



Enseñar a leer y escribir en preescolar: análisis del trabajo docente

Recibido: 03 de diciembre de 2023
Evaluado: 25 de noviembre de 2024
Publicado: 01 de octubre de 2025

Blanca Araceli Rodríguez-Hernández*  

Llarelí Anahi Aguilar-Hernández** 

María Victoria Goicoechea Gaona***  

Resumen

Pese a los intensos debates sobre cómo enseñar a escribir en los inicios de la alfabetización y de las certezas construidas en torno a la enseñanza y el aprendizaje en esta área, no hay consenso sobre cuál es la forma más apropiada de alfabetizar. Esta investigación analiza el trabajo docente de dos profesoras de preescolar en la enseñanza de la lengua escrita. La unidad de análisis se ubica en la intersección entre las profesoras, su grupo de alumnos y la lengua. Como perspectiva teórica, se utiliza el interaccionismo sociodiscursivo a través de las dimensiones del trabajo efectivo y representado. Como metodología se emplea el análisis de las consignas y la autoconfrontación simple con la intención de integrar a las docentes en el estudio de su práctica. Los resultados muestran que las profesoras, en el trabajo efectivo, utilizan tareas y finalidades compartidas; sin embargo, desde el trabajo representado, estas tareas poseen significados diferentes vinculados con su experiencia y formación profesional. La discusión enfatiza la relevancia de la autoconfrontación como herramienta para el análisis de las prácticas docentes y de formación del profesorado.

Palabras clave

alfabetización; didáctica; educación preescolar; enseñanza; escritura

* Doctora en Pedagogía, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. blanca.rodriguez@uaq.mx

** Magíster en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. llareli.aguilarih@usebeq.edu.mx

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. maria victoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar

Teaching Reading and Writing in Preschool: Analysis of Teaching Work

Abstract

After intense debates about how to teach writing in the early stages of literacy and the certainties built around teaching and learning in this area, a consensus has not been reached on what is the most appropriate way to promote literacy. This research examines the teaching practices of two preschool teachers in the field of written language teaching. The unit of analysis is situated at the intersection between the teachers, their group of students, and language. The theoretical framework utilized in this study is socio-discursive interactionism, incorporating dimensions of effective and represented work. The methodology employed involves the analysis of strategies and self-confrontation, aiming to engage teachers in the study of their own practices. The findings reveal that the teachers, in their effective work, employ shared tasks and objectives. However, from a represented work perspective, these tasks hold different meanings for them, which are intertwined with their experiences and professional training. The discussion emphasizes the relevance of self-confrontation as a tool for analyzing teaching practices and teacher education.

Keywords

didactics; literacy; preschool education; teaching; writing

Ensinar a ler e escrever no pré- escolar: Análise do trabalho docente

Resumo

Após os intensos debates sobre como ensinar a escrever na etapa inicial da alfabetização e das certezas construídas em torno do processo de ensino e de aprendizagem nessa área, todavia não se chegou a um consenso sobre qual é a forma mais adequada de alfabetizar. Esta pesquisa analisa o trabalho docente de duas professoras da pré-escola no ensino da língua escrita. A unidade de análise situa-se na interseção entre as professoras, seu grupo de alunos e a linguagem. Como perspectiva teórica, utiliza-se o interacionismo sociodiscursivo através das dimensões do trabalho efetivo e representado. Como metodologia, emprega-se a análise das instruções e a autoconfrontação simples com o intuito de integrar as docentes no estudo da sua prática. Os resultados mostram que as professoras, no seu trabalho efetivo, utilizam tarefas e objetivos compartilhados; no entanto, no seu trabalho representado, essas tarefas possuem significados diferentes para elas, os quais vinculam-se com sua experiência e formação profissional. A discussão enfatiza a relevância da autoconfrontação como instrumento para a análise das práticas docentes e da formação de professores.

