormente se encuentra el ítem S3 que evaluaba si *Un estudiante argumenta o explica una idea propia*, con un 8%. Mientras que, para el S1, que evaluaba si *Un estudiante se dirige a otro estudiante con respecto al contenido temático*, y el S2, que medía si *Un estudiante se refiere a algo que dijo otro estudiante*, se obtuvo un puntaje de 0 en ambos casos. En el caso de éstos últimos, es probable que no se hayan presentado debido a la edad de los participantes, así como a la dinámica grupal en la que se trabajó a lo largo de la intervención.

Por otro lado, es de destacar que el porcentaje del ítem S6 es muy superior al resto de los ítems. Al analizar las intervenciones de los estudiantes se observó que tendían a participar con expresiones cortas de una a tres palabras y que esto sucedía, aunque la docente planteara preguntas que los invitara a extender su respuesta o

argumentarla. Un aspecto que es importante tomar en cuenta es que, en general, para los estudiantes en edad preescolar resulta complejo considerar a su interlocutor, compartirle un punto de vista y argumentarlo. Esto pudo haber incidido en la presencia de respuestas cortas. Las intervenciones de los estudiantes del tipo S6 pueden observarse claramente en el siguiente fragmento de transcripción:

M: Exacto, los zapatos no le salían ni tan bien ni tan rápido como antes. Los clientes pensaban: este viejito no hace bien los trabajos de zapatos. ¿Cómo crees que se dio cuenta el zapatero que ya no tenía nada de dinero?

N5: No le compraban nada.

M: Porque no le compraban zapatos y porque no tenía dinero que le alcanzara.

N1: No tenía tela.

M: Ok. No tenía dinero para comprar... ¿qué compras con dinero, chicos?

N6: La renta.

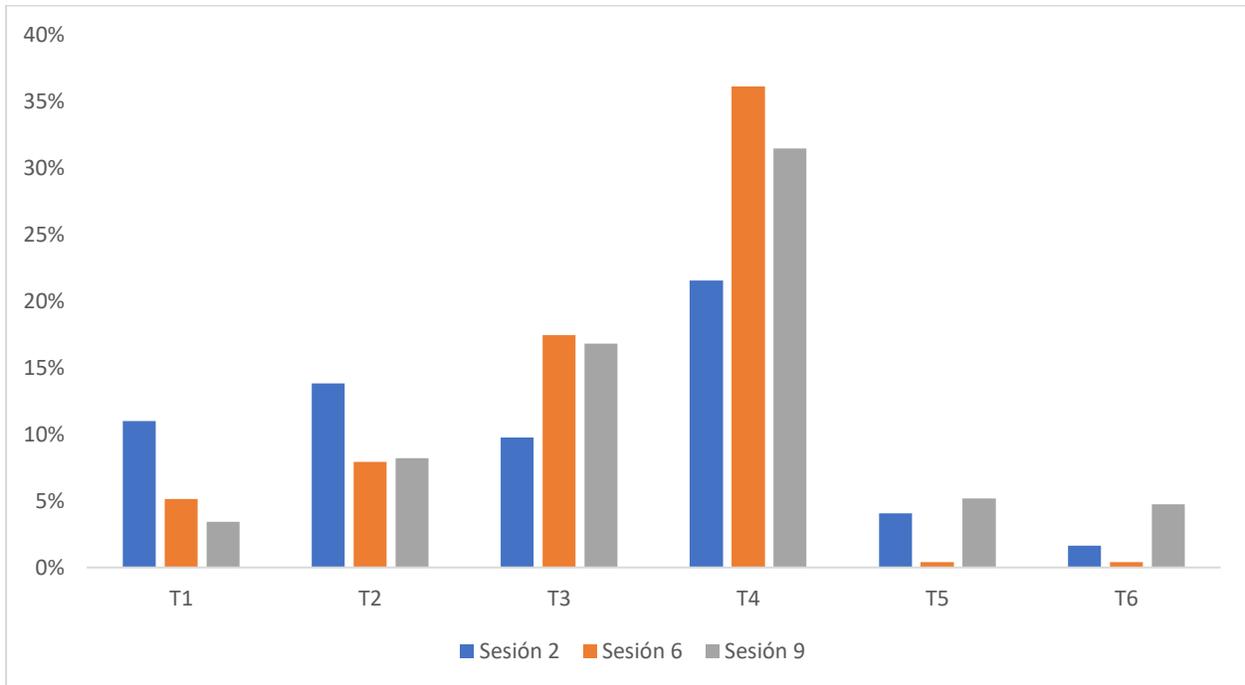
M: ¿Qué otra cosa hacemos todos los días?

N4: Comer.

Finalmente, se realizó un análisis del habla dialógica tanto de la maestra como de los estudiantes considerando también el número de sesión y los ítems que se presentaron. En la Figura 8 se reportan los resultados en relación con las intervenciones de la maestra y en la Figura 9 los correspondientes a las intervenciones de los estudiantes. Las figuras se discuten en conjunto debido a que los resultados se relacionan entre sí.

Figura 8.

Tipo de Intervención de Habla Dialógica Realizada por Parte de la Docente en Cada Sesión de la Intervención Didáctica (Proporción de Tipos Entre el Total de Turnos)

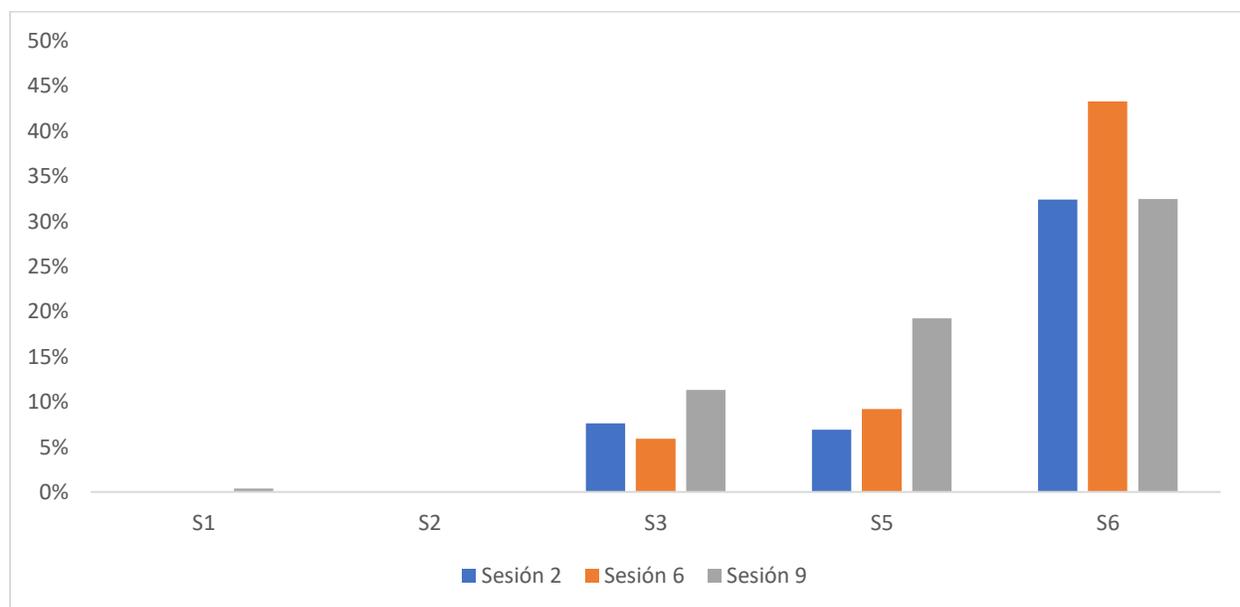


Nota: En el eje x se muestra el ítem evaluado, mientras que el eje y refleja el porcentaje obtenido del total de turnos de la maestra por sesión (T1= los motiva a participar, T2= solicita que extiendan su respuesta, T3= da seguimiento al comentario, T4= plantea pregunta abierta, T5= plantea pregunta semiabierta y T6= plantea una pregunta cerrada).

