



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA
ALFABETIZACIÓN INICIAL DENTRO DE ENTORNOS
COMPLEJOS DE APRENDIZAJE: UNA PERSPECTIVA
SOCIOCULTURAL.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

TÉLLEZ HERNÁNDEZ ILSE ABIGAIL

DIRECTOR

MTRO. JAVIER ALATORRE RICO

Ciudad Universitaria CD.MX 2019





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Resumen	9
Introducción	9
I. Caracterización del panorama escolar y el docente en México	15
1.1 El desafío de la problemática actual de la lectoescritura en México	17
1.2 Entorno institucional de la práctica docente en Preescolar: Cambios curriculares en Educación Básica	23
1.2.1 Transición del Preescolar a educación básica: implementación del Programa para la Educación Preescolar (PEP) 2004-2011	27
1.3 Caracterización de las condiciones de los docentes de nivel preescolar en México	33
II. El análisis de la práctica docente para el desarrollo de la lectoescritura	43
2.1 Estudio de los elementos que componen la práctica docente en la alfabetización inicial	47
2.1.1 Planeación Docente	48
2.1.2 Implementación de actividades en el aula	53
2.1.3 Evaluación de los aprendizajes logrados	65
2.2 El plano de las ideas en torno al lenguaje y la alfabetización inicial	70
2.2.1 Relación entre las concepciones de alfabetización inicial y la práctica docente	73
III. Metodología de Investigación	79
3.1 Objetivo	81
3.2 La investigación basada en diseño como perspectiva metodológica para el estudio de la práctica docente compleja	82
3.3 Contexto del desarrollo de la práctica docente analizada	84
3.3.1 Proyecto Entornos de aprendizaje en educación Preescolar: Campo Lenguaje y Comunicación	85
3.3.2 Estudio de la práctica docente en entornos de bajo capital económico y cultural	91
3.4 Caracterización de las docentes participantes	92
3.5 Fases del proceso de investigación de la práctica docente	93

3.6 Instrumentos para la recolección de datos sobre la práctica docente	100
3.6.1 Criterios de validez de la investigación	103
IV. Resultados: La práctica docente para la alfabetización inicial en entornos complejos de aprendizaje	105
4.1 Planeación de las actividades escolares bajo la estructura del Plan Anual	108
4.1.1 Estructura general de la actividad en las situaciones didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas	113
4.2 Evaluación de competencias comunicativas en el aula	125
4.3 Acciones docentes cotidianas para el desarrollo de capacidades comunicativas	129
4.3.1 Acciones docentes para el desarrollo de la capacidad de composición de textos en actividades comunicativas	130
4.3.2 Acciones docentes para el desarrollo de la capacidad interpretativa de textos en actividades comunicativas	165
4.4 Establecimiento de un entorno focalizado de construcción de conocimiento colectivo para el desarrollo de la acción comunicativa	185
4.5 Modelo de las acciones docentes para el desarrollo de la capacidad comunicativa	196
4.6 Interpretación docente de la actividad profesional docente vinculada a una idea liberadora de la escuela	199
4.7 Interpretación docente del sistema escrito y el desarrollo de competencias comunicativas congruente con los principios de la teoría sociocultural	203
4.8 Modelo integral de la práctica docente para el desarrollo de capacidades comunicativas en entornos complejos de aprendizaje a nivel preescolar	207
4.9 Vínculo de la práctica docente con el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos	210
4.9.1 Crecimiento general en el desarrollo de competencias comunicativas	211
4.9.2 Desarrollo de la Identificación de Características del sistema escrito	212
4.9.3 Consolidación de la identificación de características del portador y profundización en el conocimiento de los portadores de texto	214
4.9.4 Desarrollo del uso convencional del sistema escrito	217

V. Conclusiones del análisis de una práctica docente compleja y especializada para la alfabetización inicial	218
VI. Referencias	218



Análisis de la práctica
docente en la alfabetización
inicial dentro de entornos
complejos de aprendizaje:
Una perspectiva sociocultural



Resumen

La práctica del docente en México a nivel preescolar se desenvuelve dentro de un contexto amplio de cambios y desafíos, ante ello resulta relevante el análisis de la práctica educativa de docentes que logran el desarrollo de competencias comunicativas en sus alumnos, por lo que el objetivo del presente trabajo de tesis es analizar y comprender los procesos que subyacen a la práctica de docentes que implementan entornos complejos de aprendizaje en preescolar para la enseñanza de la lectoescritura. El estudio se desarrolló bajo la perspectiva de Investigación Basada en Diseño, en el marco de la intervención del proyecto “Entornos Complejos de Aprendizaje”; participaron cuatro docentes de preescolar y 52 alumnos que cursaron el ciclo escolar 2015-2016. Los resultados muestran que las docentes logran el desarrollo de las competencias comunicativas en sus alumnos a partir de una práctica docente que actúa como un sistema articulado, complejo y dinámico, el cual está especializado en la enseñanza del sistema escrito a partir de actividades comunicativas escritas convencionales.

Introducción

El sistema educativo mexicano se enfrenta a una problemática actual en torno a la calidad educativa; los alumnos, como es conocido, no logran el desarrollo de las competencias planteadas en su paso por el sistema escolarizado de nivel básico, ante este panorama se ha decidido estudiar la práctica docente como uno de los factores que inciden en la calidad educativa. Por ello el objetivo del presente trabajo es *“analizar y comprender los elementos y procesos que subyacen a la práctica docente de profesoras de preescolar que implementan entornos complejos de*

aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura,” la cual es una práctica docente que ha mostrado tener resultados en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos; como consecuencia se busca que los resultados obtenidos del presente trabajo sean un precedente para la generación de estándares de buenas prácticas docentes y el desarrollo de formación docente que impulse las acciones que obtienen resultados de aprendizaje con los alumnos.

En el primer capítulo se desarrolla el panorama de la calidad educativa en el que se desenvuelve la práctica docente en México, iniciando con la situación actual del desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de educación básica siendo esta uno de los desafíos primordiales a los que se enfrenta el sistema educativo y el docente, además de que es un punto de partida para los cambios en las políticas educativas que se presentaron en México, por lo que posteriormente el capítulo aborda uno de los principales cambios curriculares, la implementación en México de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual integró un currículo basado en competencias, esta transformación del currículo implicó la solicitud a los docentes de un cambio en las acciones que ejercen en el aula, así como diversos ajustes y mejoras en el nivel preescolar, que es el nivel educativo en el que se centra el presente estudio. Este tema se desarrolla de forma detallada bajo el título “Entorno institucional de la práctica docente en Preescolar”.

Aunado al cambio curricular, los lineamientos y condiciones para el ingreso y permanencia de los docentes cambiaron a partir de la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente en el año 2013, implementando la evaluación de la práctica educativa (Diario Oficial de la Federación de México, 2013). Por lo que dentro de este primer capítulo también se abordan las condiciones institucionales en las que se desenvuelve la práctica docente, este tema se describe bajo el título

“Caracterización de las condiciones de los docentes de nivel preescolar”, en el que se abordan las condiciones laborales de los docentes de este nivel, el perfil institucional que rige las acciones de los docentes de preescolar y la evaluación del desempeño docente que se basa en el perfil establecido por las instancias evaluadoras de la práctica docente.

El segundo capítulo desarrolla un panorama general de la investigación educativa que se ha desarrollado en torno al análisis de la práctica docente, este panorama se divide en tres aspectos que se han considerado fundamentales para la comprensión de la práctica de los docentes que desarrollan competencias comunicativas. El primero de ellos son las acciones que el docente implementa dentro del aula para desarrollar las competencias comunicativas, las cuales se dividen en la planeación de las actividades, la implementación de las acciones planeadas y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. El segundo aspecto es referente a las ideas en torno al lenguaje que desarrollan los docentes durante su práctica docente y finalmente se toca el aspecto de la reflexión de la práctica docente el cual es un elemento que permite el cambio en la misma.

La presente investigación se desarrolla bajo una perspectiva de Investigación Basada en Diseño, en el contexto de intervención del proyecto “Entornos Complejos de Aprendizaje”, en el que el investigador se encontró inmerso en las actividades que permitían conocer la práctica docente, así mismo se buscó generar nuevos conocimientos teóricos y se utilizaron diversas estrategias de recolección de datos para comprender el fenómeno, contando con componentes cuantitativos y cualitativos que permite conocer el impacto de la práctica docente en el desarrollo de competencias de los alumnos.

Las participantes del presente estudio fueron 4 docentes frente a grupo durante el ciclo escolar 2015-2016, con un rango de edad entre los 41 y los

58 años que han prestado el servicio educativo entre 5 y 17 años; de igual forma participan 52 alumnos distribuidos en los tres grados de preescolar.

Las fases que siguió la investigación fueron acercadas a la implementación del proyecto "Entornos Complejos de Aprendizaje", En una primer fase se realizó una evaluación de las competencias comunicativas de los alumnos, posteriormente, en una segunda fase se observó la implementación de las situaciones didácticas y se brindaron sesiones de asesoría con las docentes que permitieron explorar sus ideas en torno a su práctica docente.

La tercer fase fue la evaluación final de las competencias comunicativas a través del mismo instrumento con el fin de establecer comparaciones del nivel de desempeño en el que se encontraron los alumnos, el análisis de los resultados de los alumnos se realizó con el programa para datos estadísticos SPSS V22.1.

Finalmente, se procedió al análisis de los datos obtenidos los cuales constituyeron material videográfico, bitácoras de observación en el aula y en las sesiones de retroalimentación y situaciones didácticas escritas, los resultados obtenidos de la práctica docente se analizaron con el programa para datos cualitativos ATLAS.TI

Los resultados del presente trabajo se dividieron en dos rubros, en primer lugar se desarrolló un modelo de la práctica de las docentes analizadas bajo las tres categorías de la práctica docente (Planeación, implementación y evaluación) y las ideas que expresan en torno a su práctica docente. El segundo rubro refiere a los resultados de desarrollo en las competencias comunicativas de los alumnos en los cuales se puede discernir el impacto de la práctica que implementan las docentes en el desarrollo de los alumnos.

En cuanto al modelo de práctica docente se encontró que los tres elementos de la PD, que implican la planeación de las actividades, la evaluación de las competencias y la implementación de las situaciones didácticas se despliegan simultáneamente durante el transcurso del ciclo escolar y presentan múltiples interrelaciones de forma dinámica.

Además de esta vinculación dinámica entre los elementos de la PD, se encontró que las acciones que las docentes implementan en las situaciones didácticas responden a dos aspectos fundamentales: por un lado, las docentes ajustan sus acciones al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en cada grado y por otro, consideran la estructura de la actividad comunicativa escrita convencional.

En cuanto al desarrollo de las competencias de los alumnos se encontró que los alumnos desarrollan las competencias comunicativas de acuerdo con los énfasis que hace la docente en cada grado, dichos resultados se desarrollan de forma detallada bajo el título de “Vínculo de la Práctica docente con el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos”.

Finalmente, respondiendo concretamente a la pregunta que orientó este trabajo de investigación se establece que, la práctica docente de profesoras que implementan entornos complejos de aprendizaje para el desarrollo de capacidades comunicativas es una práctica compleja, especializada en la enseñanza de la lectoescritura bajo los principios socioculturales, que se desarrolla dentro de una comunidad de práctica lo que permite la reflexión y autovaloración positiva de sus procesos y este sistema articulado de práctica docente transforma al alumno en sus razonamientos comunicativos.

Las docentes conforman una comunidad organizada alrededor del desarrollo de las competencias comunicativas en el que se articulan los

objetivos de aprendizaje de cada grado y se ajustan sus acciones al desarrollo progresivo de las capacidades comunicativas de los alumnos, buscando la participación cada vez más autónoma de los alumnos, creando oportunidades dentro de las actividades comunicativas reales de construcción colectiva del conocimiento y el despliegue público de las acciones comunicativas.

Por último algunas de las implicaciones del estudio a partir del análisis de la práctica docente es asumir la necesidad de indagar sobre la práctica docente en ámbitos específicos, ya que esta está determinada estrictamente por la naturaleza del sistema simbólico particular, en este caso el sistema escrito y a su vez por la actividad societal de la que forma parte, como las actividades comunicativas, por lo que se propone que las propuestas de formación docente estén ancladas a la complejidad de las acciones que debe establecer el docente en todos los elementos de su práctica docente para el aprendizaje del sistema simbólico particular.



I. Caracterización del panorama escolar y el docente en México



La calidad educativa es un reto al que se enfrenta constantemente el sistema educativo mexicano, el reflejo de un bajo rendimiento académico de los alumnos y la poca adquisición de competencias educativas son preocupaciones actuales de todo el sistema que han llevado al cambio en las políticas educativas, los currículos y en las condiciones laborales de los docentes. Entre este entramado de factores que inciden mutuamente en la calidad educativa se ha decidido tomar la práctica docente como un factor de estudio fundamental por su incidencia en la calidad educativa, por lo que para comprender este objeto de estudio es necesario comprender este panorama en el que se desenvuelve la práctica docente.

1.1 El desafío de la problemática actual de la lectoescritura en México

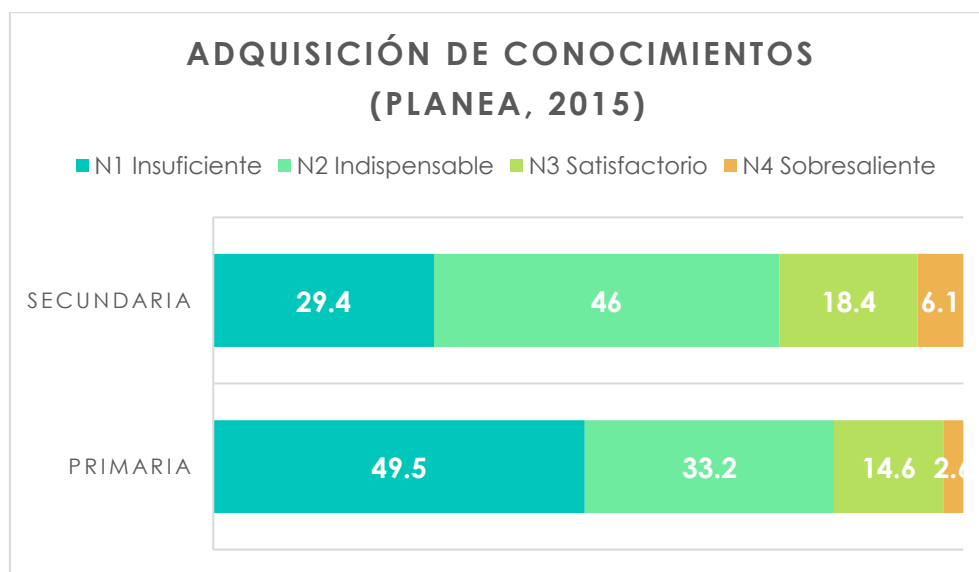
Uno de los esfuerzos en los que se ha centrado el sistema educativo desde sus inicios es la alfabetización de la mayoría de los mexicanos, destinando recursos materiales, formación docente y programas educativos que logren este objetivo y podría decirse que se ha avanzado en el cumplimiento de dicho objetivo, pues según indicadores del Banco Mundial (2015), el porcentaje de alfabetización en México ha aumentado del 83% de la población en 1980 al 95% de ella en el año 2015, sin embargo las evaluaciones educativas tanto nacionales como internacionales reflejan aún un grave problema en el uso integral del sistema escrito, más allá de la codificación y decodificación (Indicadores centrales de alfabetización), encontrando graves dificultades para la adquisición del conocimiento básico del sistema escrito, las cuales se profundizan en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Con el fin de conocer la magnitud del problema al que se enfrenta el sistema educativo en el campo de la lectoescritura se pueden examinar los resultados de los alumnos mexicanos en evaluaciones tanto nacionales

como internacionales, las cuales se alinean en dos niveles de análisis que abordaremos a continuación:

- ☞ Evaluación de Conocimientos y Habilidades Curriculares Lingüísticos
- ☞ Evaluación de las Competencias para la Reflexión e Interpretación de la lengua escrita

El nivel de adquisición de conocimiento y habilidades básicas para el uso del sistema escrito de los alumnos de educación básica se puede conocer a través de la evaluación nacional PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), la cual sustituye a la evaluación ENLACE (Encuesta Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) a partir del año 2014. Los últimos resultados obtenidos en esta evaluación reflejan que a más de 10 años de la implementación de la Reforma Educativa en Educación Básica la adquisición de los conocimientos básicos del sistema escrito aún presenta un porcentaje muy alto en niveles de desempeño insuficientes (Ver gráfica 1).



Gráfica 1 Resultados en la adquisición de conocimientos (PLANEA, 2015)

Como se presenta en la gráfica 1, en cuanto a la adquisición de conocimientos del sistema escrito, al terminar la primaria la mitad de los alumnos se concentró en un nivel de desempeño insuficiente en el que solo son capaces de seleccionar información básica que se encuentra en textos del tipo descriptivo. Un 33% de los alumnos se agrupó en el nivel indispensable, que representa que los alumnos logran reconocer la función comunicativa de textos literarios y expositivos así como algunas de sus características; con ello podemos identificar que más del 80% de los alumnos de primaria se concentraron en los primeros niveles de desempeño, los cuales representan insuficiencia en la adquisición de conocimientos básicos del sistema escrito, siendo un porcentaje mínimo el que logra niveles satisfactorios y sobresalientes alcanzando los aprendizajes esperados del nivel primaria (INEE, 2015).

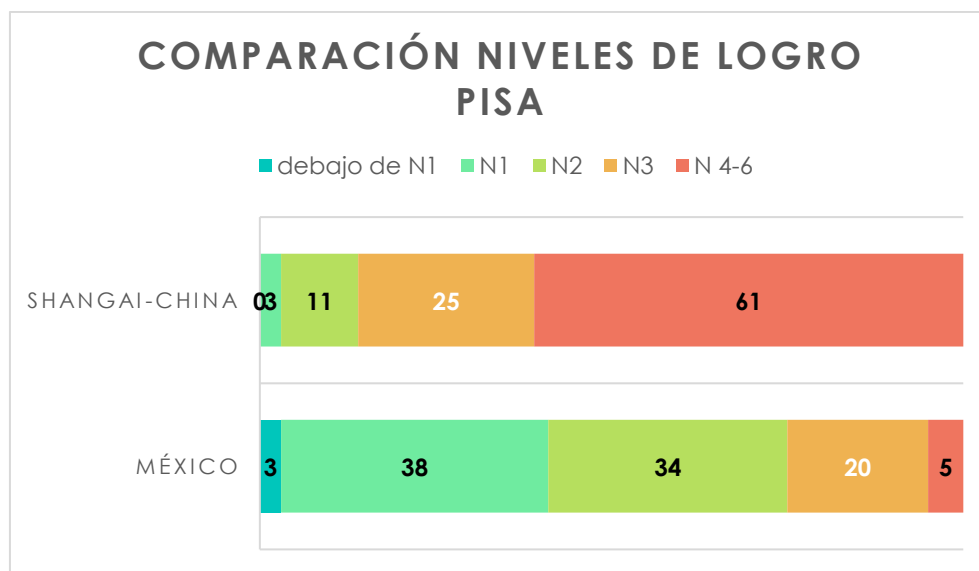
En el nivel secundaria más de una cuarta parte los alumnos aún se encontraron en un nivel insuficiente y la mayor cantidad de alumnos se concentró en el nivel indispensable con un 46%, lo que representa que aún la mayoría de los alumnos se agrupó en los primeros niveles de desempeño, en los que solo son capaces de identificar la estructura textual de textos comunes como son los narrativos (INEE, 2015), lo que representa aprendizajes muy básicos inclusive para los alumnos de primaria. Como se observa en este nivel solo un cuarta parte de los alumnos logra alcanzar los aprendizajes esperados que plantea la reforma educativa en el ámbito de la composición e interpretación de textos.

Los resultados de los alumnos en esta evaluación permiten interpretar que se presentan grandes dificultades para la enseñanza y adquisición de los conocimientos y habilidades básicas para el uso del sistema escrito, lo que dificultará que los alumnos desarrollen las competencias comunicativas que les permitan la composición e interpretación de textos de la manera más eficiente posible.

El uso del conocimiento del sistema escrito, es decir los niveles de competencias comunicativas, se evalúan en México a través de la prueba PISA (*Program for International Student Assessment*), esta prueba se realiza a nivel internacional a los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), dicha evaluación se aplica a alumnos de 15 años que se encuentran concluyendo la educación básica en su país y evalúa tres dominios de competencia, Lectura, Matemáticas y Ciencia; con ello la prueba PISA busca conocer “las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades” (OCDE, 2007).

La competencia lectora, para la evaluación PISA, se define como “La capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal y participar en la sociedad” (INEE, 2013), evaluando a partir de ello la capacidad de recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido en diferentes contextos.

La prueba PISA diferencia 6 niveles de logro de la competencia siendo los niveles 4-6 los niveles más avanzados de competencia, el nivel 3 representaría el nivel intermedio y el nivel 2 representa un nivel básico del desarrollo de la competencia, el nivel uno se desagrega en 1ª y 1b representado este nivel una deficiencia grave para desenvolverse en niveles avanzados de estudios.



Gráfica 2 Comparación de niveles de logro en lectoescritura PISA 2012 (INEE, 2013)

La gráfica 2 presenta un comparativo entre el primer lugar de los países miembros de la OCDE y México; en cuanto a los resultados de los alumnos mexicanos, el nivel con un mayor porcentaje de alumnos situados en él es el Nive1 con el 38% de los estudiantes evaluados, este nivel representa deficiencias claras en el desarrollo de la competencia, situarse en este nivel implica que al finalizar la educación básica los alumnos solo fueron capaces localizar fragmentos de información explícita en un texto y reconocer el tema principal del mismo.

El nivel 2 representa un nivel básico de la competencia, lo que nos habla de que solo el 34% de los alumnos en México se encuentra en este nivel, estando un porcentaje mayor en un nivel por debajo de este, inclusive el 3% de los alumnos se encuentra en niveles por debajo del nivel 1 lo cual puede ser un indicador alarmante ya que implica que los estudiantes no pueden realizar el tipo de lectura básico para la prueba PISA (INEE, 2013). Si agrupamos estos dos niveles que indican una deficiencia en el desarrollo de las competencias básicas para la interpretación de textos obtenemos que las tres cuartas partes de los alumnos mexicanos se desenvuelven en estos niveles bajos de competencia.

Sólo el 5% de los alumnos mexicanos se encuentra en un nivel avanzado de la competencia lectora, situándose entre los niveles 4-6, este nivel más avanzado significa que los alumnos son capaces de realizar inferencias de contenidos no explícitos en un texto, además logran realizar hipótesis y reflexionar de manera crítica en torno al texto (INEE, 2013), lo que es congruente con el perfil de egreso que espera desarrollar la reforma educativa al final de la educación básica, sin embargo es alarmante que solo una mínima parte de los alumnos alcance estos objetivos.

El comparativo que se muestra en la gráfica 2 con el país que obtiene los más altos niveles de desempeño en cuanto a competencias lectoras, es decir con Shanghái-China, tiene el propósito de dimensionar el reto al que se enfrenta el sistema educativo mexicano, ya que, mientras la mayoría de los estudiantes mexicanos se encuentra en el nivel 1 (y un porcentaje debajo de él) de desempeño de competencia, el cual es un nivel de desarrollo insuficiente para una comprensión del contenido de los textos, la mayoría de los alumnos de Shanghái-China se concentran en los niveles suficientes y más de la mitad (61%) se encuentra en los niveles más avanzados del desarrollo de las competencias lectoras, mientras que solo cinco de cada 100 alumnos mexicanos se encuentra en estos niveles avanzados.

Los resultados que alcanzan los alumnos en las evaluaciones y la comparación con otros países que realizan la misma evaluación del desarrollo de competencias lectoras muestra que al egresar de la educación básica nuestros alumnos no tienen los conocimientos del sistema escrito ni han desarrollado las competencias comunicativas suficientes para desenvolverse en un entorno de educación a nivel medio superior, así como en un entorno laboral, lo que lleva a cuestionar las condiciones y factores que inciden en la calidad educativa y que en un entramado de múltiples factores mantiene este panorama desolador.

Este panorama que brindan las evaluaciones tanto a nivel nacional como internacional y que ha sido similar durante las últimas décadas generó cambios en las políticas educativas a nivel nacional, buscando incidir en los principales factores que impactan en el rezago de la calidad educativa en México, se propuso con ello un cambio en el currículo de la educación básica correspondiente a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). El cambio curricular y en las políticas educativas son elementos que inciden directamente en la práctica docente y bajo la cual se rige dicha práctica, es por ello que teniéndola como objeto de estudio es relevante el desarrollo de estos temas.

1.2 Entorno institucional de la práctica docente en Preescolar: Cambios curriculares en Educación Básica

La política educativa y los cambios curriculares que se han generado durante los últimos años en México, como son la Reforma Integral en Educación Básica y actualmente la implementación del Nuevo Modelo Educativo, impactan directamente en la práctica docente ya que son parte fundamental del contexto en el que se desarrolla dicha práctica, por ejemplo el uso de nuevos métodos para la evaluación del conocimiento del alumno, el cambio de la estructura curricular centrado de conocimientos a competencias y la exigencia de la autoevaluación de la práctica docente son algunos elementos que el docente deberá cumplir ya que son parte de la actividad laboral solicitada institucionalmente, es por ello que los cambios curriculares que se han implementado en los últimos años son un eje de análisis para comprender parte de la práctica educativa del docente en México; nos centraremos en la Reforma Integral de Educación Básica debido a que para el tiempo en el que se desarrolló el estudio era el contexto institucional vigente.

La Reforma Integral de Educación Básica es el resultado (entre otros factores) de tres acuerdos. El primero de ellos es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, firmado en 1992, el cual establece que para la modernización de la educación en México se requiere impactar en tres ejes fundamentales: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la *revaloración de la función magisterial*, estableciendo un acuerdo conjunto entre las autoridades educativas y los gobiernos locales, para elevar la calidad de la educación (Diario Oficial de la Federación de México, 1992).

El segundo acuerdo surge en 2002 y se denomina Compromiso Social por la Calidad de la Educación, este acuerdo surge en el periodo de alternancia política y tiene una fuerte carga en sus compromisos sobre la movilidad estudiantil, uso de Tics y la forma de crear “comunidades comprometidas de aprendizaje” (Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 2002), este acuerdo fue firmado por representantes de diversos sectores de la sociedad.

Por último, la Alianza por la Calidad de la educación fue firmada en 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se suscriben acuerdos en torno a la modernización de los centros educativos, la *profesionalización docente*, la formación integral de los alumnos y la evaluación como un sistema de mejora en el sistema educativo (Secretaría de Educación Pública, 2008).

Ante esta serie de acuerdos institucionales y las evaluaciones de las que ya hemos hecho patente los resultados, se plantea la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) la cual representa un cambio en las políticas educativas, la currícula escolar y los métodos de trabajo de la educación básica en México. En el año 2004 se decreta la reforma en educación para el nivel preescolar, posteriormente en el año 2006 el cambio se integra a la

educación secundaria y finalmente en el año 2009 finaliza con la educación primaria.

La RIEB articula los tres niveles de educación básica “con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión” (Secretaría de Educación Pública, 2011). El objetivo de esta articulación entre los niveles es integrar la currícula de los tres niveles que conforman la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) estableciendo como meta un perfil de egreso que debería cumplirse al final de la educación básica. “El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la educación básica [...] como garantía de que podrá desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo” (SEP, 2011). Un resumen del perfil de egreso que propone la RIEB es el siguiente:

- ☞ **Utiliza el lenguaje oral y escrito** con eficiencia para comunicarse e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
- ☞ **Argumenta y razona al analizar situaciones**, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos proporcionados por otros y puede modificar, los propios puntos de vista.
- ☞ **Evalúa y utiliza la información** proveniente de diversas fuentes.
- ☞ **Interpreta y explica procesos** sociales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- ☞ **Ejerce los derechos humanos** y los valores que favorecen la vida democrática.

- ☞ **Practica la interculturalidad** como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- ☞ **Conoce y valora sus características** y potencialidades como ser humano; trabaja de manera colaborativa; reconoce, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- ☞ **Asume el cuidado de la salud y del ambiente** como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- ☞ **Aprovecha los recursos tecnológicos** a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- ☞ **Aprecia la dimensión estética** y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011).

Como se observa el objetivo que plantea la RIEB para la educación básica es la formación de un ciudadano integral que logre utilizar las herramientas y recursos adecuados para la transformación de los entornos cotidianos, académicos y laborales en los que se encuentra y con ello se enfoque en la resolución de problemas de forma crítica e informada.

Los cambios propuestos en la educación que propone la RIEB, en cuanto al currículo, para el logro de este perfil de egreso, están enfocados en principios pedagógicos, que permiten insertar en la implementación de la reforma el enfoque de educación basada en competencias, un paradigma educativo contemporáneo que ha sido desarrollado por diversas disciplinas enfocadas en la educación, pero que también ha generado una discusión y fuertes críticas al planteamiento de la Reforma educativa.

El cambio de contenidos a competencias ha entrañado diversas interpretaciones del concepto de competencia, teniendo implicaciones políticas y sociales, aunque existen diversas interpretaciones del concepto de competencia se puede definir de manera general como una "movilización de distintos recursos constituidos por esquemas de actuación

que integran al mismo tiempo conocimientos, procedimientos y actitudes” (Zabala y Arnaud, 2007), esta integración de los elementos en pautas de acción dentro de situaciones cotidianas ha llevado a problemas en la interpretación y aplicación del currículo, lo que ha generado críticas al enfoque como el favorecer una educación meramente tecnicista que responde a los intereses del mercado globalizado. Sin embargo una visión constructivista sociocultural y situada permite “aprovechar toda la potencialidad transformadora e innovadora del concepto de competencia cuando se incorpora al ámbito de la educación escolar” (Coll, 2009), lo que indica la flexibilidad que ofrece el currículo para intervenir en los contextos escolares con propuestas innovadoras basadas en resultados positivos para el desarrollo de razonamientos lingüísticos.

Uno de los niveles que experimentó más cambios a raíz de la implementación de la reforma educativa fue el nivel preescolar el cual se integró a la educación básica, lo que generó cambios en cuanto al currículo que se implementa y las condiciones que se generan para las docentes de preescolar. A continuación abordaremos este cambio en preescolar.

1.2.1 Transición del Preescolar a educación básica: implementación del Programa para la Educación Preescolar (PEP) 2004-2011

La implementación de la reforma educativa inició en el año 2002 precisamente en el nivel preescolar con la integración de este nivel a la educación básica en el que se le dio carácter de obligatorio a partir de un cambio constitucional en el artículo 3ro de la Constitución Mexicana que amplió el número de años obligatorios de escolarización de 9 a 12 años. Ante esto, durante el año 2004 se estableció el Programa para la Educación Preescolar PEP 2004, siendo el primer nivel en experimentar la objetivación de la RIEB; el nivel secundaria cambia su programa en el año 2006 y finaliza

la implementación de la reforma con el cambio curricular en el nivel primaria en el año 2009, articulando así los tres niveles de educación básica.

El preescolar tiene como propósito sentar las bases del aprendizaje de los alumnos insertándolos en la vida escolar. El programa de educación preescolar busca que los alumnos “vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje” (SEP, 2011), enfocándose en los siguientes aspectos:

- **Expresión oral**
- **Interés por la lectura y escritura**
- Regulación de emociones
- Uso del razonamiento matemático
- Observación de fenómenos naturales
- Valores comunitarios
- Creatividad
- Habilidades de coordinación (SEP, 2011)

La currícula de preescolar toma en cuenta seis campos de trabajo, el primer campo se denomina *Lenguaje y comunicación*, este campo tiene como propósito fundamental que los alumnos enriquezcan su lenguaje, conozcan y utilicen los diversos portadores para la composición e interpretación de sus propios textos; el segundo campo es el de *Pensamiento matemático*, este campo busca que los alumnos usen el razonamiento matemático para la resolución de problemas; otro campo es el de *Exploración y conocimiento del mundo*, dentro de este campo el objetivo principal es que los alumnos se interesen en la observación de fenómenos naturales y sociales; en el campo *Desarrollo físico y Salud* se desarrollan habilidades de coordinación; el campo de *Desarrollo personal y Social* se

centra en los valores y principios para la vida en comunidad y finalmente el campo de *Expresión y apreciación artística* busca el desarrollo de la creatividad de los alumnos (SEP, 2011).

Los propósitos que plantea el PEP y los objetivos de los campos de conocimiento son los principales elementos que los docentes deben poner en marcha y coordinar dentro de sus planeaciones educativas, para ello el programa brinda algunas bases para el trabajo en este nivel haciendo énfasis en que el docente debe tomar en cuenta el conocimiento previo, fomentar la interacción entre pares y con ella la inclusión educativa, desarrollar en el alumno el interés por el aprendizaje a partir de la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes, de igual forma se le solicita al docente una planeación flexible y trabajar en la vinculación entre escuela y familia (SEP, 2011)

Estos lineamientos son la guía para el trabajo del docente que establece el programa del nivel preescolar, ante la definición de estos criterios los docentes de nivel preescolar deben ajustar las planeaciones educativas que han desarrollado, así como crear situaciones de aprendizaje acordes a los planteamientos de la Reforma, ajustando su práctica a los objetivos que especifica el programa escolar.

Abordaje de la lectoescritura en el nivel preescolar: Lenguaje y Comunicación

Como se ha mencionado la reforma educativa en preescolar y el Programa para la Educación Preescolar definen el currículo y los lineamientos que se establecieron para cada campo formativo, los cuales son la guía para la planeación e implementación de las actividades que la docente diseña en torno al campo formativo en cuestión, es por ello que a continuación esbozaremos lo que define el Programa para la Educación

Preescolar en el campo de lenguaje y comunicación, ya que en este campo se centrará la práctica docente analizada en el estudio.

El campo de lenguaje y comunicación tiene como objetivo fundamental que los alumnos desarrollen las competencias comunicativas de composición e interpretación de textos, a partir del conocimiento y uso de los diferentes portadores de texto conociendo sus características funcionales y estructurales. El campo formativo se divide en dos aspectos, el lenguaje oral y el lenguaje escrito, cada uno de ellos con sus competencias específicas y cada competencia con una especificación de aprendizajes esperados que es deseable que los niños logren al finalizar los tres ciclos de educación preescolar. A continuación se muestra una tabla con las competencias del campo Lenguaje y comunicación, desglosadas de acuerdo a cada aspecto que conforma el campo.

Campo Lenguaje y Comunicación

Aspecto Oral	Aspecto Escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información mediante la expresión oral. • Utiliza el lenguaje para autorregular su conducta • Escucha y cuenta relatos literarios • Aprecia la diversidad lingüística 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza textos diversos de manera guiada o por iniciativa propia • Expresa gráficamente las ideas • Interpreta o infiere el contenido de los textos • Reconoce las características del sistema de escritura • Selecciona, interpreta y recrea historias

Tabla 1 Competencias campo Lenguaje y Comunicación (PEP, 2014)

El programa de educación preescolar establece los estándares curriculares para este campo, los cuales se integran al campo formativo de español en los niveles primaria y secundaria, estableciendo que, al final de la educación preescolar los alumnos se integren a las prácticas del sistema escrito dentro de 5 componentes; la lectura, la producción de textos escritos, la participación en actividades comunicativas, el conocimiento de las funciones del lenguaje y las actitudes hacia el lenguaje escrito.

Dentro del proceso de lectura, al final de la educación preescolar los alumnos deben ser capaces de interpretar diferentes tipos de textos, realizar inferencias paratextuales, identificar la estructura de los textos y los portadores de texto e identificar la diferencia entre la escritura convencional y los números (SEP, 2011). Para el rubro de producción de textos al finalizar el nivel escolar se establece que los niños deberían ser capaces de entender las funciones de la lengua escrita y la corrección de los textos, así mismo ser capaces de producir sus propios textos con el conocimiento que tienen sobre el sistema escrito (SEP, 2011).

En el rubro de la función del lenguaje el niño sería capaz de conocer y entender la diversidad lingüística, así como conocer la función comunicativa de los textos y finalmente en cuanto a la actitud hacia el lenguaje el alumno tendría un interés por el aprendizaje, así como entender las consecuencias del lenguaje, de igual forma tendría un concepto positivo como lector y escritor (SEP, 2011).

Estos aspectos y las competencias establecidas son la guía que el docente debe tomar en cuenta para la planificación de sus actividades, así como para el diseño de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias marcadas en el campo; si bien el programa se establece como un programa abierto y

flexible estos lineamientos representan la objetivación del perfil de egreso que el sistema educativo pretende formar en los alumnos.

La implementación de la reforma educativa, como se ha expuesto, genera un cambio sustancial en los lineamientos y estándares que se establecen institucionalmente a la educación básica, sin embargo algunos de los planteamientos, y lo forma vertical en la que fueron desarrollados e implementados han desarrollado amplias críticas de investigadores desatacados en el campo de la educación (Díaz-Barriga, 2016), ya que tienen como consecuencia una crítica a las prácticas que los docentes han generado con la experiencia educativa, además de introducir en la actividad docente elementos que son contradictorios, por ejemplo al establecer una educación basada en competencias mientras que se seguía evaluando a nivel nacional con pruebas que no logran medir dichas competencias en los alumnos, además de los pocos espacios ofrecidos para formar a los docentes en las nuevas prácticas educativas (Díaz-Barriga, 2016).

Con ello se muestra fundamental el papel del docente en la implementación de la reforma educativa para que el cambio curricular llegue a las aulas, ya que en este sentido son ellos quienes llevan a la práctica los lineamientos que se establecen en la reforma y quienes reinterpretan los estándares que establece el currículo para la implementación de actividades y recursos que favorezcan el logro de los aprendizajes. La transición a la implementación de la reforma establece cambios en el ejercicio de la profesión docente, así como cambios en sus condiciones laborales.

Una vez establecido el objeto de estudio y la problemática en la que se inserta es necesario caracterizar al grupo de docentes, actores de este análisis, tomando en cuenta el marco de la política educativa y el contexto

en el que se inserta el docente para comprender y conocer las acciones que desempeña en el aula.

1.3 Caracterización de las condiciones de los docentes de nivel preescolar en México

La docencia y su imagen en México han cambiado de manera constante a lo largo de la historia, a raíz de las reformas en materia de educación, las cuales inician con diferentes convenios y acuerdos que firma el estado mexicano y que se concretizan en la Reforma Integral para la Educación Básica, se ha hecho un énfasis en el papel del docente como encargado del éxito o fracaso de la educación en México, siendo ahora sujeto de evaluaciones y censos institucionales. Si bien es cierto que el docente es uno de los actores principales, es importante matizar las afirmaciones, conocer a los docentes, quienes son los principales agentes de lo que sucede en las aulas, es de relevancia tanto para el contexto actual como para el conocimiento que se deriva de las investigaciones en torno a la acción del docente.

Actualmente, según cifras del INEE (2015) en el inicio del ciclo escolar 2013-2014 un total de 1 201 517 docentes atendían a 25 939 193 alumnos de educación básica, lo que establecería una relación de 21 alumnos por docente, sin embargo sabemos que en la realidad no se distribuye de esta manera, el número de alumnos de acuerdo al nivel educativo se ve reflejado en la tabla 2. Una cifra de esta magnitud nos permite dimensionar los retos de una reforma educativa orquestada a nivel nacional pues más de un millón de docentes se enfrentaron a un cambio curricular y de las prácticas que establecían en el aula, así como de las rutinas y métodos institucionales con los que tenían experiencia.

Nivel	No de docentes	No. Alumnos
--------------	-----------------------	--------------------

Preescolar	227 356	4.8 millones
Primaria	573 238	14.6 millones
Secundaria	400 923	6.6 millones

Tabla 2 Cifras de docentes y alumnos por nivel educativo (INEE, 2015)

Del total de profesores que laboran en la educación básica entre el 81% y el 89% trabajan en escuelas públicas, concentrándose la mayor cantidad de docentes en este sector los que pertenecen al nivel primaria, así mismo del 71% al 94% de los docentes laboran en localidades urbanas (INEE, 2015). Lo que es un índice del acceso a materiales y recursos que podría tener el docente así como algunas condiciones de vivienda que se podrían estar reflejando al laborar en localidades urbanas.

En el nivel preescolar laboran 227 353 educadores atendiendo a 4.8 millones de alumnos, de los cuales el 93% son de sexo femenino, con una media de edad de 37 años. Los años de antigüedad de las docentes de preescolar es de 14 años como media (INEE, 2015), este dato particularmente nos habla de que las docentes de preescolar se enfrentaron a un cambio de las prácticas que habían estado implementado con resultados que probablemente les parecían favorables, además como ya hemos abordado se enfrentaron a la obligatoriedad del nivel y a su división en campos formativos que les exigían un cambio sustancial de las acciones que realizaban.

Estos datos muestran un panorama general, en números de los docentes en México, en qué nivel laboran y aproximadamente a cuantos niños atienden así como su localización geográfica, lo que nos permitiría deducir los retos a los que se enfrenta la política educativa en materia de educación y en la implementación de reformas curriculares a nivel nacional. A continuación se abordan las condiciones laborales en las que se desempeñan los docentes en México.

Condiciones laborales de los docentes de preescolar

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) considera dentro de las condiciones de calidad en la educación preescolar las condiciones laborales de los docentes, pues estas afectan el desempeño de los docentes de manera indirecta. Con ello consideran que mejores condiciones laborales y contractuales de los docentes permite una menor movilidad de los docentes así como atraer a docentes con mejor preparación (INEE, 2010), de manera general se reporta que a nivel nacional el 66% de los docentes de nivel preescolar cuentan con una contratación tipo base, es decir una contratación fija, el 15 % de los docentes son contratados por honorarios, y aproximadamente el 11% de los docentes es interino ya sea limitado o ilimitado. Por otro lado, el 7.7% de los docentes no cuentan con una contratación fija (INEE, 2010). El tipo de plaza con el que cuentan las docentes de preescolar nos habla del nivel de estabilidad que podrían experimentar en sus centros laborales, pues mientras solo poco más de la mitad cuenta con una contratación fija el otro porcentaje puede enfrentarse a un mayor nivel de inestabilidad laboral, lo que podría impactar en el cambio constante de prácticas de acuerdo a las diferentes instituciones con las que labora.

En cuanto a los salarios se reporta que a nivel nacional los docentes de preescolar perciben un sueldo promedio de 3 400 pesos mexicanos, siendo las docentes de la modalidad preescolar rural las que perciben los sueldos más bajos (INEE, 2010), es decir que en promedio un docente de preescolar recibe 113 pesos al día cuando las jornadas laborales pueden ser de 8 a 10 horas, sin incluir las labores extras que el docente realiza en su tiempo libre. Una condición salarial de este tipo nos habla de que es probable que el docente que percibe un salario promedio e inclusive menos podría verse en dificultades para satisfacer sus necesidades básicas lo que repercute en ámbitos personales, pero que podría influir de cierta manera en la búsqueda

de nuevos ámbitos de trabajo y una poca motivación para la innovación de sus prácticas educativas.

Las condiciones para el ingreso y permanencia de los docentes han cambiado a partir de la promulgación de la Ley del Servicio profesional docente en el año 2013, la cual establece los requisitos para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes que se encuentran prestando el servicio educativo, esto alrededor de un marco de evaluación de la práctica educativa organizado por el Instituto Nacional de Evaluación educativa (Diario Oficial de la Federación de México, 2013), esta ley sustituye el sistema de estímulos de Carrera Magisterial que se venía desarrollando desde el año 1993 y que categorizaba a los docentes en cinco niveles jerárquicos de acuerdo con criterios como la antigüedad, el nivel académico y los cursos de profesionalización que tenían, con base en ello se otorgaban estímulos económicos al salario de los docentes (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998), lo que se suponía aumentaría la calidad de la educación que imparten los docentes, sin embargo con el decreto de la Ley de Servicio Profesional Docente estos estímulos desaparecieron y se sustituyeron por el nuevo sistema.

En este contexto en el que se desenvuelve la acción docente, aunado al cambio curricular, el cambio en las condiciones laborales de los docentes ha representado un de transición turbulenta, que ha desatado inconformidades en diferentes sectores magisteriales. Es importante en este contexto tomar en cuenta los dos puntos de vista, desde la visión del Estado, las acciones establecidas tienen el fin de aumentar la calidad educativa a partir de la evaluación de las prácticas que implementa el docente, "evitando" también cuestiones de corrupción que se generaban a partir de la participación privilegiada en sindicatos laborales, por otro lado, el quehacer docente no se limita a las aulas, es bien sabido que el docente realiza jornadas laborales extensas y en las que dedica su tiempo libre a

actividades que no se pueden desarrollar en la jornada cotidiana, como la planeación de actividades y la realización de recursos y ante los cambios el docente ve violentadas las garantías que su profesión y experiencia le habían otorgado.

Perfil institucional del docente de preescolar

Con el decreto de la Ley de Servicio Profesional Docente y los criterios para la evaluación de los docentes fue necesario establecer el perfil que debe cumplir el docente en cada uno de los niveles de educación básica. En el informe “La educación preescolar en México” (INEE, 2010) el INEE presenta algunas características esperables de los docentes de educación preescolar apuntando que es necesario que los docentes tengan un conocimiento profundo de la evolución psicológica de los alumnos que les permita diseñar e implementar situaciones didácticas acordes con el nivel educativo, así mismo resaltan que el docente debe conocer los planteamientos curriculares y estar familiarizados con los ambientes educativos (INEE, 2010).

La secretaría de Educación Pública genera parámetros del perfil que los docentes deben cumplir para ingresar o permanecer en el servicio profesional docente. Este perfil se articula en cinco dimensiones y sus respectivos parámetros, los cuales se muestran a continuación en la tabla 3 (Secretaría de Educación Pública , 2014).

Dimensión	Parámetros
1. Conocimiento de alumnos y el aprendizaje	1.1 Conocer procesos de desarrollo y aprendizaje
	1.2 Conoce propósitos educativos y enfoques didácticos en educación preescolar
	1.3 Contenidos del currículo vigente
	2.1 Diseño de situaciones didácticas

Dimensión	Parámetros
2. Planeación, evaluación e intervención	2.2 Diversificación de estrategias didácticas 2.3 Evaluación con fines de mejora 2.4 Creación de ambientes favorables para el aprendizaje
3. Profesional en mejora continua	3.1 Auto-reflexión sistemática sobre la práctica 3.2 Disposición al estudio y aprendizaje profesional 3.3 Comunicación eficaz con colegas, alumnos y familias
4. Responsabilidad ética y legal	4.1 Apego a fundamentos legales y principios filosóficos de la escuela pública 4.2 Establecimiento de ambiente de inclusión y equidad 4.3 Altas expectativas sobre aprendizaje de los alumnos
5. Participación en funcionamiento de la escuela y vínculo con la comunidad	5.1 factores asociados a la gestión escolar 5.2 Aprovechamiento de apoyos que brindan padres de familia 5.3 características lingüísticas y culturales y su vínculo con la práctica educativa

Tabla 3 Dimensiones del perfil del docente de preescolar especificadas institucionalmente

Estas dimensiones nos dan un panorama de lo que la institución educativa espera de la práctica docente en nivel preescolar, así mismo es una guía de acción para el docente en su actuar cotidiano bajo la implementación del currículo vigente, como se observa se solicita al docente una práctica integral que conozca los procesos de desarrollo del alumno y utilice ese conocimiento para la planeación, evaluación e implementación de sus actividades, a partir de las cuales establezca procesos de reflexión y de mejora de su práctica docente, se le solicita de igual forma que actúe con

ética y fomente la inclusión y equidad en el salón de clase así como que se vincule fuertemente con la comunidad educativa, provocando cambios que impacten a los alumnos en sus ambientes familiares.