Palavras-chave

alfabetização; didática; educação pré escolar; ensino; escrita

Para citar este artículo:

Rodríguez-Hernández, B. A., Aguilar-Hernández, L. A. y Goicoechea Gaona, M. V. (2025). Enseñar a leer y escribir en preescolar: análisis del trabajo docente, *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20364, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20364>

Introducción

En México y Latinoamérica se ha debatido intensamente cómo enseñar la lengua escrita en los inicios de la escolaridad básica. Existen discusiones acaloradas sobre cuál es el mejor método para que los niños aprendan a leer y escribir, debates que han permeado tanto el ámbito de las prácticas docentes como el de la investigación científica. Esto abre nuevas direcciones para estudiar la enseñanza de la lengua en los primeros años de la trayectoria escolar del alumnado (Braslavsky y Pineau, 2014).

Según Braslavsky y Pineau (2014), cada método mantiene vínculos con las corrientes psicológicas dominantes en su época de aparición, así como con las respectivas interpretaciones del proceso de aprendizaje que estas imponen. En México, el debate ha pasado por tres etapas: la prevalencia de los métodos de lectoescritura (por ejemplo, los propuestos por pedagogos como Rébsamen y Torres Quintero); la enseñanza vinculada con el enfoque estructuralista, que orientó las primeras generaciones de libros de texto; y la inclusión del enfoque comunicativo en 1993. En esta última etapa es ampliamente reconocida la influencia de los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) en la delimitación de nuevas formas de entender los procesos de aprendizaje del principio alfabético del sistema de escritura y, años más tarde, en las investigaciones didácticas basadas en la perspectiva psicogenética.

A pesar del tiempo transcurrido y de las certezas actuales sobre el aprendizaje, no se ha impuesto una forma de enseñanza sobre las demás. Esto se refleja en los estudios sobre prácticas docentes, los cuales evidencian la diversidad de formas de enseñar a leer y escribir que conviven en las aulas de preescolar y primaria. Desde el ámbito de estudio de las prácticas se afirma, por un lado, que las reflexiones sobre los contenidos y formas de enseñanza tienen consecuencias en el trabajo del maestro y, por otro, que la eficacia de un proceso de enseñanza radica en la suma de condiciones puestas en juego para facilitar el aprendizaje (Braslavsky y Pineau, 2014). Ambos supuestos hacen necesario ampliar la mirada hacia el trabajo docente para no reducirlo a las etapas de aprendizaje, al objeto de enseñanza (la lengua) o al método.

Esta investigación analiza el trabajo docente de dos profesoras de preescolar en la enseñanza de la lengua escrita. La unidad de análisis se sitúa en la intersección entre las profesoras, su grupo de alumnos y la lengua. Para su estudio retomamos el interaccionismo sociodiscursivo (ISD, en adelante) como referente teórico y metodológico; en particular, empleamos las dimensiones de trabajo efectivo y representado, así como el análisis de las consignas y la autoconfrontación simple. Los resultados muestran que las docentes, en el trabajo efectivo, utilizan tareas y finalidades compartidas; sin embargo, a partir del trabajo representado, identificamos

los significados que poseen para ellas. La discusión enfatiza la relevancia de la autoconfrontación como herramienta para el análisis de las prácticas docentes y la formación del profesorado.

Antecedentes: ¿cómo se ha estudiado el trabajo docente?

En concordancia con la teoría de referencia, utilizamos el término *trabajo docente* para referirnos a las prácticas de enseñanza del profesor. Para Bronckart (2007), el trabajo es “un tipo de actividad propia de la especie humana, resultado de la instrumentación de formas de organización colectiva para garantizar la supervivencia económica de los miembros de un grupo” (p. 171). En este sentido, el trabajo del profesor es la enseñanza, y para desarrollarla toma en cuenta diversos elementos, como los programas de estudio, las herramientas pedagógicas a su alcance, las características de los estudiantes y el control ejercido por la jerarquía, entre otros (Saujat, 2004, citado en Machado, 2004).