Fuente: Elaboración propia

Figura 9.

Tipo de Intervención de Habla Dialógica Realizada por Parte de los Alumnos en Cada Sesión de la Intervención Didáctica (Proporción de Tipos Entre el Total de Turnos)



Nota: En el eje x se muestra el ítem evaluado, mientras que el eje y refleja el porcentaje obtenido del total de turnos de los estudiantes por sesión (S1= comenta con otro estudiante, S2= hace referencia al comentario de su par, S3= argumenta una idea propia, S5= realiza respuesta extendida y S6= realiza una respuesta mínima).

Fuente: Elaboración propia

Un aspecto importante del análisis mostrado en la Figura 8, es que el ítem T4 aumentó de un 22% en la sesión 2 a un 36% en la sesión 6. Si bien la sesión 9 bajó ligeramente a un 31%, es relevante considerar que el porcentaje de preguntas abiertas aumentó en un 9% de la sesión 2 a la 9. Como se recordará, este ítem evaluaba las preguntas abiertas realizadas por la maestra, véase el siguiente ejemplo correspondiente a la sesión 9 del grupo 2:

M: Chicos, ¿ustedes creen que Cenicienta se iba a poder ir caminando con sus tacones al baile?

G: No

M: Por eso el hada madrina decidió darle también una carroza. Pero, a ver chicos antes de seguir, ¿Cenicienta tenía permiso de ir al baile?

G: No

M: ¿Qué es lo que va a hacer Cenicienta?

Así mismo, en la Figura 8. es relevante que tanto el ítem T1 como el T2 disminuyeron de la sesión 2 a la sesión 9. En el caso del ítem T1, que se refiere a las intervenciones que hace la maestra invitando a los estudiantes a comentar sobre lo que dijo otro compañero, la sesión 2 obtuvo un 11%, la sesión 6 un 5% y finalmente la sesión 9 un 3%. Al realizar un análisis cualitativo, se observó que probablemente haya sucedido así debido a que, con el paso de las sesiones, los estudiantes fueron interiorizando la dinámica para la lectura y discusión de cuentos, por lo que lo que la maestra intervino cada vez menos en la guía de los comentarios que podían hacer los estudiantes. A continuación, se presentan dos fragmentos de transcripción que ilustran lo mencionado anteriormente.

Fragmento de la sesión 2 del grupo 2:

M: Chicos, entonces aquí dice que bien enojada la bruja malvada llegó a la fiesta. ¿Tú, cómo crees que se sintieron los invitados cuando la bruja mala llegó?

N1: Asustado

M: ¿Asustados?, ¿Tú cómo te sentirías N2? Piénsale, la bruja llegó bien enojada a la fiesta y dice N7 que se sentiría asustada. ¿Ustedes que piensan?

N2: Sí, también

G: Yo también, yo también...

M: ¿Están de acuerdo con qué los invitados estaban asustados cuando llegó la bruja mala?

G: Sí

Fragmento de la sesión 9 del grupo 2:

M: Chicos, ¿por qué creen que las hermanastras piensan que Cenicienta no debe ir al baile?

N3: Porque no quieren que se vaya de la casa

G: XXX

M: O sea, pero ¿por qué?

N3: Porque no quieren que vaya porque tiene que limpiar la casa

M: Muy bien, ¿tú qué piensas, N6?

N6: Piensan que Cenicienta es su sirvienta y que no es bonita y que no tiene ningún vestido bonito y que no tiene nada de dinero para comprar

M: Muy bien, es lo que decía N3, porque además se tiene que quedar a limpiar. ¿Tú qué piensas?

N5: Que ellas sean las que limpian todo y que Cenicienta no haga todo

Por otro lado, en el caso del ítem T2, que se refiere a las intervenciones de la maestra que piden la clarificación o expansión a una respuesta dada, la sesión 2 obtuvo un 14%, la sesión 6 un 8% y finalmente la sesión 9 un 8%. Al realizar un análisis

cualitativo, se observó que probablemente disminuyó debido a que, como se observa en la Figura 6, aumentaron las intervenciones por parte de los estudiantes del tipo S5, que si recordamos este ítem evaluaba los comentarios o respuestas extendidas. Para la sesión 2 se obtuvo un 7%, para la sesión 6 un 9% y para la sesión 9 un 19%. En otras palabras, pareciera que conforme fueron avanzando las sesiones, los niños eran capaces de elaborar más respuestas extendidas y, por lo tanto, para la maestra no fue necesario o pertinente intervenir pidiendo al niño que extendiera su respuesta. A continuación, se presentan dos fragmentos de transcripción que ilustran lo mencionado anteriormente.

Fragmento de la sesión 2 del grupo 1:

M: Oye, fíjate aquí dice que la bruja llegó muy enojada y le puso un maleficio a la princesa. ¿Cómo crees que se sintieron todos los invitados de la fiesta cuándo llegó la bruja bien enojada? ... cuando pasa algo que no esperas, ¿cómo te sientes?

N6: Sorprendido

M: Sorprendido y ¿algo más?

N6: Como si algo no te gustara y sorprendido

Fragmento de la sesión 9 del grupo 1:

M: ¿Por qué crees que la madrastra no ponía a limpiar también a las hermanastras de Cenicienta? ¿Por qué solo a Cenicienta?

N3: porque tenían flojera

N1: y la hermanastra no pensaba que era mala, pensaba que era normal

M: porque tenía flojera, ok, ok.

N5: Porque eran sus hijas si las dejaban hacer lo que ellas querían

Resultados del Análisis del Trabajo Prescrito y Efectivo

Como hemos mencionado ya, las consignas son un objeto teórico que permite enfocar la manera en la que se organiza la estructura del pensamiento mediante las acciones de lenguaje y metalenguaje en el aula. Además, se constituyen de intercambios verbales y son consideradas como un instrumento de comunicación necesario entre el docente y el alumno (Riestra, 2004). Es por ello que analizar el trabajo docente a través de las consignas en el trabajo prescrito y efectivo permite conocer de una manera profunda las interacciones entre el profesor y los alumnos (Rodríguez Hernández, 2021). Con la finalidad de llevar a cabo un análisis de este tipo en la intervención estudiada en

el presente trabajo, se empleó una adaptación de las categorías empleadas por Goicochea Gaona (2022) señaladas en el Capítulo 3. A continuación, en la Tabla 9, se reportan los resultados obtenidos.