Evaluación institucional del desempeño docente en México

En el marco del decreto de la Ley de Servicio profesional docente se inicia un proceso de definición de los criterios de evaluación para los docentes en servicio que tendría como resultado el ingreso de planta docente, su promoción y permanencia en el cargo laboral que desempeña. La definición de los criterios de evaluación así como de las etapas y formas de evaluación fueron diseñadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. La evaluación de la docencia y de la práctica docente que ella conforma es un tema que actualmente representa un debate debido a que una evaluación de magnitud nacional a la práctica docente tiene sus limitaciones tanto en espacio como en tiempo destinado para conocer y comprender las prácticas de los docentes y que esta evaluación tenga como consecuencia determinar la permanencia en el centro laboral ha generado inconformidades y dudas en torno a este proceso.

La implementación de políticas educativas destinadas a la evaluación de los docentes en diversos países ha generado investigación educativa en torno a este tema. Tuytens y Devos (2014) investigaron los factores que permiten a la evaluación docente proveer de una retroalimentación útil para el docente y llevarlo a la acción de cursar actividades de desarrollo profesional. Los autores ofrecen un modelo de los factores que impactan en la percepción de utilidad de la retroalimentación de la evaluación por parte de los docentes, los autores encontraron que el que los docentes tomen actividades de desarrollo profesional es resultado de que el docente perciba la retroalimentación que recibe de la evaluación como útil, dicha utilidad de la retroalimentación está influenciada por la percepción de

justicia del proceso de evaluación, el apoyo de las autoridades y la experiencia laboral del docente (Tuytens y Devos, 2014).

Se ha difundido la idea de que el docente es el único responsable del bajo desempeño académico de los alumnos mexicanos y el causante de las fallas en el sistema educativo mexicano. Nava y Rueda (2014) analizaron algunos elementos de la evaluación del desempeño en México y aseveran que es necesario tener en cuenta las condiciones laborales e institucionales en las que se desempeña el docente, las cuales en ocasiones obligan al docente a llevar a cabo roles administrativos aparte de su actuación dentro del aula, por ello es importante que la evaluación del desempeño tome en cuenta estas situaciones. Otro punto importante es que la evaluación del desempeño docente debe construir su objeto de evaluación, en este caso las buenas prácticas pedagógicas en conjunto con los docentes pues son ellos los principales involucrados, con ello se construiría una visión diversa de las buenas prácticas dependiendo del contexto o situación escolar en la que se desempeñan los docentes, así mismo la visión formativa de la evaluación cumpliría su objetivo pues la retroalimentación que recibiría el docente probablemente lo lleve a la búsqueda de un desarrollo profesional que atienda sus áreas de oportunidad (Nava y Rueda, 2014).

La evaluación del desempeño docente a raíz de cambios curriculares no es exclusivo de México, Sánchez y Corte (2015) presentan un panorama con diversos estudios en torno a la evaluación de los docentes en América Latina y su repercusión en tres aspectos de los docentes, su salario, salud y resistencia. Los autores encuentran que la evaluación de la docencia en América latina ha traído como repercusión principal el corte al aumento de los salarios en los docentes, así mismo este factor mostró tener una incidencia en los altos índices de ansiedad y depresión que presentan los docentes. Finalmente, también se muestra que de manera general los docentes se han resistido a la imposición de la evaluación de las reformas

educativas, sin embargo estos intentos han sido demeritados y acallados por el discurso político (Sánchez y Corte, 2015).

Es importante tener en cuenta este panorama de la evaluación de la educación tanto en América latina y específicamente en México, pues hablamos de la forma institucional de evaluar la práctica de los docentes. La evaluación de la docencia así como la reforma educativa se encuentran en un contexto amplio, económico y político que repercute directamente en todos los actores del sistema educativo.

Como se ha tratado de mostrar en este primer capítulo el contexto de la educación y los retos a los que se enfrenta el sistema educativo mexicano son de gran importancia si es que se busca la mejora de la calidad educativa, en este entramado de factores se ha decidido el estudio de la práctica docente como una posibilidad para impulsar modelos que permitan la mejora de dicha calidad y el logro de los aprendizajes esperados para los alumnos. En el siguiente capítulo se caracterizará a los docentes y su práctica como objeto de estudio de la presente tesis.



II. El análisis de la práctica docente para el desarrollo de la lectoescritura



El presente capítulo explora la práctica docente desde su división teórica y empírica, explorando los tres componentes principales de ella que son, la planeación de actividades dentro del aula, la implementación de las actividades en el aula y finalmente la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. De igual forma se realiza un breve recorrido por los elementos que de igual forma conforman la práctica docente desde una visión más global como son las ideas y reflexiones del docente en sobre su práctica y su participación dentro de un grupo colegiado y comunidad escolar.

El estudio de la práctica docente ha sido relevante en las últimas décadas para la investigación educativa, ya que en la diada docente-alumno el docente es quien guía los procesos de aprendizaje que se ponen en juego dentro del aula, por ello ha sido relevante el estudio de las acciones que el docente implementa dentro del aula y ha cobrado una mayor relevancia ante los cambios curriculares y los contextos institucionales que se han desarrollado en diversos países.

El término práctica y teoría se han contrapuesto en las significaciones que tienen estos términos de manera cotidiana, ya que la raíz fundamental del término práctica remite a la acción, sin embargo en cuanto a la práctica nos referiremos a ella en el sentido de una praxis o “deyaltenost” lo que refiere a una “acción social práctica” (Daniels H. , 2013), de esta forma la práctica presenta la acción y los procesos psicológicos entrelazados y mutuamente constituyentes, lo que permite superar las limitaciones al establecer una dicotomía entre los procesos psicológicos y las acciones o como dimensiones excluyentes, además remite a la actividad humana colectiva, mediada culturalmente, orientada al objeto y de carácter histórico-evolutivo (Engeström, 1999).

Congruente con estas ideas y como parte de la visión teórica del fenómeno que buscamos analizar concebimos la práctica pedagógica

como un sistema de actividad social, la cual está orientada al objeto que es el alumno, esta interacción se encuentra mediada culturalmente por el sistema simbólico que enseña y el currículo vigente bajo el cual se guía la enseñanza teniendo como resultado el desarrollo de las competencias comunicativas, además de estas interacciones básicas, la actividad se encuentra en relación con las reglas que en el caso del docente remiten a la Ley de servicio profesional docente bajo la cual está regida su acción, así mismo el docente es parte de una comunidad educativa en la que participan sus pares, los directivos y administrativos y los padres de familia, finalmente existe en esta actividad una división del trabajo la cual depende del grado educativo que enseñan y la jerarquía dentro de la comunidad educativa. En la figura se muestra este modelo basado en la Teoría de la actividad.

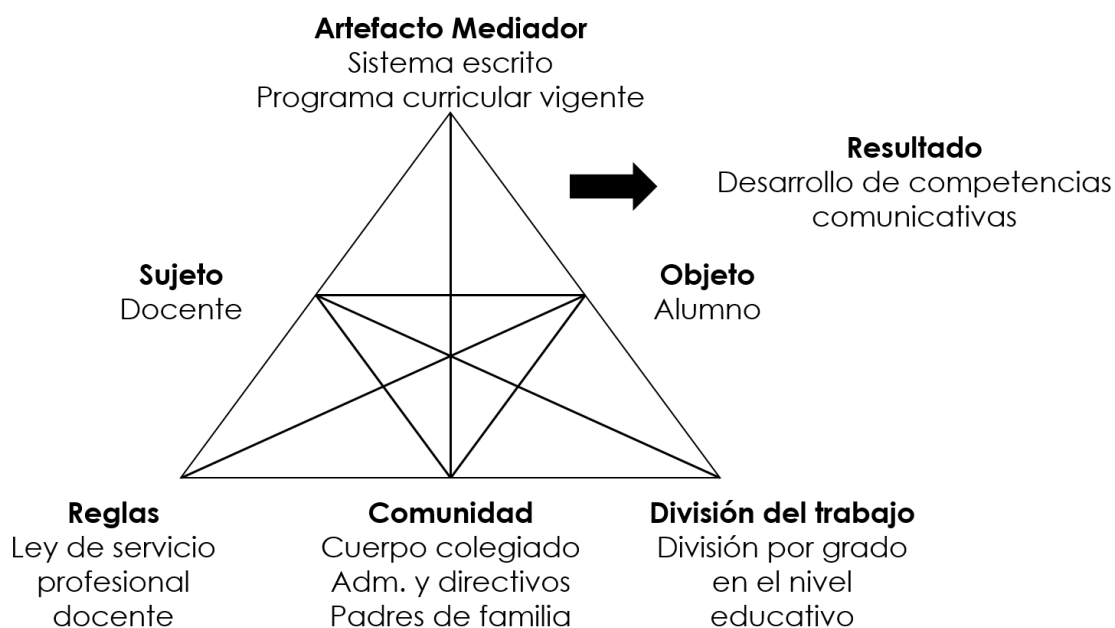


Figura 1 Sistema de actividad docente. Modelo basado en Engeström, 1999.

El análisis del sistema de actividad docente se complejiza debido a que este sistema debe verse inserto en el desarrollo histórico cultural que ha conformado este sistema de actividad y que presentará cambios en el

tiempo y si bien es importante buscar formas de analizar esta complejidad dentro de la investigación en este estudio nos centraremos en un nivel previo que son las acciones que establece el docente dentro del triángulo superior (sujeto-artefacto mediador-objeto y resultado) sin embargo hemos intentado no perder de vista los demás elementos y la conciencia de que es una actividad histórica y cultural.

Ante la gran cantidad de investigación en torno a la práctica docente hemos decidido esbozar los grandes ejes en los que se concentra la investigación en torno a ella y que son relevantes para el estudio en sus diversas fases. Estos ejes se relacionan mutuamente y que son, en primer lugar el estudio de los elementos que componen e inciden en las acciones que realiza el docente dentro del aula y en segundo lugar el papel del pensamiento, interpretaciones y creencias del docente y su impacto o relación con la práctica docente.

2.1 Estudio de los elementos que componen la práctica docente en la alfabetización inicial

Las categorías que se especifican como constituyentes del análisis de la práctica educativa remiten a tres momentos de acción diferenciada del docente, la planeación o acciones previas a la interacción en el aula, la implementación de las acciones que el docente ha planteado y la evaluación de los resultados obtenidos con los alumnos. García, Loredo, y Carranza (2008) proponen un modelo de la práctica educativa con el fin de determinar dimensiones que ayuden a la evaluación de la práctica educativa en el nivel superior, el modelo propone para el análisis de la práctica educativa tres dimensiones: en la dimensión A se conjugan los procesos previos a la acción del docente en el aula, refiriéndose a los procesos de planeación y las creencias de los docentes en torno a la enseñanza, la dimensión B toma en cuenta las acciones que el docente

implementa en el aula pero principalmente las teorías en uso del docente y finalmente la dimensión C en la que se toman en cuenta los resultados que el docente logra con los alumnos y los procesos reflexivos de su acción (García, Loredo, y Carranza, 2008).

Si bien se entiende que existe una distinción entre los conceptos de práctica docente y práctica educativa, como se discute ampliamente en el artículo de García, Loredo y Carranza (2008), se ha decidido utilizar el concepto de práctica docente en un sentido amplio, debido a que el presente estudio se centra en mayor medida en las acciones que se desarrollan dentro del aula en la implementación de situaciones didácticas, sin embargo de la misma forma abordamos elementos que se consideran pertenecientes a la práctica educativa ya que creemos y hemos observado que la práctica docente no se desarrolla en aislado y todos los elementos que la conforman influyen directamente y en formas complejas en las acciones que la docente implementa en el aula, es por ello que no realizaremos la distinción entre estos dos conceptos.

2.1.1 Planeación Docente

Entendemos la planeación docente como el proceso en el que el docente especifica sus intenciones didácticas a corto, mediano y largo plazo, las cuales se plasman en una secuencia de actividades que llevará a cabo en el aula. Este proceso de manera más específica remite al establecimiento sistematizado de las acciones que el docente emprenderá en el aula para el desarrollo de los conocimientos y competencias que se plantean en el currículo institucional.

En México de acuerdo con las especificaciones de la Secretaría de Educación Pública, la planificación de los docentes en educación básica debe realizarse de manera libre y flexible, sin embargo se promueve que se

tengan en cuenta ciertos criterios como las competencias especificadas en el currículo escolar, los aprendizajes esperados, la metodología de trabajo congruente con el programa de educación, los materiales que se utilizarán y los métodos y técnicas de evaluación que serán implementados (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La Planificación Didáctica del docente está ligada y responde fuertemente a los lineamientos institucionales del sistema educativo. La Secretaría de Educación Pública (2016) establece ciertos criterios para la evaluación de la planificación de los docentes en México, especificando que el docente debe realizar una planeación didáctica argumentada; para realizar esta evaluación los docentes elegirían una competencia del campo lenguaje y comunicación y a partir de esta competencia establecerían una planeación y su correspondiente argumentación con los siguientes criterios:

- Enunciar las características del contexto escolar y extraescolar de los alumnos
- Establecer un diagnóstico del grupo a su cargo
- Elaborar el plan de clase
- Enunciar estrategias de intervención
- Especificar los métodos de evaluación (SEP, 2016)

Como se observa por los criterios establecidos por la SEP, aunque de manera general se establece una planeación flexible para el docente, esta planeación debe reflejar los parámetros del currículo vigente, así mismo está delimitada por los formatos institucionales que solicita el sistema educativo.

El proceso de planeación didáctica permite un momento de reflexión del docente en torno a las metas educativas que se propone y la práctica en el aula que debe ser implementada para lograr los objetivos que se ha

planteado alcanzar con los alumnos, es probable que este momento refleje también la reinterpretación del docente del currículo y de los objetivos que propone, ya que estas ideas guiarán el diseño de las actividades y la selección de los recursos.

Se ha analizado la relación entre la planeación didáctica del docente y las acciones que implementa en el aula, sin embargo aún parece difusa alguna conclusión explícita, debido a que mientras algunas investigaciones en este campo plantean que las intenciones y los objetivos que el docente hace explícitos en su planeación solo se quedan en un nivel discursivo, cumpliendo con las exigencias del currículo institucional y estas intenciones no se ven reflejadas en las actividades que el docente implementa en el salón de clases, es decir la relación entre estos dos elementos se presenta incongruente (Bock y Erickson, 2015).

Sin embargo, otros estudios coinciden en que los objetivos de las actividades que implementan los docentes son congruentes con los objetivos de aprendizaje que trazan en sus planeaciones, donde los docentes que presentan prácticas centradas en el desarrollo del conocimiento en conjunto plantean objetivos educacionales en el mismo sentido, mientras que quienes realizan una mayor cantidad de actividades tradicionales reportan objetivos centrados en que los alumnos desarrollen habilidades de pre-lectura (Salminen, Hännikäinen, Poikonen, y Rasku-Puttonen, 2013). De igual forma en la implementación de planes de estudio alternativos que se encuentran altamente definidos en cuanto a las acciones que el docente debe implementar se encuentra una concordancia fiel entre la planeación de las actividades y su implementación en el aula (Piasta, Justice, McGinty, Mashburn, y Slocum, 2015).

Acorde con esto informes del INE reportan que Las mayoría de los docentes expresa un alto índice de acuerdo con postulados constructivistas del aprendizaje, estas creencias constructivistas muestra una relación con la práctica pedagógica del trabajo en pequeños grupos y con el trabajo en proyectos (INEE, 2015).

Es posible que estas dos realidades coexistan en la planeación e implementación de las actividades del docente, esto debido al carácter altamente institucional de la planeación. Probablemente debido a procesos de cambio en los currículos escolares; bajo los que el docente debe establecer su diseño de actividades, que no han sido acompañados por programas de formación docente, se encuentre una ruptura entre la planeación y la implementación, en la que el docente especifica los objetivos del currículo pero en el diseño o implementación de la actividad recupera herramientas que no concuerdan con estos objetivos. Sin embargo al proponer al docente que especifique sus propias intenciones de aprendizaje y las metas que quiere lograr con sus alumnos, se encuentra correspondencia entre la planeación y las actividades que implementa ya que toma en cuenta lo que para él parece relevante de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización inicial. Con esto no se realiza un juicio de valor, es decir si es mejor o no que los objetivos correspondan con las actividades, sino que desde la metodología de la investigación y los recursos que se recolectan para estudiar la planeación del docente es probable que se encuentren caras distintas del fenómeno.

Como hemos mencionado el momento de planeación implica al docente diseñar actividades que logren las metas educativas que se plantean con base en una reinterpretación de los objetivos del currículo, por ello en esta fase se ha estudiado la relación que existe entre la planeación que realiza el docente, sus conocimientos en torno a la asignatura que enseña y las ideas que expresa en torno a los principios de aprendizaje. Lui

y Bonner (2016) exploraron la relación entre estas dimensiones a partir de un método correlacional, encontrando que existe una relación estrecha entre el conocimiento del docente sobre la asignatura, centrado en un dominio conceptual y una planeación didáctica más cercana a los principios constructivistas, sin embargo se requiere una mayor cantidad de estudios que nos hablen de la relación entre estas dimensiones pues en algunos casos no es posible establecer relaciones directas.

La planeación e implementación de actividades se presentan para el docente en ciclos recursivos que van consolidando de cierta forma la práctica del docente. En el sentido de cómo se van consolidando las prácticas de los docentes en pre-servicio Mosley (2010) encontró que las prácticas de los docentes de alfabetización en pre-servicio, dentro del marco de la enseñanza crítica de la lectoescritura, se van consolidando a partir de los textos que seleccionan, los diseños que implementan y la relación del alumno con el texto, con ello las prácticas del docente se van consolidando a partir de las acciones en la actividad docente, es decir en el acto de diseñar e implementar el docente va consolidando las prácticas que tienen un mejor resultado con los alumnos.

La investigación educativa muestra entonces el proceso de planeación docente como un espacio de reinterpretación del docente de los objetivos curriculares a través del establecimiento de las metas que busca lograr, desarrollando actividades que ponen en juego sus interpretaciones en torno al sistema simbólico, a partir del conocimiento que tiene del mismo, además dichas actividades se van consolidando a partir de los resultados que se obtienen en la implementación con los alumnos lo que reproduce cierto tipo de actividades que pueden tender a lo tradicional o hacia lo constructivista.

2.1.2 Implementación de actividades en el aula

La categoría de implementación hace referencia específicamente a las actividades que el docente realiza dentro del aula con la intención de desarrollar competencias, generar conocimientos y aprendizajes en los alumnos. A continuación se abordan los estudios generados en torno a esta categoría dividiéndose en la práctica como una actividad general y algunos que se centran en aspectos específicos de la práctica docente que tienen relación con aspectos relevantes para la teoría sociocultural y de la actividad.

Prácticas de alfabetización en el aula

La investigación educativa en torno a la práctica docente ha profundizado en la caracterización de las acciones que implementan los docentes en el aula a partir de perfiles que categorizan las prácticas de los docentes en la enseñanza del sistema escrito, generalmente en dos extremos de las acciones conocidas, por un lado las prácticas centradas en una enseñanza de la lengua tradicional, y por el otro extremo el uso de prácticas centradas en un enfoque comunicacional de la lengua escrita con algunos puntos intermedios entre ellas.

De manera general, al estudiar las prácticas de los docentes se encuentra que las acciones que implementan en el aula están mayormente centradas en los enfoques tradicionales de enseñanza de la lengua escrita, en los que se encargan de desarrollar habilidades de pre-lectura y escritura como el reconocimiento de las unidades lingüísticas, la correspondencia fonema-grafema y el trazo de las unidades del sistema (letras), promoviendo además pocas actividades que representen desafíos cognitivos para el alumno y que utilicen el sistema escrito en contextos reales (Medina, Valdivia, y San Martín, 2014).

En consonancia con esto el INEE informa que en el nivel preescolar Dentro las actividades que realizan las educadoras se encuentra que solo el 52% de las actividades tienen como objetivo el desarrollo de competencias en los alumnos como es planteado por el Programa de Educación Preescolar (INEE, 2013). Esto presenta una problemática pues el resto de las actividades se centran en objetivos distintos a los curriculares y no generan el desarrollo de las competencias planteadas, así mismo dentro de estas actividades el 60% de ellas no presenta un reto cognitivo para los alumnos pues se centran en la memorización de información, y solo el 5% de ellas se dedican a los procesos cognitivos de alta demanda como evaluar, analizar y crear, siendo estos procesos los que enfatiza el programa para el desarrollo de las competencias (INEE, 2013). Como se observa las prácticas que reportan las docentes de preescolar aún se centran en procesos, básicos de aprendizaje y no se enfocan al desarrollo de competencias y de razonamientos complejos en el alumno, lo que implica que aunque los docentes se encuentran bajo el programa curricular suelen tener prácticas de programas educativos anteriores.

Las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje escrito no son exclusivas de la alfabetización inicial pues estas se encuentran de igual forma en la enseñanza de lenguas extranjeras, Jaime e Inuasty (2015) mostraron en su estudio que las prácticas de los docentes de lengua extranjera inglés se centraron en actividades pre-comunicativas las cuales se enfocan en la estructura del lenguaje y el vocabulario y con menor frecuencia se utilizaron las prácticas comunicativas las cuales se centran en la actividad real de comunicación; las prácticas pre-comunicativas se relacionaron con un aumento en el desempeño de los alumnos, sin embargo los alumnos no lograron desarrollar la competencia comunicativa.

Por otro lado se han diferenciado las prácticas de los docentes de acuerdo a la agencia de las acciones que el docente establece en el aula

perfilando principalmente tres tipos de prácticas: centradas en el alumno, dirigidas por el docente o dirigidas por los alumnos. Las prácticas centradas en los alumnos tiene como premisa central la idea de un alumno que construye el aprendizaje activamente y el docente ejerce un rol de apoyo y guía, las prácticas dirigidas por el docente hacen énfasis en la toma de decisiones de las acciones por parte del docente, finalmente las prácticas dirigidas por alumnos se centran en una autonomía total de los alumnos para implementar acciones que favorezcan su aprendizaje. Se encuentra que las prácticas centradas en el alumno e inclusive una mezcla entre las prácticas centradas en el alumno y dirigidas por el docente obtienen mejores resultados en cuanto a la comprensión de textos escritos por parte de los alumnos (Tang, y otros, 2017).

Algunos factores que impactan en las actividades que implementan los docentes y que tienen como consecuencia que se enfoquen en el tipo tradicional, comunicacional o un punto intermedio, pueden ser la formación del docente, el nivel educativo en el que se desempeña o su acercamiento a cursos de profesionalización docente. González, Buísan y Sánchez (2009) encontraron que en los niveles de educación inicial son más frecuentes prácticas de tipo situacional, es decir centradas en enfoques comunicacionales; estas prácticas también reportan un cambio de acuerdo a la formación de los docentes siendo los docentes con menos formación continua los que presentan frecuentemente prácticas del tipo instruccional, en las que se prioriza la explicación discursiva de elementos del lenguaje, tendiendo a ser prácticas de tipo tradicional (González, Buisán, y Sánchez, 2009).

Como vemos las actividad docente y las acciones que implementa en el aula están influenciadas por dimensiones históricas, culturales y sociales, además de que está en estrecha relación con los lineamientos institucionales del sistema educativo al que pertenece y las demandas

sociales de la comunidad educativa, Fisher (2012) estudió la práctica docente como un sistema de actividad a partir del análisis de casos en los que desentrañó la experiencia de alfabetización de las docentes, la formación que recibieron y las exigencias institucionales del centro educativo en el que labora, encontrando que estos factores dan como resultado prácticas diferenciadas en torno a la alfabetización inicial.

Dentro del estudio de la práctica docente en la alfabetización inicial se ha buscado profundizar en los factores de la práctica docente que generan mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, encontrando que una práctica docente compleja; que implementa diversos recursos como herramientas, diferentes organizaciones del grupo y utiliza múltiples estrategias para la enseñanza, desarrolla cambios favorables en los aprendizajes de los alumnos. Courtney y Gravelle (2014) en un estudio en Cambodia compararon el uso de la estrategia de correspondencia fonológica como único recurso utilizado por los docentes y por otro lado el uso de diferentes estrategias de alfabetización inicial; los autores encontraron que los docentes que participaron en el estudio cambiaron sus prácticas dentro del aula incorporando el uso de estas múltiples estrategias, como son el uso de recursos y la organización de los alumnos en pequeños grupos; este cambio se reflejó en mejores resultados por parte de los alumnos los cuales fueron capaces de una mejor codificación y se apoyaron en elementos del texto para realizar inferencias (Courtney y Gravelle, 2014).

Otro factor que se ha encontrado relevante es el que el docente sea capaz de reflexionar sobre las acciones que implementa en el aula, lo que le permite la explicitación verbal de las acciones que pondrá en juego con los alumnos, a lo que se ha denominado el uso de metalenguaje. Georgehan, O'Neill y Petersen (2013) estudiaron las prácticas de docentes de dos escuelas que mostraron resultados favorables en las evaluaciones de literacidad, los autores encontraron que los docentes utilizaron el

metalenguaje dentro de su práctica de alfabetización, es decir los docentes hicieron las intenciones de aprendizaje explícitas para los alumnos y los alumnos fueron capaces de articular dichas intenciones con su aprendizaje del lenguaje. En dichas escuelas los docentes usan el metalenguaje para optimizar el aprendizaje y muestran que el diálogo con los estudiantes es una parte central de su práctica. Una conclusión final a la que llegan los autores es que los docentes son expertos debido a que son capaces de discutir su práctica y justificar sus decisiones pedagógicas (Geoghegan, O'Neill, y Petersen, 2013), lo que hace pensar que este conocimiento de la práctica y la explicitación de un metalenguaje dentro del discurso del docente provienen de la misma práctica que el docente implementa y de las condiciones escolares institucionales que la escuela busca desarrollar, como lo apuntan los mismos autores en su investigación.

La consolidación de las acciones que implementa el docente en el aula es un proceso complejo que se va desarrollando en el tiempo con la participación del docente en los procesos recursivos de diseñar, implementar y evaluar. La investigación educativa ha estudiado estos procesos de consolidación de las prácticas educativas encontrando que cuando el docente conoce y comprueba los resultados de la enseñanza que implementa inicia un proceso de mejoramiento de dichas acciones que han brindado resultados positivos o satisfactorios, independientemente de la teoría que subyace en su enseñanza. Singh, Yager, Yutakom, Yager y Ali (2012) estudiaron a 5 profesores participantes de un programa de desarrollo profesional en Iowa; a partir la implementación del instrumento CLES encontraron que los docentes "aumentan sus habilidades para construir ambientes de aprendizaje" (Singh, Yager, Yutakom, Yager, y Ali, 2012) dentro de los 6 años del estudio, teniendo prácticas que siguen cada vez más los principios de la enseñanza constructivista y estos resultados son acordes a la

percepción que han tenido sus alumnos de las prácticas que implementan sus profesores.

Sin embargo los procesos de cambio en las prácticas docentes no siempre son satisfactorios, ya que en la implementación de nuevos enfoques de enseñanza de la lectoescritura el docente interpreta y adapta estos estándares a su práctica docente en la que subyacen la experiencia del docente en la enseñanza así como las ideas que ha formado durante su experiencia en torno al aprendizaje de la lectoescritura, por lo que, aunque se les dote de nuevos enfoques comprensivos de enseñanza de la lectoescritura las prácticas se muestran diferenciadas en el continuo de lo tradicional a lo comunicacional (Bock y Erickson, 2015). Por lo que se muestra que los docentes buscan adecuar sus prácticas convencionales a los nuevos sistemas de actividad (Juárez, Buenfil, y Trigueros, 2008).

Estos resultados nos dan pie a argumentar que la sola introducción de los nuevos currículos o innovaciones educativas puede no ser causa suficiente para cambiar la práctica de los docentes, como ya se ha apuntado, los docentes buscan adecuar las acciones cotidianas dentro de los nuevos sistemas de actividad, por lo tanto es posible que para el cambio en las prácticas de los docentes se requiera de un acompañamiento que retroalimente las acciones de los docentes dentro de la implementación de los proyectos educativos.

La práctica docente compleja deriva de modelos de enseñanza que buscan que el docente sea un sujeto activo de investigación y reflexión de los procesos de aprendizaje de los alumnos, con lo que el docente cuestiona su propia práctica y genera cambios en ella de manera más compleja. Se han estudiado la implementación de enfoques que deriven en estos procesos de la práctica docente, como es el caso de la enseñanza exploratoria, la cual permite procesos de reflexión de la práctica a partir de

la investigación de los procesos de aprendizaje del alumno (Hanks, 2015) o la enseñanza recíproca la cual establece marcos de acción explícita y da espacio para prácticas inclusivas en el aula (McAllum, 2014). Podemos decir que sin ponerle nombre de algún enfoque una buena práctica docente tiene tres elementos principales, un marco de acción explícito, un fomento de la participación e interacción entre alumnos y la reflexión de los procesos que ocurren dentro del aula.

La investigación educativa ha profundizado el estudio de las prácticas en torno a caracterizar los tipos de acciones que implementan los docentes en un continuo entre lo tradicional y lo comunicacional, encontrando que a pesar de los cambios globales en las políticas educativas las acciones que se implementan en el aula han resistido al cambio, lo que lleva a indagar los procesos que permiten la consolidación y el cambio de las prácticas de los docentes, caracterizando las prácticas que tienen mejores resultados con los alumnos.

La caracterización de estos perfiles docentes generalmente ha profundizado en las actividades que implementa el docente en torno al conocimiento estrictamente lingüístico, sin embargo el docente realiza diversas acciones dentro del aula para el fomento de las competencias comunicativas y que a partir de la teoría sociocultural se han tornado relevantes para el estudio de las acciones que el docente ejerce dentro del aula como son el fomento a la participación en la actividad, la interacción entre pares en el aula y los procesos de asistencia docente los cuales abordaremos a continuación.

Fomento a la Participación en la Actividad

La participación de los alumnos dentro de los entornos de actividad es un requisito fundamental para el desarrollo de las competencias y aprendizajes, pues partimos de la idea de que el desarrollo se genera a partir de la

participación de las personas en sus comunidades (Rogoff, 2003), pero específicamente de su participación en las actividades de su comunidad.

Por ello parece relevante que la participación en las actividades escolares sea orquestada por el docente, siendo este capaz de generar entornos en los que el alumno participe en los diferentes niveles de la actividad, así mismo toma relevancia que el docente gestione en el plano público los conocimientos y aprendizajes necesarios para el desarrollo de las competencias y que esta construcción del conocimiento se realice de forma colectiva con los alumnos.

El fomento a la participación por parte del docente puede depender en gran medida de las actividades que el docente diseña e implementa en el aula, Moen (2005) estudió la práctica inclusiva de una docente en una primaria Noruega, la docente generó un espacio dentro del salón de clases donde organizó a los alumnos de tal manera que todos estaban centrados en la actividad, de igual forma a partir del análisis de una actividad donde la docente propuso una experimentación se observó que el dialogo que ocurre entre alumnos y docente corresponde a un género discursivo específico, este análisis permitió al autor introducir la noción de género de actividad, donde los géneros discursivos que ocurren en el aula están constreñidos en los entornos de actividad que la docente organiza e implementa dentro del aula (Moen, 2005). Esta noción de Género de Actividad permite pensar en cómo el docente es responsable de generar entornos de actividad dentro del aula que permitan la interacción entre los alumnos y su participación dentro de la actividad, en el entendido de que la internalización se establece en primer lugar a partir de la participación del alumno en el nivel público, lo que le permite posteriormente internalizar el conocimiento en el nivel individual reorganizando su propia participación posterior.

Asistencia docente

Los procesos de mediación social en el aula son procesos fundamentales en el aprendizaje, dentro de dichos procesos la asistencia docente es un tema central cuando hablamos de práctica docente. Tharp y Gallimore (1988) proponen que la enseñanza debe considerarse como la orquestación de la asistencia dentro del aula, encontrándose que la asistencia es una de las acciones principales que el docente realiza dentro de la implementación de actividades.

La asistencia docente “considerada como el apoyo que ayuda a los estudiantes a alcanzar su nivel potencial de rendimiento” (van de Pol, Volman, Oort y Beishuizen, 2014) requiere de la sensibilidad del docente, la cual se adquiere al estar en la actividad de enseñar, debido a que para asistir en el aula de una forma adecuada se requiere de estar en contacto estrecho con la meta propuesta al alumno y con el alumno mismo. (Tharp y Gallimore, 1988), es decir, para implementar asistencias efectivas que lleven al alumno a aprendizajes y competencias el docente debe gestionar todas las herramientas con las que cuenta, siendo la sensibilidad a los procesos de aprendizaje una de las principales, ya que con ella es posible ejecutar estrategias de asistencia efectivas para el alumno.

Tharp Y Gallimore (1988) abordan estos procesos de asistencia docente presentando siete medios de asistencia docente:

- ☞ Modelamiento: El docente ofrece una conducta a imitar o reproducir, involucrando un procesamiento de la conducta a reproducir
- ☞ Manejo de contingencias: Se trata de las recompensas o castigos que se ofrecen después de una conducta, en educación generalmente presentada a partir de comentarios motivadores después de una conducta o respuesta acertada.

- ☞ **Retroalimentación:** Es una guía del desempeño del estudiante que se provee después de la ejecución, sin embargo esta guía requiere de estándares explícitos ya que sin ellos carece de sentido,
- ☞ **Dar instrucciones:** Es un mecanismo de especificar la tarea o repartir roles, sin embargo también puede ser utilizada para instruir en los pasos exactos que deben desarrollarse, esta voz de las instrucciones del docente se va interiorizando convirtiéndose en la voz del alumno cuando ejecuta una acción.
- ☞ **Cuestionamiento:** Permite una verbalización de las respuestas del alumno buscando una operación mental, lo que ayuda al docente a definir en qué nivel se encuentran los alumnos
- ☞ **Estructuración cognitiva:** como su nombre lo indica busca que se generen estructuras de pensamiento o acción que permitan organizar el conocimiento y las acciones del alumno. Se hace la distinción entre dos tipos de estructuración 1) estructuras de explicación, las cuales organizan los conocimientos del alumno permitiendo explicar y argumentar ideas y el 2) estructuras de actividad cognitiva las cuales estructuran la actividad mental (Tharp y Gallimore, 1988)

La asistencia docente es un proceso complejo y cíclico que implica diferentes acciones del docente, como la detección del entendimiento del alumno y el soporte contingente, es decir, brindar soporte a partir de las respuestas que impulsen el desarrollo de las competencias de los alumnos, el docente tiene que ser capaz de establecer un diagnóstico adecuado del nivel de competencias en que se encuentran sus alumnos, para ello el docente puede cuestionar a los alumnos o solicitar la reformulación de las acciones que los alumnos están realizando, con el fin de establecer las dificultades que están enfrentando los alumnos e implementar procesos de

asistencia diferenciados. (Stender y Kaiser, 2015; van de Pol, Volman, Oort, y Beishuizen, 2014)

La asistencia docente es un proceso que se inserta dentro de la práctica del docente y la actividad de enseñar. Una práctica docente de acuerdo con los procesos de desarrollo, desde la teoría sociocultural, implementa procesos de evaluación de acuerdo con la ZDP, practica de manera intencionada la asistencia hacia los alumnos, manteniéndose sensible a las necesidades de los alumnos y genera oportunidades de intercambio de significados en el aula. Con todo ello se genera un avance uniforme de los alumnos que los lleva al desarrollo del razonamiento lingüístico. Ankrum, Genest y Belcastro (2014) estudiaron las asistencias de una docente ejemplar de preescolar en la enseñanza de estrategias de lectura, los autores encontraron que la docente ejemplar utilizó diversos tipos de asistencias, principalmente la invitación a la participación, la verificación de las respuestas del alumno, la explicación y el modelamiento explícito. Estas asistencias fueron encaminadas a la enseñanza de estrategias de lectura por lo que la docente las utilizó para hacer explícitos los procesos de pensamiento al utilizar dichas estrategias; se observa de igual forma que la docente utilizó estas estrategias de manera diferenciada, lo que implica un acercamiento a las necesidades de los alumnos. Los autores concluyen que la docente tiene una práctica apropiada con el desarrollo, ya que la docente planea las clases y los textos de acuerdo con el nivel de los alumnos en la ZDP, fomenta la conversación de manera asistida con los alumnos, muestra la habilidad de ser sensible con las necesidades de los alumnos y utiliza de manera intencionada la asistencia verbal (Ankrum, Genest, y Belcastro, 2014).

Es importante conocer la medida en que la asistencia es efectiva para los aprendizajes de los alumnos, así como los factores que intervienen en este proceso y que permiten un mayor desarrollo de las competencias de los

alumnos. Van de Pol, Volman, Oort y Beishuizen (2015) estudiaron los efectos de la asistencia, en específico de la contingencia, en el logro de los alumnos, su esfuerzo en la tarea y la apreciación que tienen del apoyo que brinda el docente, esto a partir de observaciones en el aula y la aplicación de cuestionarios a los alumnos. La contingencia se refiere al nivel en el que el docente toma el control de la asistencia, los bajos niveles son relacionados con el uso de preguntas abiertas y los altos niveles con la especificación de la respuesta correcta. Los autores no encontraron una relación significativa entre los niveles de contingencia de la asistencia y el logro de los alumnos, sin embargo cuando introducen la variable del tiempo en el que los alumnos trabajan de manera independiente encontraron que los niveles bajos de contingencia son efectivos cuando se trabaja por periodos cortos de tiempo y los altos niveles son efectivos cuando los estudiantes trabajan de manera independiente durante largos periodos de tiempo (van de Pol, Volman, Oort, y Beishuizen, 2015).

Los procesos de asistencia que brinda el docente ponen en juego diversas dimensiones de la práctica docente, debido a que se requiere de la integración con el alumno y que tanto docente como alumno participen en la actividad conjunta, permitiendo al docente tejer la relación intersubjetiva al comprender lo que el alumno entiende durante la clase teniendo como resultado que se generen los soportes adecuados para los alumnos, impulsándolos en el desarrollo de las competencias y de la acción autónoma de las actividades que el docente ha estado asistiendo. Es por ello que la asistencia docente es uno de los procesos centrales de la actividad del docente ya que es el mecanismo por el que el docente será capaz de desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos.

El Fomento a la Interacción entre Pares

La interacción entre pares es un elemento que permite objetivar algunas de las ideas de la visión sociocultural del aprendizaje, pues a partir de ella se ponen en juego las zonas de desarrollo próximo de los alumnos y permite una construcción conjunta del conocimiento, sin embargo esta interacción no se da de manera espontánea, el docente es el encargado de orquestar las interacciones que se dan en el aula de una manera intencionada, de esta forma el docente debe conocer el nivel de desarrollo en el que se encuentran sus alumnos para que de esta forma los alumnos se beneficien de las interacciones.

En el desarrollo de la implementación de las actividades en el aula el docente provee de métodos de asistencia que los alumnos por su participación en un sistema en el que el docente realiza estas acciones las internalizan y son capaces de utilizarlas cuando sus compañeros se encuentran en dificultades. De esta forma si las asistencias que el docente brinda son pocas o difusas, es decir no tienen un objetivo claro el alumno tampoco será capaz de proveer de asistencia a sus compañeros, es decir que la interacción que se establece entre compañeros y las asistencias que se brindan entre ellos reproducen las que se implementan en el aula dentro de la actividad (Meyers, 2008).

2.1.3 Evaluación de los aprendizajes logrados

La evaluación de los aprendizajes es otro elemento parte de la práctica docente, debido a que esta evaluación corre a cargo del docente y representa tanto la evaluación de los aprendizajes del alumno como una evaluación de la práctica del docente generando la autorreflexión de la práctica.

Desde el programa de estudios 2011 establecido por la reforma educativa en México se establece que se debe evaluar a los alumnos desde un

enfoque formativo, el cual tiene énfasis en el mejoramiento de la práctica y en la búsqueda de quitar la idea de sanción al momento de evaluar. Se establecen tres momentos de evaluación; la evaluación inicial, la evaluación de proceso y la evaluación final, estableciendo puntos de corte en los que se deben realizar dichas evaluaciones (Secretaría de Educación Pública, 2013), por lo que en este sentido la evaluación de los aprendizajes es un proceso que de igual forma está regulado institucionalmente.

El cambio curricular no implica necesariamente un cambio en las prácticas de evaluación de los docentes. Mercado y Martínez (2014) realizaron un estudio de las prácticas de evaluación de profesores mexicanos a partir del análisis de los exámenes y tareas que los docentes utilizaron para evaluar a sus alumnos en el campo de español y matemáticas. Los autores encontraron que pocas de las actividades que plantean los docentes para evaluar tienen referentes curriculares adecuados con la reforma educativa. Pocos de los exámenes y tareas tienen instrucciones claras y específicas (7.6%), solicitando respuestas estructuradas (55%) y de ellas la mayoría son de opción múltiple (74%). En cuanto al contenido de las evaluaciones se muestra que se proponen tareas o exámenes que no tienen un contexto real siendo de igual forma tareas con baja demanda cognitiva, evaluando solo procesos de mecanización y memorización; Finalmente los autores especifican que las prácticas de evaluación tienen congruencia con las prácticas que se llevan a cabo en el aula siendo estas de una baja demanda cognitiva y de poca relación con los contextos reales de uso del conocimiento. Como nos revelan los autores a pesar de que el cambio curricular especifica el uso de la evaluación formativa para la evaluación tanto de los alumnos como de la práctica docente, se siguen utilizando métodos de evaluación tradicionales como los exámenes y las tareas, los cuales carecen de autenticidad y son

de baja demanda cognitiva, principios contrarios a los que se establecen en la reforma educativa.

Es probable que uno de los factores del uso frecuente de estos tipos de tareas para la evaluación se relacionen con el nivel de competencia que expresan tener los docentes para el diseño e implementación de estas tareas (Tekler, Guler, Kaya, y Demir, 2014).

La concepción que se tiene de evaluación es un componente importante de la evaluación que implementan los docentes. Rueda y Torquemada (2008) realizaron un estudio en torno a las concepciones de docentes y alumnos sobre la evaluación y la evaluación institucional que se implementa en torno a este tema. En cuanto a las concepciones de los docentes sobre evaluación se encontró que un alto porcentaje de los docentes (48.5%) tiene una concepción de la evaluación de tipo cuantitativa, donde la asocian a la medición y retención del aprendizaje, ya sea por la aplicación de instrumentos o exámenes. Solo el 5.9% de los docentes expresa una idea de la evaluación como un elemento que enfatiza el desempeño individual del alumno; aunque los docentes expresaron estas ideas de la evaluación de manera general de igual forma un porcentaje de docentes (24.4%) plantea que la evaluación debería cambiar hacia una mayor flexibilidad y practicidad, además de que debería ser un proceso orientador (19.7%) ya sea para la mejora de la práctica docente como para la mejora de los aprendizajes del alumno (Rueda y Torquemada, 2008). Los autores de igual forma exploraron los cuestionarios que las universidades aplican a los estudiantes para conocer el desempeño de los docentes y encuentran que en torno a la evaluación los criterios que se toman en cuenta son generales y sobre criterios de puntualidad en la entrega de las evaluaciones, la adecuación de los propósitos de la evaluación en el curso y si el docente da a conocer los criterios de evaluación desde un inicio, siendo estos cuestionarios poco profundos para explorar la opinión de los alumnos en

torno a las prácticas de evaluación del docente y además poco reveladores de las prácticas del docente para la institución en la que se desempeña (Rueda y Torquemada, 2008).

En este mismo sentido Borjas, Silgado, Y Castro, (2011) compararon las historias de vida de cuatro docentes y sus prácticas evaluativas encontrando que las concepciones que los docentes tienen de evaluación y las prácticas evaluativas que implementan se relacionan con las experiencias evaluativas que han experimentado a lo largo de su historia de vida, centrándose estas prácticas en la aplicación de exámenes que solo recolectan información de los conceptos aprendidos o memorizados, siendo estas concepciones difíciles de cambiar ya que son compartidas por la comunidad profesional a la que pertenecen (Borjas, Silgado, y Castro, 2011).

La necesidad del uso de formas de evaluación complejas como la evaluación formativa depende de que el docente tenga una práctica en el aula de alta complejidad que le demande el uso de formas de evaluación que generen mayor información en torno al desempeño del alumno.

El uso de estas formas de evaluación es compartido entre diversos ámbitos. Hao y Johnson (2013) investigaron la relación entre las prácticas de evaluación y el desempeño de los alumnos en 4 países de habla inglesa participantes del estudio PIRLS; los autores encontraron que hay un uso diverso de las herramientas de evaluación de acuerdo con cada país. Nueva Zelanda, Estados Unidos y Canadá utilizan prácticas de evaluación centradas en las respuestas de lápiz papel, como el uso de opción múltiple, respuestas cortas etcétera, a diferencia de Inglaterra donde se utilizan prácticas centradas en la evaluación oral como el cuestionamiento oral, y la escucha de los alumnos en lectura en voz alta; sin embargo los resultados

del uso de diferentes prácticas de evaluación por parte de los maestros no presenta una correlación significativa con el desempeño de los alumnos (Hao y Johnson, 2013).

La calidad de las prácticas evaluativas de los docentes en torno al desempeño de los alumnos impacta directamente en el desarrollo de competencias de los alumnos. Murillo, Martínez, e Hidalgo, (2014) utilizaron la Evaluación de Diagnóstico General realizada en España en 2009 con los datos de 1 341 docentes, 887 centros y 28 708 estudiantes para estudiar las prácticas evaluativas de los docentes y su incidencia en el desarrollo de 4 competencias en los alumnos; de manera general encuentran que las prácticas de evaluación de los docentes incide directamente en el desempeño de los alumnos en las competencias, específicamente las prácticas evaluativas que inciden son la realización de controles al final de cada tema, la corrección de trabajos y actividades escolares y extraescolares, la valoración de la participación del alumno y de manera negativa incide la realización de controles trimestrales (Murillo, Martínez, e Hidalgo, 2014).

Herman, Osmundson, Dai, Ringstaff, Y Timms (2015) estudiaron la relación entre el conocimiento pedagógico del docente, la implementación de métodos de evaluación formativa y el aprendizaje de los alumnos en ciencias. Este estudio se realizó con 24 docentes voluntarios en nivel primaria. Los autores encuentran que existe una relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje de los alumnos debido a que los docentes que implementan este tipo de evaluaciones se concentran más en la observación a los alumnos y en la retroalimentación que les proporcionan. Sin embargo no se mostró una relación entre el conocimiento pedagógico de los docentes y el uso de este tipo de evaluación (Herman, Osmundson, Dai, Ringstaff, y Timms, 2015). La evaluación formativa está ligada a prácticas docentes centradas en el aprendizaje de los alumnos, permitiendo

una mejor retroalimentación de los docentes hacia los alumnos así como los ajustes que debe realizar en su práctica, sin embargo por sí misma no genera proceso de reflexión en torno al desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

Como vemos a partir de los estudios empíricos generalmente aunque existe un cambio en las políticas educativas y se establecen lineamientos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se siguen utilizando en gran medida prácticas evaluativas consideradas como tradicionales y de baja demanda cognitiva para el alumno, lo que genera poca información para el docente sobre el desarrollo del razonamiento lingüístico, por otro lado el que los docentes utilicen nuevos métodos de evaluación no es garantía de que el docente establezca procesos de retroalimentación que beneficien tanto a los alumnos como al mismo docente en la reflexión de su práctica educativa.

Hasta este momento hemos realizado un breve recorrido por la investigación educativa que profundiza en el estudio de las acciones que el docente realiza dentro de su práctica docente, a partir de este conocimiento empírico que se ha realizado se puede establecer que los componentes de la práctica docente (planeación-implementación-evaluación) se encuentran estrechamente relacionados y que el cambio en las prácticas docentes generalmente no responde a procesos de aplicación verticales de reformas educativas, debido a la complejidad e interdependencia entre los elementos del sistema de práctica docente. A continuación abordaremos el plano de las ideas que desarrollan los docentes en torno a los elementos de la práctica y el conocimiento del sistema escrito.