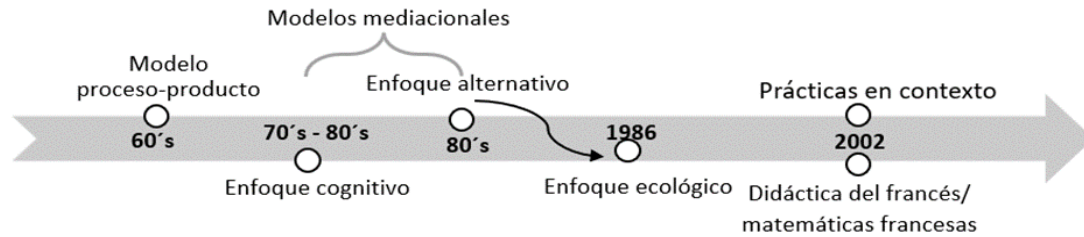
Las investigaciones sobre el trabajo docente han pasado por diversas etapas, en las cuales se han transformado tanto los objetos de estudio como las formas de analizarlos. A partir de la revisión de diversos autores (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988; Saujat, 2004; Rodríguez, 2021), hemos delimitado dos etapas (Figura 1).

En la primera etapa agrupamos los estudios basados en el modelo *proceso-producto*, que buscan delimitar la eficacia de la enseñanza a partir de la relación entre el comportamiento del profesor (proceso) y el rendimiento escolar del alumno (producto). Sin embargo, este enfoque tiende a pasar por alto otras variables que influyen y, en ocasiones, determinan el efecto de la enseñanza en el aprendizaje.

La segunda etapa incluye investigaciones vinculadas al modelo *mediacional*. A partir de las críticas de Jackson (1968), los estudios sobre la práctica docente propusieron una ruptura en la forma de conceptualizar al profesor y las variables que influyen en la enseñanza. Dentro de este modelo se identifican tres enfoques: cognitivo, alternativo y ecológico. El enfoque *cognitivo* se centra en la relación entre el pensamiento y la acción del profesor, lo que se estudia a partir de los procesos de planificación, intervención y creencias del docente. El enfoque *alternativo* prioriza el contexto escolar, la función del profesor y sus teorías implícitas. El enfoque *ecológico* tiene como propósito comprender las prácticas de los docentes en su ambiente natural.

Figura 1.

Panorama histórico de las investigaciones sobre el trabajo docente



Fuente: elaboración propia.

En una revisión de trabajos publicados entre 2001 y 2022, se identificaron escasos estudios centrados en la enseñanza de la lengua en preescolar. Recuperamos cuatro documentos que mantienen rasgos de los modelos y enfoques previamente mencionados.

En consonancia con el modelo proceso-producto, Ortega y Soto (2007) identifican prácticas que obstaculizan el desarrollo de competencias comunicativas y el fomento de la lectura en México. Para los autores, la falta de participación docente en actividades de lectura y escritura, el desconocimiento de los materiales utilizados y la escasa planeación impiden el logro de los propósitos de aprendizaje vinculados con la lengua escrita. En otro trabajo, que ubicamos en el enfoque cognitivo, se analizan las actividades e intervenciones de una maestra de preescolar al enseñar español (Dueñas y Vernón, 2017). Los resultados confirman que la maestra orienta su práctica desde una perspectiva constructivista.

Dentro de los trabajos ubicados en el enfoque alternativo, Ruiz-Bikandi (2007) retoma una práctica exitosa con niños de cuatro años para realizar análisis de clases a partir de autoconfrontaciones. Estas tienen como objetivo contribuir a un mejor conocimiento de la práctica mediante el visionado de clases. En la misma línea, pero desde el análisis de las consignas, Goicoechea y Pablos (2022) utilizan la perspectiva teórica del ISD, particularmente el análisis de las consignas (Riestra, 2014), basado en la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), y la autoconfrontación para examinar clases de preescolar en las que se trabaja la lectura de obras breves de teatro para niños.