Tabla 9.

Consignas en el Trabajo Prescrito y Efectivo Durante la Intervención para las Sesiones Analizadas

No. de Sesión	Consignas en el trabajo prescrito	Consignas en el trabajo efectivo		
		Ampliadas y Modificadas	Nuevas	Total de consignas planteadas
2	34	24	29	53
6	28	18	14	32
9	40	21	11	32
Total	102	63	54	117

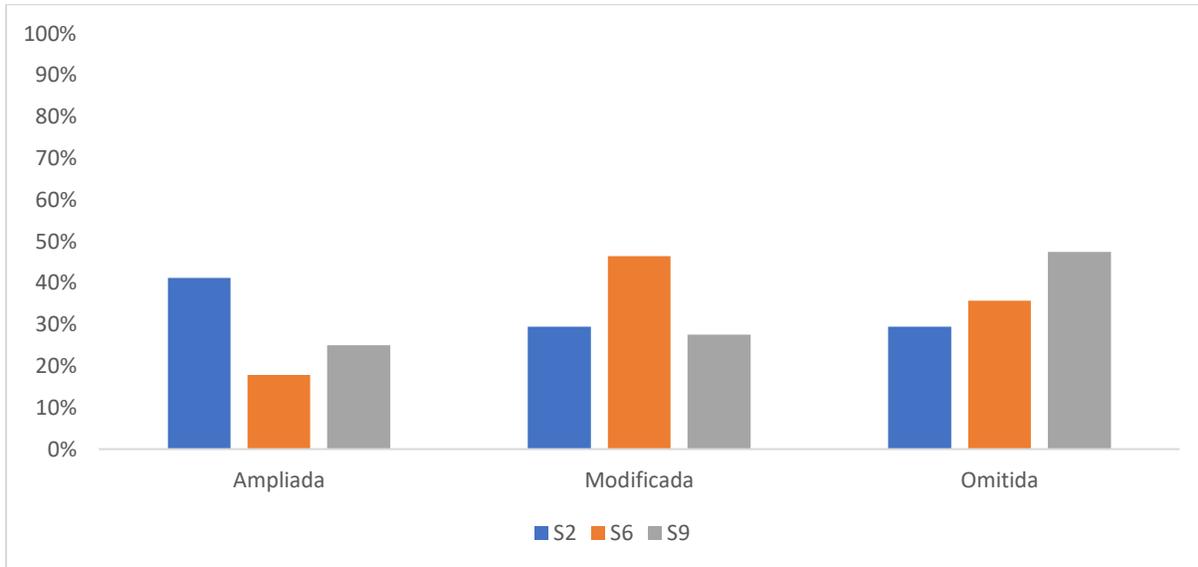
Fuente: elaboración propia

En la Tabla 9, se muestran las consignas prescritas en contraste con las consignas que se presentaron en el trabajo efectivo. Como puede observarse, el total de consignas planteadas (117) es mayor a las consignas prescritas (102), lo que muestra que, si bien la docente llevaba una serie de preguntas prescritas con relación a un estado mental específico, se tomó la libertad de realizar modificaciones y de ser flexible ante las necesidades de los niños. Por otro lado, puede observarse también que las consignas nuevas van disminuyendo conforme avanzan las sesiones: la sesión 2 con 29, la 6 con 14 y la 9 con 11. En un análisis cualitativo se observó que la maestra introdujo menos consignas nuevas probablemente porque los niños iban comprendiendo más la dinámica de discusión del cuento y de los estados mentales de los personajes y entonces la docente no requirió plantear tantas consignas para promover las participaciones.

Por otro lado, se realizó también un análisis detallado del tipo de consigna que planteó la docente a lo largo de cada sesión. Los resultados obtenidos se muestran a continuación en la Figura 10.

Figura 10.

Consignas Divididas por Categoría y por Sesión Analizada de la Intervención Didáctica



Nota: En el eje x se muestran las consignas divididas por categoría, mientras que el eje y refleja el porcentaje resultante en cada sesión analizada.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 10, en la categoría de consignas ampliadas, la sesión 2 obtuvo mayor porcentaje con un 41%, mientras que la sesión 6 un 18% y en la 9 un 25%. Esta categoría refleja todas las preguntas que la maestra retomó del trabajo prescrito, y a las que, a lo largo del trabajo efectivo, decidió agregarles información. Es probable que la sesión 2 haya obtenido mayor porcentaje de consignas ampliadas debido a que, al ser de las primeras sesiones, y los alumnos apenas estaban interiorizando el modo de trabajo, la maestra decidió agregar información para aclarar o especificar algún aspecto de los planteamientos iniciales.

Así mismo, para la categoría de consignas modificadas, la sesión 2 obtuvo un 29%, la sesión 6 un 46% y la 9 un 28%. Las consignas modificadas fueron aquellas que la maestra había considerado en el trabajo prescrito, pero, a las que al momento del trabajo efectivo decidió eliminar, agregar información o reformular el planteamiento. Es posible que la sesión 6 haya resultado con mayor porcentaje de preguntas modificadas debido a que, a diferencia de las sesiones 2 y 9, se trabajó con el estado mental de

cognición. Como se mencionó en el Capítulo 1, dicho estado mental resultó ser el más complejo de comprender para los alumnos.

Finalmente, en la categoría de consignas omitidas se observa que la sesión 2 obtuvo el menor porcentaje con un 29%, seguido de la sesión 6 con un 36% y, por último, la sesión 9 con un 48%. Las consignas omitidas fueron aquellas que la maestra había planteado en el trabajo prescrito, pero que en el trabajo efectivo no llevó a cabo. Es interesante que conforme fueron avanzando las sesiones, la cantidad de preguntas omitidas fue aumentando. Debido a que no se observó una relación entre consignas omitidas y el nivel de dificultad del estado mental trabajado, parecería que la razón fue el tipo de dinámica grupal de la intervención; es decir, la maestra era sensible y flexible ante las necesidades de los alumnos y, a su vez, ellos, a través de sus participaciones, iban encaminando la discusión de los estados mentales del cuento. Con relación a lo anterior, y como se mostró en los resultados del habla dialógica y en la Tabla 10 donde se reportan las consignas nuevas en el trabajo efectivo, la maestra intervino cada vez menos en la guía de la discusión y los comentarios que hacían los estudiantes, pues ellos realizaban participaciones más elaboradas de manera autónoma. Esto puede observarse también en los porcentajes obtenidos de este análisis ya que, conforme avanzan las sesiones, la cantidad de preguntas que la maestra decidió no plantear fue mayor. Para aclarar lo anterior, en la Tabla 10 pueden observarse algunos ejemplos de las consignas planteadas por la maestra que presentaron mayor frecuencia en cada sesión.

Tabla 10.