2.2 El plano de las ideas en torno al lenguaje y la alfabetización inicial

Hemos realizado un recorrido breve por las categorías que subyacen a la práctica docente en el que se profundizan las acciones que el docente

realiza y sus repercusiones en cada una de ellas, sin embargo otra dimensión que es parte de la práctica del docente son sus pensamientos, creencias y actitudes, las cuales no pueden ser observadas específicamente dentro del aula pero que tienen un referente que es posible interpretar. Estas dos dimensiones se impactan y se construyen mutuamente y por ello es importante tomar en cuenta esta dimensión, tanto en este recorrido empírico-teórico, como en el análisis del fenómeno a estudiar.

En el informe La educación preescolar en México (INEE, 2010) se reportan las creencias de docentes de preescolar a partir de su consonancia o disonancia con los planteamientos del PEP 2004. Este análisis de las creencias de los docentes se divide en los tres ámbitos de la práctica docente: planeación implementación y evaluación. , encontrándose que de manera general en los tres ámbitos los docentes expresan ideas y creencias incongruentes con los principios que el currículo ha establecido, por ejemplo se presentan creencias en torno a que la planeación debe ser rígida, que los alumnos son incapaces de realizar actividades largas por su nivel de desarrollo y que la evaluación de los aprendizajes debe ser a partir de lineamientos fijos (INEE, 2010).

Ante la problemática del déficit lector en los estudiantes mexicanos y la grave situación que hemos expuesto en capítulos anteriores, Peredo, (2011) estudia las concepciones de los docentes de secundaria ante este déficit lector, es decir las causas de este grave problema ampliamente reportado. La autora encontró que los docentes atribuyen el déficit lector de los estudiantes a dos grandes factores; los factores externos y los factores internos, dentro de los factores internos (el docente como responsable) se atribuyen a la falta de formación en los docentes en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura, así como de las estrategias de lectura. Dentro de las causas externas se mencionan como causas del problema de lectura a los factores socioeconómicos o socioculturales, es decir al poco interés de las

familias en el fomento a la lectura, también se atribuye a las condiciones de acceso a los materiales de lectura así como su "déficit" para motivar el interés de los alumnos, y al sistema educativo en general. Los docentes mencionaron en mayor medida las causas externas en las que no pueden incidir y a si mismo al mencionar las causas internas no expresaron ser responsables para generar un cambio en la problemática (Peredo, 2011). Esta información es relevante debido a que los docentes no atribuyen a su propia práctica pedagógica las deficiencias en la lectura, si bien como lo mencionan los docentes existen más factores que inciden en esta problemática es interesante que no mencionen su práctica pedagógica como un factor más que incide en este déficit lector.

Las percepciones que los docentes tienen de la adquisición de la lectoescritura en una edad temprana pueden estar influidos por los años de experiencia de los docentes (Mackenzie, Hemmings, y Kay, 2011), lo que se encuentra relacionado con el tiempo histórico en el iniciaron su práctica profesional, donde ciertos paradigmas educativos tenían un mayor auge. Giles y Trunks (2015) estudiaron las percepciones de docentes en torno a los dos grandes enfoques de enseñanza de la lectoescritura, es decir el enfoque centrado en habilidades de lectura y el enfoque de la alfabetización emergente; los autores encuentran que la variable de años de experiencia mostró una diferencia significativa, siendo el grupo de docentes con 6-10 años de experiencia docente más cercanos a la posición de enseñanza de habilidades para la lectoescritura, a diferencia de los docentes con más de 21 años de experiencia quienes se muestran menos cercanos a las ideas de dicha posición. Estos resultados de acuerdo con las autoras pueden estar influenciados por el periodo de los años 90s en el que tuvo más auge la posición de la alfabetización emergente, es donde los docentes del grupo de más de 21 años de experiencia inician su carrera docente (Giles y Tunks, 2015).

2.2.1 Relación entre las concepciones de alfabetización inicial y la práctica docente

La práctica y las creencias de los docentes interactúan en patrones complejos que han sido estudiados por diferentes autores, dicha relación es relevante pues puede generar sentido en aclarar las dos categorías de una manera más amplia. Al profundizar en el estudio de la relación entre estas dimensiones se encuentra que en efecto las creencias y las acciones de los docentes se encuentran en una relación estrecha, sin embargo este sistema puede ser totalmente congruente o fluir en un continuo en el que algunos elementos sean incongruentes con el sistema de ideas.

Cuando el sistema de ideas y las acciones que establece el docente en su práctica son congruentes se observa que las ideas en torno al sistema escrito se traducen en acciones intencionales para la enseñanza de los alumnos, esto debido a que los docentes eligen las actividades de su clase de acuerdo con la concepción que tienen de alfabetización (Scull, Nolan, y Raban, 2012).

Sin embargo como se ha mencionado algunos elementos o acciones de la práctica pueden ser incongruentes con las creencias que expresa el docente estableciéndose este sistema en un continuo entre la congruencia y la incongruencia con las prácticas educativas. Se ha reportado que uno de los elementos para que el sistema de relación entre ideas y acciones presente coherencia es que exista relación entre la concepción que tiene el docente del sistema simbólico y la forma en que piensa que se aprende este sistema, por lo que cuando no existe esta relación las concepciones que muestran una mayor definición son las que se verán reflejadas en las acciones del docente (Rodríguez y López, 2006). Otro elemento que puede contribuir a que se observe incongruencia entre la dimensión de las ideas y de las acciones es el que el docente se enfrente a retos en el aula que salen

del marco de acción que tiene definido, siendo probable que el docente resuelva dichos obstáculos con acciones incongruentes al sistema de ideas que había expresado (Theriot y Tice, 2008).

El estudio de esta relación entre las ideas y las acciones del docente suelen argumentar de fondo una dirección de influencia entre una dimensión y otra, es decir mientras algunos argumentan que las ideas subyacen a las acciones del docente otros argumentan que las ideas del docente se generan a partir de las acciones que realiza (Dolphin y Tillotson, 2015), esta afirmación de la dirección en que se influyen las dimensiones no es ingenua pues tiene como consecuencia en donde se propone la intervención para el cambio en las prácticas educativas. Una tercer opción más incluyente pero más compleja es concebir estas dimensiones como parte de un sistema que puede ser coherente o no, en el que los elementos se afectan mutuamente, pues mientras que el docente interpreta sus acciones a partir de sus ideas dichas ideas se desarrollan a partir de la resignificación que hace de las experiencias educativas en las que participa.

Finalmente, independientemente de la postura que se tome en torno a la relación entre las ideas y las acciones del docente un avance importante de la investigación es, como lo apunta Barrón (2015), que los estudios sobre este tema ya toman en cuenta los contextos escolares en los que se desarrollan las ideas del docente y las prácticas históricas de enseñanza, es decir que estos planos necesariamente deben estudiarse en interacción debido a las múltiples influencias que presentan estas dos dimensiones.

A partir de la discusión teórica y empírica que se ha generado en la investigación educativa en torno a la relación entre el pensamiento y la práctica surgen marcos explicativos que buscan comprender estas dimensiones como pertenecientes a un mismo sistema y establecer la

relación entre ellas a partir de una nueva dimensión denominada conocimiento práctico.

El conocimiento práctico es definido por Clarà Y Mauri (2010) como “el conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (Clarà y Mauri, 2010). Los autores hipotetizan el conocimiento práctico bajo el constructo de artefacto práctico, los cuales refieren a situaciones de la realidad de forma holística (Clarà y Mauri, 2010), para explicar la parte teórica del conocimiento práctico recurren a la noción de co-mediación, en este sentido los artefactos prácticos estarían en co-mediación con artefactos teóricos.

Este concepto y sus implicaciones para la investigación han generado diversas discusiones en las que se ve necesario estudiar el conocimiento práctico principalmente desde una perspectiva genética, tomando en cuenta el surgimiento y el cambio de este conocimiento, a sí mismo se propone que el estudio del conocimiento práctico debe estar anclado a las prácticas sociales que desarrollan este conocimiento y en las que se desarrolla este conocimiento práctico, el cual puede ser explícito, es decir es posible expresarlo, o implícito (Cubero, 2010).

Si bien el constructo de conocimiento práctico ha sido parte de diferentes debates podría ser pertinente para el estudio del conocimiento que se desarrolla a partir de las prácticas sociales; la relación que se traza entre este constructo y el conocimiento así como con la práctica del docente puede clarificar parte de la práctica y del conocimiento del docente que surge de sus años de experiencia, ayudando a explicar también la práctica del docente.

La investigación en torno a la práctica docente se ha generado en torno a diferentes temáticas y el recuento que se ha realizado es limitado para abarcar todos los aportes que se han realizado en torno a este tema, nos

parece relevante que la investigación educativa se acerca cada vez más aun análisis integral de la práctica docente y los elementos que la componen. La principal conclusión de este recorrido que hemos realizado de la práctica docente, sus diferentes dimensiones y los factores que están ligados a ella, es que la actividad profesional de enseñanza que ejerce el docente, es decir su práctica educativa es sumamente compleja, diversos factores a nivel institucional, social, cultural e histórico están entrelazados de diferentes maneras, así mismo interactúa con el pensamiento del docente y los procesos reflexivos que se generan. Por ello el estudio y análisis de la práctica docente debe ser un estudio que considere esta complejidad además del dinamismo de los procesos que derivan esta actividad profesional.

Ante las dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos, a pesar de 10 años de implementación de la reforma educativa y frente a nuevos cambios en las políticas educativas que impactan en las condiciones laborales de los docentes y en su práctica educativa, se vuelve urgente la necesidad de investigación educativa en torno a la práctica docente que lleve a liderar cambios sustanciales; en los diferentes niveles que componen el sistema educativo, que beneficien los aprendizajes de los alumnos mexicanos pero de igual forma beneficien el desarrollo profesional y laboral de los docentes mexicanos.

Tomando en cuenta el contexto educativo que ya se ha desarrollado y los avances en el estudio de la práctica docente se considera pertinente analizar y comprender los procesos que subyacen la práctica de docentes de preescolar que implementan entornos complejos de aprendizaje, lo que permitirá conocer los elementos y procesos que subyacen a una práctica docente que si obtiene los resultados esperados en el desarrollo de las competencias comunicativas en preescolar; esperamos que esto tenga como consecuencia una mejor comprensión de la práctica de las docentes

de preescolar y que esta investigación constituya un punto de referencia para el desarrollo de nuevas propuestas de intervención que se propongan el desarrollo de las prácticas de los docentes, ya sean en el ámbito de la formación docente o a través de cambios en otros ámbitos que inciden en las condiciones y acciones de los docentes.



III. Metodología de Investigación



3.1 Objetivo

Ante el panorama antes descrito y la investigación que se ha desarrollado en torno al tema, la presente tesis tiene como objetivo principal *analizar y comprender los elementos y procesos que subyacen a la práctica docente de profesoras de preescolar que implementan entornos complejos de aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas de lectoescritura*. Con el propósito principal de conformar un modelo que sea una guía para la investigación futura en torno al tema.

En este sentido la pregunta de investigación que la presente tesis busca responder es ¿Cómo es la práctica docente de profesoras de preescolar que implementan entornos complejos de aprendizaje para la alfabetización inicial?

Con el fin de lograr responder esta pregunta y alcanzar el objetivo planteado los objetivos específicos se desglosan de la siguiente manera:

- ☞ Analizar la acción docente dentro del aula en la implementación de situaciones didácticas del campo del lenguaje y la comunicación.
- ☞ Analizar las reflexiones de las docentes en torno a su práctica dentro del campo del lenguaje y la comunicación y su idea del sistema escrito.
- ☞ Describir los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos bajo la práctica docente analizada.

Para alcanzar estos objetivos específicos hemos desglosado preguntas específicas que buscamos responder y fueron una guía del proceso realizado.

☞ ¿Cómo se desarrollan las acciones de la práctica docente para el logro de las competencias comunicativas?

☞ ¿Cómo se desarrolla la práctica docente bajo la implementación de ambientes complejos de aprendizaje?

- ¿Cómo se desarrolla el proceso de planeación docente previo a la implementación de las actividades?
- ¿Cómo introduce los elementos de la lengua escrita en su práctica educativa?
- ¿Cómo utiliza la evaluación de los alumnos dentro de la implementación de situaciones didácticas?

☞ ¿Cómo se articulan las interpretaciones docentes y la práctica que se implementa en el aula?

- ¿Cuál es su concepción sobre el sistema escrito y su enseñanza?
- ¿Cómo interpreta la práctica docente que implementa?

☞ ¿Qué resultados alcanzan los alumnos con la práctica docente que implementan las profesoras?

3.2 La investigación basada en diseño como perspectiva metodológica para el estudio de la práctica docente compleja

A partir del recorrido teórico y empírico que hemos realizado se concluye que la práctica docente es un sistema complejo con múltiples interacciones en diferentes niveles por lo que para su estudio y análisis se requiere de una perspectiva metodológica y un diseño de la investigación congruentes con

la complejidad del fenómeno que buscamos abordar, por ello la perspectiva metodológica que subyace al presente trabajo y que es el camino que se siguió para la generación del conocimiento, es la Investigación basada en diseño, teniendo en cuenta los presupuestos Ontológicos y Epistemológicos que dicha Metodología de investigación supone.

Esta metodología de investigación surge de los propios desarrollos de la investigación educativa, como una forma de responder a los entornos de alta complejidad que se desarrollan en los ámbitos escolares o de aprendizaje (Rinaudo y Donolo, 2012), es por ello que se encontró en esta metodología un camino válido para el estudio de la práctica docente dentro del contexto en el que la misma se desarrolla.

La Investigación Basada en Diseño como perspectiva metodológica puede caracterizarse como estudios de campo donde la investigación interviene para cumplir una meta pedagógica (Rinaudo y Donolo, 2012), dichos estudios tienen un carácter práctico explícito y buscan la mejora de las prácticas educativas en un ámbito de intervención, poseen de igual forma un carácter teórico el cual fundamenta el diseño y al mismo tiempo es un producto esperado del diseño de investigación, buscando así la generación de nuevo conocimiento e inclusive de nuevos marcos explicativos al fenómeno que se busca comprender dentro del contexto real en el que se desarrolla (Design-Based Research Collective, 2003; Barab y Squire, 2004).

Cumpliendo con las características que definen los estudios de diseño la presente investigación se desarrolla dentro de un contexto de intervención, del proyecto “Entornos de aprendizaje en educación Preescolar”, en el que el investigador se encontró inmerso en las actividades que permitían conocer la práctica docente, así mismo se buscó generar nuevos

conocimientos teóricos y se utilizaron todas las técnicas de recolección de datos que parecieron pertinentes para comprender el fenómeno, contando con un componente cuantitativo y cualitativo que nos permite conocer el impacto de la práctica docente en el desarrollo de competencias de los alumnos.

Identificarse con la investigación basada en diseño va más allá de la definición de las técnicas de recolección de datos, implica un compromiso profundo por la comprensión del fenómeno dentro de su contexto social y cultural, entendiendo con ello que la función del investigador es reconstruir un fenómeno social a partir de la interpretación de los datos, siendo esta interpretación totalmente permeada por las ideas y experiencias que ha tenido con el fenómeno estudiado, pero en la búsqueda de una transformación informada de las prácticas. Es por ello que cobijarnos bajo esta perspectiva metodológica implica una visión teórica y una posición ética ante el fenómeno, las personas, sus prácticas y el uso de los resultados que de la investigación se obtienen.

3.3 Contexto del desarrollo de la práctica docente analizada

Intentaremos caracterizar y describir el contexto bajo el que se desarrolla la práctica docente que hemos analizado, en primer lugar describiremos el contexto de desarrollo de la práctica docente a partir de su participación en el proyecto entornos de aprendizaje en educación preescolar ya que las docentes han participado en él durante más de 10 años, lo que define el desarrollo de su práctica docente. En segundo lugar abordaremos el contexto socioeconómico de los alumnos que atienden el centro escolar, lo que nos habla de las condiciones a las que se enfrenta la docente para el desarrollo de las capacidades comunicativas a través de su práctica docente.

3.3.1 Proyecto Entornos de aprendizaje en educación Preescolar: Campo Lenguaje y Comunicación

La investigación de la presente tesis se desarrolla dentro del marco de la implementación del proyecto “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar” el cual tiene como objetivo principal promover y comprender el desarrollo del razonamiento en los niños de preescolar partiendo de una postura sociocultural, específicamente de la teoría de la actividad, para ello se diseñan situaciones de aprendizaje en tres campos de conocimiento, marcados por el programa de educación preescolar PEP 2001, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y conocimiento del mundo, además se brinda asesoría docente y se trabaja con padres de familia estableciendo una comunidad de aprendizaje en torno al proyecto educativo.

El proyecto “Entornos de aprendizaje en educación preescolar” basa su diseño e implementación en la perspectiva de Investigación Basada en Diseño (*Design Based Research*), que se desarrolla en ciclos de diseño-implementación-evaluación-rediseño, con el fin de llegar a una teorización; esto permite que el investigador realice mejoras en su diseño además de que permite estudiar a fondo los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desencadenan dentro de la intervención que se ha empleado. Las fases de la investigación basada en diseño y su correspondiente en las fases del proyecto “Entornos de aprendizaje en educación Preescolar” se muestran en la figura 2.

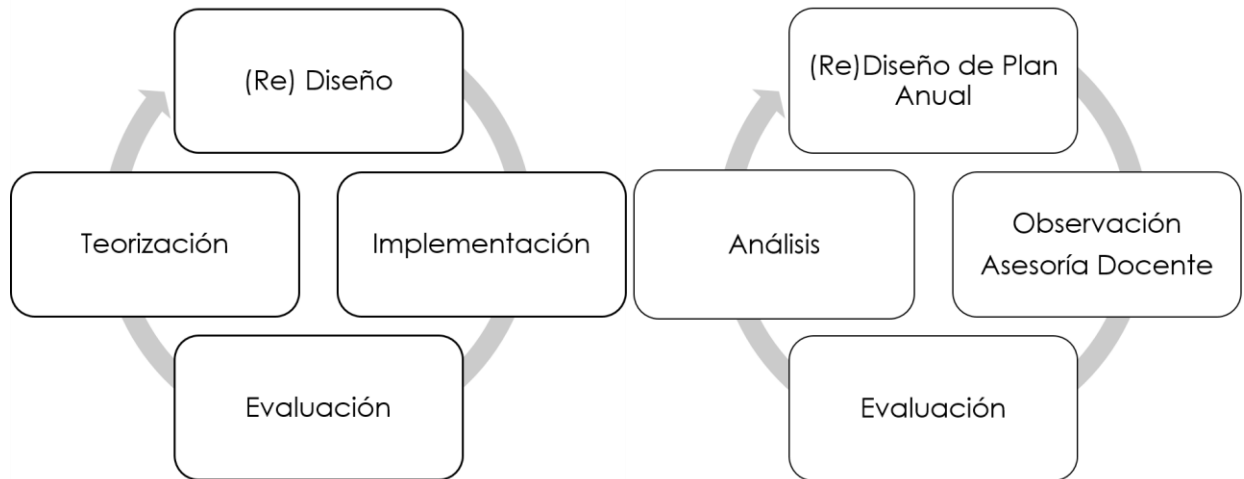


Figura 2 Ciclo de la IBD y fases del proyecto Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar

A continuación se caracterizarán las fases del proyecto “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar” dentro del ciclo de investigación basada en diseño, esto con el fin de contextualizar el entorno en el que se realiza la investigación y plantear un panorama del campo de intervención y acción del investigador en el presente estudio.

Diseño de Entornos Complejos de Aprendizaje

La primera fase corresponde al diseño de la intervención, el proyecto realiza el diseño de situaciones didácticas basadas en la creación de entornos complejos de aprendizaje, este diseño de situaciones didácticas se realiza en tres campos de conocimiento Lectoescritura, Matemáticas y Ciencia. El objetivo de las situaciones didácticas es el desarrollo del razonamiento dentro de cada uno de los campos de conocimiento y dichas situaciones se distribuyen durante el ciclo escolar de acuerdo a diferentes intencionalidades específicas de cada campo de conocimiento a lo que se le denomina Plan Anual de Actividades, por lo tanto el plan anual funge como un organizador temporal de las situaciones didácticas que se implementarán en cada uno de los días del ciclo escolar, dicho plan permite

especificar en forma de calendario la situación didáctica y el número de sesión para cada día hábil del ciclo escolar.

Las situaciones didácticas del campo lenguaje y comunicación trabajan cuatro tipos de textos (narrativos, informativos, prescriptivos y expositivos) y sus portadores bajo el enfoque comunicacional de enseñanza de la lengua (Marín, 2008) y la perspectiva de lenguaje total (Goodman, 1986) teniendo en cuenta que la actividad comunicativa se despliega en la composición e interpretación de textos completos. Estos cuatro tipos de textos se distribuyen en diferentes situaciones de aprendizaje que los involucran, abordando dentro de la composición e interpretación del texto los elementos de la alfabetización inicial, teniendo como objetivo desarrollar las competencias que plantea el Programa de Educación Preescolar para el campo Lenguaje y Comunicación. A continuación se presenta la distribución de los portadores en el plan por grado durante el ciclo escolar 2015-2016.

Tipo de texto	1°	2°	3°
Narrativos	17	23	19
Prescriptivos	6	3	2
Expositivos	8	8	11
Informativos	23	25	26

Tabla 4 Distribución de portadores durante el ciclo escolar 2015-2016

Dentro del campo también se trabajan algunas otras situaciones cuyo centro no es un tipo de texto si no otras prácticas como la biblioteca, lo que lleva a un total de entre 61 y 68 situaciones didácticas por grado durante el ciclo escolar.

Implementación de situaciones de aprendizaje

Durante el ciclo escolar se implementan las situaciones de aprendizaje diseñadas en la fase anterior, dentro de esta implementación el equipo de

psicólogos realiza observaciones dentro del aula analizando la implementación de la situación didáctica por parte del docente, los procesos de aprendizaje de los alumnos y los procesos de construcción del conocimiento que se establecen en el aula.

En el mismo tiempo en el que se desarrolla la implementación de las situaciones didácticas se brinda asesoría a las docentes frente a grupo. Las sesiones de asesoría se dividen en dos tipos, de análisis y de retroalimentación.

Las *sesiones de análisis* son sesiones diseñadas para abordar temas referentes a la práctica de las docentes, los temas que se abordaron durante el ciclo escolar 2015-2016 fueron los siguientes:

- Desarrollo de razonamiento comunicativo
- Evaluación formativa de competencias
- Desarrollo histórico del sistema escrito
- Diseño de situaciones didácticas
- Procesos de mediación social en el aula
- Reflexión de la práctica docente

La *sesión de retroalimentación* tiene como fin principal presentar a las docentes las áreas de mejora dentro de la implementación de las situaciones didácticas que se realizaron durante el día de observación. Este dispositivo de asesoría permite microciclos de diseño-implementación-evaluación dentro de esta etapa (Design-Based Research Collective, 2003), permitiendo hacer ajustes dentro de la implementación de las situaciones para impulsar el desarrollo del razonamiento lingüístico.

Evaluación del Razonamiento Comunicativo

Esta fase hace referencia a la evaluación cuantitativa, la cual se refiere a la aplicación de la *Evaluación del Razonamiento Comunicativo en Entornos de Aprendizaje* (Alatorre, 2007) en dos momentos del ciclo escolar, al inicio (mes de septiembre) y al final del ciclo (Junio-Julio), contando con 4 evaluaciones de cada uno de los niños al final de su curso por los tres grados de preescolar.

La prueba tiene un total de 75 reactivos que miden cuatro competencias del ámbito del lenguaje escrito, así como los niveles de representación gráfica y decodificación de los alumnos.

Las cuatro competencias planteadas por el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2014) que se miden en la prueba son las siguientes:

- 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto (EG)
- 📖 Identifica algunas características del sistema escrito (IC)
- 📖 Interpreta e infiere el contenido de un texto a partir del conocimiento de los portadores (II)
- 📖 Conoce portadores de Texto e identifica para qué sirven (CP)

La prueba se aplica de manera individual, buscando las mejores condiciones de aplicación, la aplicación dura aproximadamente 30 minutos.

Los resultados de los alumnos se especifican en cuatro niveles de razonamiento comunicativo, los cuales se presentan a continuación:

🔗 Nivel 1: Identificación del sistema escrito: Conocimientos elementales de la lengua escrita, es decir, logran identificar

palabras comunes o familiares, por ejemplo su nombre o algunos letreros, algunos portadores de texto ubicando el inicio y final de un texto.

🔗 **Nivel 2: Inferencias a partir del sistema escrito:** Logran reconocer palabras y portadores a partir de los elementos que conoce del sistema escrito, como las imágenes y la estructura textual, permitiéndole la incipiente composición e interpretación de un texto

🔗 **Nivel 3 Comprensión del sistema escrito:** Comprensión de la función e intención comunicativa de los textos, haciendo uso de características complejas del sistema de escritura al expresar sus ideas.

🔗 **Nivel 4: Uso De la lengua:** Conocimiento, uso, dominio sobre la lengua al componer e interpretar textos de manera autónoma.

Esta fase permite evaluar la intervención de acuerdo con los niveles de desarrollo de los niños, así mismo, permite el rediseño de situaciones didácticas y del plan de actividades buscando analizar puntos de dificultad y proponer mejoras pertinentes al alcance del impacto de la intervención.

La evaluación de la intervención en otros niveles permite la teorización en torno a los procesos de construcción de conocimiento, desarrollo del razonamiento y otras categorías de análisis que permiten comprender el fenómeno del aprendizaje del sistema escrito en preescolar.

Como se ha desarrollado es bajo este ciclo de diseño-implementación-evaluación que sigue el proyecto "Entornos de Aprendizaje en educación

preescolar” donde se estudiará la práctica de las docentes, quienes han trabajado dentro de este sistema de intervención aproximadamente durante diez años, siendo este el contexto de trabajo bajo el cual se rige la práctica de las docentes. A continuación abordaremos el contexto del centro escolar en el que laboran las docentes.

3.3.2 Estudio de la práctica docente en entornos de bajo capital económico y cultural

El proyecto “Entornos de aprendizaje en educación preescolar” y la presente investigación tienen como sede el Centro de Desarrollo Infantil Granada (CENDI Granada) el cual se ubica en la delegación Miguel Hidalgo de la Ciudad de México, dicho centro escolar se encuentra dentro del mercado Granada, de manera normativa depende de las autoridades de delegacionales y esta supervisado por la Secretaría de Educación Pública.

La colonia Granada, de la delegación Miguel Hidalgo, donde se encuentra el centro escolar presenta una historia como una colonia industrial esto debido a que dentro de la colonia recorre un tramo de la ruta del ferrocarril de Cuernavaca lo que en sus inicios permitió el asentamiento de industrias y con ello el asentamiento de personal trabajador de dichas industrias.

Actualmente la colonia presenta una condición socioeconómica catalogada como medio-baja; aunque se encuentra rodeada por colonias de un nivel socioeconómico alto como Polanco, se considera que es una colonia de transición, es decir que en ella habitan empleados de dichas colonias de “elevado nivel” lo que implica un alto nivel de movilidad de los habitantes de la colonia.

El mercado Granada se considera de igual forma un lugar de transición en el que los empleados de las compañías que se establecen en colonias

aledañas visitan para tomar alimentos. El centro escolar se encuentra dentro de dicho mercado y la mayoría de los alumnos que ingresan al centro educativo tiene padres o familiares que laboran en el mercado brindando algún servicio comercial.

El CENDI granada ha sido sede del proyecto Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar durante diez años y es en este ambiente y bajo estas condiciones en el que se ha desarrollado el método de trabajo antes descrito.

3.4 Caracterización de las docentes participantes

Las participantes del presente estudio fueron 4 docentes frente a grupo durante el ciclo escolar 2015-2016, de sexo femenino con un rango de edad entre los 41 y los 58 años.

Las docentes participantes presentan un rango de años de servicio que va entre los 5 y los 17 años, por lo tanto experimentaron la transición del preescolar a educación básica con la reforma educativa en el año 2004 y un cambio aún más radical que convirtió el servicio de guarderías en mercados públicos en CENDIs que implementan el currículo del nivel preescolar.

Es importante destacar que la formación de las docentes es como asistentes educativos, una carrera técnica que es posible cursar después del nivel secundaria, en lugar de la educación media superior, ninguna de las docentes cuenta con formación universitaria o normalista como educadora, es importante recalcar esta característica de las docentes para las implicaciones que se derivan de los resultados del análisis de su práctica docente.

A continuación se presenta una breve caracterización de las docentes, los nombres serán cambiados y abreviados para proteger la identidad de

los participantes y establecer el anonimato; dichas claves que se presentan para el nombre de las docentes serán usadas en la presentación de los resultados. Un resumen de sus características generales se especifica a continuación:

Docente	Edad	Años de servicio	Escolaridad	Grupo a cargo
MART	58	18	Carrera técnica secretaria	1ro
MAR	45	5	Asistente Educativo	2do
CAR	41	17	Asistente Educativo	3ro
ADR	47	20	Asistente Educativo	3ro

Tabla 5 Características generales de docentes participantes

De igual forma participaron 52 alumnos distribuidos en los tres grados de preescolar. El número de alumnos por grado educativo y su distribución por sexo se explicitará en la siguiente tabla.

Grado escolar	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
1er grado	6	6	12
2do grado	10	11	21
3er grado	11	8	19
Total	27	25	52

Tabla 6 Distribución de alumnos participantes por grado y sexo

3.5 Fases del proceso de investigación de la práctica docente

El proceso de investigación se llevó a cabo a lo largo del ciclo escolar 2015-2016, durante este tiempo se establecieron cuatro momentos que comprenden la recolección de datos, comprendiendo los dos momentos de evaluación de competencias comunicativas de los alumnos, la observación de situaciones didácticas dentro del aula y el desarrollo de las

sesiones de retroalimentación con las docentes. El quinto momento de la investigación correspondió al análisis de los datos obtenidos durante el ciclo escolar y se desarrolló al finalizar las actividades del ciclo escolar.

1. Evaluación inicial de competencias comunicativas de los alumnos

Al final del ciclo escolar 2014-2015 se aplicó la *Evaluación del Razonamiento Comunicativo en Entornos de Aprendizaje* (Alatorre, 2007) a los alumnos que en ese momento se encontraban en los tres grados escolares. Esta evaluación es la evaluación base para el ciclo escolar siguiente. De igual forma al inicio del ciclo escolar 2015-2016 se evaluó a los alumnos de nuevo ingreso conformándose esta evaluación base.

Como ya se ha mencionado esta evaluación nos permitió conocer el nivel de razonamiento comunicativo que tienen los alumnos al inicio del ciclo escolar 2015-2016, el cual fue el ciclo de análisis de la presente tesis.

2. Observación de la práctica docente en la implementación de situaciones didácticas.

Durante el ciclo escolar se observó la implementación de las situaciones didácticas del campo lenguaje y comunicación. Esto se llevó a cabo mediante una observación participante dentro del aula.

Se utilizó una bitácora como principal herramienta de recolección de datos, dentro de esta bitácora se concentraron los aspectos más relevantes observados en la sesión de aula así como las reflexiones que surgieron durante la sesión.

Como auxiliar para el análisis se filmaron las sesiones de aula de las situaciones didácticas en las que se centró el análisis de la práctica

docente, las dos situaciones didácticas que fueron filmadas íntegramente en todos los grados son el proyecto de correspondencia y el taller de lectura.

El proyecto de correspondencia es una situación didáctica en la que se plantea la situación comunicativa de la carta, pertenece al tipo de texto informativo. Los alumnos escriben a un destinatario real en otro centro escolar y reciben una correspondencia de dichos destinatarios. La situación tiene una duración de tres días en sesiones de una hora aproximadamente.

El taller de lectura tiene como fin principal acercar a los alumnos a la práctica de la lectura. Dentro del primer y segundo grado la docente se encarga de la lectura de un cuento, leyenda, fábula o artículo científico; en tercer grado las acciones recaen principalmente en los alumnos buscando que se inicien en el proceso de lectura convencional. Dentro de esta situación se busca complejizar los procesos de interpretación y comprensión de la lectura. La duración de la situación es de un día en una sesión de aproximadamente una hora.

3. Análisis del pensamiento docente y la reflexión de la práctica en Sesiones de Asesoría Docente

A la par de la implementación de las situaciones didácticas se realizaron sesiones de asesoría docente en sus dos modalidades, asesorías de análisis y asesorías de retroalimentación. Estas asesorías permitieron el análisis de las ideas de las docentes sobre la alfabetización inicial así como la reflexión de las docentes en torno a su práctica.

Las sesiones de análisis fueron diseñadas a partir de las observaciones que se habían realizado de la implementación de situaciones didácticas, para que dichas sesiones estuvieran ancladas fuertemente a la práctica que implementan las docentes. En total las cuatro docentes frente a grupo participaron en cinco actividades cada una de ellas con diferente número

de sesiones, a continuación se explicitan los objetivos, temas y número de sesiones de cada una de las actividades en las que participaron las docentes.

Actividad	Temas	No. de sesiones
A1. Aproximación a la naturaleza de los niveles de razonamiento comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados del desempeño de los alumnos en la evaluación de razonamiento comunicativo • Identificación y conceptualización de los niveles de desarrollo de competencias comunicativas 	1
A2. Los instrumentos de observación docente para la evaluación de competencias comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de las competencias comunicativas en el alumno • Métodos de evaluación formativa (Guía de observación en el aula) 	2
A3. Integración de la visión histórico-cultural del sistema escrito	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo histórico del sistema escrito • Ámbitos de objetivación del sistema escrito • Impacto del desarrollo histórico del sistema escrito en el diseño de ambientes de aprendizaje 	4
A4. Diseño de ambientes complejos de aprendizaje en el campo Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje total como perspectiva de diseño de ambientes complejos de aprendizaje • Los textos expositivos • La estructura de la actividad comunicativa en las situaciones didácticas 	3

Actividad	Temas	No. de sesiones
A5. Evaluación y autorreflexión de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • La autoevaluación como método para la reflexión de la práctica docente • La construcción de rúbricas para la autoevaluación de la práctica docente • Los procesos de mediación social en el aula • Asistencia docente y Zona de desarrollo próximo • Las acciones docentes para impulsar el desarrollo de competencias comunicativas en el aula 	6

Tabla 7 Especificación de temas de sesiones de asesorías de análisis

Como se puede observar la diversidad de temas abordados en las sesiones de asesorías de análisis nos permitieron registrar información en torno a las ideas y reflexiones de las docentes, en un ámbito de discusión de la propia práctica docente que implementan, detonando dicha discusión a partir del uso de diferentes recursos como videos de la implementación de situaciones que ellas mismas realizaban, el uso y construcción de guías de observación, videos de análisis del desempeño de alumnos, entre otros.

La técnica de recolección de datos se centró en la filmación de las sesiones en video y audio, así mismo se realizaron bitácoras con las reflexiones generadas a partir de cada sesión.

4. Evaluación Final del razonamiento comunicativo

La última actividad de recolección de datos se realizó durante el mes de Junio, con la aplicación final de la *Evaluación del Razonamiento Comunicativo en Entornos de Aprendizaje* (Alatorre, 2007), dicha

información fue clave para conocer el impacto de la práctica docente analizada en el desarrollo de competencias de los alumnos, permitiéndonos establecer comparaciones entre los resultados iniciales y finales de los alumnos del centro escolar.

5. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos inició de manera posterior a la recolección de los datos, tanto los obtenidos en las sesiones de aula como los obtenidos en las sesiones de asesoría, estos datos se analizaron con el programa informático ATLAS.Ti el cual permite realizar un análisis cualitativo de los datos.

La perspectiva de análisis de los datos tomó elementos de la teoría fundamentada, dicha aproximación metodológica se refiere a la generación de teoría, nuevos modelos o marcos de interpretación del fenómeno a partir del análisis de los datos que se recopilan del proceso de investigación (Strauss y Corbin, 2002). Si bien se tuvieron categorías que permitieron la interpretación de los datos a partir de un marco teórico es importante establecer que esta metodología permitió establecer categorías a partir del análisis de los datos y conformar modelos explicativos pertinentes para el fenómeno que se está estudiando.

El análisis de los datos inició con la necesidad de establecer un panorama general de los datos obtenidos que permitió generar un “mapa” que se cobró sentido y significado con el análisis de la implementación de situaciones didácticas, para ello se procedió en primer lugar al análisis de las sesiones de retroalimentación donde las ideas que expresaron las docentes se organizaron en grandes temas que permitieron establecer algunos ejes de análisis para la creación del modelo y que también permitieron centrarse en algunas acciones dentro del análisis de la implementación de situaciones.

Teniendo este primer panorama general a partir de las ideas que expresaban las docentes en torno a la enseñanza del sistema escrito y la práctica docente que implementan se procedió al análisis de las situaciones didácticas implementadas en video y para ello se establecieron algunas fases.

En primer lugar fue necesario organizar en una base de datos los recursos con los que se contó para el análisis, realizando el registro de filmaciones, fotografías, bitácoras y notas de campo que se generaron durante el ciclo escolar; esta fase nos dio una idea de los recursos con los que contamos para el análisis y sus características, es decir la cantidad de recursos por portador, sesión, grado escolar y su distribución en el tiempo. En total se contabilizaron 140 filmaciones de aula, 123 archivos de fotografías y 48 bitácoras.

Esta cantidad de recursos nos obligó a establecer criterios de selección de los datos para el análisis, así que se decidió seguir el criterio de máxima variabilidad lo que nos permitió establecer un panorama general que permitiera responder las preguntas que la investigación se plantea. Para seguir este criterio se procedió a la elección de un portador que representara para alumnos y docente un nivel de dificultad media siendo el portador elegido la carta; a partir de la elección de este portador se procedió a la elección de videos con el criterio del tiempo, se contabilizaron la cantidad de filmaciones registradas y se procedió a elegir las situaciones implementadas en el ciclo escolar de manera inicial, media y final, que en el caso de la carta corresponden a la situación implementada en el mes de noviembre, diciembre y junio.

El análisis de la práctica docente durante la interpretación de textos se derivó del análisis del taller de lectura y con el criterio del tiempo y la variabilidad máxima de igual forma se procedió a elegir la situación

didáctica inicial, media y final de cada uno de los grados correspondiendo a las actividades de los meses de diciembre, febrero y junio.

A partir del análisis de los datos se construyeron modelos que buscaron ser cada vez más generales y que se contrastaron a la luz de nuevos análisis.

Finalmente para conocer el impacto de la práctica docente analizada en el desarrollo de competencias de los alumnos se procedió al análisis de los resultados que obtuvieron los alumnos en sus evaluaciones inicial y final del ciclo escolar.

Los datos se procesaron con el programa para datos estadísticos SPSS V.22, lo que nos permitió obtener puntajes del desempeño de los alumnos en la prueba y en las subescalas que lo componen, a partir de ello se comparó el porcentaje de alumnos dentro de cada uno de los niveles de razonamiento lingüístico que se han descrito con anterioridad.

Es importante destacar que la comprensión de la práctica docente que se ha realizado no solo proviene del análisis formal de los datos obtenidos como situaciones de aula y de retroalimentación, recordemos que la investigadora estuvo inmersa durante todo el ciclo escolar en la mayoría de las actividades que desempeñaba la docente en torno al campo lenguaje y comunicación por lo que mínimamente tuvo el conocimiento de 140 horas de implementación de situaciones didácticas y 16 horas de retroalimentación directa con las docentes, además son incontables otros tipos de interacciones que se establecieron con las docentes en el plano personal que permitieron una comprensión integral de su práctica docente.

3.6 Instrumentos para la recolección de datos sobre la práctica docente

La presente investigación al partir del paradigma de investigación basada en diseño estableció diferentes técnicas para la recolección de los

datos en torno a la práctica docente, a continuación se realiza una breve descripción de las técnicas de recolección de datos.

Bitácora de sesión en aula

En cada sesión de aula en la que se presentó la investigadora actuando como observador participante se realizó una bitácora de los acontecimientos relevantes en la implementación de la situación didáctica, para ello se registró una descripción de lo que sucedió en el aula dentro de la sesión y de manera simultánea se registraron las reflexiones de la investigadora en torno a los procesos que se desarrollaron en el aula.

Bitácora de Retroalimentación de Análisis

Este tipo de bitácoras se realizó a posteriori de las retroalimentaciones de análisis que se implementaron y en las que participó la psicóloga como facilitadora, por ello después de cada sesión se registró lo sucedido en la sesión así como las reflexiones que fueron importantes para el análisis de la práctica docente.

Notas de Campo

Las notas de campo se realizaron en cualquier momento pertinente después de establecer alguna interacción importante en el entorno de investigación. Dichas notas siguen los criterios que establece Gibbs (2012) para la toma de notas de campo; en primer lugar las notas de campo no están estructuradas es decir obedecen a la explicación de la investigadora ante acontecimientos relevantes en el entorno de investigación, de igual manera incluyen interpretaciones de los acontecimientos y de las interacciones con las docentes que se establecieron en momentos informales pero que sin embargo ofrecen algún dato relevante que se considera para el análisis de los datos.

Filmaciones de Aula y Sesiones de análisis

Las filmaciones serán auxiliares para el análisis de los datos obtenidos. Las sesiones de aula fueron videograbadas por la investigadora a la par de la realización de las bitácoras, de igual manera las sesiones de análisis con las docentes fueron videograbadas permitiendo su análisis.

Análisis de documentos de planeación anual y situaciones didácticas del campo Lenguaje y Comunicación

Los elementos que permitieron elaborar el conocimiento sobre la planeación de las docentes dentro del campo lenguaje y comunicación fueron el análisis de la organización anual de las actividades a partir del *Plan Anual de Actividades 2015-2016*, además se analizaron las situaciones didácticas que implementaron las docentes que se ven reflejadas en el plan anual de actividades. Este análisis se realizó con el fin de conocer y comprender la planeación previa de las acciones de la docente que se implementaron en el aula.

Evaluación del Razonamiento Comunicativo en Entornos de Aprendizaje (Alatorre, 2007)

Como ya se ha mencionado la Evaluación del razonamiento comunicativo permitió recolectar datos cuantitativos en torno al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos, ese estableció una base con la evaluación inicial y el crecimiento de los alumnos con la evaluación final lo que permitió conocer los niveles de desarrollo de los alumnos en cada una de las competencias que la prueba evalúa¹.

¹ Una mayor especificación de la prueba se puede encontrar en el apartado del proyecto "Entornos de Aprendizaje en Educación preescolar" (pág. 86)

3.6.1 Criterios de validez de la investigación

El carácter interpretativo de la investigación así como su marco de acción en un contexto específico hace necesario que el investigador cuente con criterios de calidad de las observaciones y del análisis que realiza de los datos, por ello es necesario reportar los criterios de validez que se siguieron durante el análisis de los datos de la investigación.

Uno de los principales criterios de calidad de la investigación basada en diseño de acuerdo con Rinaudo y Donolo (2012) es la calidad de la teoría bajo la que se diseña la investigación, la cual guiará la toma de decisiones sobre los criterios de la investigación, las decisiones imprevistas en el campo y los rediseños subsecuentes, por ello la presente investigación se constituyó tomando en cuenta la teoría sociocultural y de la actividad, la cual tiene un amplio desarrollo histórico y de investigación, lo que la hace una teoría que permite comprender y tomar decisiones en el campo de la educación.

Otro criterio que tiene que ver con la rigurosidad del análisis de datos y la calidad de las aseveraciones que se hacen en la investigación es la triangulación de datos, se tomaron en cuenta para la investigación datos en diferentes formatos (Video, bitácora, audio, fotografías), se recolectaron en diferentes momentos y de igual forma los datos estuvieron confirmados por diferentes métodos de obtenerlos, por ejemplo el análisis de situaciones en aula y las reflexiones de la docente en las sesiones de retroalimentación. Aunado a la triangulación de los datos se cumplió con la triangulación de investigadores, para ello es preciso decir que los datos recopilados fueron analizados por investigadores responsables del campo lenguaje y comunicación y participantes del proyecto Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar, con el fin de diversificar las interpretaciones sobre los datos analizados, y los modelos generados a partir de ellos.



IV. Resultados: La práctica docente para la alfabetización inicial en entornos complejos de aprendizaje



A partir del análisis de las acciones que conforman la práctica de las docentes se encontraron múltiples dimensiones e interacciones entre los elementos que permitieron comprender la práctica docente como un fenómeno complejo, flexible y dinámico en el que se ponen en juego múltiples procesos en diferentes niveles, con el objetivo fundamental de desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos. Estos elementos se han organizado en un modelo que busca dar cuenta de la complejidad de la práctica de las docentes analizada.

Se conformaron cinco grandes elementos que organizan el modelo de la práctica docente dentro de entornos complejos de aprendizaje como se muestra en la figura 3, en la exposición de los resultados se presentan con detalle los procesos que conforman cada uno de los elementos generales en los apartados correspondientes y que coinciden con el nombre de cada elemento general, lo que permitirá dotar de sentido las relaciones que se establecen entre los elementos generales y profundizar en la comprensión de la práctica de las docentes que implementan entornos complejos de aprendizaje.

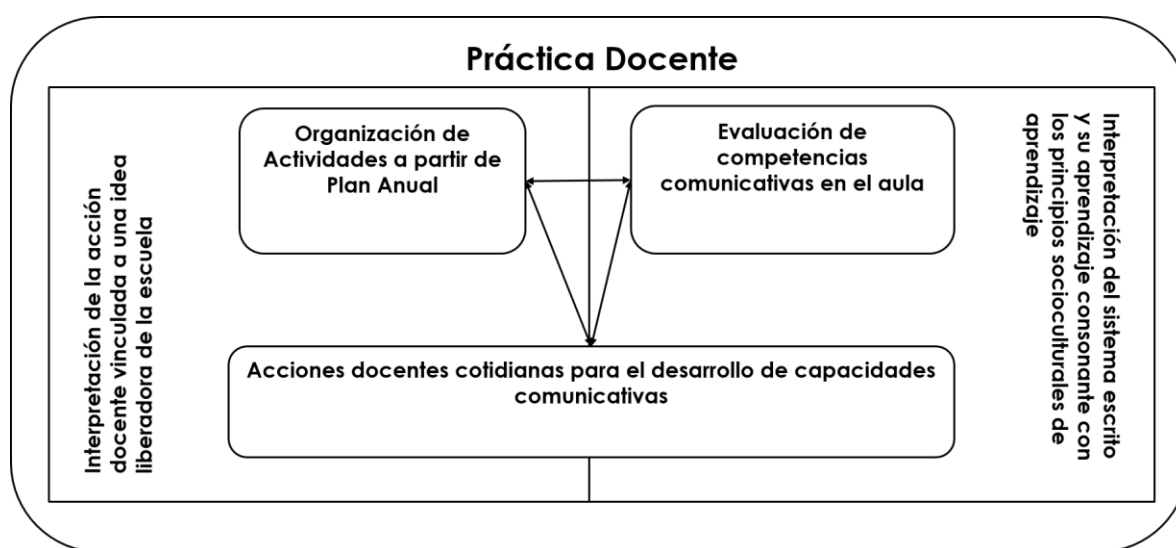


Figura 3 Modelo general de Práctica docente en Entornos complejos de Aprendizaje

A continuación se presentan las acciones e ideas que se concentran en los grandes elementos que conforma la práctica docente, obtenidos del análisis de la práctica de este grupo de docentes en nivel preescolar que implementan entornos complejos de aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas, para la presentación de los resultados iniciaremos con la descripción de las acciones que realiza la docente de forma cotidiana congruente con los elementos de la práctica docente (Planeación-Implementación-Evaluación), posteriormente abordaremos el plano de las ideas las cuales surgen y dan sentido a las acciones que realiza la docente y finalizaremos con la vinculación de la práctica de las docentes y los resultados que obtienen los alumnos de la práctica analizada.