Según Leontiev (1983), la actividad es social, pero su nivel de realización es individual y se concreta a través de acciones. La actividad específica de la clase es la que da sentido a las acciones que ha de realizar el alumnado. Estas se ejecutan en el marco de actividades determinadas culturalmente en los diferentes ámbitos, mientras que las operaciones son acciones ya aprendidas e internalizadas, cuya realización es imprescindible para ejecutar nuevas acciones. Los resultados del análisis desarrollado

por las autoras revelan los significados que la docente atribuye a su trabajo y permiten una comprensión más profunda de la práctica.

En un estudio centrado en el análisis de la práctica con fines de formación docente, Villalta-Paucar *et al.* (2022) examinan las relaciones entre la práctica reflexiva y la interacción profesora-alumnos en aulas chilenas de primero de primaria. Las autoras valoraron positivamente el impacto de un programa de formación en la generación de espacios de interacción áulica y en la reflexión sobre la propia práctica a través del uso de relatos y filmaciones. Si bien la mayoría de las clases analizadas son de lengua, el foco no está en la enseñanza del contenido, por lo que no se muestran reflexiones al respecto.

Una de las problemáticas implicadas en el estudio de la práctica deriva de lo que Bronckart (2007) define como la opacidad del trabajo docente, es decir, la dificultad de describirlo y caracterizarlo. Para el profesor es complejo desprenderse de su función para describir su actuar, mientras que el investigador tiene una comprensión limitada de lo que sucede en el aula, ya que solo el docente conoce los motivos de sus decisiones. En esta investigación retomamos el ISD como referente teórico porque propone una visión más completa del aula, considerando tanto lo que efectivamente sucedió como las representaciones del profesorado en torno a ello.

El trabajo docente desde el ISD

El ISD estudia la didáctica de las lenguas en el marco de las acciones formativas humanas. Sustentado en aportes vigotskianos, considera que el lenguaje es un formador del pensamiento que se transmite a través de signos y textos; en este sentido, media y organiza toda actividad humana, por lo que no existe actividad que se realice sin él.

Una de las líneas del ISD es el trabajo docente. Para analizarlo, propone tres dimensiones: lo real, lo prescrito y lo representado (Bronckart, 2007). La primera se refiere a “los comportamientos verbales y no verbales que se producen durante la realización de las tareas” (Bronckart, 2007, p. 77), es decir, lo que efectivamente sucede dentro del aula y se puede recuperar a partir del estudio de las interacciones de clase. El trabajo prescrito comprende el deber ser, por lo que aborda documentos prefigurativos de la práctica. Por último, lo representado es aquello que los docentes dicen sobre su trabajo y que se manifiesta a través de entrevistas (Bronckart, 2007).

Esta investigación analiza las dimensiones de trabajo real y representado a través de los aportes de Riestra (2014), en torno al análisis de las consignas de enseñanza, y de Ruiz-Bikandi (2007) y Rodríguez (2021) sobre la autoconfrontación simple.

Consignas de enseñanza en el análisis del trabajo docente

Para Riestra (2014), las consignas son instrumentos mediadores en la realización de las tareas escolares. Su función es facilitar la comunicación entre enseñante y aprendiz a través de la interrelación entre pensamiento y lenguaje. Las consignas proponen una ejecución para cumplir una meta mediante verbos de acción; además, en algunas ocasiones, son planificadas y analizadas por el profesorado en función de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Riestra (2014) distingue dos tipos de consignas: en sentido estricto (CSE) y en sentido amplio (CSA). Las primeras se refieren a los segmentos de texto que definen e inician la actividad producida en clase; las segundas son las producciones verbales que los profesores emiten durante el desarrollo de la clase y cuya función es encuadrar y comentar las consignas en sentido estricto (Riestra, 2014).

En esta investigación se utilizó la clasificación de consignas en sentido estricto y amplio como herramienta para analizar las clases. De este modo, las unidades de análisis delimitadas en las interacciones entre cada profesora y su grupo fueron determinadas a partir de las consignas en sentido estricto.