Ejemplos de las Consignas Presentadas por la Maestra en Mayor Frecuencia para Cada Sesión

Categoría	Sesión con mayor porcentaje	Porcentaje obtenido por categoría	Ejemplo del tipo de consigna
Ampliada	2	41%	Consigna del trabajo prescrito: ¿Qué habrá sentido el príncipe cuando vio a la bella durmiente? ¿Y cómo saben?

			Consigna del trabajo efectivo: Oigan, ¿qué creen que sintió el príncipe al verla? porque aquí dice que era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó, ¿tú qué piensas que sintió?
Modificada	6	46%	Consigna del trabajo prescrito: ¿Cómo se dieron cuenta de que los duendes no les harían daño? Consigna del trabajo efectivo: ¿Los duendes son buenos con los zapateros? ¿o no? ... ¿cómo se dieron cuenta de eso?
Omitida	9	48%	Consigna del trabajo prescrito: ¿La madrastra se daba cuenta de que nadie ayudaba a Cenicienta a limpiar?

Fuente: elaboración propia

Capítulo 5

Reflexiones Finales

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar las características de una intervención docente enfocada a promover el desarrollo de estados mentales a través de la lectura y discusión de cuentos con niños de preescolar. En dicha intervención, se reportó el éxito y la eficacia de lo trabajado con los niños a lo largo de cada sesión, mas no las estrategias que utilizó la docente para lograrlo. Es por ello que para esta investigación se establecieron tres objetivos específicos dirigidos a tres ejes que fueron analizados: 1) *el clima de aula*, 2) *las estrategias docentes (lectura compartida y habla dialógica)* y 3) *el trabajo prescrito y trabajo efectivo*. En términos generales, el estudio se realizó a partir del análisis de la transcripción de tres sesiones que fueron grabadas en audio y video. En cada sesión, la docente a cargo de la intervención leyó un cuento clásico y planteó una serie de preguntas planeadas con anterioridad en conjunto con una docente experta y enfocadas a promover la discusión de un estado mental específico. Gracias a la intervención docente, se observaron avances significativos en las marcas lingüísticas empleadas por los niños al momento de narrar (para mayor detalle véase Chacón López, 2021).

En cuanto al primer objetivo del presente estudio, que buscaba analizar las características del *clima de aula* que promovió la docente a lo largo de la intervención didáctica, se evaluaron tres contextos principales: el regulativo organizacional, el interpersonal afectivo y el creativo instruccional. En los resultados generales del clima de aula resultó interesante observar que todas las sesiones analizadas obtuvieron más del 85%. Esto nos permitió establecer que la intervención docente se desarrolló con un clima con la mayoría de rasgos positivos. Con relación a lo anterior, Moreno Madrigal et al. (2011) establecen que existen diversos estudios que muestran una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como habilidades académicas de rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje afectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio. Así mismo, plantea una relación significativa entre la percepción del clima social escolar con el desarrollo emocional y social de alumnos y maestros. De manera particular, el contexto interpersonal afectivo fue el mejor evaluado

debido a que obtuvo el mayor puntaje; esto implica que la docente mostró conductas de reconocimiento, participación, respeto, buenas relaciones y en general un ámbito afectivo adecuado. Lo anterior es relevante particularmente en el trabajo con estados mentales ya que se observa que durante las intervenciones de la docente los niños pudieron hablar con libertad acerca de sus propias experiencias, ideas e incluso sentimientos en un ambiente armónico y de confianza favorecido por la misma. En segundo lugar, apareció el contexto creativo instruccional, que evaluó el fomento del análisis, reflexión, planteamiento de preguntas y retroalimentación. Finalmente, el contexto regulativo organizacional obtuvo menor puntaje, que evaluó los formatos del aprendizaje, el manejo conductual, el aprovechamiento y que las actividades fueran interesantes para los niños. Es importante recordar que ningún contexto evaluado obtuvo menos del 85%, en otras palabras, todos obtuvieron porcentajes cercanos al 100%. Lo anterior nos permite observar que la docente cuidó el clima de aula a lo largo de toda la intervención, además de que promovió que el clima adecuado no fuera sostenido únicamente por ella como adulto a cargo, sino que, a través del respeto entre compañeros, se sostuviera también por parte de los alumnos. Un aspecto que se ha mencionado anteriormente en el Capítulo 3, es que las características particulares del grupo, en cuanto a cantidad de alumnos, espacio extraescolar y la relación previa y estrecha que tenían los alumnos con la maestra, son aspectos que influyeron en que el clima de aula de la intervención fuera positivo y favoreciera los aprendizajes.

Con lo anterior se puede afirmar que el clima de aula propiciado por la docente tiene una gran relevancia en el desarrollo de las sesiones de la intervención. Al respecto, Hamre et. al. (2009) mencionan que las aulas en las que los maestros manejan efectivamente el comportamiento de los alumnos y toman un papel activo en la creación de oportunidades de aprendizaje mejoran las habilidades de autorregulación de los niños y los ayudan a aprovechar al máximo el tiempo que pasan en el salón de clases. En este sentido, los niños que están expuestos a retroalimentaciones de calidad y apoyan de manera consistente el desarrollo de habilidades de pensamiento tienen más éxito como estudiantes. Diversas investigaciones (Carbonero et al., 2011; Hamre et al., 2009; Jennings y Greenberg, 2012; Moreno Madrigal et al., 2011) han mostrado que las competencias afectivas del profesor impactan directamente en el aprendizaje de los

estudiantes. Esto se observó a lo largo del análisis de este estudio, en donde constantemente la docente recordaba las reglas de comportamiento en el salón de clases de manera amable y respetuosa con el objetivo de apoyar en la autorregulación de impulsos y conducta, de tal forma que los niños interiorizaban paulatinamente las reglas y, además, se desenvolvían con naturalidad y comodidad, participaban y exponían sus ideas en un espacio seguro para ellos. En contraste con lo anterior, Moreno Madrigal et al. (2011) mencionan que por cada maestro que fomenta dentro del aula las relaciones positivas a nivel socioafectivo con sus alumnos, hay cinco que por el contrario no cuentan con las competencias para hacerlo. Esto muestra que el nivel promedio de los docentes se maneja cierta ineficiencia a nivel afectivo lo que tiene consecuencias negativas en los alumnos.