4.1 Planeación de las actividades escolares bajo la estructura del Plan Anual

Durante el análisis de las acciones que comprenden la práctica de las docentes se observó que el *Plan anual de actividades* es el sistema regulador de las acciones que se llevan a cabo en el aula, por tanto la acción docente está fuertemente ligada a esta estructura del dispositivo de planeación que se encontró en uso durante el ciclo escolar analizado. A continuación se presenta un análisis realizado del dispositivo de planeación anual de las actividades del ciclo escolar 2015-2016, con el fin de describir la estructura del dispositivo de planeación que organizó las acciones que realizaron las docentes en el aula durante el ciclo escolar.



Imagen 1 Ejemplo de organización mensual del Plan Anual de Actividades del campo Lenguaje y Comunicación. Ciclo 2015-2016

En primer lugar el plan anual de actividades del campo Lenguaje y comunicación estuvo organizado en cuatro grandes ejes derivados de los tipos de textos que se trabajan en el campo, los cuales son los textos informativos, narrativos, prescriptivos y expositivos. Como se observa en la imagen 1 se encontró que el plan anual de actividades para los tres grados presenta gran similitud en la organización de las situaciones didácticas a excepción de los tipos de portadores que se trabajan dentro de proyectos de mayor extensión y que son específicos de cada grado. Esta similitud de las situaciones didácticas y su distribución en los tres grados corresponde a la idea de diversificar desde el inicio hasta el final del preescolar los portadores y tipos de textos a los que los alumnos se ven expuestos.

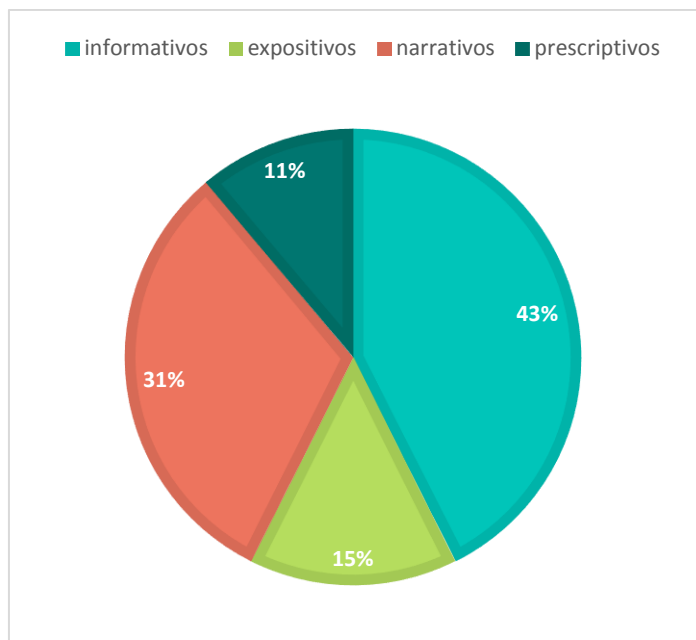
A continuación se describirán la cantidad de portadores que se especificaron en el Plan Anual de Actividades 2015-2016 y que se trabajaron en cada uno de los grados durante el ciclo escolar 2015-2016 y que permitirá comenzar a conocer la estructura de este dispositivo de planeación que implementaron las docentes.

Plan anual de actividades del primer grado de preescolar

Durante el primer grado de preescolar el alumno comienza a familiarizarse con la diversidad de portadores que se trabajan en el campo, sin embargo

esto no impidió que se organizaran e implementaran los cuatro tipos de textos y sus portadores con información real, aunque se considerara que presentan un contenido de alta complejidad.

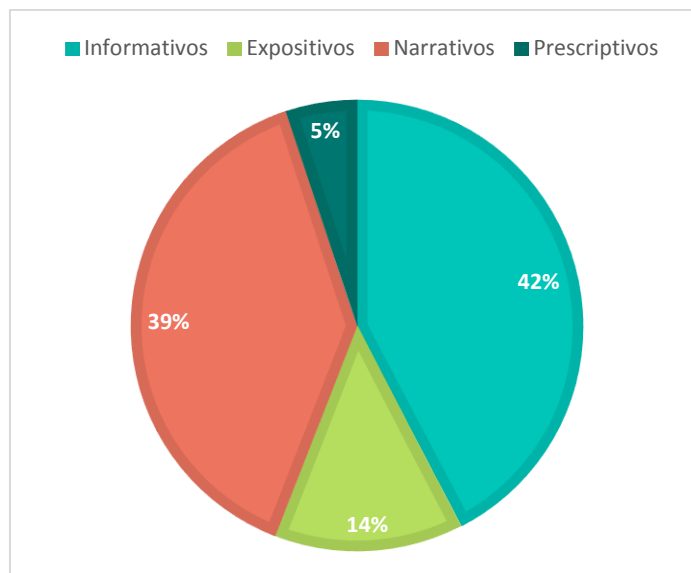
En el primer grado los textos que se trabajaron con mayor frecuencia fueron los textos informativos (43%) (Ver gráfica 3) debido a que se tienen una mayor cantidad de situaciones didácticas que abordan los textos que entran en esta categoría como las cartas, noticias, el periódico, la tarjeta y el recado. El segundo tipo de texto con mayor cantidad y frecuencia de trabajo fueron los textos narrativos (31%), dentro de esta categoría se trabajan los talleres de lectura, la composición de cuentos y las canciones. Los textos expositivos ocupan el tercer lugar con un 15% de frecuencia y cantidad, dentro de esta categoría se encuentra la lectura y composición de artículos científicos y podría decirse que ocupó un gran espacio debido a que es el único portador que ocupa esta categoría. Finalmente, los textos prescriptivos se presentaron en el plan anual un 11%, el primer grado tuvo un énfasis en los textos prescriptivos debido a que se trabajó el proyecto del recetario y es el único grado que se encarga de la conformación de este portador.



Gráfica 3 Distribución de situaciones didácticas en primer grado de preescolar

Plan anual de actividades del segundo grado de preescolar

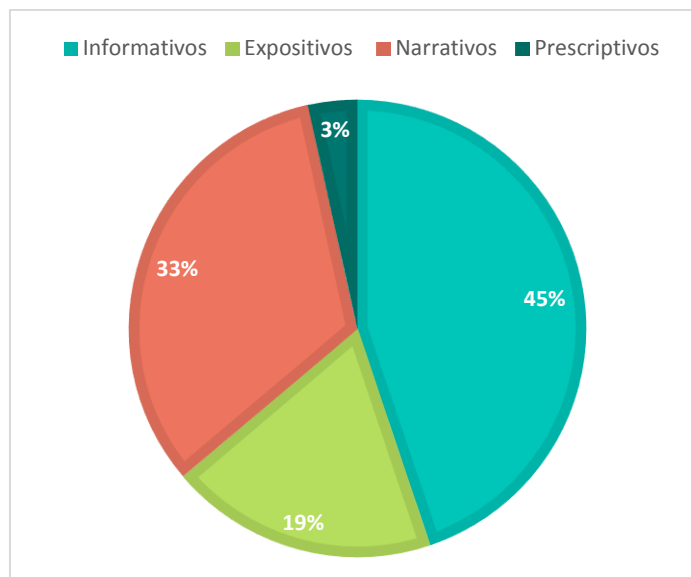
Durante el segundo grado de preescolar permaneció constante el número de textos informativos siguiendo en primer lugar en número y frecuencia con el 42% de las situaciones realizadas en el ciclo escolar. Los textos narrativos presentan un aumento en su número y frecuencia (39%) debido a que los alumnos de segundo grado se encargaron de la conformación de una revista literaria y un cancionero, teniendo el segundo grado un énfasis en los textos narrativos. Los textos expositivos ocuparon un 14% de las situaciones didácticas implementadas y los textos prescriptivos un 5% de las actividades realizadas (Ver gráfica 4).



Gráfica 4 Distribución de situaciones didácticas del 2do grado de preescolar

Plan anual de actividades del tercer grado de preescolar

En el tercer grado de preescolar se planeó e implementó una mayor cantidad de situaciones didácticas dedicadas a los textos informativos (45%), especialmente las dedicadas a las noticias, en segundo lugar se encontraron los textos narrativos (33%) que aunque se encuentran en esta posición presentaron una pequeña disminución con respecto a los otros grados. Los textos expositivos aumentaron en este grado con un 19% de las actividades realizadas ya que en este grado el proyecto que se lleva a cabo es la conformación de visitas científicas, los textos prescriptivos son los textos que menos se trabajaron en este grado con un 3% de las actividades que se realizaron (ver gráfica 5).



Gráfica 5 Distribución de situaciones didácticas del 3er grado de preescolar

Esta es una breve caracterización de las actividades que fueron planeadas para su implementación al inicio escolar como parte de la organización y planeación educativa. Como se ha especificado si bien los planes cuentan con una estructura similar en los tres grados se observa la intención de diversificar las experiencias de los alumnos con los diferentes tipos de textos, lo que permite a la docente profundizar en el conocimiento de los textos, sus estructuras y funciones comunicativas.

En el siguiente apartado se desarrolla el análisis de las situaciones didácticas escritas, las cuales son la herramienta de trabajo fundamental de la docente que les permite estructurar su acción dentro del aula y prever sus intenciones en cada fase de la situación para llegar a la meta didáctica y desarrollar las competencias de los alumnos.

4.1.1 Estructura general de la actividad en las situaciones didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas

El análisis de la distribución de las actividades en el plan anual brinda algunas luces e torno a las intenciones que ponen en juego en la planeación

y que posteriormente implementan las docentes ya que define gran parte de las acciones que se desarrollan en el aula, sin embargo se observó que un eslabón aún más cercano a las acciones que realiza la docente en el aula son las situaciones didácticas del campo lenguaje y comunicación.

Las situaciones didácticas representan una especificación de las acciones que pueden llevarse a cabo para lograr la meta de la actividad en cada una de las sesiones. Las exigencias de los alumnos y las particularidades que se ofrecen cada día no están detalladas por la situación didáctica escrita, sin embargo para las docentes representa una guía, estructura y apoyo a la implementación; es por ello que parece relevante analizar y describir esta herramienta que brinda una organización previa de las acciones de la docente.

En el análisis de las situaciones didácticas escritas para el campo Lenguaje y comunicación se encontró que las situaciones didácticas se pueden clasificar en tres categorías, que son relevantes para comprender la práctica docente, y son: las situaciones dedicadas a la composición de textos, los proyectos y el taller de lectura, se han dividido en estas tres categorías debido a que manejan una estructura diferente así como un número de sesiones específico. A continuación se presenta el análisis y modelo de la estructura de estos tres tipos de situaciones didácticas que se deriva de las situaciones didácticas escritas que son las herramientas de la docente para las acciones que implementó en el aula.

Situaciones didácticas para la composición de textos

En la categoría de situaciones de composición de textos se agruparon las situaciones didácticas que establecían como meta la composición de un texto por parte de los alumnos. Las situaciones dentro de esta categoría abordaron los cuatro tipos de textos (informativos, narrativos, expositivos y prescriptivos) es decir, las acciones se dirigían a la composición de cartas,

noticias, recetas o artículos científicos, etc. Este tipo de situaciones didácticas tuvo de manera general una duración de 3 sesiones en las que los alumnos conocen el portador, planean la composición que van a realizar, codifican las ideas y finalmente leen el texto que han compuesto.

A partir del análisis de las situaciones que integran esta categoría se conformó un modelo de la estructura general de este tipo de situaciones y de las acciones que se sugiere se establezcan en cada uno de los momentos clave de la actividad que se desarrolla (ver figura 4).

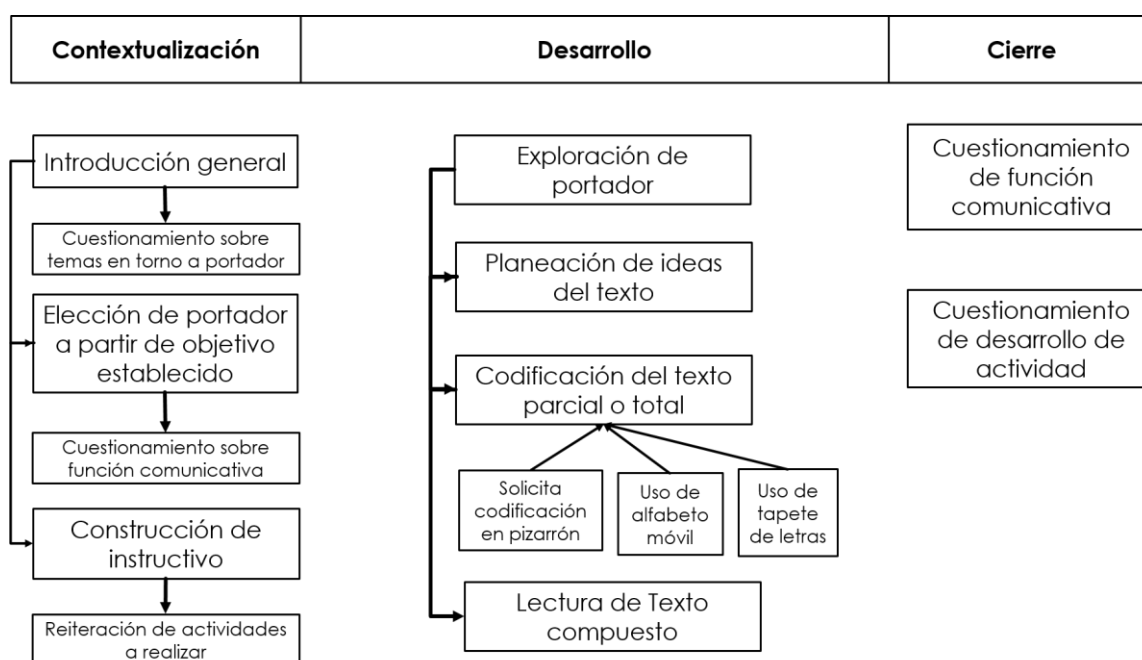


Figura 4 Estructura de las situaciones didácticas de composición de textos

Como podemos observar en la figura 4 las situaciones de composición de textos tienen como estructura general una contextualización, un desarrollo y un cierre de la actividad en los que se plantean acciones específicas para el desarrollo de la actividad.

En primer lugar, dentro del momento de contextualización se establece una introducción general en torno al portador que se trabajará durante las siguientes sesiones y se sugiere que se realice a partir de cuestionamientos

sobre los temas que generalmente se desarrollan en el portador o su lugar en la vida cotidiana. Posteriormente, la situación establece que se seleccione el portador adecuado al objetivo que se quiere cumplir, es decir adecuado a la necesidad comunicativa que se ha planteado y esto se hace ligado a cuestionar a los alumnos la función comunicativa del texto que han seleccionado, esta elección del portador adecuado tiene como consecuencia directa la construcción del instructivo de composición de textos en el que se establecerá con los alumnos la secuencia de acciones para construir el texto.

El desarrollo de la situación didáctica inicia cuando los alumnos realizan una exploración del portador que se va a componer con el fin de conocer las características y su estructura textual. A partir de este conocimiento la situación didáctica indica que se inicie el proceso de planeación del texto en el que se utilice la estructura textual y con ella dirigir las ideas de los alumnos, además de hacer énfasis en los elementos lingüísticos que son específicos del texto que se va a componer. Después de la planeación del texto se procede a la codificación parcial o total de las ideas del texto, de forma parcial los alumnos escriben palabras u oraciones del texto y de manera total se encargan de la codificación de todo el texto, dentro de esta etapa se estipula que se organice la participación de los alumnos para que codifiquen en el pizarrón, que organice uso de la herramienta del alfabeto y el tapete de letras (la cual es una herramienta que permite la conformación de palabras a partir de fichas de letras); por último se solicita que se lea en plenaria el texto que se ha compuesto. A continuación se presenta un ejemplo de las acciones que se establecen en la Situación didáctica dentro del desarrollo.

Paso 5. Dictando la carta

Los niños comenzarán a escribir su carta con apoyo de la maestra. Irán pasando al pizarrón a escribir algunos elementos y/o palabras de la carta. Todos los niños tendrán una hoja blanca para que puedan ser partícipes de la escritura.

- ▣ Bien ¿qué pasó sigue? Muy bien. Comenzaremos a escribir la carta. Les entregaré una hoja a cada uno para que puedan escribir y después uno de ustedes pasará al pizarrón a escribir.
 - ¿Qué escribimos primero en nuestra carta?

- ▣ Bien escriban la fecha. (la maestra dará un momento para que los niños escriban)
 - Pasa al frente Lucy y escribe la fecha.
 - Lee lo que escribiste, ¿qué dice?, ¿en dónde dice “martes”?

Imagen 2 Fragmento de acciones para el desarrollo en la SD "Carta"

Finalmente, en el cierre de la sesión se establece que se realicen cuestionamientos que permitan al alumno recuperar la función comunicativa del texto que han compuesto y el desarrollo de las acciones que realizaron para componer su texto. En el siguiente fragmento se observa un cierre sugerido para la situación didáctica de carta en la que se cuestiona a los alumnos la función comunicativa del texto.

Paso 8. ¿Por qué escribimos la carta?

Los niños reflexionarán sobre el uso que le dan a la carta como un medio de comunicación escrita.

- ▣ Hemos terminado. La carta que escribimos tardará algunos días en llegar a su destino
 - ¿Recuerdan a dónde debe de llegar?

- ▣ Bueno, una vez que llegué a la otra escuela los niños la podrán leer
 - ¿les gustó escribir la carta?, ¿por qué?
 - ¿qué podemos aprender al usar la carta?

- ▣ Con la carta podemos comunicarnos a larga distancia con otras personas. En ella podemos escribir sobre lo que nos ha pasado, lo que pensamos o sentimos o compartir experiencias. En esta ocasión conoceremos a niños de otra escuela y cómo es que ellos trabajan en su escuela.

Imagen 3 Cierre de sesión sugerido para la SD "Carta"

Proyectos para conformación de portadores

Las situaciones dentro de la categoría de proyecto tienen como meta didáctica la conformación de portadores a partir de los textos que los alumnos han codificado en las situaciones de composición, los proyectos tienen una duración de 5 sesiones, dos más que las situaciones de composición, en estas sesiones extras se dedica tiempo para que los alumnos conozcan de manera más detallada las características del portador, así mismo se hace énfasis en su uso y la búsqueda de información propia del portador que se va a conformar. Como se ha mencionado se observó que cada grado trabaja un proyecto diferente con un tipo de portador diferenciado de acuerdo con el grado; en primer grado se trabaja la conformación del recetario, en segundo grado la revista literaria y el cancionero y el tercer grado realiza la conformación de revistas científicas.

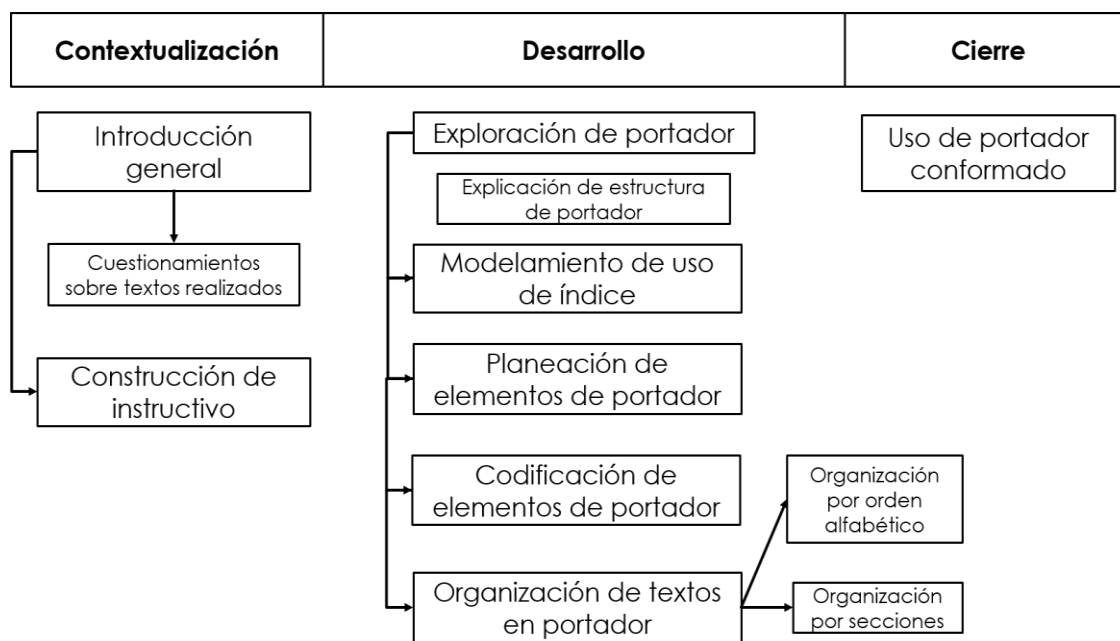


Figura 5 Estructura de las situaciones didácticas Proyecto

Como se muestra en la figura 5, de manera general los proyectos implementan la misma estructura de contextualización, desarrollo y cierre, sin embargo el desarrollo y el cierre son cualitativamente diferentes.

Dentro de la contextualización de igual manera se realiza una introducción general, sin embargo los cuestionamientos que se realizan giran en torno a los textos que los alumnos han realizado, posterior a este primer dialogo se realiza la construcción del instructivo en el que se establecen las acciones para la composición de los elementos del portador que se va a componer. El siguiente fragmento ilustra las sugerencias que se especifican para la contextualización del proyecto “Revista literaria” en segundo grado.

Paso 1. Introducción.

La maestra iniciará la sesión preguntando si recuerdan lo que han hecho en su taller de creación literaria; también preguntará si saben qué hacer con las creaciones que otros niños hagan en el CENDI. Se hará énfasis en la función del portador a conocer, en éste caso la revista literaria.

- Bien chicos, hoy comenzaremos con nuestra clase de español. Recuerdan
 - ¿qué hemos hecho en el taller de creación literaria?
- Bien, hicimos una calaverita
 - ¿les gustaría que sus demás compañeros y papás la leyeran?
 - ¿en dónde podríamos escribir las calaveritas para que todos las leyeran?

Imagen 4 Fragmento de contextualización en la SD "Revista literaria" 2do grado

En el desarrollo de la situación la primera acción que se realiza es la exploración del portador donde se sugiere que se haga énfasis en la estructura del portador que se va a realizar, a partir de esta exploración la docente puede realizar el modelamiento del índice o del elemento organizador del portador establecido, permitiendo a los alumnos observar la búsqueda de información y el uso del portador, posterior a estas acciones se inicia la planeación de los elementos que conformarán el portador, por ejemplo los datos de la portada, el título que darán al portador y se organizan los textos recolectados en orden alfabético planeando así el índice del portador, con los elementos ya planeados se procede a la

codificación de los elementos de la portada. Finalmente se organizan los textos de acuerdo con su orden alfabético y se conforma el portador de manera que pueda ser utilizado. El siguiente ejemplo muestra las acciones que se establecen en la situación didáctica y algunos cuestionamientos que ayudan al desarrollo de la actividad.

- ☐ Fijense bien chicos. Esta es la estructura textual de nuestra revista científica (señala la estructura)
 - ¿Qué debe de llevar en la portada?
 - ¿Qué título le pondrán a su revista científica?
- ☐ Haremos más revistas científicas en el ciclo escolar. Este es la revista científica número uno.
 - ¿en dónde escribo el número de edición?
- ☐ Muy bien, también recuerden que nuestra portada puede llevar imágenes.
 - ¿Qué imágenes podríamos ocupar?
 - ¿qué artículos científicos son los que pondremos en la revista científica?, entonces, ¿qué imágenes pueden ilustrar esos artículos científicos?
- ☐ Ahora vamos a realizar el índice y lo haremos en orden alfabético.
 - ¿recuerdan para qué nos sirve el índice?
 - ¿qué creen que quiera decir orden alfabético?
- ☐ Fijense en la primera palabra del título de cada artículo científico (la maestra la encierra en un círculo). Vamos a ver con qué letra inicia cada palabra para poder ordenarlas por orden alfabético.

Imagen 5 Fragmento de desarrollo en el proyecto "Revista Científica" 3er Grado

Para el cierre del proyecto se plantea el uso del portador que se ha conformado a partir de la búsqueda de información utilizando el índice por parte de los alumnos.

Situaciones para la interpretación de textos: "Taller de Lectura"

El taller de lectura es una situación que presenta una dinámica diferente a las situaciones de composición de textos y a los proyectos, debido a que en esta situación la meta es la interpretación de textos, los cuales pueden ser de dos tipos: narrativos como los cuentos, leyendas y fábulas y textos expositivos con la lectura de artículos científicos. Esta situación tiene una duración de una sola sesión en la cual se modela el proceso de lectura en voz alta.

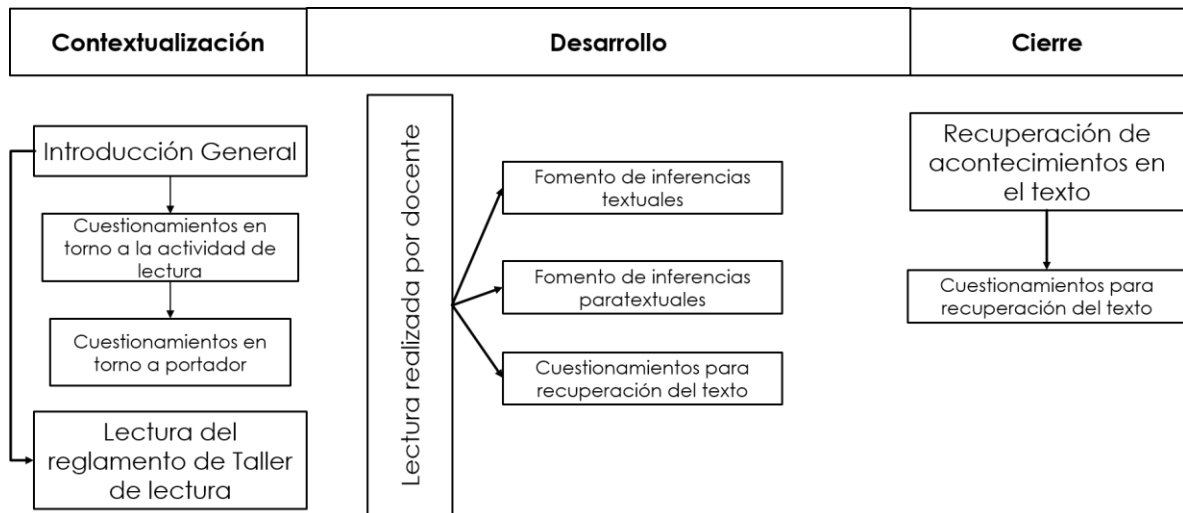


Figura 6 Estructura de la situación didáctica "Taller de lectura"

En la figura 6 se muestra que durante la sesión se desarrollan de igual forma tres momentos diferenciados, la contextualización, el desarrollo y el cierre de la sesión. En el primer momento de la contextualización de igual forma encontramos una introducción general la cual va dirigida en primer lugar a la actividad de la lectura que han realizado los alumnos en su vida cotidiana para posteriormente realizar cuestionamientos en torno al tipo de texto que se va a leer, por ejemplo la estructura que lo compone, su función o intención comunicativa. Después de esta introducción se realiza la lectura del reglamento del taller el cual es una herramienta para regular la actividad que se va a realizar y la participación de los alumnos en el taller. El siguiente fragmento ilustra la introducción al taller de lectura sugiriendo algunos tipos de cuestionamientos para que los alumnos participen de la actividad.

Paso 1. Introducción.

La maestra comenzará invitando a los niños y niñas a leer un texto (que podrá ser un cuento, una leyenda, un poema, un mito o fábulas), preguntando sobre sus experiencias previas. El grupo puede sentarse en círculo para que todos puedan ver el cuento que se leerá.

- ▣ Bien chicos, vamos a comenzar con nuestro taller de lectura.
- ▣ ¿Ustedes ya saben que es lo que se hace en un taller de lectura? En el taller de lectura lo que hacemos es leer ¿cierto?
 - ¿Quién sabe leer? ¿A quién le gusta que le lean historias?
- ▣ Excelente pues, miren esto que traje, ¿alguien sabe qué es? (se espera la respuesta de los niños) correcto es un cuento, hoy leeremos un cuento.
 - ¿Les gustan los cuentos?, ¿Qué cuentos han leído?, ¿Qué cuentos conocen?

Imagen 6 Fragmento de Contextualización en la SD "Taller de Lectura"

El desarrollo de la situación se conforma de la lectura el texto por parte de la docente, a la par de la lectura que se va realizando se expresa como relevante el fomento las inferencias textuales y paratextuales a partir de cuestionamientos, así como la recuperación de los acontecimientos que se van desarrollando en el texto para mantener el hilo narrativo, como se observa en la imagen 7.

Paso 3. Durante la lectura.

Señalando dónde es que se está leyendo, la participación de los niños será de gran importancia para continuar con la lectura. Antes de cambiar la hoja para continuar la lectura, se hará una pequeña pausa preguntando a los niños sobre lo que se imaginan que pasará en la historia.

- ▣ ¿Qué creen que pase después?
- ▣ ¿Para qué creen que quería una estrella?
- ▣ ¿Creen que el niño logre atrapar la estrella? ¿Ustedes han esperado algo como lo hizo el niño que amaba las estrellas? ¿Qué hacen ustedes cuando quieren conseguir algo?
 - Según la temática del cuento se les podrá preguntar a los niños si a alguno le ha pasado algo similar.
 - Se fomentara la creatividad y la inferencia de los eventos que pudieran ocurrir, de igual forma se tomará en cuenta los comentarios que los niños hagan para la formulación de las preguntas o proposiciones.

Imagen 7 Fragmento de desarrollo en la SD "Talle de lectura"

Finalmente en el cierre la docente puede recuperar con los alumnos los acontecimientos que se desarrollan en la narración a partir de diversos cuestionamientos.

En el análisis de las situaciones didácticas se observa una estructura general de todas las situaciones didácticas del campo lenguaje y comunicación que se centra en establecer una actividad comunicativa con una contextualización un desarrollo y un cierre, las docentes expresan en torno a esta estructura general que la contextualización y el cierre de las situaciones didácticas son momentos fundamentales que dotan de sentido a la actividad y permiten una mayor comprensión de esta por parte de los alumnos.

"la contextualización es muy importante, pero el cierre es aún más indispensable porque los niños, tal vez si pudiesen haber escrito, hasta copiado, pero si no haces un cierre no tiene sentido para ellos" MAR SFD
021816 A4 S1

Este conocimiento del énfasis en cada uno de los momentos de la situación didáctica puede estar relacionado con el tiempo y recursos que dedica la docente a los momentos de la situación didáctica que le parecen más relevantes para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Las estructuras de las situaciones didácticas de acuerdo con su modalidad, así como la distribución de dichas situaciones es el dispositivo de planeación que las docentes conocen e implementan de manera cotidiana, esta planeación previa permite a las docentes proponerse metas escolares a corto, mediano y largo plazo para desarrollar mayores niveles de competencias en los alumnos, ya que permite anticipar las actividades y ajustar los procesos que se organizarán en el aula.

Por otro lado las docentes a partir de la experiencia en la implementación de las situaciones didácticas generan observaciones técnicas al dispositivo

de planeación encaminadas a la mejora o flexibilización de la implementación de las actividades en el aula. Por ejemplo, en la discusión en torno a la situación didáctica de Artículo científico las docentes plantean la necesidad de diversificar los portadores que contienen textos expositivos hacia el uso de la enciclopedia y modifican la situación didáctica para que se haga uso de los recursos del centro educativo y se flexibilice la discusión de artículos científicos en el aula como se expresa en la siguiente afirmación

"[...] se podría explotar la biblioteca, hay enciclopedias, podría ser que (los alumnos) se lleven enciclopedias y leer sobre un tema y que nos lo comenten en el aula y podría ser previo a cuando vamos a trabajar artículo" CAR (Transcripción SFD 022316 A4 S2)

El dispositivo de planeación anual que se establece desde el inicio del ciclo escolar permite comprender la intención de las docentes de diversificar el trabajo con los diferentes tipos de textos en los tres grados de preescolar, poniendo en juego la idea de que todos los alumnos tienen la capacidad de componer e interpretar todos los tipos de textos aunque se considere que su estructura, función y contenido sean de alta complejidad, como en el caso de las noticias y los artículos científicos.

Sintetizando los hallazgos encontrados en torno a la planeación didáctica de las docentes se observa que las docentes reflejan la intencionalidad de diversificar los portadores que trabajan con los alumnos con el fin de profundizar en el conocimiento de la estructura y función comunicativa de cada tipo de texto, además con el análisis de las situaciones didácticas escritas se observa que se hace énfasis en el uso de actividades comunicativas completas como la composición o la interpretación del texto las cuales se estructuran bajo una introducción, un desarrollo y un cierre; ante esta estructura la docente plantea que existen momentos clave como la introducción y el cierre le permiten abordar con el alumno la comprensión y reflexión de las actividades comunicativas que han llevado a cabo dentro

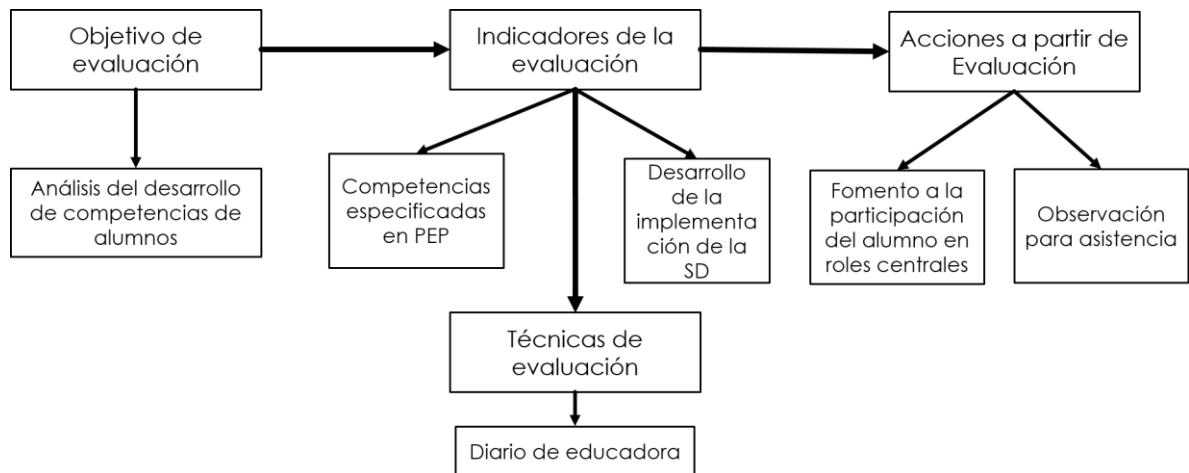
de la situación didáctica. A partir de este conocimiento del dispositivo de planeación y las experiencias educativas que tienen de su implementación las docentes son capaces de promover cambios sustanciales en las situaciones didácticas como el uso de nuevos portadores de texto y la vinculación con los padres de familia tanto para aumentar la experiencia de los alumnos con nuevos portadores como para flexibilizar las acciones que se establecen en el aula.

En el siguiente apartado abordaremos las acciones e ideas que realizan las docentes para la evaluación de los aprendizajes y competencias comunicativas de los alumnos, se ha decidido este ordenamiento debido a que facilitará realizar conexiones entre estos dos elementos y las acciones que emprenden las docentes dentro del aula en la implementación de las situaciones didácticas.

4.2 Evaluación de competencias comunicativas en el aula

La acción de evaluar los aprendizajes y competencias de los alumnos es un proceso igual de complejo que cada una de las dimensiones de la práctica docente, a partir de los diálogos con las docentes fue posible conocer cuatro grandes aspectos en torno a la evaluación: el objetivo de la evaluación, los indicadores que establecen para evaluar a los alumnos, las técnicas de evaluación y finalmente las acciones que emprenden a partir de la evaluación de los alumnos (Ver red 1).

Antes de dar paso a los aspectos de la evaluación es preciso aclarar que las docentes formularon una idea de evaluación ligada a un proceso en línea, es decir las docentes expresaron que la evaluación es un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo escolar y de manera simultánea a la implementación de las situaciones didácticas. Esta idea de la evaluación tiene relación estrecha con los cuatro aspectos que se presentan a continuación.



Red Ideas en torno a la evaluación de competencias comunicativas en el aula

En primer lugar para las docentes el objetivo de la evaluación es el conocimiento del nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos, es decir identificar las áreas de oportunidad y los logros de los alumnos en el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de su participación en las situaciones didácticas. Las docentes consideran que este conocimiento es fundamental para que ellas puedan ejercer acciones dentro del aula que le permitan incidir en el desarrollo de las competencias especialmente al identificar a los alumnos que se encuentran en niveles más bajos que la mayoría del grupo.

[En la evaluación] "se ven ahí los niños que a lo mejor están como estancados, que no avanzaron, ver por qué o que pasó qué puedo hacer yo para que continúen avanzando como los demás, a lo mejor ya no tanto los que avanzaron sino los que están quedándose que es lo que está pasando" MARTHA (Transcripción SFD 101515 A2 S1)

El objetivo de conocer el nivel de desarrollo de competencias en el que se encuentran los alumnos tiene estrecha relación con los indicadores que las docentes toman en cuenta para la evaluación y la técnica que implementan para el registro de los datos. En cuanto a los indicadores las docentes expresan que se basan en las competencias y los aprendizajes estipulados de manera institucional por el PEP (2011) para el campo

Lenguaje y Comunicación, así mismo, las docentes toman en cuenta la fluidez de la situación didáctica, es decir en qué medida se les dificulta sostener los procesos que son necesarios para la implementación de la situación didáctica, lo que para ellas es un reflejo general del nivel de competencias en el que se encuentran los alumnos.

"conforme a las competencias ahí nos damos cuenta [...]del conocimiento de textos, que si identifica portadores de texto, entonces así conforme a las competencias es lo que evaluamos, entonces ya al momento de la situación ya nos damos cuenta si lo logra, si lo hace[...]" ADR SA 101515 28:00

Estos indicadores se registran en el diario de la educadora el cual es un mecanismo de evaluación requerido institucionalmente, el procedimiento de registro expresado por las docentes es el siguiente:

"...el diario de la educadora, tenemos un diario donde tenemos que registrar diario, bueno, hacemos la evaluación diaria, entonces agarramos a un equipo, dependiendo del número de los que hay en el grupo y yo me concentro en eso, sin descuidar a los demás, pero lo que yo voy a escribir es respecto a estos cuatro niños y en los tres campos, entonces yo tengo que ver, si pasa algo relevante con otro niño igual se anota, él dijo esto, por esto y esto, igual, si no funcionó la situación ¿por qué no funcionó? ¿Qué faltó?, falta material, pero si, llevamos un diario." ADR SFD 101515 A2 S1 30:05

Finalmente, las acciones que la docente implementa a partir de la evaluación se centran en el alumno que se encuentra en un menor nivel de desarrollo de competencias, centrándose en generar espacios dentro de la implementación de las situaciones didácticas que le permitan fomentar la participación de los alumnos en los niveles más bajos de competencias dentro de los roles centrales que presenta la actividad; así mismo se aumenta la observación al alumno para generar asistencias más adecuadas.

*“pues de lo que se trata mucho es de exponer al niño, [...], realmente el niño que se le dificulta más el aprender la comprensión de la lectura o del portador de texto, pues es exponerlo en todo momento” CAR SFD 101515
A2 S1*

De acuerdo con los elementos que expresaron las docentes sobre la evaluación de los aprendizajes hace sentido la idea de una evaluación que transcurre a lo largo del ciclo escolar, dentro de la implementación de las situaciones del campo pues dicha evaluación se organiza a partir de las competencias que propone el currículo y que solo son observables dentro de la participación del alumno en las actividades comunicativas, además dicha evaluación representa un conocimiento valioso para la docente que le permite ejercer acciones específicas para hacer partícipes a los alumnos que se encuentran rezagados en los roles centrales de la actividad y que con ello desarrollen un mayor nivel de competencias.

En síntesis, la evaluación que realizan las docentes se presenta como un sistema congruente con la finalidad de conocer el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos mediante un proceso de evaluación cotidiana dentro de la implementación de las situaciones didácticas a través del diario de la educadora y de observaciones que es probable que no tengan un referente material pero que le permiten gestionar espacios de participación en los roles centrales para los alumnos con un menor nivel de competencias comunicativas y con ello impulsar su desarrollo.

En el siguiente apartado abordaremos las acciones que realiza la docente en la implementación de las situaciones didácticas para el desarrollo de la capacidad de composición e interpretación de textos de los alumnos, siendo este el último elemento por abordar para completar la descripción del modelo que se ha generado de la práctica docente en entornos complejos de aprendizaje.

4.3 Acciones docentes cotidianas para el desarrollo de capacidades comunicativas

Hasta este momento hemos descrito los diferentes elementos que componen la práctica de las docentes analizadas y que son previos o posteriores a la implementación de las situaciones didácticas en el aula; en este apartado nos centraremos en las acciones que la docente realiza de manera cotidiana dentro del aula, es decir las acciones que emprende en la implementación de situaciones didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo de los tres grados de preescolar.

En primer lugar se describen las acciones que emprenden las docentes para el desarrollo de las capacidades comunicativas de composición e interpretación de textos dentro de la implementación de las situaciones didácticas, las cuales, como ya se ha expuesto, se estructuran alrededor de la actividad comunicativa.

Entendemos como parte de la actividad comunicativa los procesos de composición de textos y su correspondiente interpretación. La exposición de los hallazgos se organiza bajo estos dos grandes procesos de la actividad comunicativa, describiendo las acciones que realizan las docentes para desarrollar en los alumnos la capacidad de componer y de interpretar textos escritos.

Finalmente, una vez expuestas en detalle las acciones que las docentes emprenden para el desarrollo de las competencias comunicativas, se describe un modelo tentativo de las acciones que realizan las docentes en la implementación de las situaciones didácticas en el campo de lenguaje y comunicación para el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos.

4.3.1 Acciones docentes para el desarrollo de la capacidad de composición de textos en actividades comunicativas

En este apartado se exploran las acciones docentes que se derivan de la implementación de situaciones en las que el principal objetivo es la composición de textos escritos, debido a la estructura de las situaciones didácticas y a las acciones que emprenden las docentes los resultados se han organizado en torno a la estructura de la actividad de composición de textos (planeación de ideas, textualización y revisión) lo que facilitará la explicación de categorías más abstractas y el modelamiento de las acciones generales dentro de la implementación de situaciones didácticas para el desarrollo de las capacidades comunicativas.

Planeación de la secuencia de composición y las ideas que componen el texto

La planeación del texto remite al momento en el que el autor establece las condiciones e ideas generales que serán parte del texto que se propone componer, estas condiciones refieren a la elección de un tipo de texto pertinente a la situación comunicativa que cumpla con el objetivo pragmático deseado, para posteriormente esbozar las ideas pertinentes a la función comunicativa del texto y al tema que se pretende abordar.

Las acciones de las docentes, en la implementación de la situación didáctica, siguen en este sentido una secuencia parecida a la de la actividad experta, con la introducción de elementos necesarios para que la actividad con los alumnos de preescolar se desarrolle con fluidez. Como se puede observar en la figura 8 la secuencia de acciones generales son: el establecimiento de una secuencia procedimental de la composición de los textos, para proseguir con la elección del texto pertinente a la necesidad comunicativa y el tema que será abordado; finalmente, dentro de esta

etapa la docente guía las ideas que los alumnos generan de acuerdo con la función comunicativa del texto elegido.

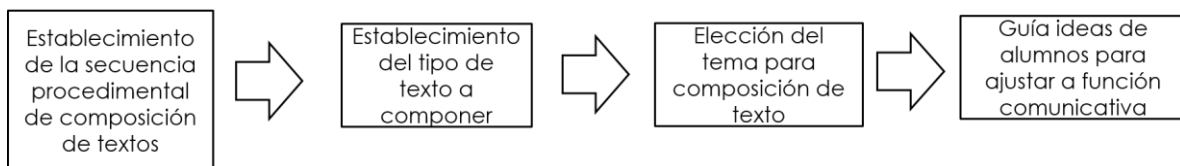
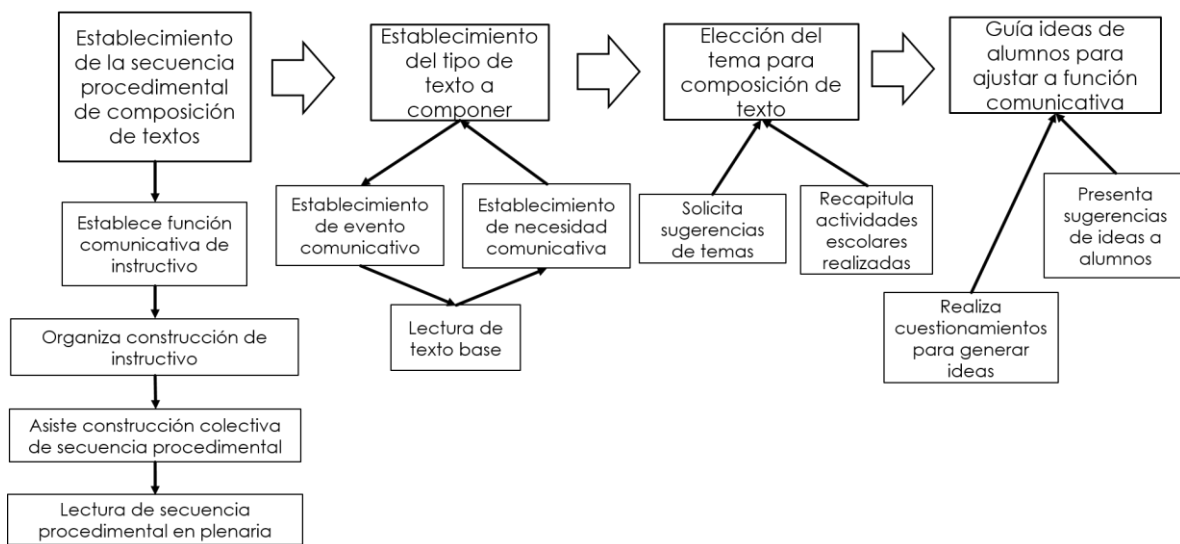


Figura 7 Estructura general de la planeación de ideas en el texto

La estructura que se presenta en la figura 7 ocurre de manera general durante los tres grados de preescolar, sin embargo durante del primer grado de preescolar las acciones que la docente despliega para que los procesos de esta fase se desarrollen son más intensivas y presentan ciertas particularidades, esto debido al nivel de acercamiento que los alumnos tienen en cuanto al sistema escrito y a la forma de trabajo que se practica en el centro escolar. A continuación desarrollaremos las particularidades que se encuentran en el primer grado (Ver red 2).



Red 2 Acciones particulares para la planeación de ideas del texto en primer grado

Una de las acciones que se establece durante el primer grado y que ocupa a la docente una cantidad considerable de tiempo mayor con respecto a otros grados es el establecimiento de la secuencia

procedimental de la composición de los textos, es decir las acciones que los alumnos deberán realizar durante el desarrollo de la situación didáctica para lograr el objetivo de componer un texto escrito, esta secuencia procedimental se establece a partir de la construcción de un instructivo de cuatro pasos preestablecidos y que representan las acciones principales para la composición de los textos escritos.

En este sentido el instructivo funge como herramienta para la secuencia de acciones y con ello el establecimiento de la estructura de la actividad de composición que realizarán los alumnos durante la situación didáctica. Para las docentes este momento es importante pues mediante la construcción colectiva los alumnos participan de las acciones que realizarán para componer un texto.