Autoconfrontación simple

Para Plazaola *et al.* (2014), la autoconfrontación es un instrumento metodológico que utiliza la grabación de clases como base para el diálogo con el profesor que la ejecuta. Este método surge de la ergonomía francesa con el propósito de estudiar la actividad profesional, producir significados en torno a ella y, eventualmente, transformarla.

El visionado que realiza el docente de su trabajo se acompaña de colegas, formadores o investigadores para analizar lo sucedido a partir del diálogo. En este sentido, se distinguen dos modos de autoconfrontación: simple y cruzada. El primero se realiza entre el profesor confrontado y un investigador o formador que orienta la conversación sobre la acción. En el segundo, el docente se acompaña de colegas con quienes comenta y discute lo observado. En ambos casos, la autoconfrontación permite al profesor desprenderse del peso que genera la acción cuando se ejecuta para revivirla, analizarla y darle significado.

La función del investigador es acompañar al profesor para ayudarle a dar sentido a lo observado, así como a identificar obstáculos y posibles mejoras. En este estudio, se emplea como instrumento metodológico para recuperar el pensamiento de las profesoras sobre su trabajo.

Metodología

Esta investigación es cualitativa (Vasilachis, 2006), se orienta en un enfoque didáctico-disciplinar (Bronckart, 2007) y se clasifica como de campo (Knobel y Lankshear, 2002), dado que las herramientas para la recolección de datos implicaron la presencia en ambientes naturales de contextos escolarizados para analizar la práctica docente de dos profesoras. El objetivo fue analizar cómo enseñan lengua escrita en preescolar a través de las dimensiones de trabajo real y representado.

Contexto escolar

La escuela donde se desarrolló la investigación es de sostenimiento privado y está ubicada en San Luis Potosí, México. El criterio de selección fue que las profesoras tuvieran disposición para participar en las diferentes etapas de la investigación.

Una de las características de esta institución es el trabajo por academias entre las docentes que imparten el mismo grado, lo que deriva en una planeación conjunta y en una comunicación constante entre ellas.

Participantes

Las participantes son dos profesoras de tercer grado. La maestra del grupo 1 (P1) estudió la licenciatura en Psicopedagogía en una universidad pública y no ha tenido formación complementaria. Tiene dos años de servicio, ambos en el preescolar donde se realizó la investigación, y es la primera vez que atiende tercer grado. Este grupo estaba conformado por quince alumnos: trece de tercero, uno de primero y otro de segundo, cuyas edades oscilaban entre los tres y seis años.

La maestra del grupo 2 (P2) es licenciada en Educación Preescolar, egresada de una escuela normal, y tiene formación continua en diversos temas. Posee veinticuatro años de servicio, veinte de ellos en preescolar, de los cuales trece han sido en tercer grado. El ciclo escolar en que se desarrolló la investigación fue su primer año de labores en esa escuela. Su grupo estuvo conformado por quince alumnos de entre cinco y seis años.

Diseño de la investigación

La investigación se organizó en dos etapas (Tabla 1). La primera consistió en la observación de clases durante doce semanas consecutivas y, la segunda, en el desarrollo de las autoconfrontaciones.

Procedimiento analítico

Se analizaron 44 clases, 22 con cada una de las profesoras, con una duración de entre 15 y 60 minutos cada una. En cada observación se registraron la fecha, la duración de la sesión, el número de alumnos y las acciones de la profesora que era imposible captar en la grabación. En total, se transcribieron 27 horas con 30 minutos: 14 horas y 39 minutos con P1 y 12 horas y 51 minutos con P2.

En la primera etapa, el análisis preliminar siguió los postulados de Riestra (2014) para identificar las consignas en sentido estricto (CSE) y en sentido amplio (CSA). Luego, apoyándose en la teoría de la actividad (Leontiev, 1983) y en el instrumento metodológico de Riestra (2014), se analizaron los componentes de la actividad (tarea, finalidad, acciones y operaciones) y se organizaron en tablas (Tabla 1).