El segundo objetivo del presente estudio buscaba identificar las estrategias de *lectura compartida* y de *habla dialógica* que emplea la docente durante la lectura de cuentos y discusión de estados mentales de los personajes. Por un lado, evaluar la *lectura compartida* nos permitió conocer la forma en que la docente preparó la actividad, el manejo del libro que se leyó, las características del desarrollo, así como la conciencia fonológica, vocabulario y fin de la actividad. Todas las sesiones evaluadas obtuvieron arriba del 80%, lo que permite concluir que las estrategias de lectura compartida promovidas por la docente fueron adecuadas. Esta estrategia de lectura ha mostrado que impulsa el desarrollo temprano del lenguaje de los niños (Noble et al., 2020). Al respecto, Colomer (2005) establece que la lectura se relaciona necesariamente con la actividad de compartir con otros y es así que el gusto y el juicio se forman a través del contraste de opiniones. La discusión grupal acerca de literatura promueve la comprensión, pues gracias a las aportaciones ajenas se enriquece la propia y se encuentra un sentido sobre lo leído. Además, sirve también para que al hablar sobre lo leído se realice un esfuerzo por argumentar las ideas o perspectivas con claridad. A lo largo de la intervención, se observó que la docente compartió constantemente su interpretación del cuento y también creó espacios para que los niños hicieran y compartieran la propia. Asimismo, se hizo evidente que las estrategias de lectura compartida empleadas por la maestra mostraron tener gran relevancia e influencia para que los niños construyeran aprendizajes significativos en relación con los estados

mentales de los personajes de los cuentos. En otras palabras, las estrategias de lectura compartida que empleó la docente favorecieron que los niños imaginaran, supusieran e incluso empatizaran con los personajes de los cuentos y a su vez que se involucraran motivados, compartieran sus ideas y, como se mostró en los resultados del estudio previo, finalmente aumentarían su vocabulario para referirse a estados mentales. Al respecto, Romero Contreras et al. (2007) establecen que leer cuentos a niños pequeños es una actividad que da soporte al desarrollo del lenguaje y lectura con efectos importantes y duraderos. Así mismo, señala que, cuando un docente promueve la lectura compartida, fomenta la formación de escritores y lectores competentes, que pueden desarrollar capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico. Un aspecto que permitió que la docente de nuestro estudio aportara a la formación de lectores más competentes fue la preparación de la actividad. Es importante recordar que, antes de cada sesión la docente y una experta planeaban una serie de preguntas que estuvieron pensadas para la discusión y comprensión de un estado mental en específico. Dicha planeación favoreció la presencia de intervenciones concretas, sesiones estructuradas y, por lo tanto, aprendizajes más significativos en los alumnos.

Por otro lado, cubriendo del segundo objetivo, se analizó también el *habla dialógica* que evaluó los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los alumnos. En dicho análisis se observó que los turnos que tomaron los alumnos y la docente fueron bastante similares en cantidad, pues ambos estuvieron cercanos al 50%, lo que muestra una participación equitativa durante el transcurso de las sesiones. Al respecto, Al-Adeimi y O'Connor (2020) mencionan que diversos estudios han documentado la importancia del discurso dialógico en el aula como un medio que sirve para apoyar los resultados académicos, como la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario. Así mismo, la conversación dialógica brinda a los estudiantes la oportunidad de internalizar y apropiarse de las habilidades de razonamiento y argumentación transmitidas lingüísticamente utilizadas durante la discusión.

Como se menciona en el Capítulo 4, a lo largo de la intervención se realizó un análisis por categorías de habla dialógica, tanto por parte de la docente como de los alumnos. En dicho análisis fue interesante que las intervenciones que realizó la docente fueron en su mayoría preguntas abiertas, mientras que las intervenciones que más

presentaron los estudiantes fueron respuestas mínimas o de una cláusula, esto a pesar de que la docente realizó intervenciones adecuadas y enfocadas a las necesidades e intereses de los niños, probablemente debido a la edad de los alumnos y la dificultad cognitiva que implica expresar respuestas extendidas. Al respecto, Serra et al. (2000) explican que la capacidad de producir narraciones comienza alrededor de los 2 y 3 años de edad y concluye entre los 10 y 12. Además, plantea dos etapas, la primera de los 2 a los 5 años y la segunda de los 6 a los 12. Las diferencias entre cada etapa se observan principalmente en la extensión, las características de los personajes, en los temas y en la trama que elige el niño para narrar. Como se sabe, los niños participantes del presente estudio cursaban tercero de preescolar y, según las etapas planteadas, se encuentran terminando una e iniciando otra. Esto se observa en las emisiones realizadas por los alumnos, pues gracias a las intervenciones de habla dialógica por parte de la docente, particularmente de preguntas abiertas, las intervenciones de los alumnos aumentaron tanto en extensión como en cantidad. Es decir, conforme fueron avanzando las sesiones, los alumnos participaron más veces y también realizaron intervenciones más elaboradas. En este sentido, analizar el habla docente durante el desarrollo de actividades que forman parte del trabajo escolar es de vital importancia, ya que se ha mostrado el impacto que tiene la función pragmática del habla en el desarrollo lingüístico de los niños en nivel inicial (Ramírez et al. 2020).

Con todo lo anterior, podemos inferir que el habla dialógica de la docente influyó positivamente en los aprendizajes obtenidos por parte de los alumnos luego de la intervención didáctica. Así mismo, es posible resaltar que, a diferencia del habla monológica que suele presentarse en las aulas, el habla dialógica y las interacciones tanto entre docente-alumno, como alumno-alumno, incluso aunque éstas últimas fueron propiciadas por la maestra, favorecieron la producción de argumentos, opiniones y narraciones más elaboradas.

Finalmente, como tercer objetivo de la presente investigación, se analizó la relación existente entre el trabajo prescrito y el trabajo efectivo de la docente dirigido al desarrollo de marcas lingüísticas para referirse a estados mentales a través de la lectura y discusión de cuentos. Para cumplir con este objetivo, se realizó el análisis de las consignas tanto del trabajo prescrito como del efectivo.

Al respecto, Souza et al. (2015) establecen que las prescripciones previas al trabajo efectivo son modificadas y reconfiguradas por el maestro a lo largo de la acción. Es decir, a lo largo del trabajo efectivo aparecen diversos cambios dentro de la actividad misma, que son impredecibles y constitutivos de ella. Si bien es esperado que el trabajo efectivo sea distinto al prescrito, es interesante observar que, en nuestro caso, la docente planteó más preguntas en el trabajo efectivo de las que había considerado inicialmente en el trabajo prescrito. Lo anterior sugiere que, si bien la docente llevaba consignas preparadas para promover la discusión de estados mentales, fue flexible y sensible a las necesidades de los niños por lo que agregó y modificó las consignas que consideró necesario. Dichas modificaciones no alteraron el objetivo de enseñanza, sino que fueron en concordancia con éste.

Por otro lado, también fue posible observar que, conforme pasaron las sesiones, la docente introdujo cada vez menos consignas nuevas, que, como se observó también en los resultados de habla dialógica, probablemente haya sucedido así porque los niños fueron comprendiendo la dinámica y no era tan necesario guiar sus participaciones.

En cuanto a las consignas divididas por categoría, fue interesante observar que, en la sesión 2, las consignas ampliadas fueron las que se presentaron con mayor frecuencia debido a que al ser de las primeras sesiones, los niños comenzaban a conocer e interiorizar la dinámica de lectura y discusión de estados mentales.

Por otro lado, en la sesión 6, las consignas modificadas fueron las que se presentaron con mayor frecuencia. Esto refleja que, como se mencionó también en los resultados de habla dialógica, el estado mental de cognición trabajado en esa sesión fue más complejo de abordar y discutir por lo que la docente se vio en la necesidad de reformular, eliminar o agregar información a las consignas que llevaba planeadas.