“el instructivo es una construcción colectiva, entonces colectivamente están planeando lo que se va a realizar en esa sesión” CAR (Transcripción SFD 021816 A4 S1)

Para el establecimiento de esta secuencia la docente requiere desplegar una serie de acciones específicas en interacción constante con los alumnos (ver red 4). En primer lugar la docente inicia con el establecimiento de la función comunicativa del instructivo, es decir aclarando a los alumnos el uso del instructivo en la actividad que van a realizar, posteriormente la docente procede a organizar a los alumnos para la construcción del instructivo y explicita las acciones a seguir en el plano del discurso. Como ya hemos mencionado, el nivel en el que se encuentran los alumnos obliga a la docente a explicitar todas las acciones que se realizarán durante la actividad o fase de la actividad que se está realizando y a si mismo pareciera que establece un soliloquio debido a la poca participación de los alumnos, sin embargo esto es comprensible y de hecho permite observar las primeras interacciones conjuntas entre la docente y el alumno en la

actividad organizada, a continuación se ilustra este establecimiento de las primeras acciones a través del soliloquio.

*"MART: Ya leyeron su carta, pero para saber qué es lo que vamos a hacer
¿Qué necesito?"*

N²: instructivo

MART: ¿Para qué me sirve el instructivo?"

NI:... (No hay respuesta)

*MART: Para saber qué es lo que vamos a... hacer. Vamos nosotros a construir
nuestro instructivo y cada uno va a pasar a colocar la palabra que falta.
A cada uno le voy a dar unas palabras para que ustedes las coloquen.*

*MART: Aquí voy a dejar las palabras y yo voy a indicar quien va a pasar
(Mientras reparte las palabras)*

*MART: A ver yo voy a escribir la palabra y ustedes me van a indicar quien es
el niño que la tiene" Transcripción de diálogo (SA 120915 car MART S1
16:55)*

En la fase de construcción del instructivo la docente centra sus asistencias en las acciones de los alumnos y los procesos que se despliegan con la construcción del instructivo, de esta forma la docente asiste procesos como la identificación de unidades del sistema escrito, la direccionalidad de palabras y la comprensión de la secuencia temporal de los adverbios de tiempo.

Finalmente, la docente guía la lectura de la secuencia procedimental y solicita la participación de los alumnos en este proceso, especialmente de alumnos que se identifica que se encuentran en un bajo nivel de desarrollo de competencias o que no han participado en la actividad.

² NI significa Niño o Alumnos, las letras aisladas se refieren a la transcripción cuando la docente se refiere a un alumno por su nombre.



Imagen 8 Asistencia en la lectura del instructivo en plenaria

Este proceso del establecimiento de la secuencia procedimental de la composición de los textos ocurre de una manera cada vez más autónoma dentro de los grados posteriores del preescolar y la docente ya no tiene necesidad de realizar estas especificaciones que se observan durante el primer grado, ya que son los alumnos los que se encargan de la construcción del instructivo de manera más fluida, siendo posible que la docente complejice las acciones que se realizan dentro de esta etapa invitando a los alumnos a codificar la secuencia o a establecer diferentes verbos que cambian la secuencia preestablecida y que se adecuan con mayor precisión a las acciones que se realizarán en la actividad.

En general estos momentos son espacios que la docente de niveles posteriores organiza para asistir a los alumnos con un menor nivel de competencias comunicativas, por ejemplo, en la imagen 9 la docente ha solicitado a un alumno con un nivel bajo de competencias (S) para que codifique la palabra portador, la docente asiste la codificación pero de igual forma solicita la asistencia de dos alumnos con un nivel alto de competencias (J y V), donde J toma la mano de S para asistir la codificación de la palabra, teniendo el alumno tres niveles de asistencia que le permiten lograr la meta que se le ha propuesto.



Imagen 9 La docente solicita la codificación en el instructivo, asiste de manera directa e indirecta

La siguiente acción general que permite proseguir en el desarrollo de la planeación de las ideas es el establecimiento del texto a componer a partir de la generación de una necesidad comunicativa. Esta acción ocurre como un ciclo en el que la docente se encarga de introducir a los niños a un evento comunicativo, es decir a un entorno en el que el uso del sistema escrito es pertinente, un ejemplo de ello puede ser la llegada de cartas al centro escolar donde la docente explicita el contexto de la vida cotidiana por ejemplo la llegada del cartero.

A partir de establecer este evento comunicativo la docente fomenta el uso del sistema escrito con la lectura de un texto base (carta recibida, noticias de periódicos, artículos de revistas) a partir del que se establecerá una necesidad comunicativa, por ejemplo responder la carta o contar un acontecimiento, esta necesidad comunicativa permite que de manera conjunta se seleccione un texto que de acuerdo con su función comunicativa responda a la necesidad que se ha establecido.

Es importante destacar que la lectura del texto base y durante la elección del tipo de texto a componer la docente hace uso de la estructura textual correspondiente al tipo de texto que se encuentran leyendo y esto será una

guía para elegir el texto pertinente que responda adecuadamente a la situación comunicativa.

A continuación se presenta un fragmento que ilustra este establecimiento de la situación comunicativa, la lectura del texto base y el establecimiento de la necesidad comunicativa.

MAR: ¿Quién creen que llegó?

NI: el cartero

MAR: ¿Qué nos trajo?

NI: una carta

MAR: ¿De quién sería?

NI: de nuestros amigos

MAR: ¿Quieren saber que les dicen sus amigos?

La docente reparte las cartas a los alumnos y se procede a la lectura de las cartas haciendo énfasis en la estructura textual

MAR: fíjense hay un signo de interrogación que significa que sus amigos les hacen una pregunta (Escribe los signos en el pizarrón) fíjense qué les pregunta

Final de la lectura de las cartas

MAR: ¿Qué creen que debemos hacer ahora? ¿Qué tenemos que hacer con la carta?

NI: pegarla

MAR: No precisamente pegarla, sus amigos esperan una respuesta ¿Qué tenemos que hacer? Mandarle la respuesta nuevamente por escrito ¿Qué tenemos que hacer? (No hay respuesta de los alumnos) elaborar nuevamente nuestra carta, le vamos a contestar que es lo que hacemos nosotros en navidad

(Fragmento Sesión de Aula SA 111715 car MAR 00:48-14:43)

A partir del establecimiento del texto a componer, el trabajo sobre la función comunicativa del texto y la estructura que le corresponde se procede a la elección de la temática a partir de la cual se generarán las ideas del texto, dentro de esta acción la docente puede desarrollar dos acciones, solicitar a los alumnos que sugieran temas a partir del cuestionamiento o bien recapitular las actividades que se realizan en el centro escolar con el fin de seleccionar una de ellas.

Finalmente inicia un proceso en el que la docente debe guiar las ideas que los alumnos generan para que se ajusten a la función comunicativa del texto, a la temática que se ha establecido y se enlacen de manera coherente en el texto.

MARTH: ¿Qué le vamos a contar? Si su amigo les cuenta que va a cenar en navidad, nosotros, ¿Qué le podemos decir?

NI: este...

MART: ¿Qué le podemos decir a nuestro amigo que celebramos en navidad? ¿Cómo lo hacemos? ¿Recuerdan los dibujos que trajeron? Podemos decir "te quiero contar que voy a celebrar la navidad..." ¿Cómo?

NI: con un dibujo

MART: recuerden que hicieron en su dibujo, voy a mostrarles para que recuerden (Muestra dibujos de elementos navideños que realizaron los alumnos) nosotros ¿Cómo celebramos la navidad?

NI: árbol

MART: adornamos el árbol de navidad, entonces ellos nos cuentan que van a cenar de navidad, nosotros vamos a decir que festejamos la navidad ¿Cómo?

NI: ... (No hay respuesta)

MART: rompiendo la...

NI: piñata con un palo

MART: y adornando el árbol de navidad...

(Fragmento Sesión de Aula SA 120915 CAR MART 47:46-50:30)

Las docentes organizan la planeación del texto a partir del establecimiento de una necesidad comunicativa que permite seleccionar el texto adecuado de acuerdo con su función comunicativa y el cumplimiento del objetivo planteado dentro de un contexto comunicacional. A partir de esta selección la docente asiste a los alumnos para la generación de ideas acorde a la función comunicativa y el objetivo pragmático que han establecido para su texto.

Como vemos esta guía de las ideas de los alumnos es un momento en el que la docente despliega diferentes estrategias como cuestionamientos en diferentes niveles para que los alumnos generen ideas a textualizar, la presentación de alternativas a las ideas o la elección entre las diferentes ideas que se han generado. Este último proceso es la conexión entre la planeación y el momento de textualización que abordaremos a continuación

Textualización de las ideas en el plano colectivo

El proceso de textualización refiere al momento en el que una vez planeadas las ideas que compondrán el texto se plasman y se organizan de forma coherente dentro de la estructura del tipo de texto que se está componiendo.

El proceso de textualización de las ideas durante el primer y segundo grado comprende dos momentos diferenciados que remiten al mismo proceso de textualizar pero en dos niveles diferentes; en un primer momento se dirige un proceso de textualización con énfasis en un nivel semántico y pragmático en el que la docente emprende acciones para codificar las

ideas de los alumnos en el texto escrito, esto se realiza en plenaria y de manera colectiva, cuidando que el significado de las premisas del texto sea pertinente y que se establezca la coherencia a lo largo de la composición, así mismo se guían procesos para cumplir con las intenciones comunicativas que se han establecido. En la imagen 10 se observa este proceso en el que la docente codifica las ideas de los alumnos dentro de la estructura textual.



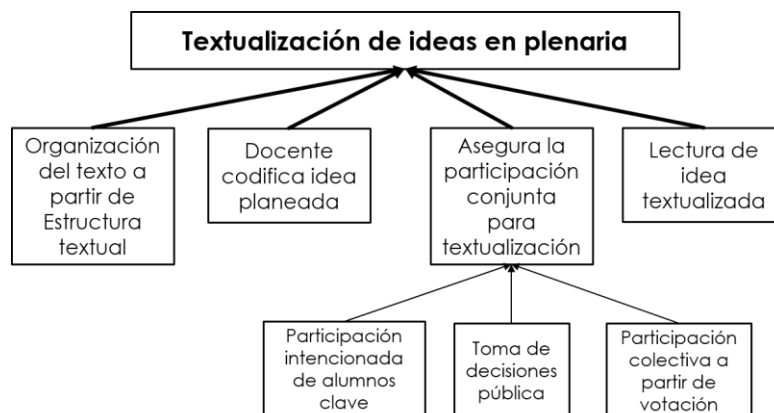
Imagen 10 Textualización de nivel semántico y pragmático 2do grado

El segundo proceso remite a una textualización con énfasis en el nivel sintáctico, en el que se realiza la construcción de palabras u oraciones que se encuentran dentro del texto y que permite trabajar con los alumnos sobre las unidades mínimas del sistema en la construcción y codificación de palabras con ayuda de la docente (Ver imagen 10). Durante el tercer grado el proceso de textualización se realiza de manera conjunta ya que los alumnos logran codificar la totalidad del texto a la par de la construcción en plenaria, este proceso se vera de igual forma más adelante.



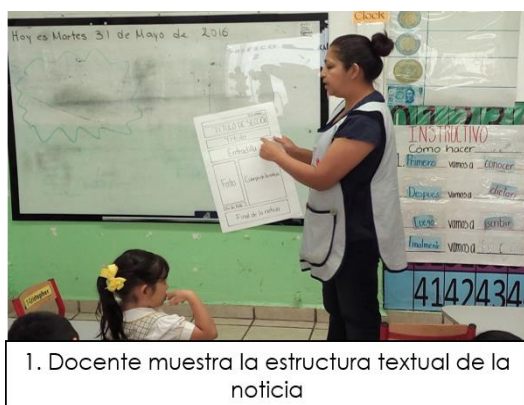
Imagen 11 Textualización con énfasis en el nivel sintáctico 2do grado. Los alumnos se encuentran textualizando parte del texto con ayuda de la docente

En el momento de textualización a nivel semántico y pragmático, durante los dos primeros grados, de manera general la docente establece acciones en las que codifica las ideas de los alumnos y da lectura al texto que se va conformando, permitiéndole tomar decisiones en cuanto a la coherencia del texto y cambiar los cuestionamientos que va estableciendo a los alumnos, sin embargo durante el segundo grado se observa que es en este momento en el que la docente despliega una mayor cantidad de recursos e interacciones con los alumnos para que los procesos que se generan en esta fase de la actividad se complejicen.

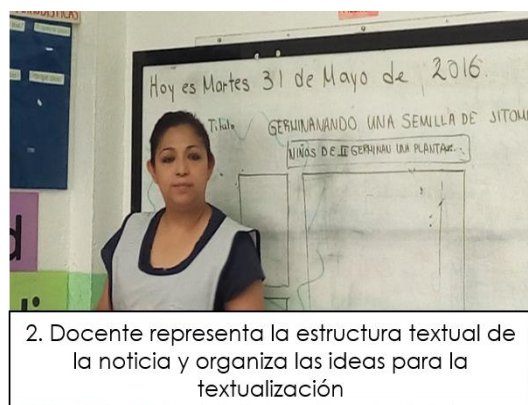


Red 3 Proceso de textualización en plenaria en segundo grado

Previo a la textualización en sentido estricto, la docente establece un momento en el que usa la estructura textual del tipo de texto que se va a componer para la organización de las ideas dentro de esta estructura; esta organización se realiza a partir de que la docente cuestiona a los alumnos la estructura del tipo de texto a componer, si se presentan dificultades o con la intención de guiar sus cuestionamientos la docente muestra la estructura textual o la representa en el pizarrón. Este momento permite no solo que los alumnos conozcan la estructura sino que la utilicen para organizar las ideas del texto, por lo tanto la estructura textual funge como una herramienta para los alumnos y la docente ya que organiza la composición del texto y las ideas que deben ser representadas en cada parte con el fin de lograr la función comunicativa del texto (imagen 12).



1. Docente muestra la estructura textual de la noticia



2. Docente representa la estructura textual de la noticia y organiza las ideas para la textualización

Imagen 12 Uso de la estructura textual para la textualización de ideas del texto

Para las docentes este momento de uso de las estructuras textuales dentro de la textualización es relevante y ponen especial cuidado en realizarlo en cada una de las situaciones didácticas, ya que consideran no solo que organiza el texto sino que permite la reflexión con el alumno sobre las características del texto que se encuentra textualizando.

“[el uso de las estructuras textuales] es una reflexión con el niño, decimos “aquí está el título, aquí está el contenido”, comparamos con el niño las características de cada portador.” CAR SFD 050516 A5 S2

Ya en el plano de la textualización de las ideas de los alumnos la docente realiza tres tipos de acciones, la primera es codificar las ideas que los alumnos expresan durante la planeación, lo que establece el nexo entre la planeación del texto y la textualización los cuales ocurren a la par, sin embargo la docente no solo codifica las ideas, si no que se observa un proceso complejo en el que la docente requiere asegurar la participación conjunta entre ella y los alumnos para la toma de decisiones en torno al texto, permitiendo que los alumnos participen de manera colectiva y en el plano público sobre las operaciones que se espera que ocurran durante la composición de textos experta.



Imagen 13 Textualización colectiva de las ideas de los alumnos 2do grado

Para mantener la participación conjunta de los alumnos en torno a la textualización la docente despliega diversas acciones, es posible distinguir un grupo de acciones relacionado a la participación de alumnos específicos, lo que depende de la intencionalidad de la docente, por ejemplo solicitar la participación de alumnos que se encuentran fuera de la actividad (jugando, distraídos, platicando) para incorporarlos a la situación o de alumnos que se expresan con facilidad para abrir la discusión entre los demás alumnos.

La solicitud de participación de los alumnos está vinculada al uso de cuestionamientos en diferentes niveles para lograr que los alumnos expresen

sus ideas o formulen ideas que se lleven a la textualización. La docente se encuentra receptiva a las ideas que los alumnos formulan lo que permite realizar cuestionamientos adecuados y que sean útiles para los propósitos e intenciones que la docente se plantea.

Otra acción que la docente emprende para generar esta participación colectiva es la toma de decisiones en el plano público, es decir la docente cuestiona a los alumnos algunas decisiones que se deben tomar en torno al texto por ejemplo el uso de signos lingüísticos, la coherencia de la oración redactada o la docente puede tomar la decisión pero comenta en voz alta para los alumnos las decisiones que va tomando en torno al texto con el fin de que los alumnos sean partícipes de esta decisión.

A continuación se presenta un fragmento del desarrollo de la textualización con alumnos de segundo grado en el que se ilustran algunas acciones que hemos explicado, tanto de la guía de las ideas de los alumnos pero principalmente de la toma de decisiones pública que la docente emprende con el alumno.

MAR: ¿Qué le ponemos?

NI: comí sopa

MAR: No, escucha, tu amigo te pregunta ¿Qué has aprendido en la escuela? Y vamos a platicarle de la canción

NI: Villancicos

MAR: Hicimos entonces una canción de...

NI: Campana sobre campana

MAR: Muy bien, ¿ponemos entonces lo que dice M?

MAR: Hicimos entonces una canción que se llama campana sobre campana (La docente textualiza la idea en el pizarrón) pero ¿Qué creen? ¿Le ponemos así "hicimos" o le ponemos "nosotros"?

NI: ¡Nosotros!

MAR: Nosotros hicimos una canción que se llama... campana sobre campana (dando lectura a la oración textualizada en el pizarrón) ¿le ponemos coma o punto ahí?

NI: Coma

MAR: Coma, le vamos a seguir platicando de la canción ¿en qué clase hicimos la canción? L ¿En qué clase? ¿En matemáticas?

NI: En español

MAR: Nosotros hicimos una canción que se llama campana sobre campana (dando lectura a la oración) ¿en dónde? En la clase de español (textualizando el último fragmento) ¿punto y seguido o punto y aparte?

NI: Punto y aparte

MAR: Ok, entonces vamos a seguir escribiendo abajo ¿Qué más le van a platicar?

NI: Hola amigo

MAR: no, fíjate, (vuelve a dar lectura de la oración textualizada) ¿Qué más?

NI: Y es de villancicos

MAR: (La docente procede a textualizar pero observa poca coherencia) Entonces es punto y seguido cómo dice S ¿Y es para?

NI: Cantarla

MAR: ¿En dónde?

NI: En la escuela

[...]

MAR: A ver yo les voy a decir y ustedes me dicen si así "campana sobre campana para cantarla en la escuela" o "cantaremos un villancico" ¿en dónde? ¿Cómo les gusta? (La docente vuelve a dar lectura a la oración textualizada) "y la cantaremos en la escuela"

NI: en el patio

MAR: ¿en el patio o en la escuela?

NI: (Los alumnos responden cada uno con su opinión)

MAR: O "en el patio de la escuela"

NI: ¡En el patio de la escuela!

MAR: (Textualiza el último fragmento) ahora si sería punto y aparte.

Fragmento de Sesión de Aula SA 120915 CAR MAR S1 14:47-21:18

Como se ilustra en el fragmento este momento es uno de los más complejos y en los que, en segundo grado, se observa una mayor cantidad de interacciones entre la docente y los alumnos, ya que la docente requiere direccionar las ideas de los alumnos, presentar alternativas o sugerencias y a la par tejer un entramado de interacciones que permita la textualización conjunta de los alumnos.

Un recurso que la docente emplea para que todos los alumnos participen en la toma de decisiones colectiva en torno al texto es la votación, si bien parecería una acción que busca solo resolver un conflicto de la manera más democrática posible lo que es importante es que obliga a que todos los alumnos participen del trabajo colectivo en torno al texto, tomando una decisión que influirá en el texto que se está redactando.

La docente, dentro de este proceso de textualización y como se observa en el fragmento presentado, constantemente se encuentra leyendo para los alumnos las ideas que se han textualizado, esto lo realiza con el fin de verificar la coherencia de las ideas dentro del texto y en conjunto con los alumnos tomar decisiones posteriores en sobre el texto.

Las acciones que emprende la docente en este proceso de textualización se pueden mostrar como un ciclo en el que la docente cuestiona ideas a los alumnos, toma decisiones con ellos en el plano público y da lectura a las

ideas textualizadas lo que daría lugar a nuevas modificaciones y a nuevas ideas por textualizar. Es te proceso finaliza con la lectura del texto compuesto con los alumnos el cual se da de igual forma en plenaria y fomentando la participación de los alumnos en una lectura conjunta.

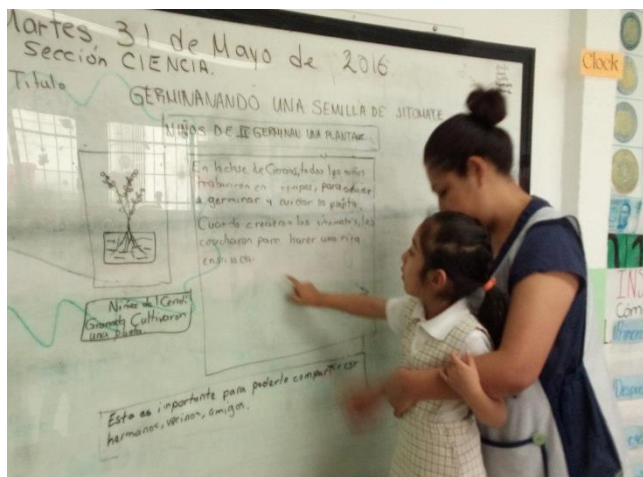


Imagen 14 Lectura del texto final (noticia)

Finalmente, este texto completo se transcribe a formatos en tamaño carta para cada uno de los alumnos, con el fin de que se use en sesiones posteriores tanto para la codificación parcial como para la lectura del texto una vez ha sido completado. En el siguiente apartado se abordan las acciones que realiza la docente para organizar y guiar los procesos de textualización parcial.

Desarrollo de la textualización parcial con énfasis en el nivel morfológico y sintáctico

El segundo proceso de textualización que hemos identificado se enfoca durante el primer y segundo grado en la construcción de unidades lingüísticas a partir de las unidades del sistema escrito, es decir la construcción de palabras y oraciones a partir de sus características morfológicas y sintácticas. Este proceso permite al alumno familiarizarse y conocer la construcción de las unidades y su codificación. Es preciso aclarar que la codificación de las unidades se realiza en el marco del texto

completo y como parte del proceso completo de composición del texto. Presentaremos a continuación las acciones que establecen las docentes en cada uno de los grados para observar cómo va cambiando y desarrollándose este proceso a lo largo de la estancia en el preescolar.

Durante el primer grado la docente se encarga de establecer la mayoría de las acciones que ocurren durante este momento, la actividad es organizada alrededor del uso de la herramienta denominada "Tapete de letras" la cual permite la construcción de las palabras por parte de los alumnos, resolviendo el obstáculo de la poca experiencia de los alumnos en el trazo de formas. Para el desarrollo de este momento la docente realiza cuatro actividades en paralelo en dos planos de interacción; las acciones se refieren al establecimiento de la palabra a codificar, la organización del uso de la herramienta, la supervisión del uso de la herramienta y la asistencia directa con el alumno codificador y los planos de interacción se establecen entre la docente y un alumno codificador y la docente con los alumnos que se encuentran en parejas. (Ver figura 8)³

³ Con el fin de esquematizar las acciones y los planos de acción de la docente se han representado en las ilustraciones 8,9 y 10 la organización física del aula y la posición que ocupa la docente en la mayoría de los análisis desde una vista aérea.

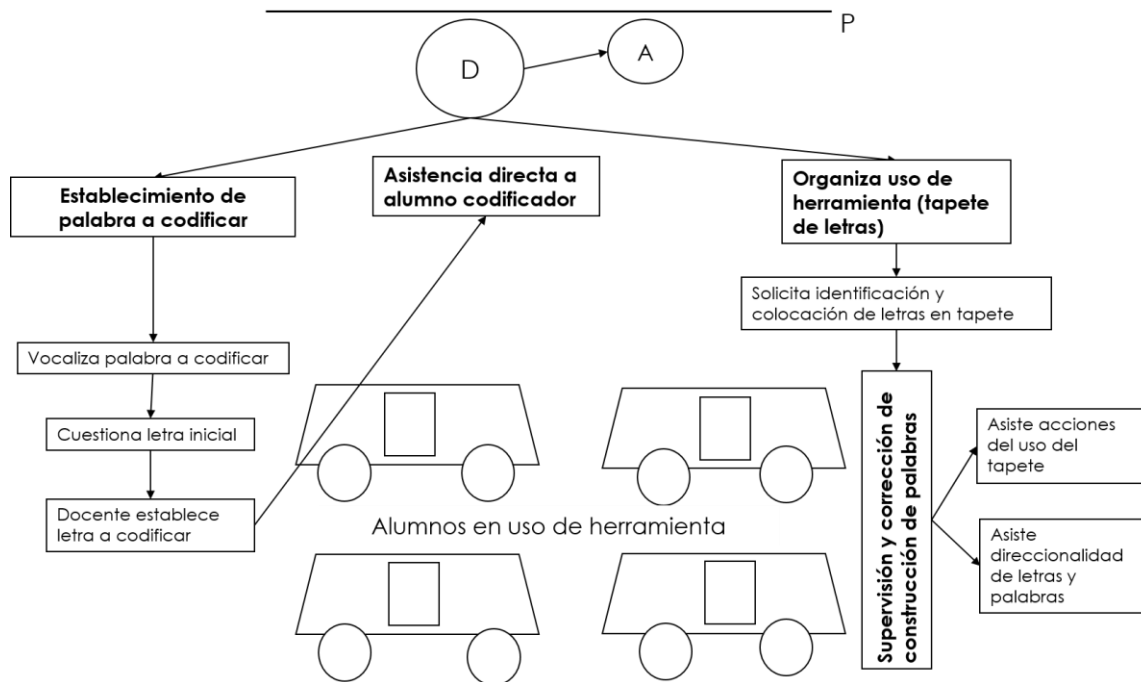


Figura 8 Acciones docentes durante la textualización parcial en 1er grado⁴

Como se observa en la figura 8 la docente trabaja en plenaria la construcción de las palabras a codificar, para ello en primer lugar se establece la palabra a codificar y las unidades que la componen, a partir de la vocalización de la palabra a codificar y el cuestionamiento a los alumnos de las letras que componen la palabra, como esta petición resulta de alta complejidad para los alumnos es la docente quien establece las unidades a codificar.

Una vez que se establece la letra a codificar la docente inicia acciones en dos planos, con el alumno que se encuentra junto a ella en el pizarrón realiza asistencias directas para que el alumno logre la codificación a partir del trazado de la letra para su copia o toma de la mano al alumno para realizar el trazo (imagen 15).

⁴ D= Docente A= Alumno P=Pizarrón



Imagen 15 Asistencia directa para codificación de alumno en rol codificador

Las acciones que la docente emprende con los alumnos que se encuentran en parejas es la organización del uso de la herramienta "tapete de letras", para ello la docente brinda roles que permiten la participación conjunta entre los alumnos y solicita a los alumnos que realicen las acciones necesarias para la identificación y colocación de la letra que se ha establecido, estas acciones van en conjunto con la supervisión del uso de la herramienta donde la docente de igual forma asiste a los alumnos de manera directa en cuanto al uso de la herramienta o en torno a la direccionalidad de letras y palabras (imagen 16).



Imagen 16 Supervisión y asistencia del uso del tapete de letras

Como se observa dentro de este grado la mayoría de las acciones son guiadas y establecidas por la docente y parte de esto corresponde de igual forma a que la docente además de trabajar el desarrollo de las capacidades de los alumnos en sus niveles iniciales se está encargando de establecer las condiciones para que los alumnos aprendan a organizarse y a trabajar bajo las condiciones que establecen las situaciones didácticas del campo lenguaje y comunicación.

Durante el segundo grado las acciones que la docente establece cambian de manera cualitativa, dado que en el segundo grado algunas condiciones que se trabajan durante el primero ya se han establecido, lo que permite a la docente centrarse en otros procesos de naturaleza más compleja y que profundizan en el desarrollo de las competencias comunicativas.

En torno al proceso de la textualización parcial la docente trabaja de manera paralela cuatro planos interconectados en los que combina asistencias directas e indirectas, aumentando la intensidad y los recursos que despliega para establecer interacciones entre ella y los alumnos; con ello establece las bases para un mecanismo de textualización conjunta.

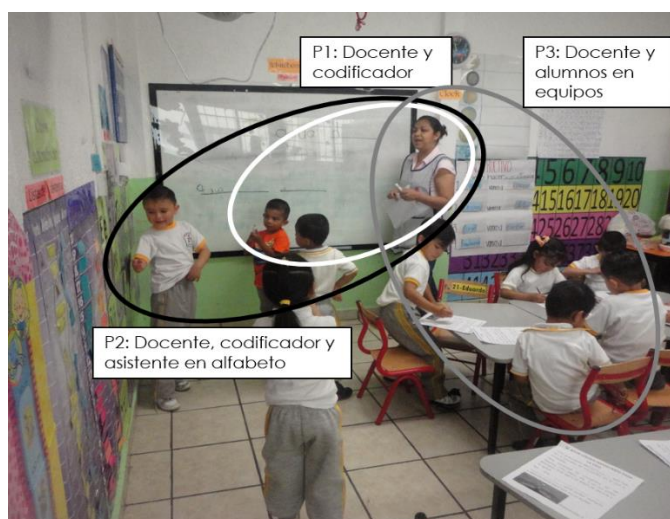


Imagen 17 Planos en los que se organiza la textualización parcial 2do grado

La imagen 17 ilustra como la docente organiza a los alumnos en tres planos y ejerce interacciones entre ellos, el primer plano (P1) es el alumno que se encuentra codificando en el pizarrón, alrededor de él se generarán la mayoría de las interacciones debido a que funge como un guía para los alumnos que se encuentran codificando en el equipo. El segundo plano (P2) es referente al alumno que se encuentra haciendo uso de la herramienta del alfabeto y es un guía para el alumno que se encuentra codificando en el pizarrón. Entre estos dos primeros planos la docente emprende acciones que fomentan el uso de la herramienta de manera conjunta y colaborativa entre el alumno que se encuentra codificando en el pizarrón y el alumno que se encuentra en el alfabeto indicándole las grafías correspondientes, de esta forma la docente realiza asistencias indirectas (a través de otro) al alumno codificador.

El tercer plano (P3) corresponde a los alumnos que se encuentran codificando en su propio texto con los que la docente emprende acciones para supervisar y corregir la codificación que los alumnos realizan en su texto asistiendo a los alumnos de diferentes formas para la codificación convencional de las grafías. Una representación aérea de estos planos se muestra en la figura 9.

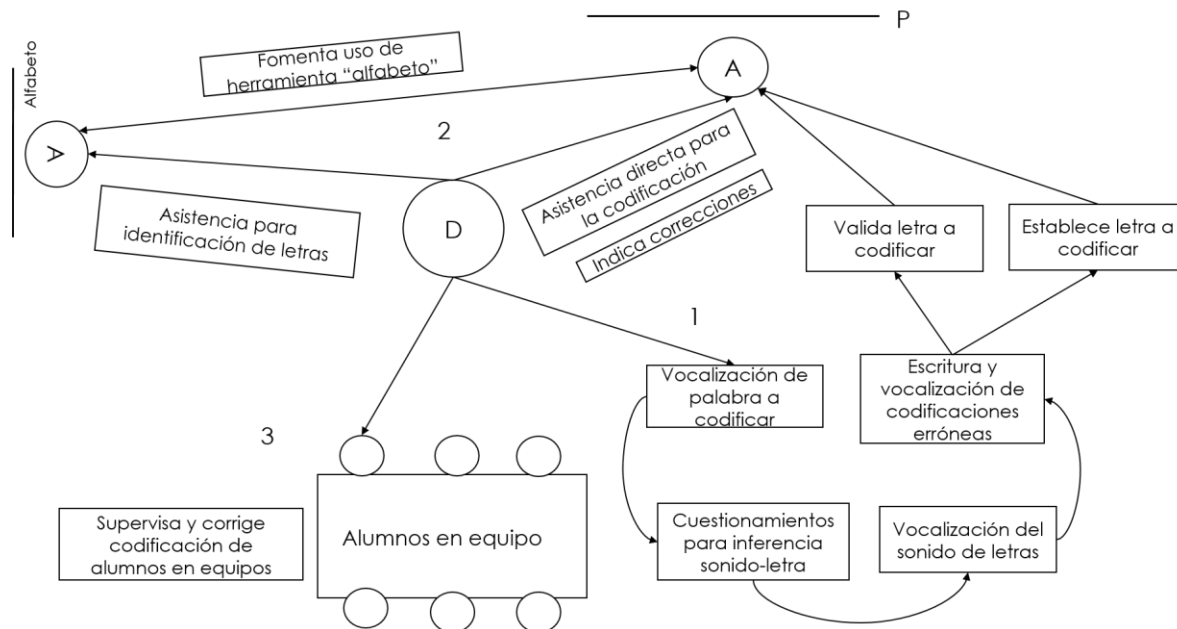


Figura 9 Acciones para la textualización parcial en 2do grado

El mecanismo que la docente establece para la codificación conjunta de los alumnos consiste en iniciar el establecimiento de las grafías correspondientes a partir de la verbalización de la palabra a codificar y de cuestionamientos que buscan que los alumnos establezcan la inferencia entre el sonido y el signo correspondiente. Debido a que la correspondencia fonológica es un proceso que representa dificultad para los alumnos la docente vocaliza los sonidos de las letras y sílabas para ayudar a los alumnos a establecer esta correspondencia (Ver Número 1 de figura 9).

Otro recurso que puede utilizar la docente frente a los signos erróneos que proponen los alumnos es la codificación y vocalización de la palabra con codificaciones erróneas que permitan al alumno identificar la codificación como errónea y proponer otros signos.

(En el pizarrón se encuentra codificado "escue" y se formará la última sílaba de la palabra escuela)

MAR: ¿Qué hace falta para que diga escuela?

NI: La "A"

MAR: Vean...

NI: La "D"

MAR: ¿La "D"? No, con la "D" diría "escueda" (Codifica la palabra con el signo erróneo) es "escueda" o "escuela"

NI: Escuela

MAR: Escuchen, escuela (Hace énfasis en el sonido de la L)

NI: la L

Fragmento Sesión de Aula SA 111815 CAR MAR S2 00:05-02:00

Finalmente dependiendo de la proposición de signos de los alumnos la docente puede recurrir a dos acciones, si los signos son correctos la docente puede validar la propuesta de los alumnos y continuar con la codificación o bien si los alumnos no logran establecer los signos correctos la docente decreta el signo correcto con el fin de dar fluidez a la codificación.

Una vez establecido el signo correcto el alumno que se encuentra en la herramienta del alfabeto tiene la función de señalar el signo que se ha establecido, a este alumno la docente puede asistirlo con la secuencia del alfabeto para que identifique el signo correcto (Ver número 2 de figura 9). La docente fomenta la interacción entre el alumno que se encuentra en el alfabeto y el alumno que se encuentra codificando en el pizarrón para que con ello se constituya la colaboración entre los alumnos. El alumno que se encuentra codificando en el pizarrón de igual forma se convierte en un guía para los alumnos que se encuentran codificando su texto en los equipos lo que permite que la docente solo supervise y brinde asistencias directas a los alumnos que lo requieran (Ver número 3 de figura 9). Este mecanismo es iterativo y concluye cuando las palabras u oraciones han sido completadas.



Imagen 18 Secuencia uso del alfabeto para la codificación de unidades lingüísticas

El proceso de textualización termina una vez que se han codificado las palabras faltantes en el texto que los alumnos textualizaron previamente en plenaria. Estos procesos hasta aquí descritos corresponden a las acciones que establecen las docentes en el primer y segundo grado, durante el tercer grado la estructura de la actividad presenta cambios y las acciones de la docente se observan cualitativamente diferentes, a continuación se describen las acciones de la docente dentro de la textualización en el tercer grado.

Desarrollo de la textualización total y establecimiento de un mecanismo de participación autónoma

El tercer grado de preescolar significa un grado de dificultad especial, puesto que, durante dos años los alumnos han desarrollado sus competencias comunicativas y han sentado diferentes bases, la docente de tercer grado de preescolar establece como objetivo general de su grado que los alumnos logren usar el sistema de forma convencional y de manera autónoma, es por ello que el proceso de textualización se acerca de manera más convencional a el proceso que lleva el codificador experto.

La textualización en el tercer grado se realiza de forma conjunta ya que los alumnos logran codificar el texto completo a la par que se establecen

las ideas que serán codificadas y como hemos mencionado la docente se establece que los alumnos hagan la codificación de manera convencional y que se acerquen cada vez más a la ejecución autónoma de la actividad. De esta manera durante el análisis se identificaron dos momentos diferenciados en los que se nota una disminución gradual de la participación de la docente y de las asistencias directas que realiza.



Imagen 19 Textualización conjunta en 3er grado

El primer momento que se establece refiere al inicio del ciclo escolar y de la implementación de las situaciones didácticas (octubre-diciembre), durante este periodo se observa que la docente intensifica las interacciones entre los alumnos buscando establecer un mecanismo de participación conjunta, que en cierto modo ya había desarrollado sus bases durante el segundo grado, pero que en el tercer grado se intensifica esta participación para lograr la codificación del texto completo (Figura 10)

Este mecanismo de participación conjunta consiste en que la docente organiza a los alumnos y fomenta las interacciones entre ellos para que logren la meta de la actividad de forma cada vez más autónoma, donde ella solo intervenga en momentos en los que las dificultades no puedan ser resueltas por los propios alumnos en colectivo.

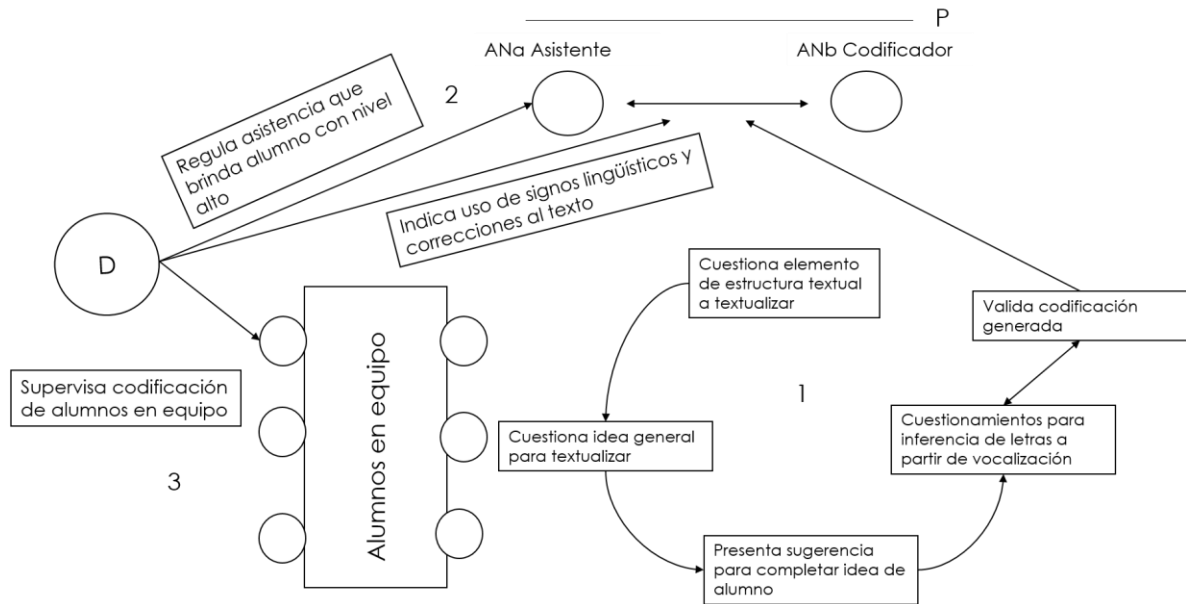


Figura 10 Proceso de textualización y establecimiento del mecanismo de participación conjunta en tercer grado⁵

Como se observa en la figura 10 la docente establece una organización en la que otorga el rol de asistente a un alumno con un nivel alto de competencias el cual hace uso de la herramienta del “alfabeto móvil” que consiste en una plantilla con la secuencia del alfabeto. El rol de codificador de manera general es otorgado a alumnos que la docente considera que se encuentran en un nivel bajo de competencias y este alumno será el guía para la codificación de los alumnos que se encuentran en el equipo.

Para realizar la textualización la docente inicia cuestionando a los alumnos la estructura textual del texto, lo que permite definir el componente de la estructura textual que se va a textualizar (Ver número 1 en figura 10), una vez establecido el componente a textualizar (saludo, entradilla, conclusiones, etcétera) la docente cuestiona a los alumnos ideas generales para textualizar acordes a la función comunicativa del texto, a partir de las ideas que los alumnos proponen la docente presenta sugerencias que

⁵ Ana= Alumno con nivel alto de competencias
ANb= Alumno con nivel bajo de competencias

permiten dar coherencia o cohesión al texto que se está codificando, una vez establecida la idea, la docente inicia el proceso de construcción de unidades (palabras) cuestionando a los alumnos con el fin de que realicen inferencias de los signos necesarios para la codificación a partir de la vocalización de la palabra a construir, finalmente la docente se encarga de validar los signos correctos para la construcción de la palabra.

Una vez que se ha validado el signo correcto entran en acción el alumno codificador y el alumno asistente, este último se encarga de señalar al alumno codificador el signo que se ha validado, la docente en esta fase se encarga de regular la asistencia que brinda el alumno asistente, estableciendo así un vínculo de trabajo colaborativo entre el asistente y el codificador. Se observa que las únicas asistencias que la docente realiza al codificador es ante el uso de signos lingüísticos (Ver número 2 en figura 10).



Imagen 20 participación conjunta de asistente y codificado a través de la herramienta de alfabeto móvil

A la par que se van realizando los procesos 1 y 2 la docente supervisa la codificación de los alumnos que se encuentran en el equipo y en caso de ser necesario cuestiona a los alumnos para que identifiquen si han cometido algún error en la codificación (Ver número 3 en figura 10).



Imagen 21 Supervisión de la codificación de alumnos en equipo

El segundo momento diferenciado que se observa en el análisis es durante el final del ciclo escolar y la implementación de las situaciones didácticas (correspondiente al mes de junio). Las competencias de los alumnos se observan sumamente avanzadas, lo que consolida el mecanismo que se ha constituido y exige una mayor participación autónoma del alumno, de esta forma la participación de la docente disminuye en acciones que en otros grados son de suma importancia y aumenta en áreas que complejizan los procesos que se desarrollan durante las situaciones didácticas (Ver figura 11).

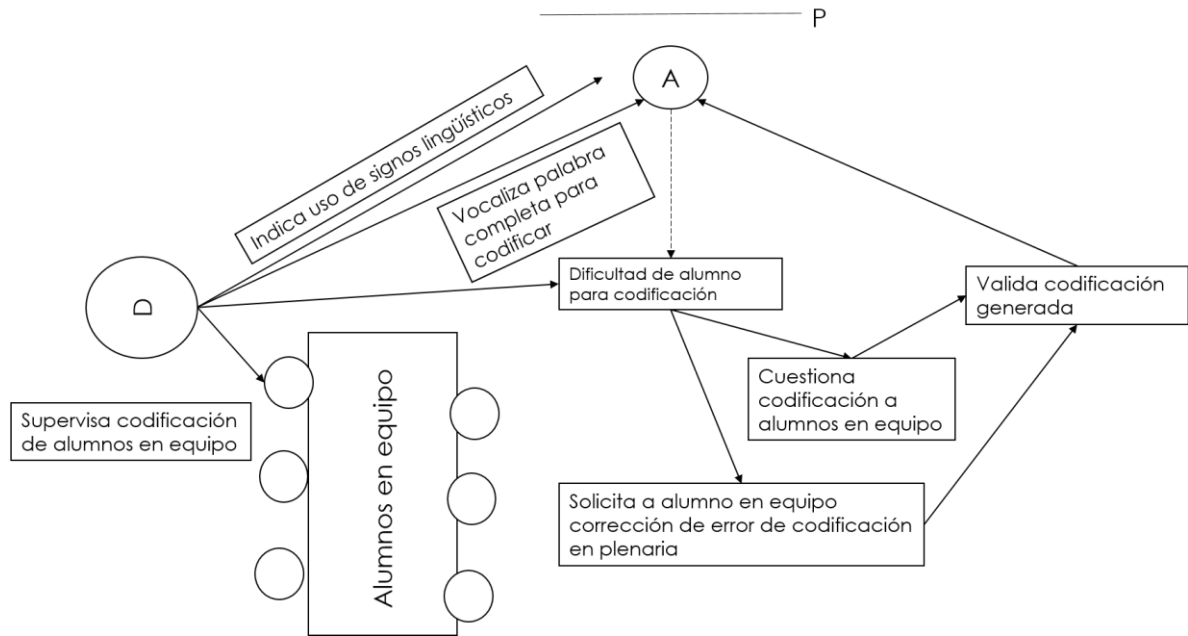


Figura 11 Simplificación de los procesos de textualización y consolidación de la participación conjunta en tercer grado

La figura 11 muestra este proceso de textualización al final del ciclo escolar en tercer grado, se puede observar que la docente se encarga de verbalizar las palabras que se encuentran codificando en plenaria y el alumno lo realiza de manera fluida, cuando el alumno presenta una dificultad en la palabra que se encuentra codificando la docente solicita la participación de los alumnos que se encuentran en el equipo cuestionándoles la codificación de la palabra y solicitándoles que dicten los signos al alumno codificador, de igual forma ante un error la docente despliega recursos para que los alumnos que se encuentran en el equipo sean quienes infieran y corrijan el error que se ha cometido en la codificación, para que finalmente la docente valide los signos correspondientes para la composición de la palabra; si bien este proceso de corrección del error forma parte de la textualización se ha tomado como parte de una revisión en línea del texto que se va componiendo y hablaremos de este proceso en el apartado siguiente.

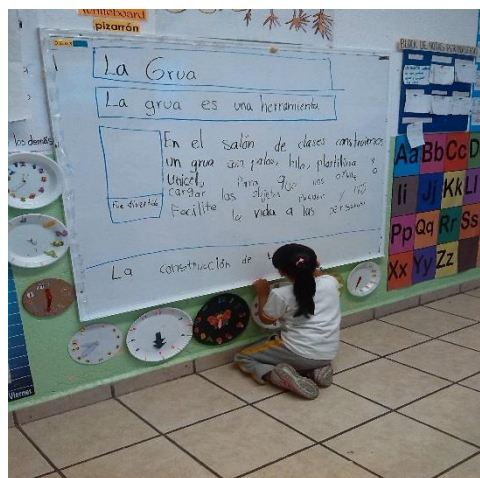


Imagen 22 Textualización autónoma de alumno con nivel alto de competencias comunicativas

Recapitulando, el proceso de textualización es el núcleo de la actividad comunicativa en el que el alumno se enfrenta a proveer de coherencia a las ideas que genera y codificarlas en forma parcial o total, para lograr la meta durante la textualización la docente organiza su acción en diferentes planos de interacción en los que realiza acciones especializadas y asistencias y entre los que genera interacciones, con el fin de que los alumnos participen de este momento de la actividad y logren textualizar de forma colectiva.

Revisión y edición de la composición del texto

La revisión y edición del texto que se ha compuesto es la última fase de la composición del texto. De manera general durante el primer y segundo grado la revisión del texto se realiza a través de dos procesos, el primero de ellos es la lectura del texto que se ha compuesto, con ayuda de la docente quien realiza la lectura en voz alta haciendo énfasis en la estructura textual del texto y el componente de la estructura que se está leyendo, a la par de esta lectura la docente solicita a los alumnos que realicen la señalización del texto identificando el lugar en el que la docente se encuentra realizando la lectura.