Tabla 1.

Organización de recolección de datos

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

Fuente: elaboración propia.

También en la primera etapa se eligió la clase para la autoconfrontación a partir de los siguientes criterios: que incluyera ejercitaciones vinculadas con la escritura y tareas compartidas por ambas profesoras.

La segunda fase se centró en las autoconfrontaciones. Previamente, se compartía la transcripción de la clase con la profesora para su lectura. Durante el diálogo, se le preguntaba: ¿qué propósito tiene esta actividad?; ¿qué finalidad tuvo

realizarla?; ¿qué tipo de apoyo brindaste en esta situación?; si volvieras a hacer esta actividad, ¿qué cambiarías?, y ¿quieres comentar algo sobre la clase que no se haya conversado?

Las autoconfrontaciones se realizaron cada dos semanas mientras duró la observación. En total, se llevaron a cabo ocho autoconfrontaciones, cuatro con cada profesora, que se transcribieron para su análisis.

La construcción de las categorías se realizó a partir de un proceso inductivo de ida y vuelta en los datos para triangular la información. Como resultado, se obtuvieron cuatro categorías, dos por cada dimensión del trabajo docente (Tabla 2).

Tabla 2.

Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones del trabajo real	Dimensiones del trabajo representado
1. Acciones de los alumnos <ul style="list-style-type: none">• Tareas para escribir• Rutinas de clase	2. Saberes sobre el contenido: ¿qué enseñar? <ul style="list-style-type: none">• El sistema de escritura y sus convenciones.• Los usos de la lengua escrita.
3. Acciones de las profesoras <ul style="list-style-type: none">• Mediaciones individualizadas• Ampliaciones de las consignas	4. Saberes sobre las formas de enseñanza: ¿cómo enseñar?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Esta sección se organiza en dos apartados que corresponden a las dimensiones de análisis. El propósito es dar cuenta del trabajo docente al enseñar lengua escrita en preescolar.

El trabajo efectivamente realizado

El análisis del trabajo efectivo se organizó en dos categorías: acciones concretadas por los alumnos y acciones concretadas por las maestras. A continuación, se describen ambas categorías y, para ilustrarlas, se integran fragmentos de interacciones de clase entre paréntesis y con números romanos.

Las acciones de los alumnos

Esta categoría muestra la diversidad de tareas y rutinas de clase que las docentes proponen. Dentro de las tareas para escribir, las más recurrentes son copiar, jugar, leer y dibujar. En las primeras, los alumnos escriben con ayuda de apoyos gráficos, como letreros con frases o palabras. Hay tareas de copia que acompañan una intención comunicativa, en las que el texto copiado sirve para completar un mensaje producido por los alumnos, y otras enfocadas en la ejercitación del trazo, sin una intención comunicativa clara, por ejemplo, copiar la fecha. Estas últimas parecen centrarse en el desarrollo de aspectos figurativos, como practicar la forma de las letras o reconocer la linealidad y direccionalidad de la escritura.

Un elemento distintivo en el trabajo de las docentes es la socialización del contenido del texto copiado. P1, en todo momento, comparte con los alumnos el mensaje que copian, por lo que los niños saben qué están copiando. P2, en cambio, no siempre informa a los niños qué copian. En el ejemplo siguiente, P1 propone copiar una frase del pizarrón para completar una tarjeta.

(I)¹. M: Le vamos a hacer una cartita a Mamá. Les voy a repartir una hoja a cada quien. Es una hoja así (muestra una hoja doblada a la mitad). En esta parte vas a poner la portada, que diga “FELIZ DÍA MAMÁ, TE AMO”, y el dibujo que tú quieras hacer, lo que tú le quieras poner.

N: ¿Dijiste escribir “Feliz día mamá”?