Finalmente, en cuanto a las consignas omitidas, fue interesante observar cómo incrementan conforme avanzó la intervención. En otras palabras, con el paso de las sesiones aumentaron las consignas que la docente decidió no plantear en el trabajo efectivo. Al respecto, Rodríguez Hernández y Laiton Pérez (en prensa) plantean que los docentes regularmente realizan cambios en las consignas dependiendo de sus propios conocimientos previos acerca del objeto de estudio, de los alumnos o de cómo se apropian al objetivo de enseñanza establecido. En el caso de la intervención analizada,

se observó que tal y como se reporta en los resultados de clima de aula, la docente tuvo una actitud receptiva, abierta y flexible ante las necesidades de sus alumnos; adicional a ello, los cambios en las consignas reflejaron también un conocimiento amplio respecto a los estados mentales, los cuentos leídos y el trabajo prescrito. A continuación, en la Figura 11, se sintetiza la información detallada anteriormente.

Figura 11.

Síntesis de las Reflexiones Finales del Análisis de la Intervención Didáctica

Estrategias Docentes			
Clima de Aula	Lectura de Compartida	Habla dialógica	Trabajo Prescrito y Trabajo Efectivo
<ul style="list-style-type: none"> • Todas las sesiones obtuvieron más del 85%. • Se obtuvo un Clima de Aula con la mayoría de rasgos positivos. • El contexto interpersonal-afectivo obtuvo mayor puntaje. • Las características particulares del grupo influyeron en un clima de aula adecuado. • El clima de aula que propició la docente favoreció los aprendizajes significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las sesiones obtuvieron arriba del 80%. • Estrategias de lectura compartidas favorables. • La lectura compartida propició la motivación, discusión y expresión de ideas. • La preparación de la actividad fue importante para que la lectura compartida fuera exitosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los turnos entre la docente y los alumnos fueron equitativos. • Para los alumnos las respuestas mínimas fueron las que tuvieron mayor puntaje. • Para la docente las preguntas abiertas obtuvieron mayor puntaje. • Gracias a las intervenciones de la docente, las intervenciones de los alumnos aumentaron en cantidad y en extensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente planteó más consignas en el trabajo efectivo de las que planeó en el prescrito. • Conforme pasaron las sesiones, la docente introdujo menos consignas nuevas. • Por categoría: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ampliadas</i>: con mayor frecuencia en la sesión 2. - <i>Modificadas</i>: con mayor frecuencia en la sesión 6. - <i>Omitidas</i>: con mayor frecuencia en la sesión 9. Éstas aumentaron conforme avanzó la intervención.

Fuente: elaboración propia

Si bien los resultados de este estudio muestran información valiosa en torno a la enseñanza de la lengua oral, de la lectura compartida y del trabajo con estados mentales, queda pendiente realizar en un futuro un documento a modo de manual que especifique detalladamente las estrategias y recomendaciones que pueden emplear los docentes interesados en los estados mentales, la lectura de cuentos, discusión en preescolar, desarrollo de vocabulario y en general a la mejora de la didáctica general y específica. Asimismo, sería interesante para estudios futuros analizar el trabajo representado a través de la estrategia de autoconfrontación con la docente. Este tipo de estudio permitiría conocer a mayor profundidad las estrategias docentes, así como identificar los

objetivos y motivaciones que fueron dirigiendo sus acciones en el trabajo efectivo. También sería provechoso investigar si las estrategias propuestas y rescatadas de la intervención analizada en la presente investigación funcionan en otros contextos de enseñanza. Por otro lado, queda pendiente también, la realización de un análisis de contingencia de la intervención docente. Finalmente, es importante mencionar que otro aspecto limitante para la realización del estudio fue que, como se mencionó en el Capítulo 3, no se contó con todo el material audiovisual para su análisis. Es por ello que la selección del material de análisis tuvo que limitarse a las sesiones que hubieran sido grabadas en su totalidad y que el material se escuchara o viera adecuadamente.

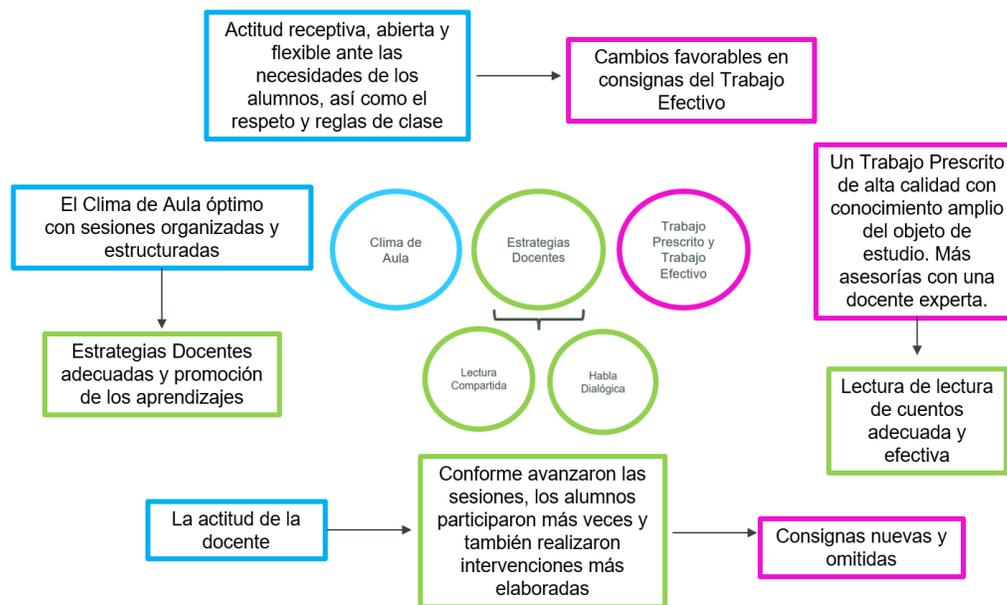
Gracias a un análisis exhaustivo de los resultados y de todo lo expuesto anteriormente, es posible encontrar entre los tres objetivos establecidos inicialmente con relación a cada eje, distintas conexiones que fueron esenciales para que la docente, en conjunto con los estudiantes, construyera los aprendizajes significativos que se reportaron en el estudio previo.

En términos generales se observó que el clima de aula positivo, en donde la docente tuvo una actitud receptiva, abierta y flexible ante las necesidades de los estudiantes, más el fomento del respeto y del seguimiento de reglas de clase, permitió que los cambios que realizó la docente en cuanto a las consignas del trabajo efectivo fueran adecuadas y facilitaran el cumplimiento de los objetivos de la intervención. En este sentido, esta actitud docente fue clave para que la maestra identificara las necesidades de los alumnos y lograra, a través de las consignas que decidió ampliar, modificar, omitir e incluso crear a lo largo del trabajo efectivo, que los alumnos participaran más veces y realizaran intervenciones más elaboradas conforme avanzaron las sesiones. Así mismo, el clima de aula positivo en cuanto al contexto regulativo y organizacional, que mostró sesiones estructuradas, interesantes y amigables para los niños, favoreció que las estrategias que empleó la docente en lectura compartida fueran adecuadas y promovieran los aprendizajes. Por otro lado, es interesante cómo el trabajo prescrito, es decir, la planeación de las consignas y el conocimiento amplio del objeto de estudio favoreció que la lectura compartida de cuentos y la discusión de los estados

mentales de los personajes fuera efectiva. En la Figura 12 que se muestra a continuación pueden observarse con claridad las conexiones ya descritas.