Imagen 23 Señalización conjunta en la lectura del texto compuesto

El segundo proceso refiere a la verificación de los requerimientos del texto de acuerdo con su estructura textual y la función comunicativa de cada tipo de texto, para ello la docente cuestiona a los alumnos la función comunicativa del texto que se ha establecido, de igual forma la docente recapitula con los alumnos la secuencia procedimental de la composición del texto que se estableció en el inicio de la situación didáctica permitiendo efectuar una revisión de las acciones que realizaron. Por último, en este momento la docente también puede reconstruir con los alumnos el proceso comunicativo al que están respondiendo con el texto, es decir las condiciones comunicativas que validan el uso de un tipo de texto por su función comunicativa, por ejemplo en el caso de la carta se establece el proceso comunicativo de pregunta de un emisor y respuesta de un receptor, o en el caso del periódico, informar a la audiencia de un acontecimiento relevante. Estos procesos permiten además de comprobar el cumplimiento de la meta de la situación didáctica con los alumnos, un momento de reflexión con los alumnos del proceso comunicativo a un nivel más abstracto.

En el caso del siguiente fragmento, dentro de la discusión la docente ayuda a diferenciar en el autor de los textos expositivos y en el contenido que aborda este tipo de texto.

ADR: *¿Qué hicimos hoy?*

NI: *un artículo científico*

ADR: *y ¿Dónde están los artículos científicos?*

NI: *en la revista científica*

ADR: *¿Quién escribe la revista?*

NI: *los científicos*

NI: *no puede ser otra persona, porque si no fueran los científicos no sería una revista científica*

ADR: *¿Qué sería entonces?*

NI: *una pura revista de periódico, porque en el periódico pueden escribir varias personas*

ADR: *y ¿en la revista?*

NI: *en la revista solo pueden escribir los científicos*

ADR: *¿es lo mismo una revista científica que un periódico?*

NI: *no, porque en la revista solo pueden escribir los científicos*

ADR: *y ¿en el periódico quien escribe?*

NI: *los reporteros*

ADR: *¿estás de acuerdo con lo que dice tu compañero?*

NI: *sí, porque no son muy iguales*

ADR: *¿Por qué?*

Ni: Porque en la revista solo hay cosas científicas y en el periódico cosas que pasan en otros países o en todos los países

ADR: Por ejemplo en una revista científica ahí los científicos ponen cosas que ellos han descubierto, por ejemplo alguna medicina ¿se acuerdan del artículo que hicimos de los drones? Entonces esos son experimentos que ellos van haciendo y los ponen en las revistas científicas, de las medicinas, de los animales, de tecnología, por ejemplo el de los drones era de tecnología, entonces un artículo científico ¿Qué debe de llevar?

Ni: La imagen, el título

Fragmento de Sesión de Aula SA ART ADR 3ro

Estos procesos que hemos mencionado se desarrollan de igual forma durante el tercer grado, como se observa en la red 5, sin embargo se suma el proceso de corrección ortográfica, el cual como ya hemos mencionado en el apartado de textualización, corresponde a una revisión en línea del texto. Este proceso demanda a la docente el despliegue de una mayor cantidad de recursos para guiar a los alumnos y las interacciones que se generan entre ellos.



Red 4 Proceso de revisión del texto en tercer grado

El proceso de corrección ortográfica se realiza de manera conjunta entre los alumnos y la docente, a partir del mecanismo que ya se ha establecido y que se explica de forma más detallada en el apartado de textualización.

La docente funge como el agente experto que identifica la disonancia entre la codificación que proponen los alumnos y la codificación convencional de la palabra, ante ello la docente tiene como objetivo que los alumnos generen inferencias en cuanto a dos tipos de normas ortográficas, la primera de ellas es la generación de alternativas a la codificación de palabras que contienen letras con sonido similar (B,V,C,Q,K,S,Z), el otro tipo de normas ortográficas refiere a la inferencia de la colocación del acento ortográfico en las palabras que lo requieren.

(Se inicia a codificar la palabra corazón y el alumno escribe "corason")

CAR: Ok, si no uso la letra "s" ¿Cuál puedo escribir? ¿Si no uso la "s" cual puedo utilizar?

NI: "W"

CAR: escuchen, si aquí no uso, "corazón", si aquí no uso la "s" ¿por cuál puedo cambiarla para que diga "so"?

NI: "Z"

CAR: Muy bien, corazón se escribe con z

Fragmento de Sesión de Aula SA062216 CAR S2 18:50-19:54

Las ideas y conocimientos que mantiene la docente en torno al sistema escrito permiten que en el momento de la revisión del texto la docente despliegue cuestionamientos que generen reflexiones en torno al sistema escrito en el sentido más abstracto posible. En este momento de revisión del texto se ve de manera más clara como la docente funge como un agente experto que ayuda al aprendiz a comprender las convencionalidades arbitrarias del sistema escrito y ella misma observa este proceso.

"[los alumnos] comienzan a hacer correcciones en el texto como tal, eso para los niños es muy complejo y que hagan reflexión sobre la corrección, [algunos alumnos] hacen uso de la doble ll y van haciendo participes a los demás de esta parte de la ortografía" CAR SFD 050516 A5 S2

Recapitulando todos los datos que hemos desarrollado en torno a la composición de los textos podemos decir que se requiere de todas las fases anteriores para que la docente en el tercer grado sea capaz de desarrollar en el plano colectivo procesos de alta complejidad como la corrección ortográfica del texto y guiar a los alumnos hacia una participación autónoma en la actividad.

La docente estructura sus acciones de acuerdo a cada una de las fases de la actividad de composición de textos, es decir, es visible que la docente estructura las acciones e interacciones con los alumnos de manera diferenciada y acorde a cada momento de la actividad, en ciertos momentos predomina el uso de cuestionamientos en torno los textos y sus portadores, en otros momentos predominan los cuestionamientos y asistencias para la guía de las ideas y en otros se busca la reflexión de los procesos realizados.

De igual forma la organización de los alumnos que establece la docente en cada fase es diferenciada y con la finalidad de agilizar los procesos de la composición del texto con los alumnos

Retomaremos estas ideas en la sección de conclusiones, a continuación presentaremos los resultados en torno a las acciones que desarrollan las docentes en los tres grados de preescolar para desarrollar la capacidad interpretativa de los textos.

4.3.2 Acciones docentes para el desarrollo de la capacidad interpretativa de textos en actividades comunicativas

Los resultados en torno a las acciones que las docentes implementan para el desarrollo de la capacidad interpretativa de los textos se deriva del análisis de la implementación de las situaciones didácticas que tienen como único objetivo la lectura de textos a los alumnos (cuento, leyenda o artículo

científico), aunque la estructura de la situación didáctica maneja solo tres fases básicas que consisten en una introducción, lectura y recuperación del texto, se encontró que las acciones de la docente siguen la estructura de la actividad de interpretación de textos de los lectores experimentados, la cual consiste en la identificación de elementos del texto, la interpretación realizando inferencias textuales y paratextuales, la recuperación del contenido macroestructural del texto y la discusión a partir del contenido del texto, esto tiene como consecuencia la organización de los resultados, la cual seguirá esta estructura de la actividad interpretativa y de las acciones que establece la docente.

Identificación de los elementos superestructurales del portador de texto

En la actividad de interpretación de textos de los lectores expertos un primer paso es la identificación del portador y los elementos que los componen, por ejemplo en la identificación de un cuento se identifica su título, alguna imagen, el autor y si está disponible la sinopsis del texto. Esta primera identificación de los elementos que componen al portador permite al lector formarse una idea general del texto que está por leer y propicia las primeras inferencias que predisponen la interpretación del texto.

En el caso de la actividad que se genera en torno a los alumnos las docentes de igual forma fomentan como una primera fase la identificación del texto y los elementos que lo componen. Como se ha desarrollado en el apartado de composición de textos, debido a que con los alumnos de primer grado se inicia una familiarización con el sistema escrito y con las actividades comunicativas, se encuentra que, esta primera fase es un momento en el que la docente propicia una mayor cantidad de interacciones entre ella y los alumnos.

En esta fase de identificación de los elementos del texto la docente inicia con la solicitud de la identificación del portador, mostrando de manera

física el portador y buscando que los alumnos realicen inferencias sobre el tipo de texto que se presenta. A partir de la identificación del portador la docente realiza cuestionamientos a los alumnos para la identificación de los elementos del portador, es posible que ella los establezca y permita que los alumnos realicen la señalización de los elementos, además, la docente explica a los alumnos algunas características de los elementos del texto, por ejemplo la posición física del título o el tipo de fuente que se utiliza para diferenciarlo, lo que asiste a los alumnos en la identificación de los elementos del texto. En el fragmento siguiente se muestra un ejemplo del establecimiento de los elementos del portador.

MART: *¿Qué tengo aquí? (muestra el cuento)*

NI: *un cocodrilo*

MART: *No, ¿Qué es esto? (Agita el cuento)*

NI: *Un cuento*

MART: *y ¿Qué tendrá aquí en la portada?*

NI: *una portada*

MART: *si esta es la portada*

NI: *la portada de un cocodrilo*

MART: *¿Qué tengo aquí? (Señalando la imagen)*

NI: *un cocodrilo*

MART: *¿De qué creen que trate el cuento? Ustedes ¿creen que trate de cocodrilos?*

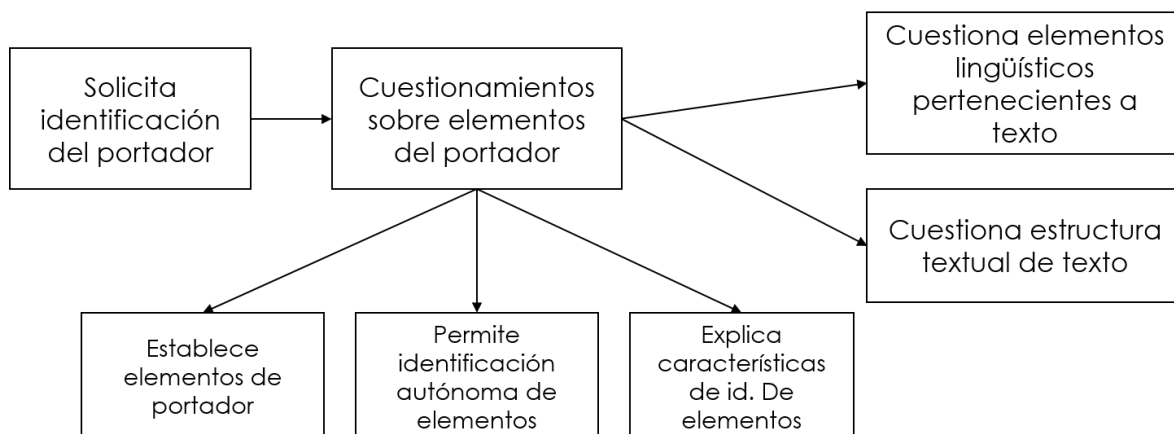
NI: *¡Sí!*

MART: *a ver, vamos a leer el título, este es el título (Señala el título del cuento) y dice "me comería a un niño" y aquí abajo está el autor, se llama Sylvana, es la persona que escribió el cuento, ese es el autor.*



Imagen 24 Docente muestra elementos del texto en la portada

Una vez establecidos el portador y sus elementos, la docente procede al cuestionamiento de elementos lingüísticos pertenecientes al tipo de texto, esto se presenta de manera más común en la lectura de cuentos, ante elementos convencionales de inicio del texto que permiten identificar que se trata de un texto narrativo (Había una vez...), esto está relacionado con el cuestionamiento de la estructura textual del tipo de texto que está por leerse, esto permite al alumno no solo familiarizarse con la estructura sino también realizar inferencias en torno al contenido del texto (Ver red 5).



Red 5 Identificación del portador y sus elementos superestructurales

Este proceso se desarrolla de igual forma en grados posteriores, sin embargo, son los alumnos quienes participan de manera más autónoma en este proceso debido a los conocimientos que han adquirido en torno al sistema escrito en el transcurso de su estancia en el preescolar, es decir los alumnos ya son capaces de identificar los portadores que se trabajan y sus características por lo que este proceso se observa de manera fluida o ya no son tan específicas las interacciones y asistencias que ofrece la docente. En el siguiente fragmento se muestra como los alumnos identifican de forma fluida los elementos del texto y se levantan a señalarlos sin dificultad.

La docente solicita la participación de un alumno frente al grupo y le brinda el cuento a leer

MAR: ¿Qué tiene A en las manos?

NI: Un cuento

Una alumna se levanta a señalar los elementos de la portada

C: Aquí está la imagen, el título (Señalando correctamente los elementos)

Otro alumno se levanta y señala

S: y la contraportada

MAR: Muy bien, lo de enfrente es la portada y lo de atrás la contraportada

Fragmento de sesión de aula SA 022516 TL MAR 4:24-5:16



Imagen 25 La alumna se levanta de forma espontánea a señalar los elementos del texto 2do grado

Este primer momento de identificación de los elementos del texto es una fase fundamental para dirigir el proceso de interpretación del contenido del texto ya que posibilita las primeras inferencias del alumno en torno al texto que se proponen a interpretar de manera conjunta. En esta fase es posible observar de manera más evidente como la docente dentro de la actividad experta de la interpretación de textos resignifica el conocimiento necesario sobre el sistema escrito para el alumno, el cual le permitirá realizar las primeras inferencias en torno al texto.

Interpretación del contenido del texto y reconstrucción del contenido macroestructural

La interpretación del texto es el momento en el que los alumnos y la docente se dedican a la decodificación del texto y a la realización de inferencias a partir del contenido. Durante el primer y segundo grado este momento es guiado principalmente por la docente, desarrollándose de manera similar las acciones que establecen para cumplir el objetivo de esta fase. En el tercer grado la docente busca que los alumnos ejerciten la decodificación e interpretación de forma autónoma así que divide la situación en dos momentos frente a dos textos diferentes, en el primer momento los alumnos realizan la lectura de un texto de forma individual y

en el segundo momento se elige un texto que será leído por la docente y en torno a esta lectura gira la discusión de los alumnos. Es por ello que en los tres grados existe un momento de lectura convencional guiada por la docente y de manera explicaremos las acciones que se emprenden durante este proceso.

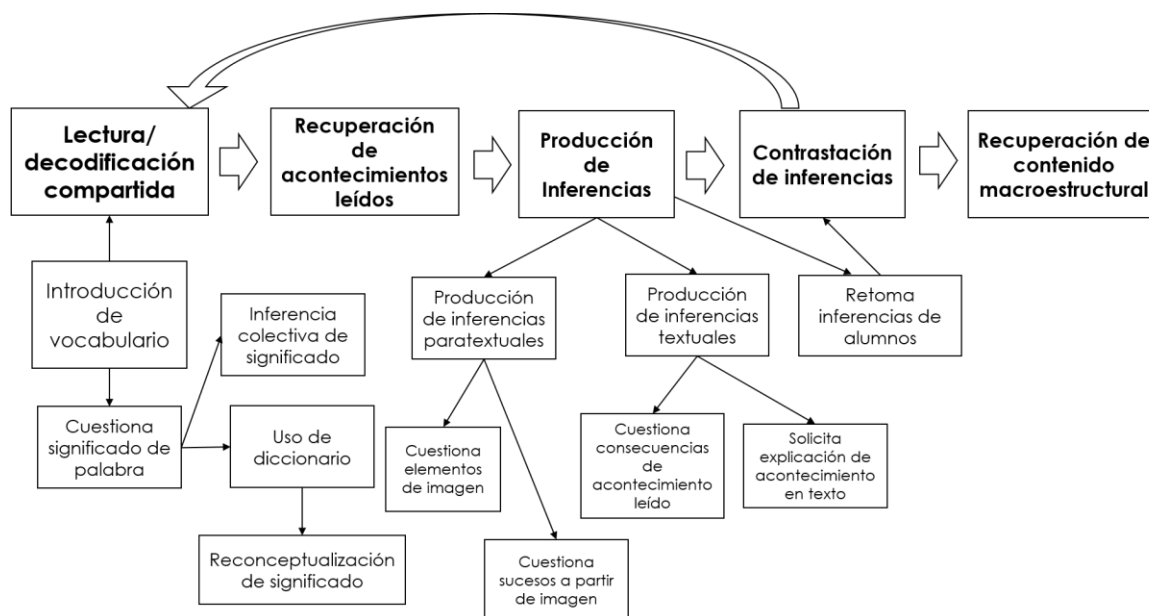


Figura 12 Proceso de interpretación de textos

En la figura 12 se pueden observar las acciones principales que guían la interpretación del contenido del texto. En un primer momento se encuentra la decodificación del texto, esta decodificación puede realizarse de dos formas, una de ellas es que la docente realice la decodificación totalmente, la otra forma es que la docente invite a un alumno a repetir la decodificación que ella hace dándole el rol del “lector”, esta última forma se exhibe solo durante el segundo grado de preescolar, ya que es un momento en el que la docente busca que los alumnos participen de la actividad de manera más intensiva.



Imagen 26 Lectura compartida en segundo grado

Mientras ocurre el proceso de decodificación existen momentos pertinentes en los que la docente introduce nuevo vocabulario que se encuentra dentro del texto y que es necesario para entender la composición. La introducción de vocabulario (Ver figura 13), inicia siempre con el cuestionamiento del significado de una palabra que probablemente los alumnos desconocen y que es parte importante para la construcción del significado del texto, a partir de aquí se pueden derivar dos acciones, una es la inferencia del significado de manera colectiva y con los elementos del texto y la otra se refiere al uso de la herramienta del diccionario para conocer el significado de la palabra.

La inferencia colectiva de significado inicia con cuestionamientos por parte de la docente en torno al significado de la palabra, tomando en cuenta las participaciones de los alumnos, en el caso que ninguna de las ideas se acerque al significado la docente se encarga de explicar y dar sentido al significado de la palabra requerida. En niveles más avanzados como el tercer grado, la docente expresa elementos claves dentro del texto o especifica acciones de la vida cotidiana que permitirán la inferencia del significado por parte de los alumnos.

Una acción que se establece a la par de la lectura es el uso del diccionario como herramienta para la clarificación del significado de palabras, para ello la docente inicia con la identificación del portador como la herramienta pertinente para la búsqueda del significado de palabras, en niveles avanzados es posible que con el solo cuestionamiento los alumnos logren la identificación del portador, sin embargo esto depende del conocimiento de los alumnos y el uso que hayan hecho de la herramienta, en ciclos previos los alumnos podrían requerir que la docente muestre el portador y explique la función de este portador.

MAR: Si yo quiero saber que significa la palabra alardear ¿Dónde lo puedo encontrar?

NI: ... (No hay respuesta)

MAR: si nadie sabe que significa alardear contamos con esto (Muestra el diccionario) ¿Qué es esto?

NI: un libro

MAR: si es un libro, pero este libro ¿Cómo se llama?

NI: diccionario

MAR: Si, diccionario y sirve para saber y encontrar palabras complicadas que a lo mejor no sabemos con facilidad y aquí encontramos el significado

Fragmento de Sesión de Aula SA 120315 TL MAR 13:25-14:48

Posterior a la identificación del portador como herramienta la docente organiza las acciones adecuadas para su uso, para ello la docente inicia con un modelamiento de las acciones que se deben realizar para la búsqueda o en niveles avanzados permite que el alumno realice la búsqueda y lo asiste para que se realice de manera más fluida.



Imagen 27 Guía para el uso de la herramienta del diccionario

Finalmente, la definición del diccionario no se presenta en aislado, la docente reconceptualiza la definición obtenida con los elementos del texto que se ha leído, sumando coherencia a la definición, así como en palabras con múltiples significados se establece la pertinencia del significado adecuado a partir del texto, como se ilustra en el siguiente fragmento.

CAR: ¿Qué es una hoguera?

NI: Como un sol, como un pozo

CAR: Si no sabemos el significado de la palabra ¿En dónde podemos buscarlo?

NI: En internet/ en un instructivo

CAR: En un diccionario ¿puedes traernos el diccionario? (a una alumna que se encontraba de pie) Ok, tenemos que buscar en nuestro diccionario por orden alfabético ¿Con qué letra inicia hoguera?

La alumna con el diccionario se lo queda y la docente se acerca a asistir la búsqueda

CAR: Hoguera, ¿Qué dice C? Léelo fuerte (la alumna da lectura a la definición)

C: Hoguera, fuego hecho al aire libre

CAR: Dice la definición fuego hecho al aire libre ¿Qué es una hoguera?, Fuego, donde colocaron algunos troncos, los encendieron y empezó a arder, por eso decía que esos dos héroes que querían ser parte del sol y la luna tenían que lanzarse a la hoguera, al fuego, fuego hecho al aire libre [...] (La docente continua con la recapitulación de la lectura)

Fragmento de Sesión de Aula SA 022516 TL CAR 21:30-25:16 3ro

Como vemos la introducción de vocabulario nuevo para los alumnos se organiza siempre dentro del marco de un texto completo, con el único fin de una construcción de los significados del texto de manera más clara y para ello se ponen en el plano colectivo las dos estrategias validadas para la búsqueda del significado, ya sea a través de los elementos del texto o a partir del uso de herramientas que concentran el significado de palabras.

Una vez que se ha leído un fragmento pertinente y con coherencia, es decir lo suficientemente amplio para la recuperación de los acontecimientos la docente realiza una pausa en la lectura y cuestiona a los alumnos los acontecimientos o ideas que acaba de leer, esto tiene dos intenciones, la primera que los alumnos se mantengan en la actividad, y la segunda es crear un espacio en el que se hace explícita la interpretación del alumno sobre lo que se va leyendo; de la misma forma este momento abre un espacio para desarrollar las inferencias a partir de la información del texto que se tiene hasta el momento, en este espacio la docente fomenta los dos tipos de inferencias, cuando es pertinente, tanto inferencias del tipo paratextual como inferencias a partir del texto.

El fomento a la producción de inferencias paratextuales se puede dar a partir de que la docente emprenda dos tipos de acciones, una de ellas es solicitar a los alumnos que describan los elementos que hay en la imagen y con ello se establezca una hipótesis de lo que sucederá, esta acción se observa con mayor frecuencia durante el primer grado donde los alumnos expresan pocas inferencias en torno al texto. La segunda acción consiste en

que la docente solicite a los alumnos explicar los sucesos o acciones que se presentan en la imagen y establezcan inferencias de los sucesos que podrían presentarse después. En el siguiente fragmento se ilustra como la docente cuestiona para que los alumnos describan la imagen e intenten realizar inferencias del texto.

MART: ¿Qué vemos aquí en la imagen?

NI: uno que tiene mucha agua

MART: si tiene mucha agua y ¿Qué tenemos aquí?

NI: su papá

MART: tenemos a un uso papá y un oso pequeño y ¿Qué creen que este haciendo el oso con su hijito?

NI: ¿y su mamá?

MART: no se ve la mamá, solo vemos al papá paseando con su hijo y ¿Dónde están?

NI: en el puente, pero no pueden estar ahí porque entra el agua

MART: a ver vamos a leer

Fragmento de Sesión de aula SA 022516 TL MART 4:31-5:30 1ro

En cuanto al fomento de las inferencias textuales la docente emprende dos tipos de cuestionamientos los primeros en torno a que se generen hipótesis de las consecuencias de las acciones o acontecimientos del texto y los segundos en torno a la explicación de un acontecimiento clave en el texto a partir de la información que el texto ha brindado hasta el momento.

Las inferencias tanto textuales como paratextuales son escuchadas y tomadas en cuenta por la docente, en algunas ocasiones la docente resuena para todos los alumnos la inferencia que algún alumno ha realizado, esto con el fin de que una vez que se ha leído otro fragmento del texto se

confirмен o se rechacen las hipótesis que los alumnos realizaron y con base en esta nueva información se realicen nuevas inferencias, además de fomentar la participación colectiva de todos los alumnos. A continuación se presenta un fragmento donde la docente fomenta este proceso de inferencias textuales.

(Inicia la lectura del cuento)

MAR: ¿Quién creen que sea TIM?

NI: su oso

NI: su hermano

MAR: Vamos a ver quién es Tim, V dice que es un oso, vamos a ver si es un oso

(Lectura de fragmento)

MAR: ¿Quién era Tim?

NI: Su hermano

Fragmento de Sesión de Aula SA 022516 TL MAR 08:05-10:17 2do

La docente organiza en el plano colectivo los procesos necesarios para la interpretación del contenido del texto, esto a partir del fomento de las inferencias textuales y su contrastación a partir del contenido leído, este proceso requiere que la docente tenga en cuenta en todo momento la participación de los alumnos y realice acciones que permitan que todos los alumnos participen de esta interpretación colectiva del texto.

Hasta esta fase el proceso de interpretación gira en un ciclo que va de la decodificación hasta la contrastación de las inferencias con la información del texto. Una vez que se ha terminado la interpretación del texto se abre una fase en la que de manera colectiva se realiza la recuperación de la macroestructura del texto de nivel superior (van Dijk, 1989), reportaremos las

acciones que realiza la docente para organizar los procesos de esta fase en el siguiente apartado.

Recuperación del contenido macroestructural de nivel superior

Hablamos de la recuperación del contenido macroestructural como lo plantea van Dijk (1989), quien define la macroestructura de los textos como “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.” Las macroestructuras pueden construirse en diferentes niveles y las que engloban una mayor cantidad de ideas del significado del texto se consideran de un nivel superior.

Durante el primer grado se observa un mayor énfasis en la construcción de las macroestructuras de primer nivel o también llamadas macroproposiciones, las cuales representan las ideas o informaciones que presenta el texto de manera relevante, por ejemplo en el caso de un texto narrativo las macroproposiciones se centrarían en los eventos que dan coherencia a la secuencia narrativa. En la implementación de los talleres de lectura la docente se centra en construir con los alumnos los acontecimientos principales o las ideas de mayor relevancia que presenta el texto que se ha leído.

Para lograr este proceso de construcción de las macroproposiciones la docente dentro del primer grado emplea diferentes acciones, generalmente inicia con cuestionamientos en torno a acciones o ideas específicas del texto, generalmente esta acción tiene poco resultado pues aún es complicado para los alumnos recuperar estos acontecimientos y además establecer el orden adecuado; para asistir este proceso la docente realiza dos acciones, la primera es que ella misma narre los acontecimientos que son clave en el texto y cuestione a los alumnos para que los recuperen, la segunda opción se da a partir de algunas participaciones de los alumnos donde la docente brinda coherencia a las ideas de los alumnos y contrasta

estas participaciones con los acontecimientos o ideas del texto. Esta recuperación de los acontecimientos e ideas del texto requiere de un constante dialogo entre la docente y los alumnos y aunque durante el primer grado las interacciones se quedan en este nivel van formando un precedente para los grados posteriores.

MAR: ¿Quién me quiere decir que hicieron los animales para salvar al elefantito?

NI: el oso está muy fuerte

MART: A ver, vamos a empezar, ustedes recuerdan ¿cuál era el primer animal que quiso salvar al elefante?

NI: la liebre

MART: No a ver ¿la liebre pudo liberarlo? ¿El oso pudo liberarlo?, a ver ¿Cuál era el animal más pequeño?

NI: La ardilla

MART: y ¿qué pensó?

NI: que si podía liberarlo

MART: y la ardilla ¿pudo sola? Entonces, ¿Qué hizo para liberarlo? ¿Qué idea tuvo para liberarlo?

NI: ... (No hay respuesta)

MAR: la ardilla tuvo una idea, dijo "hay que hacer dos equipos uno del lado derecho y otro del lado izquierdo" y se unieron para jalarlo

Fragmento de Sesión de Aula SA 120315 TL MART 21:28-26:00

En el segundo grado de preescolar las interacciones y el dialogo entre la docente y los alumnos se centra en la reconstrucción de un nivel superior de las macroproposiciones o ideas del texto, este nivel superior refiere a la construcción de la macroestructura del texto de nivel superior la cual es una

abstracción del contenido del texto de forma general o a lo que se denomina la idea principal del texto.

La secuencia de acciones que la docente despliega para la construcción de la macroestructura del texto inicia con el cuestionamiento de elementos clave del texto, como los alumnos ya son capaces de expresar las ideas y acontecimientos que el texto expone la docente procede a repetir la participación de los alumnos de tal manera que todos los alumnos participen en la construcción colectiva del significado del texto, la docente de igual forma guía este proceso de construcción a partir de resumir las participaciones de los alumnos, ya que en muchas ocasiones los alumnos expresan ideas muy similares, esto ayuda a un manejo ágil de las participaciones de los alumnos, además de estas acciones la docente participa como un miembro más de la construcción y brinda ideas alternativas a los alumnos sobre la información del texto lo que tiene como fin abrir la discusión entre los alumnos y que expresen sus ideas aportando a la construcción de las ideas y finalmente de la macroestructura de nivel superior.

A continuación se ilustra este proceso con un fragmento de la construcción de la macro estructura del texto, se observará que posterior a la recuperación de la secuencia de eventos que se desarrollaron en el cuento leído la docente realiza cuestionamientos en torno al agrado de los alumnos por fragmentos del cuento, con ello la docente entra en la discusión con los alumnos a partir de la introducción de una opinión de disgusto con el contenido del texto, lo que finalmente permite que con la intervención de un alumno la docente exprese la idea principal del texto que se resume en “el niño tenía miedo porque en su imaginación pensaba que había un monstruo”.

MAR: ¿Qué parte te gustó del cuento? ¿El inicio, el desarrollo o el final?
¿Cómo era el inicio del cuento?

NI: cuando se levantó el niño

MAR: a mí no me gustó el final porque el niño no pudo dormir ¿Por qué no pudo dormir?

NI: porque se oía un ruido

MAR: no podía dormir porque él nunca había visto un ratón y eso lo impresionó y ya no pudo dormir ¿creen que fue agradable? Por último ¿Qué parte fue la que más les gustó del cuento?

NI: en el desarrollo cuando su papá lo ayudo a entrar

MAR: oigan ustedes se imaginan ¿porque el niño tenía miedo? Porque en su imaginación...

NI: pensaba que era un monstruo

MAR: en su imaginación veía que era un monstruo y eso no lo dejaba descansar

Fragmento Sesión de Aula SA 022516 TL MAR 48:22-51:27

Durante el tercer grado la reconstrucción de las ideas y de la macroestructura de nivel superior se realiza de manera autónoma y generalmente son los alumnos los que recuperan y proponen el contenido sin necesidad de cuestionamientos explícitos de la docente, esto permite que la interacción y discusión de los alumnos gire en torno al contenido implícito del texto, esta fase la retomaremos en el siguiente apartado.

Como se ha presentado la reconstrucción del contenido del texto y de sus niveles macroestructurales requieren que la docente organice una discusión y participación colectiva con los alumnos lo que permite llegar a un acuerdo intersubjetivo del contenido del texto leído, de acuerdo con el nivel que presentan los alumnos en cada grado la docente establecerá

acciones que permitan esta reconstrucción a nivel macroestructural lo que gestiona la comprensión del texto de los alumnos.

Discusión y reflexión del contenido implícito del texto

El establecimiento de la macroestructura de nivel superior es un momento de construcción y de comprensión del texto, sin embargo esta acción aún está ligada a la información del texto, a partir de este conocimiento un lector experto es capaz de realizar operaciones que van más allá de la información que ha proporcionado el texto, es decir, es capaz de reflexionar, cuestionar o ampliar la información que el texto brinda. Este proceso durante los primeros grados del preescolar es establecido por la docente mediante la explicitación de la enseñanza del texto ya que los alumnos aún se encuentran desarrollando las bases para que en el tercer grado sean capaces de entrar en esta discusión.

En el análisis de los datos se observa que esta discusión y reflexión que guía la docente con los alumnos gira en torno a cuatro elementos. El primer elemento, el cual se aborda con mayor frecuencia, es la enseñanza del texto, el cual refiere a la intención del texto de aportar conocimiento nuevo al lector o alguna sentencia moral en el caso de los textos como fabulas o cuentos. Otro elemento que se aborda durante las discusiones es la veracidad del contenido del texto, estas discusiones se observan en mayor medida durante la lectura de leyendas, donde por sus experiencias, es difícil para el alumno discernir entre el contenido fantástico y los hechos que son posibles en el mundo físico.

La transferencia del contenido del texto a la vida cotidiana es otro elemento que se discute con los alumnos, en este caso se buscan aplicaciones para el conocimiento que se ha generado con el texto o se busca similitud con acciones o actividades que se desarrollan en la vida cotidiana. Finalmente uno de los elementos más complejos que se desarrolla

en las discusiones es la pertenencia cultural de los textos, en estas discusiones la docente guía a los alumnos a identificar el papel del texto como expresión de la identidad cultural de un país o región y orienta a percibir el texto como una herramienta de conocimiento del desarrollo histórico de la sociedad.

CAR: ¿Qué aprendimos de la lectura?

NI: que el que era rico le da miedo

CAR: y el que era pobre ¿era más qué?

NI: valiente

CAR: ¿Qué podemos aprender de esta leyenda? Podemos decir que también debemos apreciar a todos y que todos somos iguales, que no somos distintos, que todos somos iguales

CAR: ¿a dónde pertenece esta leyenda?

NI: a México

CAR: muy bien, esta leyenda pertenece a México, es parte de nuestra cultura

NI: de nuestro país

CAR: Es parte de nosotros, de nuestra cultura

Fragmento de Sesión de Aula SA 022516 TL MAR 27:13-29:54

Estas temáticas se desarrollan a partir de que la docente guía un proceso de discusión de los alumnos de tercer grado y la secuencia de acciones que establece inicia a partir de que la docente establezca un cuestionamiento clave en torno al texto y que ella considera que abrirá la discusión con los alumnos, una vez que los alumnos inician sus participaciones la docente cuestiona al resto de los alumnos sobre el acuerdo o desacuerdo con las ideas de los compañeros, este tipo de cuestionamientos permite que todos los alumnos se mantengan en la discusión y generen sus propias participaciones lo que dará fluidez a la discusión. El papel principal de la

docente durante este momento es el de moderar la discusión que acontece entre los alumnos brindando turnos y escuchando, pero participa poco verbalmente y lo efectúa cuando es pertinente realizar una reconceptualización de las ideas de los alumnos.

En esta fase de discusión y reflexión a partir de la interpretación del texto es relevante que la docente fomente y guíe la discusión entre los alumnos permitiendo que esta discusión gire en diferentes niveles, esta discusión es flexible en cuanto a la temática coincidiendo con un proceso reflexivo que se daría autónomamente en un lector experto, el cual organizará su reflexión de acuerdo a las experiencias y conocimientos que posee y que se confirman o cuestionan con la información del texto leído.

En resumen, dentro del proceso de interpretación de textos, las docentes generan espacios para la identificación de los elementos del texto, haciendo énfasis en el portador, su estructura y función comunicativa, de igual forma dentro de la interpretación del texto las docentes asisten a los alumnos para que realicen inferencias textuales y paratextuales lo que les permite reconstruir de forma colectiva las macroproposiciones del texto y la macroestructura de nivel superior, con ello la docente fomente procesos de reflexión que trasciendan los límites de la información que brinda el texto, completándose así el proceso de interpretación de textos en el que la construcción de los significados del texto se utiliza para fomentar el aprendizaje, la reflexión y la crítica de diferentes temas del mundo posible en el que nos desarrollamos como especie.

Hasta este momento se han descrito las acciones que realiza la docente su organización y la gestión de los procesos que realizan dentro del aula en la implementación de las situaciones didácticas para el desarrollo de las capacidades comunicativas, observándose que las acciones que las docentes realizan para desarrollar la capacidad comunicativa e

interpretativa de los alumnos son especializadas y se ajustan a cada fase de los procesos de la actividad comunicativa y además cada docente realiza un énfasis diferente en una de las fases de la actividad comunicativa, a continuación se aborda con detalle este ajuste y énfasis de las acciones docentes a la actividad comunicativa escrita.

4.4 Establecimiento de un entorno focalizado de construcción de conocimiento colectivo para el desarrollo de la acción comunicativa

Para comprender como es que las docentes establecen un entorno focalizado de construcción de conocimiento centrando la mayoría de sus acciones y recursos en una fase de la actividad comunicativa es preciso hacer una aclaración de la estructura de la actividad comunicativa escrita.

De manera canónica los procesos de composición e interpretación de textos se dividen en tres fases, el proceso de composición de textos se divide en la planeación de las ideas del texto, la textualización y la revisión del texto, mientras que la interpretación de textos se conforma de la identificación de los elementos del texto, la interpretación del contenido y la reflexión y discusión del contenido del texto. En relación con las acciones diferenciadas que realiza un sujeto experimentado en el uso del sistema escrito dentro de cada una de las fases de los procesos de composición e interpretación de textos se genera una estructura de la actividad escrita convencional que engloba las tres fases de los dos procesos, siendo estas el establecimiento de elementos previos a la actividad comunicativa, la gestión de los procesos básicos de la actividad comunicativa y los procesos prospectivos y retrospectivos resultado de la actividad comunicativa (ver figura 13).

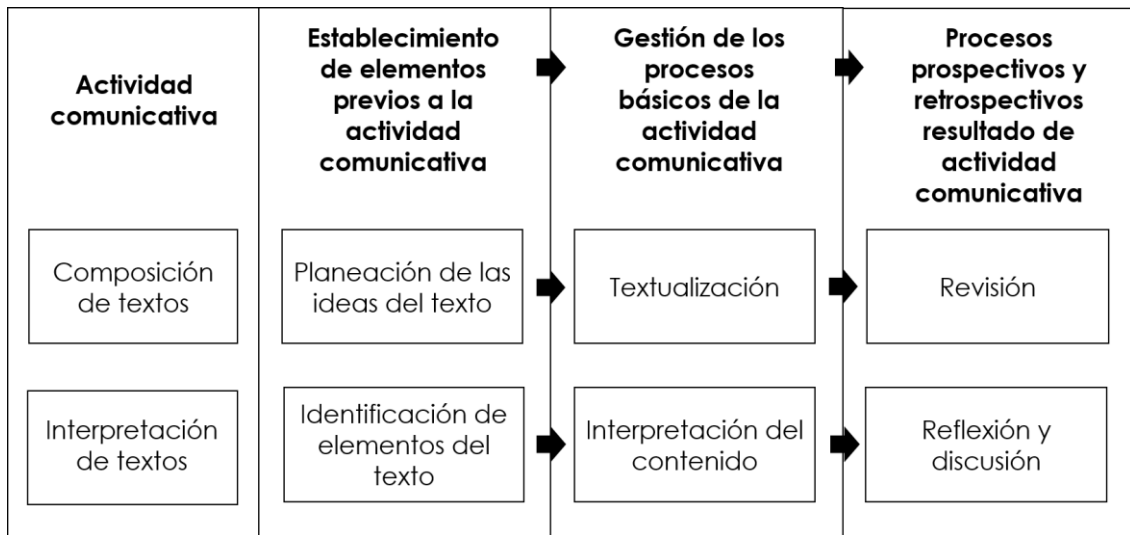


Figura 13 Estructura general de la actividad comunicativa escrita

Como se muestra en la figura 14 la primer fase de *establecimiento de los elementos previos de la actividad comunicativa* comprende las fases de planeación de las ideas del texto perteneciente a la composición de textos y la identificación de elementos del texto del proceso de interpretación, esta fase se denomina así debido a que el principal objetivo es la determinación de elementos que son requisito para realizar la actividad comunicativa de manera eficiente, por ejemplo la determinación del tipo de texto a componer, la función comunicativa, el tema y las ideas que abordará el texto.

La segunda fase denominada *gestión de los procesos básicos de la actividad comunicativa escrita* comprende el núcleo de los dos procesos que son la textualización de las ideas y la interpretación del texto, en esta fase se hace uso del sistema escrito para crear o interpretar el significado del texto.

La tercer fase comprende procesos que se derivan del núcleo de la actividad, estos procesos derivados pueden ser retrospectivos como en el caso de la revisión, ya que es un proceso de identificación de errores en el texto y de cumplimiento del objetivo comunicativo con el texto escrito

desarrollado; por otro lado los procesos pueden ser prospectivos, como en el caso de la reflexión y discusión a partir del contenido del texto, mediante el cual se generan nuevas ideas y conclusiones, es por ello que se le denomina esta fase “procesos prospectivos y retrospectivos resultado de la actividad comunicativa”.

Como hemos anticipado en la descripción de las acciones que realizan las docentes en el aula existen ciertos espacios de la actividad comunicativa escrita en los que las docentes despliegan una mayor cantidad de recursos e interactúan de forma intensiva con los alumnos, es decir, observamos que la fluctuación y los cambios en las acciones que realiza la docente articulan dos elementos, el nivel de desarrollo de los alumnos y los procesos de la actividad comunicativa escrita, con ello la docente genera espacios en los que enfatiza la construcción del conocimiento colectivo en el aula (ver figura 14).

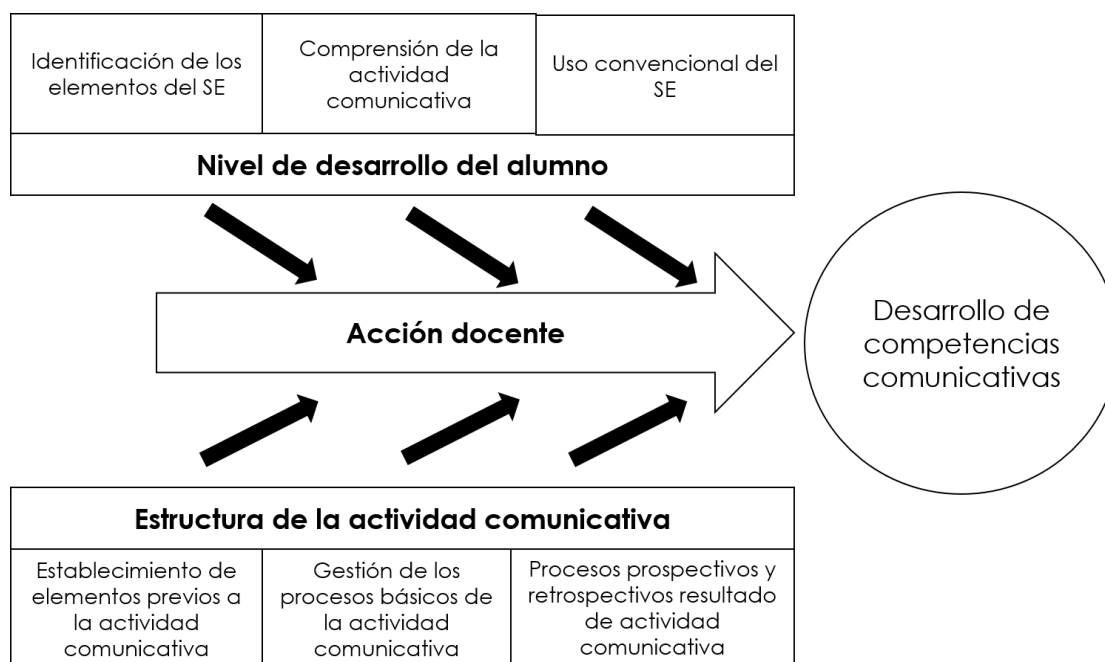


Figura 14 Articulación del nivel de desarrollo de competencias del alumno y la actividad comunicativa escrita en las acciones docentes

Es importante aclarar que dentro de la implementación de las situaciones didácticas las docentes gestionan y organizan los procesos de las tres fases de la actividad comunicativa escrita, sin embargo se observa que en cada grado la docente hace un mayor énfasis en los procesos de una fase de la actividad comunicativa escrita en la que participan conjuntamente con mayor intensidad la docente y el alumno. Hemos denominado a estas acciones de la práctica docente *establecimiento de un entorno focalizado de construcción de conocimiento colectiva para el desarrollo de la actividad comunicativa*, debido a que se observa que la docente genera acciones e interacciones entre ella y los alumnos que tienen como intención la conformación de un entorno en el que se desplieguen los procesos de construcción de conocimiento en el plano colectivo e intersubjetivo, permitiendo el desarrollo de las competencias que permiten la acción eficaz del alumno en una fase de la actividad comunicativa convencional.

Durante el primer grado el establecimiento del entorno de interacción se centra en la primer fase de la actividad comunicativa escrita que refiere al *establecimiento de los elementos previos de la actividad comunicativa*, la docente se enfoca en estos primeros procesos de la actividad debido a que articula el incipiente nivel de conocimiento y de familiarización que tiene los alumnos con la actividad comunicativa y con el sistema escrito, recordemos que el primer grado puede ser una de las primeras experiencias del alumno con el uso del sistema escrito dentro de un ambiente escolarizado.

Ante ello la docente despliega acciones que se centran en desarrollar los procesos que componen la primer fase como son la identificación de portadores, sus características, estructura textual y función comunicativa, así como, la organización coherente de las ideas dentro de un texto, para ello la docente asiste constantemente en la identificación de los portadores, explica las características de cada portador, muestra y usa las estructuras textuales con los alumnos, además realiza cuestionamientos para generar

temas con los alumnos adecuados a la función comunicativa de los textos, se observa de igual forma que la docente explicita todas las acciones que deben realizarse dentro de la actividad con el fin de que el alumno se familiarice con ella y participe de manera más intensiva⁶.

Los alumnos en segundo grado, a partir de su experiencia con el primer grado, han desarrollado conocimientos que les permiten identificar los portadores, su estructura y la función comunicativa, además poseen experiencia con la actividad que se desarrolla dentro de las situaciones didácticas, con ello durante este grado se observa que el énfasis de las acciones docentes se desplaza hacia la segunda fase denominada *gestión de los procesos básicos de la actividad comunicativa*, en el que la docente organiza sus acciones y recursos para que los alumnos participen de manera intensiva en el núcleo de la actividad que implica la textualización y la interpretación del texto.

En el caso de la textualización el énfasis en la segunda fase se observa cuando la docente realiza diferentes cuestionamientos para que los alumnos generen ideas, además presenta alternativas a sus ideas para ajustarlas a la función comunicativa del texto, de igual forma se observa que la docente hace explícitas todas las acciones que realiza durante la textualización de las ideas con el fin de que todos los alumnos participen de la textualización y actúen como una mente colectiva que toma decisiones fundamentales en torno al texto, lo que permite gestionar con los alumnos las ideas del texto, los elementos lingüísticos que usarán e inclusive toman decisiones sobre signos de puntuación. Así mismo, dentro de la textualización pero en el momento de codificación de unidades lingüísticas,

⁶ Una explicación más extensa de los procesos que despliegan las docentes se concentra dentro de los apartados: "Acciones docentes para el desarrollo de la capacidad de composición de textos en actividades comunicativas" y "Acciones docentes para el desarrollo de la capacidad de interpretación de textos en actividades comunicativas"

la docente hace un esfuerzo por organizar sus acciones en tres planos con los alumnos que actúan como un solo sistema que permite a todos los alumnos participar de la codificación, la docente gestiona la identificación de unidades lingüísticas, fomenta el uso del alfabeto como herramienta para la codificación, organiza la interacción entre los alumnos de los diferentes planos, asiste la codificación del alumno que se encuentra en el rol de codificar y asiste a los alumnos que se encuentran codificando en los equipos.

En cuanto al énfasis en la interpretación de textos la docente organiza un espacio en el que comparte la decodificación del texto con los alumnos permitiéndoles experimentar el rol central de lector, además realiza constantes cuestionamientos para que los alumnos realicen inferencias textuales y paratextuales lo que permite que los alumnos participen de manera conjunta en la construcción de los significados del texto, con ello la docente se centra en generar espacios de discusión en torno a la reconstrucción de la macroestructura de nivel superior en los que solicita de manera intensiva la participación de los alumnos, los escucha y reformula sus participaciones con el fin de que los alumnos generen nuevas ideas y logren reconstruir la idea principal del texto.

Los alumnos de tercer grado son capaces de identificar los portadores, sus características, estructura y función, además se inician en el uso convencional del sistema escrito lo que les permite textualizar e interpretar de forma más fluida y autónoma, igualmente se observa que en este grado el énfasis del entorno de construcción colectiva se desplaza hacia la tercera fase que implica los *procesos prospectivos y retrospectivos resultado de la actividad comunicativa* en el que se desarrollan los procesos de revisión del texto y la discusión-reflexión de contenido implícito en el texto.

En cuanto a la revisión del texto escrito la docente organiza un mecanismo de participación conjunta en el que los alumnos son la guía para la codificación y corrección del texto, en el que la docente fomenta que los alumnos realicen inferencias de los criterios ortográficos de palabras que los alumnos han codificado de forma errónea o siguiendo el conocimiento que tienen del sistema escrito, por ejemplo en la codificación de palabras con letras que fonéticamente suenan de forma parecida (C,S,Z, B,V, C,K,Q); además la docente fomenta que los alumnos lean su texto de forma autónoma y determinen si han cumplido con la meta que se habían propuesto comunicar.

En la interpretación de los textos los alumnos con facilidad determinan las proposiciones y la idea principal del texto leído por lo que la docente centra la discusión en el contenido que se encuentra implícito en el texto y los temas que aborda el texto, favoreciendo la reflexión de los alumnos alrededor de cuatro elementos principales: la enseñanza del texto, la veracidad del contenido del texto, la transferencia de la información a la vida cotidiana y la pertinencia cultural de los textos; para generar esta discusión la docente realiza cuestionamientos a partir de las participaciones de los alumnos y cuestiona el acuerdo o desacuerdo de los alumnos en torno a las participaciones de los compañeros solicitando siempre una argumentación de la posición que toma el alumno.

Como ya se ha precisado en todas las situaciones didácticas de todos los grados la actividad comunicativa es completa y todas las fases de su estructura así como los procesos implicados en ellas se trabajan con los alumnos, lo que se ha encontrado es que en cada grado se observa un énfasis en una de las fases de la actividad comunicativa escrita en la que la docente organiza una mayor cantidad de recursos y acciones y que se observa cualitativamente más compleja que el resto de las acciones en las fases anteriores o subsecuentes, como en cada grado el énfasis es en una

fase subsecuente de la actividad comunicativa escrita se reporta un *desplazamiento del entorno focalizado de construcción de conocimiento colectivo* a través de los grados escolares.

En resumen, se observa que a partir de la estructura de la actividad comunicativa y las necesidades de desarrollo de los alumnos, las docentes priorizan el establecimiento de un espacio que le permita organizar en el plano colectivo las ideas y acciones necesarias para que los alumnos participen de manera intensiva en una de las fases de la actividad comunicativa, aumentando el número de interacciones entre la docente y al alumno, los recursos que utiliza la docente y las acciones en torno al cuestionamiento, asistencia y explicitación de las acciones que realiza, lo que tiene como resultado que los alumnos en grados posteriores realicen esa fase de la actividad comunicativa de forma fluida y más autónoma, esto se relaciona con una transferencia de las acciones de la actividad comunicativa que se abordará a continuación.

Transferencia de la agencia en las fases de la actividad comunicativa

Al observar las acciones que realiza la docente dentro de la actividad comunicativa escrita en cada grado escolar con el correspondiente énfasis en una de las fases de la actividad comunicativa escrita se observa de igual forma que a lo largo de las fases de la actividad hay un cambio en el agente con una participación predominante para la realización de acciones en cada fase, pudiendo ser este agente el alumno, la docente o la diada docente-alumno, como es en el caso del entorno de construcción de conocimiento colectivo, lo que habla de que en el desarrollo de las actividad comunicativa y a lo largo de los tres ciclos escolares hay una transferencia de la agencia de los procesos de la actividad (Ver figura 16).

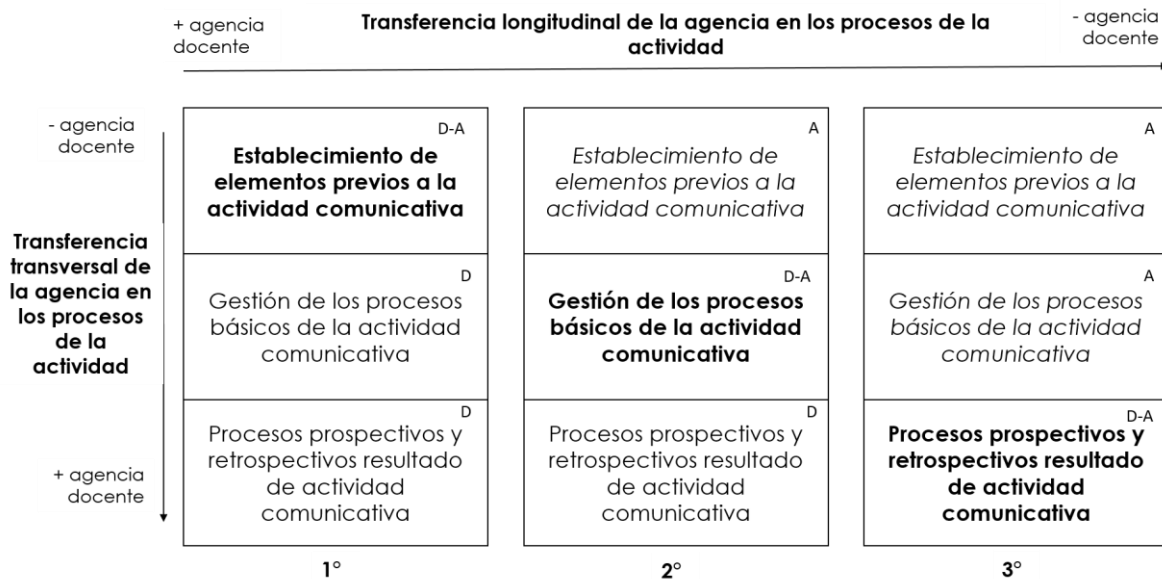


Figura 15 Transferencia de la agencia de las acciones longitudinal y transversal

En la figura 16 se representa la actividad comunicativa completa que llevan a cabo en cada uno de los grados de preescolar representado con cada estilo de letra y con las siglas quien funge como principal actor en las acciones que se desarrollan en cada fase de la actividad comunicativa (D= docente, A=alumno). Representar al agente principal en cada fase nos permite observar que la agencia de las actividades fluctúa entre la docente y el alumno en dos dimensiones, una dimensión transversal, es decir dentro de la actividad y una dimensión longitudinal que refiere a como se establece la actividad entre los grados escolares.

La transferencia de la agencia transversal refiere al cambio del actor que tiene la principal participación de las acciones dentro de la implementación de situaciones didácticas en un grado escolar y como se observa en la figura 16 va de una agencia menor de la docente a una agencia mayor en los procesos de mayor complejidad. En el primer grado observamos que en la primer fase de la actividad se presenta el entorno de construcción de conocimiento en el que participan de manera conjunta la docente y el alumno con mayor intensidad y en las fases posteriores quien propone la

mayoría de las acciones y es el participante central de las acciones es la docente, por ejemplo en la composición de textos la docente pone un mayor énfasis durante la planeación y la identificación de elementos con los alumnos, buscando que sean ellos quienes realicen las acciones y posteriormente durante la textualización y la revisión es la docente la que realiza la mayoría de las acciones como escribir o leer el texto compuesto.

En el segundo grado se observa que la primer fase de la actividad comunicativa ya es realizado por el alumno y en este sentido la docente ha cedido la agencia principal de las acciones, los alumnos ya son capaces de realizar por si mismos o con poca asistencia la identificación de portadores, sus características, estructura y función comunicativa; la segunda fase que refiere a los procesos básicos de la actividad es donde se desarrolla el entorno de construcción de conocimiento colectivo y donde se establece una mayor interacción entre la docente y los alumnos, finalmente la fase de procesos prospectivos y retrospectivos se lleva a cabo de manera principal por la docente. Un ejemplo de ello se observa en la interpretación de textos, los alumnos son capaces ya de identificar los elementos del portador con poca o nula asistencia de la docente así que este proceso ocurre de forma fluida y realizada por los alumnos, durante la interpretación del texto la docente establece acciones para que los alumnos participen junto a ella en la decodificación, además de promover la discusión en torno a las inferencias del texto, pero finalmente la reflexión en torno al texto es establecida por la docente.

En el tercer grado la docente cede la mayoría de las acciones de la situación didáctica al alumno por lo que su participación llega a ser autónoma pues realizan con poca asistencia las dos primeras fases de la actividad comunicativa y es hasta la tercera fase en la que se establece el entorno de construcción colectiva, el cual presenta una mayor interacción entre la docente y los alumnos con el fin de establecer de manera conjunta

los procesos derivados de las acciones básicas comunicativas, es decir, los alumnos de tercer grado realizan de manera fluida la identificación de portadores y sus características, de igual forma son capaces de codificar y decodificar con poca asistencia de la docente así como de establecer la macroestructura del texto y es hasta la revisión del texto, la discusión y la reflexión que se presenta una mayor interacción entre la docente y el alumno con la intención de que estos procesos se desarrollen de forma conjunta.

Cuando se observa el cambio en los actores principales en los tres grados observamos la transferencia de la agencia de forma longitudinal y es posible establecer que la agencia no solo cambia dentro de las situaciones didácticas cotidianas en un grado sino que a través de los ciclos escolares el encargado de las principales acciones de igual forma va cambiando de una mayor agencia por parte de la docente, es decir de casi un control total de la docente en torno a las acciones que se realizan en la situación didáctica hacia una menor agencia de la docente implicando que la docente pasa a ser un supervisor de las acciones de los alumnos guiando solo los procesos de mayor complejidad.

A partir de la comprensión de este desplazamiento del entorno de construcción de conocimiento colectivo y la transferencia de las acciones en la actividad se identifica que cada docente en el grado escolar que trabaja enfrenta retos propios del nivel en el que se encuentran los alumnos y de las acciones de la actividad comunicativa que pueden realizar, por ejemplo en el primer grado de preescolar es indispensable que se establezca la familiarización con el sistema escrito y con la estructura de la actividad comunicativa para que los alumnos sean capaces de realizar de manera fluida las primeras acciones y durante el segundo grado se centren en desarrollar las competencias necesarias para participar de las acciones principales de la actividad comunicativa como leer y escribir y esto a su vez

permite que los alumnos en el tercer grado sean capaces de discutir el contenido que va más allá del texto y que aporta conocimiento de los mundos posibles. Esto permite comprender el paso del alumno de la familiarización a la autonomía en el uso del sistema escrito para realizar actividades comunicativas y aún más relevante para la presente investigación las acciones que requieren establecer las docentes en cada grado del que son participes para guiar al alumno hacia la autonomía y convencionalidad en el uso del sistema escrito.

El que las docentes organicen un entorno de construcción de conocimiento colectivo ajustado a la actividad comunicativa y que este se desplace a lo largo de los grados escolares y que con ello se transfiera la asistencia de los procesos de las docentes a los alumnos tienen como consecuencia dos grandes conclusiones que se desarrollarán con más detalle en la sección destinada, sin embargo adelantamos que implican que el despliegue de recursos y asistencias por parte de la docente no solo depende del nivel de los alumnos sino de la estructura de la actividad comunicativa, por otro lado implica también que las docentes trabajan como un sistema organizado de igual forma por la estructura de la actividad comunicativa.

4.5 Modelo de las acciones docentes para el desarrollo de la capacidad comunicativa

Las acciones que realizan las docentes en la implementación de las situaciones didácticas que tienen como objetivo el desarrollo de la capacidad comunicativa de alumnos de preescolar y el correspondiente espacio que organizan para la construcción de conocimiento colectivo con énfasis en una fase de la actividad comunicativa escrita se organiza en un modelo que da cuenta de las acciones docentes en los tres grados de preescolar (ver figura 16).

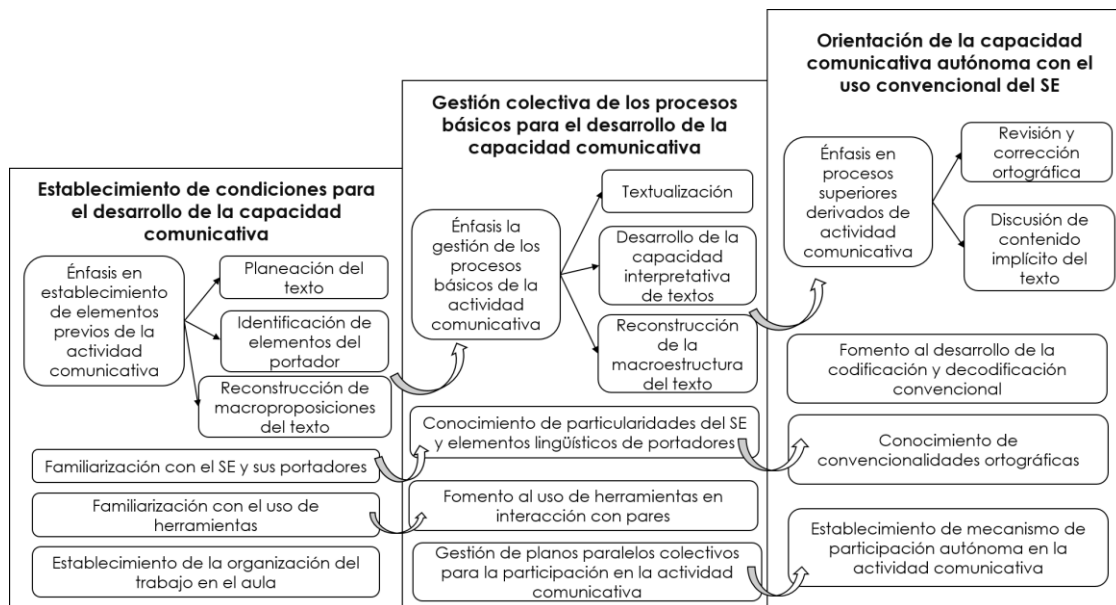


Figura 16 Modelo de acciones docentes para el desarrollo de la capacidad comunicativa en alumnos de preescolar

El modelo representa tres fases de transformación de las acciones que realizan las docentes en la implementación de las situaciones didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos a lo largo de los tres grados de preescolar.

En la primera etapa, denominada *establecimiento de condiciones para el desarrollo de la capacidad comunicativa*, la docente de primer grado hace énfasis en el establecimiento de las condiciones previas de la actividad comunicativa desplegando la mayoría de los recursos para la interacción y la construcción de los conocimientos en torno a la planeación del texto y la identificación de los elementos del texto, con ello en el desarrollo de la actividad comunicativa la docente realiza acciones tendientes a la familiarización de los alumnos con el sistema escrito y sus portadores aprovechando cada momento para resignificar las unidades del sistema, la denominación de los portadores y sus características. Otra de las acciones que genera la docente en esta fase es la familiarización de los alumnos con el uso de herramientas, las cuales permitirán una participación más autónoma de los alumnos en grados posteriores, esto lo realiza a partir

del modelamiento y la explicación del funcionamiento de las herramientas que permiten el uso por parte de los alumnos.

Muchas de las acciones que realiza la docente dentro del aula, que corresponden a esta primer fase, tienen como objetivo que los alumnos se familiaricen con la organización del trabajo en el aula, ya que el primer grado suele ser la primera vez que los alumnos se enfrentan al sistema escolarizado, la docente busca asistir a los alumnos para que comprendan la estructura de la actividad comunicativa y participen de manera más intensiva y fluida en grados posteriores.

En la segunda fase denominada *Gestión colectiva de los procesos básicos para el desarrollo de la capacidad comunicativa* se observa que la docente de segundo grado hace un énfasis para generar la construcción de conocimiento colectivo en el núcleo de la actividad comunicativa escrita (textualización e interpretación del contenido del texto), a la par de este énfasis y en la implementación de las situaciones didácticas la docente busca profundizar con los alumno el conocimiento de particularidades del sistema escrito y algunos elementos lingüísticos propios de los portadores, por ejemplo cuando explica el uso de determinados signos lingüísticos, como la coma, el punto y aparte, signos de interrogación y exclamación.

Otras acciones que realiza la docente en segundo grado fomentan el uso de las herramientas en interacción con sus compañeros y como un recurso que les permite cumplir con las metas de componer o interpretar textos. Dentro de las acciones que genera también se encuentra que gestiona diferentes planos de participación, lo que constituye una base para los mecanismos de participación conjunta que se desarrollan en el tercer grado.

La tercer fase del modelo se denomina *orientación de la capacidad comunicativa autónoma con el uso convencional del Sistema Escrito* ya que

la docente hace énfasis en los procesos que se derivan de la actividad comunicativa como la revisión y la reflexión, además se observa que en la implementación de las situaciones didácticas la docente emprende acciones para que los alumnos usen de manera convencional el sistema escrito guiándolos en la codificación y decodificación del texto, además busca profundizar en aspectos normativos del sistema escrito como la ortografía, así mismo, la docente se esfuerza en generar mecanismos que permitan la participación autónoma del alumno en colaboración con los compañeros y que se logre que la docente solo actúe como un orientador o supervisor de los procesos de la actividad.

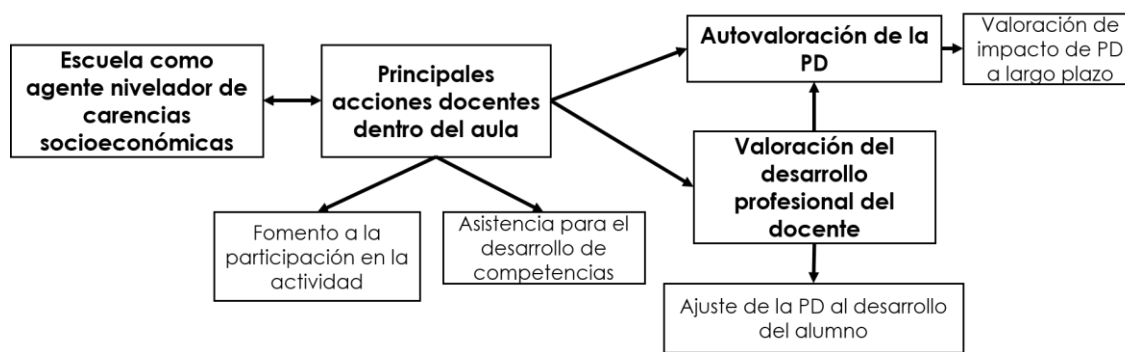
Con este modelo de las acciones docentes para el desarrollo de las competencias comunicativas podemos observar de manera clara las transformaciones de las acciones de las docentes a lo largo de los grados escolares, de igual forma permite visualizar los objetivos que cumplen las docentes en cada uno de los grados escolares permitiendo el trabajo en otro nivel con los alumnos de grados posteriores, lo que nos habla de que las acciones docentes funcionan como un sistema organizado que tiene como fin último el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos.

4.6 Interpretación docente de la actividad profesional docente vinculada a una idea liberadora de la escuela

Un elemento fundamental de la práctica docente y que se encontró durante el análisis son las ideas que las docentes generan y dan sentido a su práctica educativa, estas ideas se agruparon en dos grandes elementos, el primero de ellos agrupa la visión de la actividad profesional de las docentes y la escuela como concepto general; el segundo elemento agrupa la visión de las docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

A partir del análisis de las expresiones de las docentes en diversas discusiones se encuentra una idea en torno al papel de la escuela y las

principales acciones que, según las docentes, deberían realizar los docentes como grupo general, esta idea dota de sentido a la práctica que las docentes buscan implementar y los objetivos a largo plazo que se plantean con sus alumnos.



Red 6 Interpretación de la acción docente vinculada a una idea liberadora de la escuela

La Red 6 nos ilustra que las docentes expresan una idea de la educación como un sistema que permite incluir a todos los alumnos, es decir al alcance de todos o de la mayoría de ellos, teniendo como consecuencia que la escuela sea un agente nivelador de las carencias socioeconómicas de los alumnos; es decir la docente considera que los alumnos que entran a la escuela y que se encuentran bajo un método de enseñanza de calidad tienen mayor posibilidad de superar variables socioeconómicas y culturales como la carencia de apoyo familiar, la poca exposición a portadores en el hogar, e inclusive carencias propias de la escuela como la falta de materiales con los que cuenta el centro educativo.

“Los niños desde temprana edad, los que tienen un nivel mejor socioeconómico logran aprender más [...] palabras, más lenguaje que los niños con menos recursos, pero [...] al tener el resultado [...] no importa el nivel socioeconómico que al final de cuentas hay un mismo rendimiento”
MART (SFD A2 101515)

Estas dos ideas en torno a la escuela inclusiva y su papel nivelador, se relacionan estrechamente con la idea que las docentes tienen de la

principal acción del docente dentro del aula, considerando que lo importante es fomentar la participación de los alumnos en las actividades que implementan y con ello brindar asistencias adecuadas para poder desarrollar las competencias de cada uno de los alumnos, estas expresiones van ligadas a la consideración de la necesidad de un método de enseñanza donde las competencias se desarrollen a partir del uso del sistema pero principalmente a través de la participación del alumno en las prácticas sociales de uso del sistema escrito.

"[...] la educación está al alcance de todos pero lo que importa y es una parte fundamental es el apoyo porque [...] si vemos que hay niños que están bajos en alguna cuestión uno tiene que tener y encontrar la forma de que esos niños tengan el mismo nivel de algunos niños que ya vienen con apoyo de casa, que tienen aprendizajes de casa." MAR (Transcripción SFD A2 101515)

El que las docentes consideren que el principal objetivo del docente es el desarrollo de las competencias en los alumnos, en el que las variables económicas pueden ser superadas de acuerdo con el desempeño del docente está relacionado con que conciban la formación para el desarrollo profesional del docente como una parte importante de su práctica dentro de un proceso de aprendizaje continuo.

"Realmente la preparación que debe tener el maestro frente al grupo [...], es importante, pues lo que no importa es el nivel socioeconómico, pero que si se debe propiciar que los maestros tengan mayor preparación para desarrollar las competencias en los chicos" CAR (Transcripción: SFD A2 101515)

Con ello las docentes expresan estar más conscientes de un elemento de la dinamicidad de la práctica docente, donde la docente observa que los alumnos han avanzado en el desarrollo de sus competencias lo que le impone que ella emprenda acciones que complejicen las acciones e informaciones dentro de la implementación de las situaciones didácticas,

así como que indague en acciones que de manera general aumenten la calidad de su práctica docente.

“Finalmente en el trabajo de día a día uno ve que los niños me exigen que yo vaya más allá y que busque las estrategias, la manera de apoyarlos no sé, lo más cercano” MAR SFD 050316 A5 S1

Estas ideas en torno a las acciones que realizan y la valoración que hacen del desarrollo profesional permiten también que las docentes se consideren en un nivel en el que su práctica docente puede valorarse como excelente, conformándose esta idea como una valoración positiva de sí mismas y del grupo colegiado al que pertenecen, con ello las docentes valoran de forma positiva el impacto que generan a largo plazo en los alumnos.

“saber que por lo menos nosotros estamos poniendo un granito de arena para que los niños ahorita en esta edad temprana pues no salgan como en otras escuelas, nada más a jugar y a planas y planas” ADR SFD A2 101515 43:49

“...creo que todas en este momento lo hacemos excelente, creo yo, porque finalmente es la preparación, es el revisar la situación, es el llevarle a los niños el trabajo como debe de ser, porque para empezar, si no lees la situación nos [...] quedaría muy pobre, pero creo que el trabajo que realizamos ha sido bueno y es bueno” MAR SFD 050316 A5 S1

Las ideas que las docentes expresan en cuanto a este conjunto de elementos dentro de los que se desarrolla su práctica como la escuela, la educación, el método de trabajo que implementan y las condiciones económicas y culturales en las que se desarrolla su práctica les permite expresar este tipo de ideas y autovaloraciones positivas de la práctica que realizan, lo que nos permite inferir el plano de la reflexión que conducen las docentes de su propia práctica; dichas reflexiones están encaminadas a la búsqueda de mejoras en las acciones que realizan para el desarrollo de las competencias comunicativas.

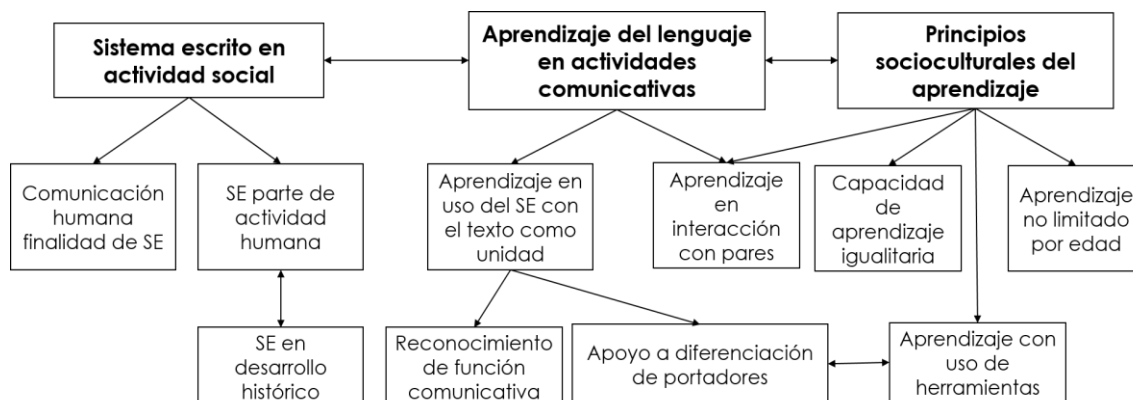
Las docentes tienen una visión de la educación como un sistema inclusivo que permite superar las carencias de capital cultural de los alumnos, considerándose a sí mismas el sujeto principal para el cumplimiento de esta misión educativa a partir de hacer partícipe al alumno de las prácticas sociales de uso del sistema escrito. Esta idea de la educación y sus experiencias con los resultados que alcanzan los alumnos con la práctica docente implementada permiten que las docentes tengan una visión esperanzadora del impacto que generan a largo plazo en los alumnos y una autovaloración positiva de la práctica docente que implementan.

Esta idea de la educación y de su rol como agentes del sistema educativo permeará los planos más concretos de la práctica docente pues como lo han expresado las docentes hacen énfasis en hacer partícipes a los alumnos de las actividades que implementan ajustando su práctica al aumento de la participación autónoma del alumnos, este método que expresan las docentes como el adecuado para el desarrollo de las competencias comunicativas tiene estrecha relación con el siguiente conjunto de ideas que se presentarán a continuación, alrededor de la visión que tiene la docente del aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de preescolar.

4.7 Interpretación docente del sistema escrito y el desarrollo de competencias comunicativas congruente con los principios de la teoría sociocultural

Un grupo de ideas y expresiones de las docentes se relacionaron directamente con su visión del aprendizaje del sistema escrito la cual está ligada estrechamente a los principios teóricos subyacentes de la perspectiva sociocultural en educación, estas expresiones se agrupan en torno a tres grandes ideas; la primera de ellas en torno a la visión del sistema escrito como un sistema que se desarrolla en actividades sociales, lo cual se

relaciona con la idea de las docentes del aprendizaje del lenguaje dentro de actividades comunicativas, la cual a su vez está relacionada con los principios teóricos socioculturales del aprendizaje (Ver red 7).



Red 7 Aprendizaje del Sistema escrito bajo los principios de la teoría sociocultural

Las docentes expresan que el sistema escrito se encuentra dentro de un desarrollo en actividades sociales humanas que lo ponen en práctica, de esta forma las docentes conciben la dinamicidad y la transformación del sistema escrito a lo largo del tiempo, evitando la idea del lenguaje y su desarrollo en el alumno de manera natural y permitiendo poner en relieve las actividades humanas en el que el sistema escrito se usa y se aprende.

"[el sistema escrito surgió] de la propia necesidad de los hombres para poder comunicarse en el lenguaje oral y escrito" MARTH SFD 112415 A3 S1

Dicha idea en torno al sistema escrito se relaciona estrechamente con la visión que las docentes expresan del aprendizaje del lenguaje, expresando que el aprendizaje de la lectoescritura debe tener como base las actividades comunicativas de composición e interpretación de textos en las que se utilice el texto completo como unidad.

Las docentes afirman que esta forma de aprendizaje, dentro de actividades sociales, les permite desarrollar con los alumnos la diferenciación de los portadores de texto con base en la estructura textual

y el reconocimiento de la función comunicativa de cada tipo de texto, desarrollando así las competencias marcadas por el PEP (2011).

Las docentes de igual forma expresan que un elemento fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura es la interacción entre compañeros donde existe un intercambio y asistencia entre los alumnos con un nivel más avanzado de competencias y los alumnos con un nivel más bajo de competencias. A continuación se presenta un fragmento en el que las docentes expresan los elementos que hemos descrito:

“PSIC: ¿Qué hace que el lenguaje sea fácil de aprender?”

MAR: tener en todo momento el uso del lenguaje

CAR: lo que se quiere comunicar, si es expositivo, informativo, si es un cuento, depende del lenguaje comunicativo que se quiere emplear con ellos

MART: que ellos identifiquen si..., apoyarlos para que ellos vayan conociendo diferentes textos y tengan claro para que sirve cada texto

ADR: el apoyo entre pares

MAR: yo creo que el que tengan los portadores y los manipulen, que los exploren

CAR: cuando se usan las herramientas, las estructuras textuales, el alfabeto”

Fragmento de diálogo SFD 021816 A4 S1

Esta visión del aprendizaje del sistema escrito se relaciona con la visión que las docentes tienen del aprendizaje en general, la cual tiene relación con los principios de la perspectiva sociocultural del aprendizaje ya que en primer lugar las docentes expresan la idea de que existe una capacidad igualitaria de los alumnos para aprender, descartando que existan limitaciones al aprendizaje por la edad, género o cualquier variable de tipo físico o económico, esto tiene como resultado que para la docente lo relevante sea entonces la creación de condiciones que permiten el

aprendizaje de todos los alumnos fomentando en el aula la participación e intercambio entre los alumnos con un mayor nivel de competencias y los que se encuentran en un menor nivel de desarrollo de las competencias, además de ser relevante para ellas fomentar el uso del alfabeto y las superestructuras de los textos como herramientas que permiten la composición e interpretación de textos, especialmente las superestructuras textuales⁷ se conciben como una herramienta que permite la delimitación de las características del texto y con ello la diferenciación de los portadores por sus características y función comunicativa.

En resumen, se encontró que las docentes expresan una visión del sistema escrito como un sistema que se desarrolla en la actividad social con el fin de la comunicación, lo que es coherente con una visión del aprendizaje del sistema escrito en el que se prioriza el uso de textos completos dentro de actividades prácticas de uso del sistema escrito, estas ideas se complementan con la visión del aprendizaje en general en el que la docente expresa que debe priorizarse el uso de herramientas culturales como las estructuras textuales, la interacción entre compañeros en diferentes niveles de desarrollo y los procesos de asistencia docente para el desarrollo de las competencias comunicativas. Dichas ideas tienen estrecha relación con las acciones cotidianas que la docente ejerce en el aula para el desarrollo de las competencias comunicativas, como se ilustrará en secciones posteriores.

En el siguiente apartado se muestra la articulación de todos los elementos que se han desglosado en las secciones anteriores y que forman parte del

⁷ Las superestructuras textuales, nombradas también por las docentes como estructuras textuales, son un esquema que representa las partes fundamentales de un texto y que comparten todos los textos que pertenecen a la misma clasificación, por ejemplo en el caso del cuento su superestructura correspondería al esquema inicio-desarrollo-desenlace.

modelo general de práctica docente que se genera a partir del análisis de la práctica de las docentes.

4.8 Modelo integral de la práctica docente para el desarrollo de capacidades comunicativas en entornos complejos de aprendizaje a nivel preescolar

La práctica docente involucra las acciones docentes y sus interpretaciones en diferentes elementos los cuales se integran en patrones complejos de interacción, por ello se ha conformado un modelo tentativo de la práctica docente que implementan las docentes de este centro escolar bajo las condiciones que ya se han establecido de la metodología del presente trabajo. Este modelo se condensa en la figura 17 y otorga sentido a la organización de los resultados que se han expuesto hasta el momento.

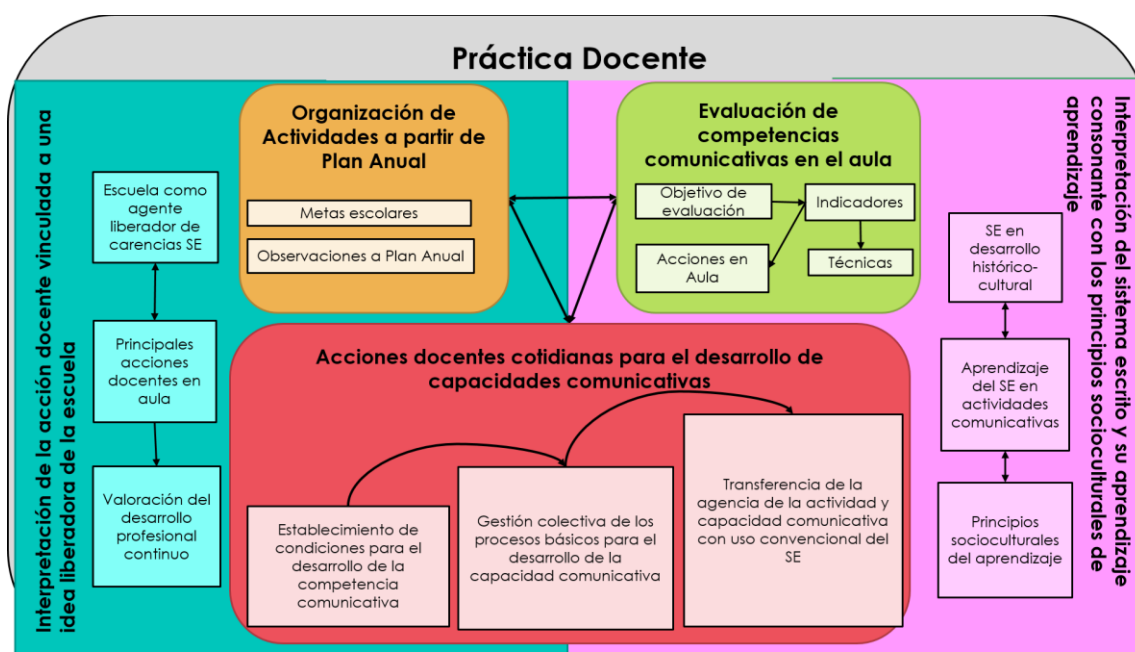


Figura 17 Modelo de la práctica docente para el desarrollo de competencias comunicativas en entornos complejos de aprendizaje

En primer lugar, se encontró que los tres elementos de la PD, que implican la planeación de las actividades, la evaluación de las competencias y la

implementación de las situaciones didácticas se despliegan simultáneamente durante el transcurso del ciclo escolar y presentan múltiples interrelaciones de forma dinámica.

La vinculación se establece de modo que la planeación de actividades no se limita al inicio del ciclo escolar sino que a partir del plan anual las docentes organizan de manera previa las actividades, y se plantean objetivos a corto plazo para los días posteriores, lo que se refleja en las acciones que establecen en la implementación de las situaciones didácticas. El conocimiento que tienen las docentes de las situaciones didácticas y de los procesos que se desencadenan en cada momento de la actividad les permite poner en funcionamiento ajustes pertinentes sin perder la estructura de las acciones que pretenden realizar. Además, la planeación refleja la intención de las docentes de trabajar con actividades comunicativas completas y diversificar la experiencia de los alumnos con los diferentes tipos de textos.

Durante la implementación de situaciones didácticas las docentes evalúan el desempeño y el nivel de desarrollo de competencias comunicativas en el que se desenvuelven los alumnos dentro de la actividad, lo que le permite brindar diferentes asistencias en el momento, además de plantearse acciones posteriores a implementar con todos los alumnos o seleccionando a los alumnos que tienen un menor nivel en el desarrollo de competencias, de esta forma la evaluación sostiene el desarrollo de la implementación de actividades posteriores, por ejemplo en la participación de alumnos con un nivel bajo de competencias en roles centrales de la actividad.

La evaluación de las competencias comunicativas y la planeación de las actividades de igual forma se encuentran estrechamente relacionadas, ya que la planeación que las docentes han organizado para el ciclo escolar

les permite anticipar los momentos en los que podrían evaluar las competencias de los alumnos, ya que de antemano focalizan su observación dentro de los procesos que saben que se desarrollarán en las situaciones didácticas inmediatas.

Además de esta vinculación dinámica entre los elementos de la PD, las acciones que las docentes implementan en las situaciones didácticas responden a dos aspectos fundamentales: por un lado, las docentes ajustan sus acciones al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en cada grado y por otro, consideran la estructura de la actividad comunicativa escrita convencional, lo que tiene como resultado que en cada grado se establezcan avances en los procesos de la actividad comunicativa que permiten saltos cualitativos en el desarrollo de las competencias comunicativas que llevan a los alumnos de la identificación de algunas características del sistema escrito – identifica letras y elementos del portador como título, autor, etc- al uso convencional del sistema para la composición e interpretación de textos escritos –planean y textualizan noticias para el periódico local, reflexionan que las leyendas pertenecen a comunidades particulares-.

Las acciones que despliegan las docentes adquieren significado y sentido en el contexto de actividad que reproduce las actividades sociales, ya que las docentes expresan que para ellas este aprendizaje no es natural y no está limitado por la edad del alumno, por lo que les parece importante hacer partícipe al alumno de las actividades comunicativas, en las que el texto se presenta como unidad, lo que permite la diferenciación de portadores y asistirlo para el desarrollo de sus competencias comunicativas, a través de la interacción entre pares y con el uso de herramientas como las estructuras textuales, lo que es congruente con los principios de la perspectiva sociocultural en educación y se relaciona estrechamente con la idea de que el sistema escrito se ha desarrollado a lo

largo del tiempo en actividades sociales cuya finalidad es la comunicación. A partir de esta visión y del conocimiento de los procesos particulares involucrados en el uso del sistema escrito en la alfabetización inicial, la docente se representa la escuela como un agente transformador de las condiciones culturales y económicas del alumno, frente a lo cual la docente asume una valoración positiva de su práctica docente y del impacto que generan en los alumnos a largo plazo.

La práctica docente a partir de las múltiples interacciones en diferentes niveles que se establecen entre sus elementos, actúa como un sistema articulado global que envuelve al alumno transformando su forma de pensar con el sistema escrito y desarrollando sus competencias comunicativas las cuales le permitirán desenvolverse en niveles escolares superiores y en la vida cotidiana.

4.9 Vínculo de la práctica docente con el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos

La práctica docente tiene como principal objetivo el desarrollo de las competencias de los alumnos y por ello esta práctica docente compleja que establece múltiples planos de construcción del conocimiento envuelve y transforma al alumno desarrollando sus competencias comunicativas. Por ello es importante conocer el cambio en las competencias de los alumnos con la práctica docente que implementan las docentes.

Los resultados que se presentan a continuación se derivan de la aplicación de la prueba de niveles de razonamiento comunicativo aplicada al inicio y al final del ciclo escolar 2015-2016, bajo los criterios que se especifican en la metodología del presente trabajo. Los resultados que se presentan apoyan algunas conclusiones valiosas sobre la práctica docente. En primer lugar se mostrará el crecimiento general en el desempeño de los

alumnos para posteriormente profundizar en las áreas de crecimiento y de oportunidad de cada grado escolar.

4.9.1 Crecimiento general en el desarrollo de competencias comunicativas

En general se observa un crecimiento en el desarrollo de las competencias comunicativas que se expresa a partir de los puntajes finales que obtienen los alumnos de los tres grados de preescolar, observando así mismo un crecimiento en las medias grupales alcanzadas por los alumnos de cada grado, como se puede observar en la tabla 8.

Grado	Evaluación inicial		Evaluación Final		Cambio
	M	SD	M	SD	
1°	7.9	3.0	16.5	3.9	8.6
2°	17.4	6.7	25.7	8.0	8.3
3°	25	7.0	41.6	13.0	16.6

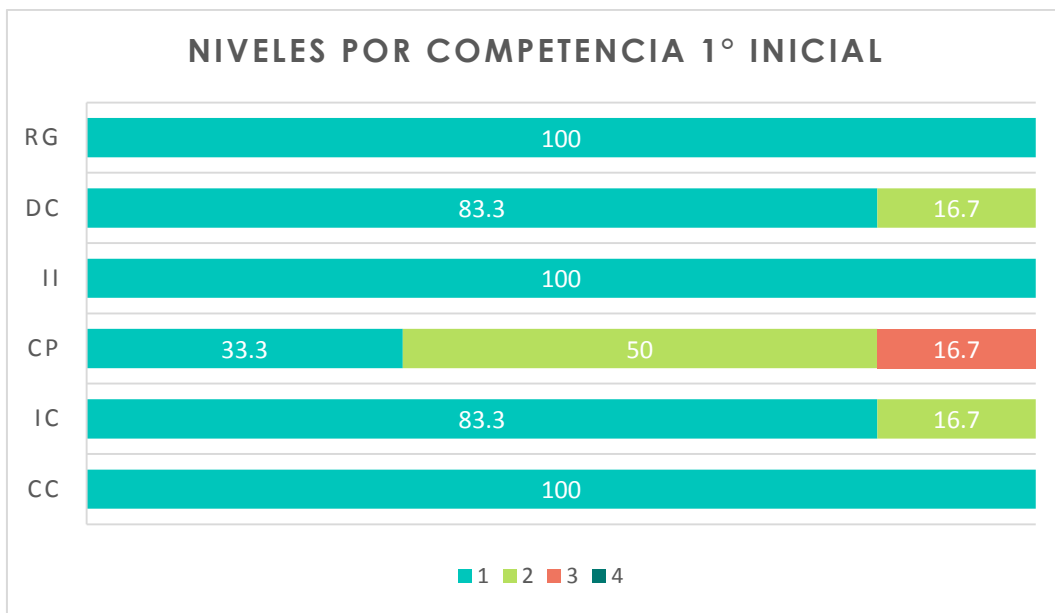
Tabla 8 Comparación de medias del puntaje total en la evaluación inicial y final del ciclo escolar 2015-2016

Como se observa en la tabla 8 hay una tendencia al crecimiento en cada uno de los grados escolares reportándose un aumento en las medias de entre 8 y 16 puntos observándose el mayor crecimiento durante el tercer grado. Es probable que una explicación a las diferencias de crecimiento entre los grupos sea el énfasis que hacen las docentes en diferentes procesos de la actividad comunicativa, observándose que en tercero es intención de la docente que los alumnos logren en la mejor medida posible el uso del sistema escrito de forma convencional mientras que en primer y segundo grado aún se estén estableciendo procesos que ayudan a que se logre el objetivo del tercer grado pero que no se reflejan en los resultados de los alumnos debido al diseño de la evaluación.

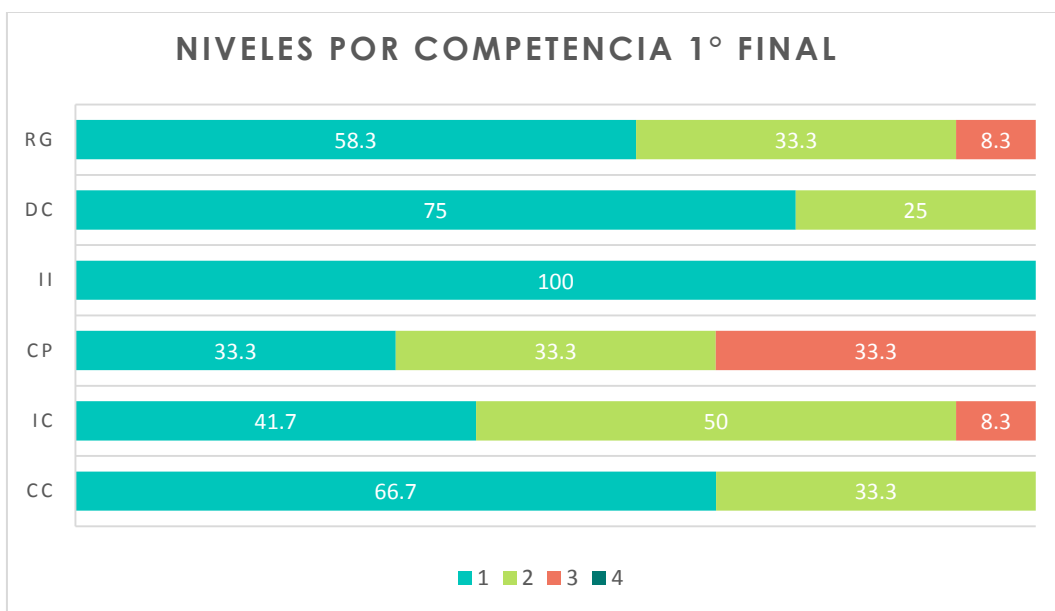
En las siguientes secciones profundizaremos en los cambios que se observan en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de forma grupal comparando los niveles que alcanzan los alumnos en el inicio y final del ciclo escolar, recordemos que la prueba cuenta con cuatro niveles diferenciados (Identificación, inferencias, comprensión y uso del sistema escrito) y se evalúan cuatro competencias establecidas por el Programa de Educación Preescolar 2011 para el campo lenguaje y comunicación (Conoce portadores, identifica características del sistema escrito, interpreta e infiere el contenido del texto y representa gráficamente información), bajo estas dimensiones se reportan los resultados y el cambio de los alumnos a partir de la práctica docente implementada.

4.9.2 Desarrollo de la Identificación de Características del sistema escrito

En el primer grado se observa que de manera global se logra un crecimiento en las competencias comunicativas de los alumnos, aunque la mayoría de los alumnos aún se sitúa en un primer nivel, lo que implica que se tienen conocimientos básicos del sistema escrito como la direccionalidad del texto y la identificación de algunos portadores comunes, algunos alumnos al final del ciclo escolar logran alcanzar un segundo nivel lo que implica que el alumno comienza a hacer inferencias a partir del sistema escrito logrando realizar algunas acciones que así lo requieren como el reconocimiento de portadores, y de textos comunes (Ver grafica 6 y 7).



Gráfica 6 Niveles por competencia en 1er grado evaluación inicial⁸



Gráfica 7 Niveles por competencia en 1er grado evaluación final

En cuanto a cada una de las competencias, se puede observar que una de las competencias que presentó un mayor crecimiento fue la competencia de Identificación de Características del sistema escrito (IC)

⁸ IC= Identifica características del Sistema Escrito CP= Conoce los potadores de Texto
 II=Interpreta o infiere contenido del texto DC= Niveles de Decodificación
 RG= Niveles de Representación Gráfica CC= Competencia Comunicativa total

donde la mitad de los alumnos se posicionaron en un segundo nivel y algunos lograron llegar hasta un tercer nivel, lo que implica que los alumnos se inician en el reconocimiento de las unidades del sistema escrito como referente para la codificación e intercambian algunas ideas sobre características del sistema escrito.

La competencia de conocimiento de portadores (CP) no presenta movimiento e inclusive pareciera que retrocede sin embargo esto se debió a movilidad de los alumnos evaluados. La competencia de Interpreta e Infiere contenido del texto (II) también se muestra en el mismo nivel donde todos los alumnos se concentran en el primero, desarrollando los procesos de inferencias textuales y paratextuales, en cuanto a los niveles de decodificación (DC) los alumnos permanecen en su mayoría en el primer nivel lo que implica que al enfrentarse a la lectura de un texto realizan inferencias de la palabra a partir de elementos paratextuales.

En el caso de la representación gráfica de los alumnos (RG) es decir la codificación se observa un cambio, pues los alumnos pasan de un primer nivel, en el que realizan solo dibujos o garabatos hasta un segundo y tercer nivel en el que los alumnos logran codificar unidades del sistema escrito y algunos inician el proceso de correspondencia entre letras y sonidos al codificar una palabra.