Figura 12.

Conexión entre los Ejes de Análisis para el Estudio de la Intervención Didáctica



Fuente: elaboración propia

Las conexiones entre los ejes de análisis mencionadas anteriormente podrían dividirse en dos grandes bloques: la didáctica general, por un lado, y la didáctica específica, por el otro. En el caso de la didáctica general, incluyó todos los aspectos organizacionales que llevó a cabo la docente, como la realización de un trabajo prescrito organizado, estructurado y con objetivos claros. Además, engloba las estrategias de apoyo y guía para la construcción de aprendizajes de los niños, así como las estrategias de regulación del grupo que llevó a cabo la maestra. En el caso de la intervención analizada, se observó que el manejo adecuado de estos elementos de didáctica general permitió que las sesiones de clase se llevaran a cabo de forma efectiva y que, por consiguiente, los estudiantes interiorizaran la dinámica de clase y anticiparan los momentos que se aproximaban dentro de la sesión, además de que los alumnos y la docente construyeran los aprendizajes sobre estados mentales ya reportados en el estudio previo.

La didáctica específica, por su parte, englobó los conocimientos y habilidades que tenía la docente en relación con un contenido disciplinar, en este caso, estrategias de lengua oral particularmente de la conversación, así como lectura, discusión, argumentación, análisis, pensamientos crítico y manejo de las dificultades conceptuales. En el análisis de la intervención se observó que todos los conocimientos que tenía la docente permitieron y favorecieron que las consignas planteadas a lo largo de la intervención fueran adecuadas para la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras, gracias al conocimiento tan amplio que tenía la docente con relación al objeto de estudio y al contenido disciplinar que estaba trabajando con sus alumnos, pudo tomar decisiones adecuadas relacionadas con el manejo de las consignas y la guía y apoyo que proporcionaba a los niños en cada sesión.

Gracias a los resultados mostrados anteriormente, es posible concretar algunas sugerencias de enseñanza dirigidas principalmente a aquellos docentes que estuvieran interesados en llevar a cabo una intervención efectiva vinculada con un contenido disciplinar como la lectura de cuentos compartidos, estados mentales, habilidades de discusión, pensamiento crítico o argumentación, entre otros, debería considerar que:

- ✓ un trabajo prescrito organizado, estructurado, con objetivos de enseñanza claros, será clave para el desarrollo adecuado de la intervención;
- ✓ recibir asesoría de un experto en el área, tanto en el proceso de planeación como en la revisión de las clases, permitirá una mejora continua en el trabajo prescrito y por lo tanto en el trabajo efectivo;
- ✓ considerar, desde el trabajo prescrito, las características particulares del grupo, así como tener un conocimiento amplio del objeto de estudio favorecerán la implementación de estrategias adecuadas que acercarán al docente al cumplimiento de los objetivos de enseñanza establecidos;
- ✓ las competencias docentes con relación a la didáctica general serán un vehículo para llevar al aula el contenido disciplinar;
- ✓ un clima de aula positivo, donde los estudiantes se sientan cómodos, escuchados y libres de expresar sus ideas, favorecerá la argumentación, el pensamiento crítico y la discusión entre pares;

- ✓ los acuerdos de convivencia establecidos desde un inicio y recordados con frecuencia a lo largo de las clases facilitarán los procesos de autorregulación conductual en los estudiantes;
- ✓ una actitud receptiva, abierta y flexible ante las necesidades de los estudiantes, en equilibrio con el seguimiento de reglas, permitirá que se tomen decisiones adecuadas durante el trabajo efectivo;
- ✓ promover la participación de los estudiantes antes, durante y después de leer el cuento propiciará que los estudiantes se motiven y se sientan partícipes de la lectura;
- ✓ mostrar una actitud positiva ante la lectura ayudará a que los alumnos se motiven e interesen por leer;
- ✓ no conformarse con respuestas mínimas y promover participaciones extensas y elaboradas impactará positivamente en el desarrollo lingüístico oral de los alumnos;
- ✓ plantear preguntas abiertas relacionadas al cuento leído que lleven a la reflexión y análisis favorecerá las habilidades de expresión oral de los estudiantes;
- ✓ para favorecer el desarrollo de estados mentales en niños pequeños es imprescindible que el clima de aula sea adecuado, particularmente en el contexto interpersonal afectivo;
- ✓ trabajar con estados mentales a través de estrategias de lectura compartida y habla dialógica, permitirá a los niños pequeños construir aprendizajes significativos a través de imaginar, suponer o empatizar con los personajes.

Con todo lo anterior, podemos concluir que una intervención didáctica efectiva debe incluir, desde su planeación, diversos elementos considerando aspectos tanto de la didáctica general, como de la específica y, por supuesto, partiendo de las características particulares del grupo con el que se pretende trabajar. Se espera que el presente estudio logre contribuir al trabajo docente y, por tanto, impactar positivamente en los niños y niñas de preescolar que, sin duda, tienen un gran potencial.

Referencias Bibliográficas

- Al-Adeimi, S. y O'Connor, C. (2020). Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*, 71(2021), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388>
- Alam, F., Migdalek, M. J., Ramírez, M.L., Stein, A., Rosemberg, C.R., (2017). “¿Sabés qué es...?” Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 83-103.
- Alam, F., Rosemberg, C.R., (2016). “¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó!”. Uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(3), 281-297.
- Alarcón Neve, L. J. (2014). Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 143-172). El Colegio de México.
- Alarcón Neve, L. J. (2016). Desarrollo de estrategias lingüístico-discursivas narrativas: lo logrado o no durante la educación básica. En Cantú Ortiz, L., Cárdenas Nava M.A., Flores Treviño M.E., Gutiérrez García, R.M., Muñiz Gallardo, X.M. (Eds.), *Reflexiones propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (pp. 51-76). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Alarcón Neve, L. J. (2018). Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: Análisis basado en un corpus de narraciones infantiles. En Bogard, S. (Ed.), *Sentido y gramática en el español* (pp. 257-285). El Colegio de México.

- Alvarado Velázquez, E. Q. (2017). *Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de recuento y cuento de niños finalizando la escuela primaria*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Banco Mundial, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2019). Comunicado de Prensa: Banco Mundial e Instituto de Estadística de la UNESCO unen fuerzas para ayudar a los países a medir el aprendizaje de estudiantes. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/07/03/world-bank-unesco-institute-for-statistics-join-forces-to-help-countries-measure-student-learning>
- Barra, G., Mendive, S. y Ow, M. (2019). *Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la Educación Parvularia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*. 4(2), 133-142.
- CASTL (Curry School of Education), s.f.. Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PL-12 Settings to Enhance Students' Learning. *University of Virginia*. <https://education.virginia.edu/search-results?search=Measuring+and+Improving+Teacher-Student+Interactions>

CASTL, s.f. Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PL-12 Settings to Enhance Students' Learning. *University of Virginia.*

<https://education.virginia.edu/search-results?search=Measuring+and+Improving+Teacher-Student+Interactions>

Chacón López, K. (2021). *Desarrollo de Estados Mentales en la Narración: Una Intervención Didáctica en Niños de Preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].