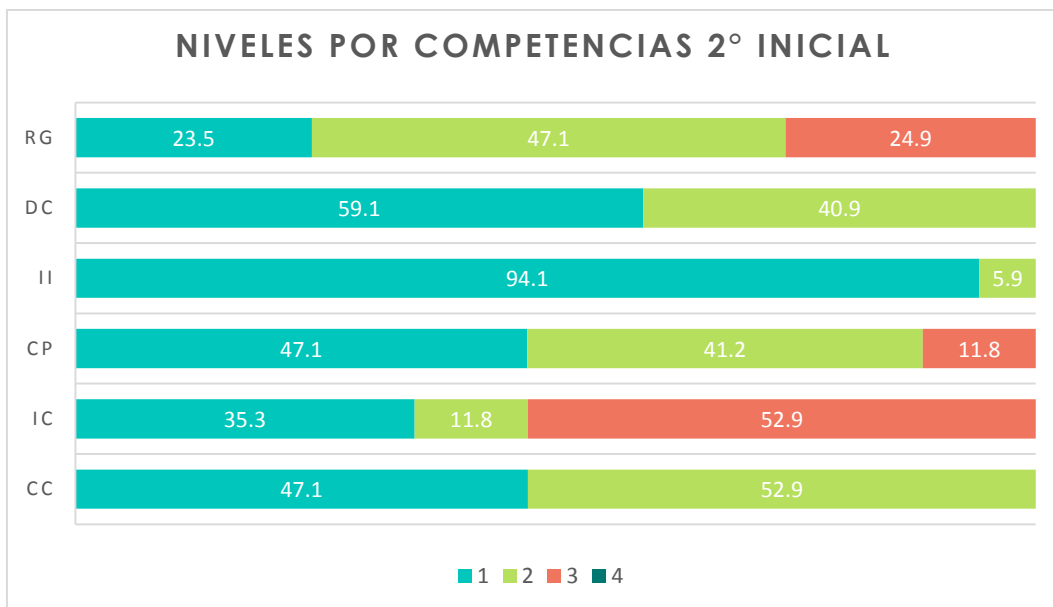
4.9.3 Consolidación de la identificación de características del portador y profundización en el conocimiento de los portadores de texto

En segundo grado en el análisis de la competencia comunicativa total se observa que en la evaluación inicial los alumnos se encontraban distribuidos de manera casi igual entre los niveles uno y dos, al final del ciclo escolar se logró un cambio ya que la mayoría de los alumnos se concentraron en el segundo nivel, el cual como ya lo hemos mencionado hace referencia al

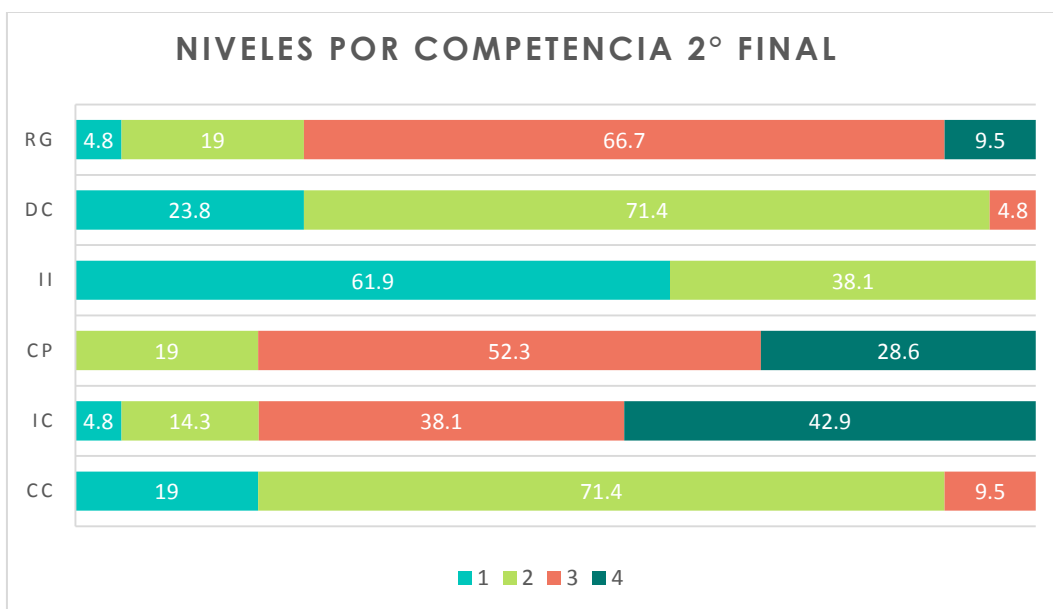
inicio de las inferencias del alumno a partir del sistema escrito, se observa de igual forma que algunos alumnos logran alcanzar un tercer nivel en el que se inicia una comprensión del sistema escrito así como de las funciones comunicativas de los textos lo que permite una mejor expresión de las ideas haciendo uso del sistema escrito (Ver gráficas 8 y 9).

La competencia de interpretación de características del sistema escrito (IC) presentó un cambio sustancial debido a que en la evaluación final la mayoría de los alumnos se concentró en un cuarto nivel que implica que casi la mitad de los alumnos logra comprender y compartir el sentido y significado de la escritura y reconoce diversos signos lingüísticos así como su uso.

El conocimiento de los portadores y sus características (CP) es una de las competencias que presentó el mayor cambio, ya que logró desaparecer el número de alumnos concentrados en el primer nivel y la mayoría de los alumnos se concentró en un tercer nivel, lográndose además que algunos alumnos alcanzaran el cuarto nivel, esto implica que los alumnos conocen más de tres tipos de portadores, sus características y el tipo de texto que contienen.



Gráfica 8 Niveles por competencia 2° evaluación inicial



Gráfica 9 Niveles por competencia 2° evaluación final

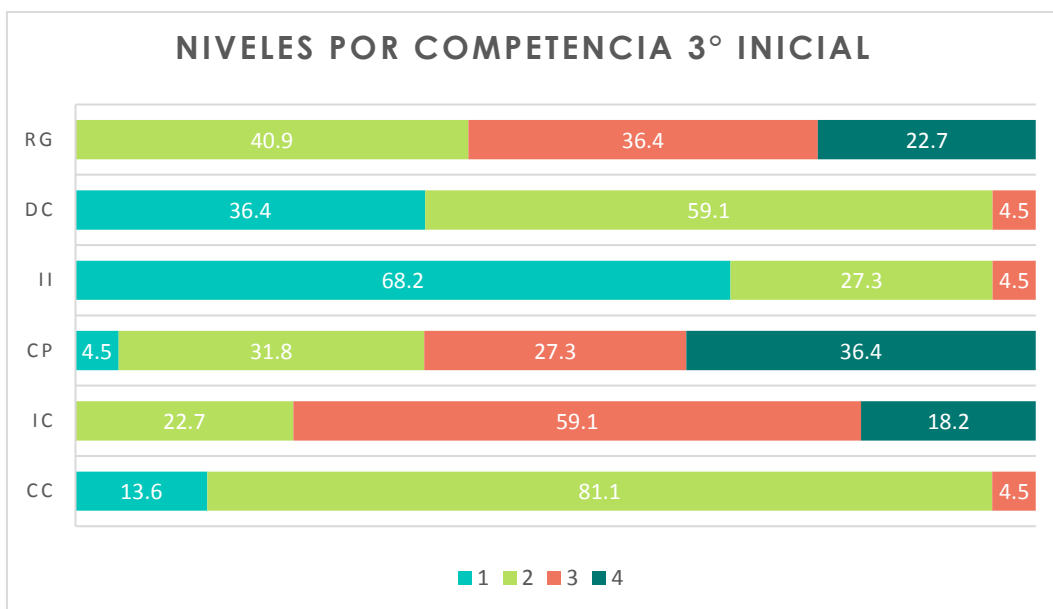
La competencia de interpretación e inferencia (II) de textos de igual forma presenta un cambio aumentando al final del ciclo escolar el número de alumnos que se concentra en el segundo nivel, lo que implica que los alumnos son capaces de realizar inferencias textuales y paratextuales a partir de un texto. En los niveles de decodificación (DC) la mayoría de los

alumnos se concentró en el segundo nivel que implica que los alumnos comienzan a realizar un deletreo de las palabras el cual puede ser correcto o incorrecto, sin embargo ya son capaces de identificar el valor de las unidades lingüísticas en la decodificación, algunos alcanzaron hasta un tercer nivel lo que significa que cuando los alumnos se enfrentan a la lectura deletrean de forma correcta las palabras e inclusive llegan a leer por sílabas sin embargo esta lectura por silabas aún puede presentar omisiones o errores.

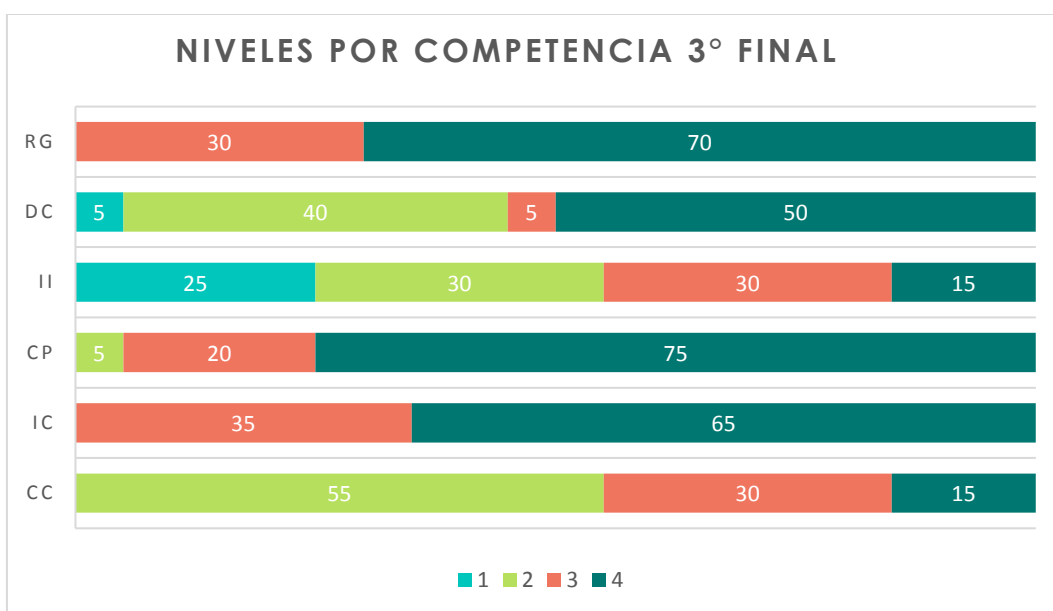
Finalmente, en cuanto a la expresión gráfica (EG) o codificación, al final del ciclo escolar los alumnos logran concentrarse en el tercer nivel y algunos logran alcanzar el cuarto nivel lo que implica que la mayoría de los alumnos ya son capaces de establecer la inferencia entre sonidos y letras y los que se encuentran en el nivel avanzado logran escribir palabras de forma convencional o con algunos errores.

4.9.4 Desarrollo del uso convencional del sistema escrito

En cuanto a la medición general de la competencia comunicativa en el tercer grado se observa que en la evaluación inicial la mayoría de los alumnos se encontraba en el segundo nivel y al final del ciclo escolar más de la mitad aún se encontró en este nivel, sin embargo la concentración de alumnos en el tercer nivel aumenta y algunos alumnos logran llegar al cuarto nivel, el cual representa el uso del sistema escrito a partir del conocimiento y dominio del mismo, es decir, los alumnos en este nivel son capaces de hacer uso de los portadores y sus funciones comunicativas para la composición e interpretación de textos (Ver gráfica 10 y 11)



Gráfica 10 Niveles por competencia 3° evaluación inicial



Gráfica 11 Niveles por competencia 3° evaluación final

En cuanto a la profundización de las competencias es valioso resaltar que todas las competencias presentan un crecimiento y la concentración de alumnos en el cuarto nivel que representa un nivel muy avanzado en las competencias. Una de las competencias que concentra a la mayoría de los alumnos en los niveles más avanzados es la identificación de

características del sistema escrito (IC) la cual al final del ciclo escolar concentra a la mayoría de los alumnos en el nivel cuatro, lo que quiere decir que la mayoría de los alumnos reconoce y comparte el significado de palabras, signos lingüísticos y su uso dentro de la composición o interpretación de un texto.

La competencia sobre el conocimiento de los portadores (CP) de igual forma concentra a la mayoría de los alumnos en el nivel 4 al final del ciclo escolar, lo que representa que los alumnos conocen todos los portadores que se trabajan en las situaciones didácticas además reconocen sus características y el tipo de textos que los conforman.

Mientras que en la interpretación e inferencias del contenido del texto (II) durante la evaluación inicial los alumnos se concentraban en el primer nivel durante la evaluación final los alumnos se concentran dentro del segundo y tercer nivel, es decir, que los alumnos son capaces de realizar inferencias textuales y paratextuales a partir del contenido de un texto; algunos alumnos logran llegar al cuarto nivel lo que implica que pueden realizar una lectura convencional y realizar inferencias complejas a partir del texto. En los niveles de decodificación (DC) al final del ciclo escolar poco más de la mitad de los alumnos se concentra en los niveles tres y cuatro, los alumnos que logran alcanzar el cuarto nivel son capaces de realizar una decodificación convencional y presentan muy pocos errores al realizarla.

Los niveles de representación gráfica de igual forma presentan un gran crecimiento ya que mientras en la evaluación inicial los alumnos se distribuían en los niveles 2,3 y 4 durante la evaluación final todos los alumnos se concentran en los niveles más avanzados es decir los niveles 3 y 4 siendo la mayoría de los alumnos concentrados en el cuarto nivel, esto significa que los alumnos son capaces de codificar palabras y oraciones de manera

convencional y con muy pocos errores los cuales de manera general corresponden a errores ortográficos.

Ante estos resultados de los alumnos se observa que los alumnos muestran un crecimiento mayor dentro de las competencias en las que las docentes hacen un énfasis, de acuerdo con el grado y el ajuste a la actividad comunicativa, por ejemplo se puede observar que en el primer grado la competencia que presenta un mayor crecimiento es la que refiere a la identificación de las características del sistema escrito, lo que coincide con el énfasis que hace la docente en los procesos de la primera fase de la actividad comunicativa que refiere a la identificación de los elementos del sistema escrito, los portadores y sus características. En segundo grado la situación es similar pues los alumnos muestran un desarrollo y profundización en las competencias lo que corresponde al énfasis que hace la docente en los procesos de textualización e interpretación de textos. Finalmente, en el tercer grado los alumnos muestran una mayor concentración en los niveles más altos de las competencias comunicativas lo que corresponde al énfasis que hace la docente para que los alumnos usen de manera convencional y autónoma el sistema escrito.

En resumen, los alumnos de nivel preescolar, bajo la práctica docente que se implementa, muestran un crecimiento considerable en el desarrollo de sus competencias comunicativas, pasando de la identificación de las características del sistema escrito al uso convencional del sistema escrito, permitiéndoles la composición e interpretación de textos de forma eficaz, lo que corresponde con las acciones especializadas que realizan las docentes en cada uno de los grados de preescolar. A continuación se desarrollan las conclusiones que se derivan del análisis de la práctica docente en entornos complejos de aprendizaje.



V. Conclusiones del análisis de
una práctica docente
compleja y especializada
para la alfabetización inicial



Los resultados aquí expuestos representan un esfuerzo por organizar y analizar la gran cantidad de datos de un fenómeno tan complejo como lo es la práctica docente que se despliega en torno a la alfabetización inicial de alumnos de preescolar. Recapitulando, el objetivo que ha guiado la presente investigación es el conocimiento y la comprensión de la práctica de docentes de preescolar que implementan entornos complejos de aprendizaje para la alfabetización inicial o también llamada enseñanza de la lectoescritura.

Con el fin de cumplir este objetivo hemos empleado la metodología de investigación basada en diseño, la cual nos ha provisto de interesantes hallazgos en torno a la práctica de las docentes, pero también ha representado una gran cantidad de datos que podrían exigir el análisis de un investigador experto.

En primer lugar es importante destacar que la práctica analizada logra el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos permitiendo que en su paso por el nivel preescolar el alumno transita de la identificación de las unidades del sistema escrito a la codificación y decodificación convencional con un alto nivel de comprensión de lectura, estas competencias corresponden con los estándares que plantea el Programa de Educación Preescolar, por lo que la Práctica está respondiendo a los estándares institucionales.

Ante el cúmulo de datos derivados del análisis de la práctica docente, se priorizó la construcción de un modelo general de la práctica docente en el que se organizaran los datos analizados y que diera cuenta de este sistema articulado y complejo que han desarrollado las docentes a partir de su participación en el proyecto “Entornos de Aprendizaje en Educación Preescolar” y principalmente de la implementación de las situaciones didácticas, centrándonos en la enseñanza de la lectoescritura.

Si bien este modelo es tentativo y se sugiere que se transforme en futuras investigaciones, su construcción a partir de los datos permiten realizar una serie de conclusiones que se presentan a continuación y que intentan responder a la pregunta fundamental para esta investigación ¿Cómo es la práctica de docentes de preescolar que implementan entornos complejos de aprendizaje para la alfabetización inicial y que alcanza el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos?

5.1.2 La práctica docente es un sistema articulado complejo que transforma al alumno

Como hemos mencionado una principal conclusión es que la práctica de las docentes logra el desarrollo de las competencias de los alumnos. Esta práctica analizada y que logra estos resultados en los alumnos se muestra como un sistema organizado a lo largo de los tres grados de preescolar.

Este sistema organizado de práctica es uno de los principales factores que inciden en los resultados de los alumnos, pues el alumno logra establecer una dinámica general de trabajo en el aula a lo largo de los ciclos escolares, lo que le permite profundizar en el conocimiento del sistema escrito.

La práctica docente debe su complejidad a las múltiples interacciones, relaciones y niveles en los que se organizan sus acciones; en ella confluyen y se ponen en juego los elementos de la práctica docente como la planeación, implementación y evaluación, las ideas que tiene sobre el sistema escrito y su aprendizaje, los niveles del sistema escrito dentro de las actividades comunicativas, el desarrollo de las competencias de los alumnos, las exigencias institucionales y con la comunidad educativa.

Comprender esta complejidad del sistema de la práctica docente y con la consciencia de que existen diversos planos en los que interactúan sus elementos haciendo de ella un fenómeno aún más complejo, el reducir la

práctica docente a uno de sus elementos, sea cual sea el objetivo de esta reducción limitaría el análisis de la práctica ya que carece de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos y que tienen una relación estrecha con cada uno, llevando a una pobre concepción y poco desarrollo del entendimiento de este fenómeno que podría incidir en las políticas educativas para la mejora de las condiciones de los docentes y con ello de la calidad educativa.

5.1.2 La práctica docente es especializada para el desarrollo de las competencias comunicativas

Uno de los principales hallazgos que reconocemos del análisis de los datos obtenidos es que la práctica de las docentes analizadas está anclada fuertemente al sistema simbólico que se enseña, que en este caso es el sistema escrito y el desarrollo de las competencias comunicativas, es decir, la práctica de las docentes está especializada a la enseñanza de la lectoescritura en preescolar, esta afirmación puede parecer obvia sin embargo lo que afirmamos es que, la práctica de las docentes para el desarrollo de las competencias comunicativas será cualitativamente diferente a la correspondiente al desarrollo del razonamiento matemático o científico, siendo la docente capaz de manejar las distintas prácticas de acuerdo con el sistema simbólico al que refiere. Es decir, la planeación, el desarrollo y la evaluación de un plan de trabajo anual, podría descomponerse en diversos elementos, con la finalidad de que los docentes puedan especificar componentes estructurales para el dominio específico, como para las habilidades cognitivas y afectivas relacionadas con su aprendizaje.

Esta afirmación de una práctica especializada al sistema simbólico referente, que en este caso es especializada al desarrollo de las

competencias comunicativas, tiene su contraparte en la idea de una práctica docente general que puede ser evaluada sólo en torno la correspondencia de las acciones, evaluaciones e ideas de los docentes con los principios que se proponen en el programa curricular vigente (INEE, 2015), o en la idea de generar un modelo que abarque las prácticas educativas de cualquier campo de conocimiento y que permita una evaluación integral de ellas (García, Loredó, y Carranza, 2008), nos situamos en la contraparte ya que si observamos las dimensiones de estos modelos encontraremos que las prácticas resultantes son diferenciadas de acuerdo al campo de conocimiento que se enseña y esto se torna aún más complejo ya que el docente de educación básica maneja distintos campos de conocimiento, por ello nos resulta adecuado sugerir que encasillar la práctica del docente en un modelo único y general en el que se refleje “La práctica docente” como un ente uniforme, siendo que desde que el docente planea, implementa recursos y acciones y evalúa los aprendizajes no será de la misma forma para desarrollar los razonamientos matemáticos que los razonamientos históricos o de cualquier otra disciplina.

Es necesario matizar esta afirmación, ya que es probable que en el análisis de las diferentes prácticas educativas se distingan puntos de encuentro, en los que coinciden las prácticas de las docentes, ya que se estructuran bajo una misma teoría del aprendizaje, sin embargo de lo que está conformada el núcleo de la práctica para el desarrollo de competencias comunicativas es de acciones e ideas ancladas específicamente al sistema escrito y a la actividad comunicativa.

5.1.3 La práctica docente en el aula corresponde a la estructura de la actividad comunicativa escrita canónica

La correspondencia de la práctica docente y la actividad comunicativa se observa de forma explícita en la implementación de las situaciones

didácticas del campo lenguaje y comunicación, en las que como se ha mostrado en los resultados las docentes adecuan sus acciones, asistencias y cuestionamientos a la intencionalidad principal de cada fase de la actividad comunicativa escrita.

Estas observaciones nos permiten apoyar la idea de que la práctica docente se estructura alrededor de la actividad comunicativa, aunque este hallazgo en cierta medida es esperable, debido a que las situaciones abordan las actividades comunicativas de manera completa la situación didáctica funge como una herramienta para su práctica, siendo una guía de las acciones que debe desarrollar. Si bien la docente conoce y comprende las intencionalidades de las situaciones didácticas y los énfasis que se genera en cada una de los momentos de la situación, lo que permite que la docente se anticipe a las acciones que realiza dentro del aula y a las posibles dificultades a las que se puede enfrentar en cada momento de la implementación de las situaciones didácticas aumentando la observación de sus acciones y de las acciones extras que considera que tienen una mayor efectividad para el desarrollo de las competencias de los alumnos, sin embargo ninguna de las situaciones escritas es capaz de especificar la complejidad de las acciones que se han observado en el aula, lo que nos habla de la innovación que las docentes desarrollan durante la implementación de las situaciones didácticas.

Aunque esta relación entre la planificación de las actividades y las acciones que se establecen en el aula parece esperable, algunos estudios muestran que esto no siempre sucede así y que es posible que en la planificación se especifiquen acciones y objetivos que no concuerdan con las acciones que se implementan (Bock y Erickson, 2015), lo que nos permite establecer que existe una coherencia estrecha entre estas dos categorías de la práctica docente.

Como hemos mencionado la relación entre la práctica de las docentes y la estructura de la actividad comunicativa puede ser esperable, sin embargo si comparamos con la enseñanza basada en unidades lingüísticas de la lectoescritura observamos que esta estructura de la práctica no es intuitiva, es decir mientras la práctica de estas docentes se estructura alrededor de la identificación de elementos previos para la actividad comunicativa, los procesos nucleares de composición e interpretación del texto y los procesos prospectivos y retrospectivos que se dan alrededor del texto; las prácticas no comunicativas se centran en las unidades mínimas de significado lingüístico como las letras y palabras pudiendo tener una estructura de identificación del signo, trazo del signo y correspondencia fonológica, lo cual se aleja totalmente de la actividad comunicativa de composición e interpretación de textos.

Esto nos permite argumentar que mientras el docente siga basando su planeación y evaluación en la idea de fragmentar el uso del sistema escrito en sus unidades analíticas seguirá implementando acciones con los alumnos centradas en las unidades mínimas de significado del sistema, lo que concuerda con prácticas tradicionales y dificulta el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos (Marín, 2008; Goodman, Courtney y Gravelle, 2014), retrasando en un sentido estricto la capacidad de componer y de interpretar textos de manera eficiente.

5.1.4 La práctica docente analizada gestiona un entorno de construcción de conocimiento colectivo

Como hemos desarrollado la docente estructura las acciones que implementa en el aula a partir de la actividad comunicativa canónica y en un sentido inverso es la actividad comunicativa la que da sentido a las acciones de la docente, a sus intenciones con los alumnos y los ajustes que realiza en cada momento de la actividad.

La categoría de entorno complejo de construcción de conocimiento colectivo nos ha permitido observar este proceso y afirmarlo con mayor fuerza, esta categoría surge exclusivamente del análisis de los datos y cómo tal no estaba contemplada en las categorías de análisis, pero nos ha permitido comprender las acciones que la docente implementa dentro del aula.

En primer lugar, el que la docente establezca estos procesos de interacción con los alumnos nos permite observar de manera explícita la gestión de la docente y las acciones que implementa para tejer en el plano público los conocimientos y las acciones necesarias para el desarrollo de la actividad, lo que le permite resignificar con los alumnos los procesos que se ponen en juego dentro de este entorno. Cuando se pone en marcha este entorno de construcción vemos el aula el funcionamiento de un mecanismo formado por los alumnos y la docente donde conjuntamente se esfuerzan para tomar las decisiones de la actividad y lograr las metas establecidas.

No obstante este proceso no es fácil, requiere todos los recursos que la docente pueda utilizar y todas sus acciones se centran en esta construcción, por lo tanto el que la docente enfatice un momento de construcción colectiva con los alumnos nos habla de la complejidad de la práctica docente en la que se conjuntan la estructura de la actividad comunicativa, las intenciones de aprendizaje de la docente, los niveles de desarrollo en el que se encuentran los alumnos y la consciencia de que el aprendizaje se desarrolla en el plano colectivo en interacción con pares y expertos.

Aumenta la relevancia de este proceso el que se observe que este entorno de construcción del conocimiento se da en una sola fase de la actividad comunicativa y que su establecimiento se vaya desplazando a lo largo de los grados, lo que nos lleva identificar el agente principal de cada módulo de la actividad comunicativa y reflexionar en torno a los procesos

de andamiaje, permitiéndonos argumentar que los procesos de andamiaje y asistencia docente no solo responden al nivel de desarrollo en el que se encuentran los alumnos sino que conjuntan esto con la estructura de la actividad comunicativa. Las estructuras de andamiaje se utilizarán específicamente en la fase en la que la docente despliega el entorno complejo de construcción de conocimiento y tendrá un menor énfasis en las posteriores o anteriores, dependiendo del grado escolar.

5.1.5 La práctica docente se desarrolla dentro de un sistema de participación conjunta con el cuerpo colegiado

Este desplazamiento del entorno de construcción de conocimiento colectivo nos ha permitido de igual forma reflexionar en torno al sistema de práctica docente que han generado las docentes como cuerpo colegiado, en el sentido de que cada una de las docentes genera estos entornos de profundización del conocimiento y desarrollo de las competencias buscando propiciar el mayor crecimiento posible que permita que la docente de grados posteriores se centre en aspectos más avanzados del desarrollo de las competencias, es decir cada docente debe poner su mejor esfuerzo para desarrollar las competencias de sus alumnos en su grado escolar para que en la transición a grados posteriores las docentes se centren en nuevos procesos, cada vez más avanzados.

Esto se debe en cierta medida al sistema que ha generado el proyecto para la implementación de las situaciones didácticas, pues el que las docentes de los tres grados trabajen con el mismo tipo de situaciones permite intercambios entre ellas que son valiosos para el establecimiento de metas tanto dentro de su grado escolar como una meta conjunta de desarrollar el mejor nivel de competencias posible con los alumnos. Para ello cada docente labora de forma valiosa en las acciones que emprende con los alumnos, pues mientras la docente de primer grado establece las bases

de trabajo con los alumnos, la docente de segundo grado puede profundizar en las competencias de los alumnos lo que permite que en tercer grado la docente guíe a los alumnos al uso autónomo y convencional del sistema escrito.

El que la docente pertenezca a un grupo docente en el que sea posible que intercambie ideas en torno a las acciones que realiza en el aula, sus dificultades y formas de solución permite generar procesos reflexivos a partir de los cuales es más probable que resulten en cambios de su práctica y de las acciones que implementa dentro del aula (Mandigan, Martín-Beltrán, Silverman y Daniel, 2015)

5.1.5 La práctica docente analizada implementa los principios de enseñanza del constructivismo sociocultural

El sistema de práctica docente que desarrollaron las profesoras a lo largo de la implementación de las situaciones didácticas mostró un sistema coherente entre las acciones que implementan y las ideas que tuvieron en torno al sistema escrito y su enseñanza, los cuales siguen los principios básicos del constructivismo sociocultural.

Como se ha podido manifestar en el modelo de la práctica docente que se desarrolló, el plano de las ideas y de las acciones mostró una afectación mutua; es decir, mientras las ideas que expresan las docentes dotan de sentido a las acciones de las docentes en el aula, estas ideas se han desarrollado a partir de la resignificación de las experiencias educativas que se generan en la implementación de las situaciones didácticas.

Es probable que la vinculación de estos dos planos se desarrolle a partir de que las docentes observan los cambios microgenéticos y los resultados a largo plazo con los alumnos, los cuales como se observó en los resultados son favorables en el desarrollo de competencias comunicativas y son

resultado del método de trabajo y de la implementación de situaciones didácticas que están diseñadas bajo la idea de fomentar actividades comunicativas sociales.

Ante estas experiencias y observaciones que las docentes tienen en el aula y que han observado a lo largo de diferentes ciclos escolares, pueden comenzar a resignificar las ideas que manejan en torno a los métodos de trabajo que brindan resultados en el desarrollo de las competencias de los alumnos, así mismo reconfiguran las ideas que tienen en torno a los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, como la importancia de su asistencia, de la interacción entre pares y del uso de actividades sociales, aspectos clave para la enseñanza del sistema escrito y su uso siendo así como se va estableciendo la coherencia entre el plano del pensamiento y la práctica docente.

Un análisis de esta vinculación merece una investigación completa y en este sentido los datos de esta investigación se ven limitados para dar conclusiones más certeras de estos procesos de vinculación entre el plano de las acciones y de las ideas, no obstante con este hallazgo entramos en la discusión de los estudios del pensamiento docente. Indiscutiblemente la investigación educativa ha encontrado coherencia entre las acciones del docente y las creencias que mantiene (Scull, Nolan y Raban (2012); Dolphin y Tillotson (2015); Rodríguez y López (2006)), sean estas del tipo tradicional o más cercanas a un enfoque comunicacional de la lengua, aunque se ha especificado poco el desarrollo de este vínculo en estos dos planos.

Partiendo de los resultados obtenidos argumentamos que este vínculo se va desarrollando de manera mutua, en un proceso en el que la docente confirma o cambia las ideas que se ha establecido a partir de la experiencia educativa y los resultados que obtiene de su práctica, ya que explica el que se presente un conjunto de ideas muy ligadas a los principios socioculturales

cuando en las acciones de participación de las docentes en el proyecto no se han establecido acciones explícitas para “explicar” a las docentes estos principios teóricos.

En cuanto a las investigaciones que muestran que en ocasiones las acciones y las ideas del docente mantienen poca coherencia (Theriot y Tice, 2008), podemos argumentar dos ideas, en primer lugar es probable que el docente esté bajo un proceso de cambio curricular en el que inicia con la implementación de nuevas acciones en el aula que siguen otros principios teóricos y que por ello frente a dificultades la docente ponga en marcha acciones que le han resultado en su experiencia previa aunque repondan a principios tradicionales de enseñanza, esto nos hablaría de que la práctica aún se encuentra en un proceso de consolidación en el que sería pertinente implementar programas de formación docente.

Por otro lado es probable que este resultado se deba también a una decisión técnica en la metodología, la cual implica el estudio de las ideas de los docentes a partir de entrevistas o cuestionarios en los que posiblemente se experimente el fenómeno de deseabilidad social, donde el docente expresa ideas que son curricularmente aceptables pero que no se reflejan en las acciones que implementa. Si bien es probable que no hayamos evitado el fenómeno, hemos recogido las ideas de las docentes a partir de discusiones que se han establecido en actividades contextualizadas, en las que sería complejo sostener una argumentación con la que no estuvieran de acuerdo.

Finalmente quisieramos enfatizar que las acciones y actividades que impelmentaron las docentes han desarrollado en ellas ideas que siguen estos principios socioculturales del aprendizaje y que en este momento las docentes valoran como relevantes para el desarrollo de las competencias comunicativas, con ello se han superado diversos obstáculos a los que se

enfrentan los proyectos educativos que buscan que los docentes hagan uso de estas ideas, es por ello que parece valioso y permite situarnos en un momento en el que la docente es capaz de autonomizarse de la estructura del proyecto e innovar en su práctica educativa con la certeza de que será a partir de los principios educativos de la teoría sociocultural que hasta este momento ya maneja y comprende. Estas ideas tienen implicaciones para la formación docente las cuales abordaremos más adelante.

5.1.7 La práctica docente reflexiona en torno a los procesos que lleva a cabo

A partir del análisis de los resultados obtenidos de la participación en la apertura de la discusión entre las docentes podemos establecer que las docentes reflexionan en torno a temas y acciones que tienen relación con su práctica docente y de la misma forma generan procesos de autorreflexión de su práctica docente llevándolas a la discusión con sus pares.

En cuanto a las ideas que expresan las docentes en las discusiones resaltamos la idea que han desarrollado en torno a la escuela y las características ideales de los docentes que pertenecen al sistema educativo mexicano, esta idea es bastante abstracta pues su discusión se relaciona con los aspectos macro de la práctica docente como el contexto institucional en el que desempeñan su labor.

Estas ideas en sí son relevantes pues nos hablan de que el docente reflexiona en torno a su posición en un contexto cada vez más amplio y puede guiar sus reflexiones a planos cada vez más abstractos y menos ligados concretamente a las acciones que realizan en el aula, no obstante el plano de estas ideas que expresan las docentes está anclado

exclusivamente con las experiencias educativas que las docentes han adquirido con la implementación de su práctica docente en el entorno institucional escolar, es por ello que sus interpretaciones del sistema institucional al que pertenecen se ven vinculadas al nivel socioeconómico al que pertenece la mayoría de los alumnos que atienden, dando a la educación el carácter de liberador de las carencias socioeconómicas a las que se enfrentan los alumnos y un espacio para la movilidad social de los mismos, lo que concuerda con esta idea que también está ampliamente difundida como imagen del sistema educativo mexicano.

Argumentamos esta idea porque no observamos que las docente se cuestionen su posición educativa como miembros de un sistema de reproducción de las jerarquías sociales, en el sentido de las discusiones que establecen sociólogos como Bourdieu en torno a la escuela, ya que este tipo de cuestionamientos a su actividad laboral y su papel como docentes va más allá de las experiencias educativas que se desarrollan en el contexto escolar y sería necesario introducir argumentos a la discusión para que se generen este tipo de cuestionamientos, con el riesgo de que no sean significativos y se desvirtúen del objetivo principal.

La conclusión de que las reflexiones giren en torno a las experiencias educativas de las docentes no es nueva y parece obvia sin embargo nos ha permitido comprender el vínculo de estas ideas con la autovaloración positiva que presentan las docentes de su práctica y de los alcances que puede tener su forma de trabajo en la vida académica de sus alumnos.

Las docentes reflexiona y valoran su práctica docente, sin embargo estos procesos reflexivos solo se generan a la luz de discusiones con sus pares pero también con ayuda de un profesional experto que guíe la reflexión hacia planos cada vez más abstractos y complejos.

Finalmente, respondiendo concretamente a la pregunta que orientó este trabajo de investigación se establece que la práctica docente de profesoras que implementan entornos complejos de aprendizaje para el desarrollo de capacidades comunicativas es una práctica compleja, especializada a la enseñanza de la lectoescritura bajo los principios socioculturales, que se desarrolla dentro de una comunidad de práctica lo que permite la reflexión y autovaloración positiva de sus procesos, la cual transforma al alumno en sus razonamientos comunicativos.

5.2.1 Principales implicaciones del análisis de la práctica docente compleja

El análisis de la práctica docente y los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten establecer al menos dos implicaciones, la primera alrededor de la formación docente y la tercera en relación con el estudio de la práctica docente.

Dado el modelamiento de la práctica docente, es necesario comenzar a desarrollar programas de formación docente que nos permitan tener como resultado prácticas similares a la práctica docente analizada. El modelo nos brinda algunos ejes que proponemos desarrollar en los programas de formación docente futuros, en primer lugar que las docentes implementen situaciones didácticas basadas en actividades comunicativas que sigan la estructura de la actividad de composición e interpretación de textos, siendo relevante que se le guíe en la forma de construir entornos de construcción de conocimiento y cómo gestionarlos, así como hacer énfasis en las necesidades a las que se enfrenta en cada grado. Con esto ya es posible que se resignifique con el docente los procesos que está llevando a cabo en el aula y las teorías en las que se basan las acciones que se implementan. Esto permitirá que el docente vea los resultados de una práctica docente

diferente y los resignifique para que los lleve a cabo de forma consciente, lo que permitirá entonces guiar procesos reflexivos con los docentes.

La investigación educativa muestra acuerdo con la importancia de desarrollar programas educativos formativos para los docentes que desarrollen el nexo entre la práctica del docente y los principios teóricos que subyacen a la implementación (Ünver, 2014), y aunque nos encontremos en desacuerdo con la idea de que la práctica y el conocimiento se encuentren desligados concordamos con la necesidad de una formación basada en la práctica y en el que participe personal experto que sea capaz de dirigir procesos de resignificación de las acciones que suceden en el aula a la luz de los principios teóricos que se buscan implementar.

Como segundo punto, creemos relevante que la investigación educativa priorice el estudio de la práctica docente desde enfoques cualitativos, ya que estos permiten conocer y comprender un fenómeno complejo como es la actividad docente la cual repercute sustancialmente en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

La investigación basada en diseño, que fue la perspectiva desde la que realizó la presente investigación permitió investigar en un contexto que conocíamos muy bien y no entramos a ciegas a recoger datos, pues si el fenómeno es complejo su complejidad aumenta cuando no conocemos las acciones básicas que realizan los docentes, por lo tanto confiamos en que los resultados obtenidos son valiosos para la investigación como para la implementación de mejoras en el propio contexto que hemos investigado.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio proponemos de igual forma utilizar metodologías que prioricen el estudio de la práctica docente como un colectivo, pues como hemos observado la práctica se articula o no como un sistema en el que el alumno trasciende durante los ciclos escolares, por ello así como metodologías que analicen la práctica más allá

de unos cuantos docentes sería valioso de igual forma fomentar procesos de intervención en los que se articule a práctica de los docentes como un sistema articulado con ejes rectores que permitan mejores resultados en el desarrollo de competencias de los alumnos.

Finalmente nos preguntamos cuál es el futuro de esta investigación y que nuevas preguntas nos surgen a partir de ella y en primer lugar nos llama a conocer, comprender e impactar en otros contextos y niveles educativos, sabemos que existen grandes oportunidades en cada nivel y que la práctica que implementa el docente será cualitativamente diferente a la que hemos investigado hasta el momento.

Ligado a esta inquietud creemos que es posible usar los hallazgos de esta investigación para proponer programas de formación y capacitación que busquen articular la practica como un sistema y lograr el desarrollo de las competencias de los alumnos en diferentes realidades educativas.



VI. Referencias



- Alatorre, J. (2007). Evaluación de Razonamiento Comunicativo en Entornos Complejos de Aprendizaje. México: Documento Interno de Trabajo.
- Ankrum, J., Genest, M., y Belcastro, E. (2014). The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies. *Early Childhood Education J*, 42, 39-47. doi:10.1007/s10643-013-0586-5
- Bain, J., Mills, C., Ballantyne, R., y Packer, J. (2002). Developing Reflection on Practice Through Journal Writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching*, 8(2), 171-196. doi:10.1080/13540600220127368
- Barab, S., y Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Bock, A., y Erickson, K. (2015). The Influence of Teacher Epistemology and Practice on Student Engagement in Literacy Learning. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(2), 138–153.
- Borjas, M., Silgado, M., y Castro, R. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: La persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 16(1), 19-29.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., y Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 573-591.
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre

- conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 131-141.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-29). Veracruz: COMIE.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. México: SEP.
- (2002). *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. México.
- Courtney, J., y Gravelle, M. (2014). What makes the difference? An analysis of a reading intervention programme implemented in rural schools in Cambodia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(3), 416-434. doi:10.1080/03057925.2013.765287
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 161-169.
- Daniels, E., Pirayoff, R., y Bessant, S. (2013). Using Peer Observation and Collaboration to Improve Teaching Practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 268-274. doi:10.13189/ujer.2013.010318
- Daniels, H. (2013). *Vigotsky y la Pedagogía*. México: Paidós.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Diario Oficial de la Federación de México. (19 de Mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Diario Oficial de la Federación de México. (09 de Septiembre de 2013). Decreto por el que se expide la Ley de Servicio Profesional Docente.

- Díaz-Barriga, Á. (2016). Reforma Educativa. En Á. (. Díaz-Barriga, *La reforma integral de la educación básica : perspectivas de docentes y directivos de primaria* (págs. 17-39). Ciudad de México: ISSUE Educación.
- Dolphin, G., y Tillotson, J. (2015). "Uncentering" Teacher Beliefs: The Expressed Epistemologies of Secondary Science Teachers and How They Relate to Teacher Practice. *International Journal of Environmental y Science Education*, 10(1), 21-38.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, y L. Punamäki, *Perspectives on Activity Theory* (págs. 19-38). Estados Unidos de América: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (2012). Teaching writing: a situated dynamic. *British Educational Research Journal*, 299-317.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.*, 1-15. Recuperado el 22 de Febrero de 2017, de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Geoghegan, D., O'Neill, S., y Petersen, S. (2013). Metalanguage: The 'teacher talk' of explicit literacy teaching in practice. *Improving schools*, 16(2), 119-129. doi: 10.1177/1365480213493707
- Giles, R., y Tunks, K. (2015). Teachers' Thoughts on Teaching Reading: An Investigation of Early Childhood Teachers' Perceptions of Literacy Acquisition. *Early Childhood Education Journal*, 523-530. doi:10.1007/s10643-014-0672-3

- González, X., Buisán, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 153-169.
- Hanks, J. (2015). Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 19(5), 612–633.
- Hao, S., y Johnson, R. (2013). Teachers' classroom assessment practices and fourth-graders' reading literacy achievements: An international study. *Teaching and Teacher Education*, 53-63.
- Hennessy, S., y Deaney, R. (2009). The impact of collaborative video analysis by practitioners and researchers upon pedagogical thinking and practice: a follow-up study. *Teachers and Teaching*, 15(5), 617-638.
- Herman, J., Osmundson, E., Dai, Y., Ringstaff, C., y Timms, M. (2015). Investigating the dynamics of formative assessment: relationships between teacher knowledge, assessment practice and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 22(3), 344-367. doi:10.1080/0969594X.2015.1006521
- INEE. (2010). *La educación preescolar en México: Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- INEE. (2010). *La educación preescolar en México: Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.
- INEE. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE.
- INEE. (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático*. México: INEE.
- INEE. (2015). *Los docentes en México*. México: INEE.

- INEE. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas.* México. Recuperado el 9 de febrero de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>
- INEE. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013).* México: INEE.
- Jaime, M., e Inuasty, E. (2015). Analysis of the teaching practices at a Colombian foreign language institute and their effects on student's communicative competence. *HOW*, 22(1), 45-64.
- Jerez, S. (2008). Teachers' Attitudes towards Reflective Teaching: Evidences in a Professional Development Program. *PROFILE 10*, 91-111.
- Juárez, M., Buenfil, R., y Trigueros, M. (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1055-1083.
- Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima.* Estado de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.
- Lui, A., y Bonner, S. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 56, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2016.01.015
- Mackenzie, N., Hemmings, B., y Kay, R. (2011). How does teaching experience affect attitudes towards literacy learning in the early years? *Issues in Educational Research*, 21(3), 281-294.

- Mandigan, M., Martín-Beltrán, M., Silverman, R., y Daniel, S. (2015). Curricular design and implementation as a site of teacher expertise and learning. *Teachers and Teaching*, 21(7), 867-893. doi:10.1080/13540602.2014.995486
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Mayoral, P. (2014). El aprendizaje entre iguales: análisis de los grupos de reflexión sobre la práctica docente para profesores de educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 816-850.
- McAllum, R. (2014). Reciprocal Teaching: Critical Reflection on Practice. *KAIRARANGA*, 15(1), 26-35.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhe*, 23(2), 1-13.
- Mercado, A., y Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 537-567.
- Meyers, C. (2008). Peer-mediated instruction: assisted performance in the primary classroom. *Teachers and Teaching*, 14(2), 129-142. doi:10.1080/13540600801965945
- Moen, T. (2005). Activity genre: a new approach to successful inclusive teaching. *Teachers and Teaching*, 11(3), 257-272. doi:10.1080/13450600500105353
- Mosley, M. (2010). Becoming a literacy teacher: approximations in critical literacy teaching. *Teaching Education*, 21(4), 403-426.
- Murillo, F., Martínez, C., e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los

estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 91-113. doi:10.15581/004.27.91-113

Nava, M., y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>

OCDE. (2007). *El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?* Santillana. Recuperado el 28 de marzo de 2016, de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Peredo, M. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242.

Piasta, S., Justice, L., McGinty, A., Mashburn, A., y Slocum, L. (2015). A Comprehensive Examination of Preschool Teachers' Implementation Fidelity When Using a Supplemental Language and Literacy Curriculum. *Child Youth Care Forum*, 44, 731-755. doi:10.1007/s10566-015-9305-2

Rinaudo, M., y Donolo, D. (2012). Estudios de Diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 1-29.

Rodríguez, D., y López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1307-1335.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

- Rueda, M., y Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 97-112.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P., y Rasku-Puttonen, H. (2013). Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 127-152. doi:10.1080/02568543.2013.767289
- Sánchez, M., y Corte, F. (2015). La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1233-1253.
- Scull, J., Nolan, A., y Raban, B. (2012). Young learners: teachers' conceptualisation and practice of literacy in Australian preschool contexts. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 379-391. doi:10.1080/09669760.2012.743101
- SEP . (2014). *Perfiles, Parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2013). *La evaluación durante el ciclo escolar*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa para la Educación Preescolar*. México.
- SEP. (6 de junio de 2016). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada*. Obtenido de Servicio Profesional Docente: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/PLANEACION_DIDACTICA/VF_GUIAS_ACADEMICAS_P

LANEACION_DIDACTICA_ARGUMENTADA/1_Guia_Academica_Preescolar.pdf

- Singh, A., Yager, S., Yutakom, N., Yager, R., y Ali, M. (2012). Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental y Science Education*, 7(2), 197-216.
- Stender, P., y Kaiser, G. (2015). Scaffolding in complex modelling situations. *ZDM Mathematics Education*, 47, 1255–1267. doi:10.1007/s11858-015-0741-0
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Muotka, J., y Nurmi, J. (2017). Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education*, 64, 150-161. doi:10.1016/j.tate.2017.01.020
- Teker, G., Guler, N., Kaya, G., y Demir, S. (2014). Elementary School Teachers' Views of Measurement and Evaluation Practices and their Efficacy in Application. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1169-1178.
- Tharp, R., y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Theriot, S., y Tice, K. (2008). Teachers' Knowledge Development and Change: Untangling Beliefs and Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 65-75. doi:10.1080/19388070802226287

- Tuytens, M., y Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530. doi:10.1080/09243453.2013.842601
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 14(4), 1402-1407. doi:10.12738/estp.2014.4.2161
- van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., y Beishuizen, J. (2014). Teacher Scaffolding in Small-Group Work: An Intervention Study. *Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 600-650. doi:10.1080/10508406.2013.805300
- van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., y Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*(43), 615–641. doi:10.1007/s11251-015-9351-z
- van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A., y Arnaud, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Grao.