Colomer, T., (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Dueñas Torres, S. (2017). *Descripción y análisis de actividades e intervenciones docentes para alfabetización inicial bajo un enfoque constructivista* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].

Fernández, G. y Clot, Y., (2010) Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: Teoria & Prática*, 13(1), 12-16.

Gebauer Greve, M. A., y Nerea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Revista Psykhe*, 30(2), 1-14.

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

- Goicoechea Gaona, M. V., (2022). Metodología para el estudio de la actividad en el área de la educación física. Resultados del análisis. *Educación Física y Ciencia*. 24(2), 1-13.
- Gómez-Martínez, G.E., Romero Contreras-Contreras, S. y García de Loera, L. (2017). *Evaluación de las competencias docentes y el clima de aula-CODCA*. [Archivo PDF].
- Hamre, B., Goffin, S. y Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide*. Castl-Teachstone.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. y Auza Benavides, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). Universidad Autónoma de Querétaro – Hospital Dr. Manuel Gea González - Ediciones De Laurel.
- Hess Zimmermann, K. y Chacón López, K. (2021). *Leer y discutir cuentos para desarrollar expresiones de estados mentales en preescolares*. En (pendiente).
- Hess Zimmermann, K., Calderón Guerrero, G., Vernon, S. y Alvarado, M. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En M. Alvarado, G. Calderón Guerrero, K. Hess Zimmermann y S. Vernon (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 18-23). UAQ – Porrúa.
- Hess Zimmermann, K. y Prado Servín, M. L. (2013). *¿Te leo un cuento? La lectura de relatos en el desarrollo narrativo de niños en edad preescolar*. En A. Auza Benavides y K. Hess

- Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 111-140). Universidad Autónoma de Querétaro – Hospital Dr. Manuel Gea González - Ediciones De Laurel.
- Hoff, E. (2014). *Language Development*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Improvement Through Research in the Inclusive School (IRIS). (2006). El clima de clase en entornos inclusivos. *Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS*.
- Jennings, A. P. y Greenberg, M. T. (2012). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Koning, B.B., Wassenburg, S.I., Ganushchak, L.Y., Krijnen, E., Steensel, R. (2019). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language, 40*(2), 172-191.
- Labov, W. y J. Waletzky. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience, *Journal of Narrative and Life History, 7*, 1-4, 3-38.
- Menti, A., Stein, A., Rosemberg, C. (2014). Conversar y enseñar las palabras: Análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina. En Medeiros Nogueira, G. (Org.), *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina* (pp.55-79). Universidade Federal Do Rio Grande – FURG.
- Molina de Colmenares, N y Pérez de Maldonado, I., (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradígma, 27* (2), 1-13.

- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarín, C., Nova Olave, C., Bravo Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y el vínculo profesor-estudiante: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 71-75.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. ProEd.
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., y Rowland, C.F. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1878–1897. <https://pubs.asha.org>
- Ochs, E. (2011). Narrativa. En T. A. Van Dijk (Coord.). *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303) Gedisa.
- Oportunidad Fundación Educativa (2016). *#AprendoEnCasa*. ProLEER - Subsecretaría de Educación Parvularia - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.aprendoencasa.org/2020/08/31/diez-practicas-esenciales-para-la-alfabetizacion-inicial/>
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), (2018). Resultados clave-México. OCDE, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ramírez, M.L., Ibanez, M. I., Audisio, C. P., Stein, A., Rosemberg, C.R., (2020). “Ahora vamos a...”: la función pragmática de las emisiones docentes en situaciones de juego y lectura de cuento. Comunicaciones Libres XVII Reunión Nacional y VI

Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Ginebra].

Rodríguez Hernández, B.A. (2021). Entre el plan de clase y la implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (90), 815-839.

Rodríguez Hernández, B.A. y Laiton Pérez, Y.A., (en prensa). Del currículo prescrito al trabajo efectivamente realizado: La enseñanza del español en primaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*.

Romero Contreras, S. (2012). *Lectura compartida en la escuela con el programa de entrenamiento en lectura escolar (ELE). Segundo ciclo de preescolar*. Universitaria Potosina.

Romero Contreras, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3),1–15.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie>

Romero Contreras, S. y Navarro, E., (2006). *Protocolo para la valoración de la Lectura de Cuento Narrativo Grupal*. Universitaria Potosina.

Rubio García, P.P. y Romero-Contreras, S. (2006). *¿Cómo leen las maestras de educación preescolar cuentos o textos narrativos e informativos a sus alumnos? Reporte de investigación del Verano de la Ciencia 2006*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- Sainz Osinaga, M., Ozaeta Elorza, A. (2013). Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria*, 19, 197 -220.
- Sartori, M., Alam, F., Jauck, D., Stein, A., Peralta, O., Rosemberg, C., Pizarro Laborda, P., Ortiz Vega, C. y Strasser, K. (2018). Interacción comunicativa entre maestras y niños/as de jardín de infantes en situaciones de juego y lectura de cuentos. Un análisis de las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en el aula. Simposio XVI Reunión Nacional - V Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-c-LENGUA-Y-COMUNICA-EN-PREESCOLAR.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 1º*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-ae-lengua-materna-espanol1.html>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Snow, C. y Uccelli, P. (2014). Más allá de la narrativa: aprendiendo otros discursos necesarios para la escuela. En R. Barriga (Coord.). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 749-761). El Colegio de México.

- Souza, J.W.A, Leitao, L.V., Costa, T.M.C. y Ferraz, M.M.T. (2015). Considerações sobre o trabalho prescrito: reflexões sobre as modalizações que incidem no agir docente. *Revista Signótica*, 27(2), 583-604.
- Strasser Salinas, K. y Vergara Delgadillo, D. (s.f.) *Leer para hablar*. <http://leerparahablar.cl/el-manual-2/>
- Vega Pérez, L. O. (2011). El desarrollo en el lenguaje de los niños preescolares. En L. O. Vega Pérez (Coord.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares: manuales para profesionales y padres* (pp. 15-37). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vilá i Santasusana, M. (2005). Introducción. En M. Vilá i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 11-21). GRAÓ.

Apéndice

Consentimiento Informado

Querétaro, Querétaro. a ____ de octubre de 2021

Yo, _____, manifiesto que se me ha informado y explicado ampliamente de qué trata la investigación **Análisis de una intervención docente enfocada al desarrollo de estados mentales en la narración de niños en edad preescolar** realizada por la Lic. Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez, estudiante de la Maestría en Adquisición de la Lengua y las Matemáticas de la UAQ; lo que implica el análisis de mi intervención docente. Por lo tanto, expreso que estoy satisfecho/a con la información que he recibido y doy mi consentimiento para la realización de dicho análisis.

Atentamente

Nombre y firma