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

Las tareas para dibujar cumplen diversas finalidades, como representar lo escrito, acompañar los textos o sustituir la escritura (dibujar en lugar de escribir). Para ambas profesoras, estas consignas ayudan a equilibrar los ritmos de trabajo en el grupo; es decir, los niños que terminan primero realizan un dibujo que acompaña el texto. Para P1, estas tareas también constituyen una alternativa para quienes no escriben con todas las letras, de modo que ella propone dibujar o escribir. En el siguiente ejemplo,

¹ Criterios de transcripción: MAYÚSCULA para señalar dictado; negrita para fragmentos de lectura; (xx) para describir lo que no se dice verbalmente pero que se observó; // para transcripción fonética; x: cuando un fonema se alarga; “x” para mencionar una letra (---) diálogo inaudible; M para turno de la maestra; N para las voces de niños que no se identificó el nombre.

P2 pide a los alumnos que escriban su nombre tres veces y, a quienes terminan primero, les solicita que dibujen mientras los demás concluyen (II).

(II). Ian: Yo ya, ¿ahora qué voy a hacer?... Ya terminé.

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

Ian: ¡Ay!, pero ¿por qué?

M: Dibújate tú en lo que ellos terminan. (Clase4_NombreyFecha_P2)

En las tareas de juego, los alumnos desarrollan situaciones de la vida cotidiana que implican el uso de la lengua escrita en “situaciones reales”, juegan en la computadora y compiten con sus compañeros. Uno de los juegos observados consistía en llamar por teléfono a las mamás para agendar una cita con la maestra. Las mamás estaban informadas sobre esta actividad, de modo que esperaban la llamada y seguían el juego. Los alumnos encargados de hacer la llamada debían identificar el nombre de sus compañeros en una lista, marcar el número, conversar con la mamá y anotar la cita.

Finalmente, las tareas de lectura aparecen únicamente en la práctica de P2. La maestra propone leer frases o palabras y, conforme los alumnos ejecutan la consigna, involucra diferentes ayudas ajustadas; es decir, con algunos se enfoca en la lectura de palabras, mientras que, a quienes poseen un nivel más avanzado en el dominio de la relación fonema-grafema, les pide leer fragmentos más largos y contarle qué comprendieron.

Rutinas: consignas sobre entendidas

En esta categoría se agrupan las consignas en sentido estricto que, aunque no son expresadas verbalmente por las profesoras, los alumnos las llevan a cabo. Estas consignas no enunciadas responden a dinámicas áulicas establecidas entre la docente y los alumnos, las cuales denominamos rutinas. Se identificaron dos tipos de rutinas con ambas profesoras: aquellas asociadas a tareas de lengua escrita y las que facilitan la organización del aula (guardar el material, formarse en fila para salir del salón, entre otras).

En (III), P1 enciende el proyector sin dar ninguna indicación adicional; mientras tanto, los alumnos se sientan en el piso y se preparan para escuchar a la maestra.

(III). M: Fíjate bien, ¿qué ves en la portada?, ¿qué ves?

N1: Un mundo gigante con un delfín.

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

N2: ¡Yo!

M: ¿Qué ves?

N2: Una carne. (Clase1_Cuento_P1)

Las acciones de las profesoras

Esta categoría presenta las acciones desarrolladas por las profesoras en sus aulas y se organiza en dos tipos.

Mediaciones individualizadas

Una conducta habitual de las profesoras es apoyar a los alumnos mientras escriben. Después de dar la CSE, se acercan a determinados alumnos para ayudarlos. Este acompañamiento varía en cada profesora. P1 utiliza un andamiaje fonológico con énfasis en la repetición y el alargamiento de fonemas para que los estudiantes los identifiquen y escriban. P2, en cambio, se concentra en dos tipos de ayuda: el apoyo con andamiaje fonológico, pero centrado en la sílaba, y la orientación en la escritura de convenciones del sistema, como mayúsculas, tildes y abreviaciones.

En (IV), P1 camina entre los alumnos mientras escriben; se detiene junto a uno, observa lo que hace, luego lee en voz alta un fonema de la palabra que escribe y lo pronuncia con alargamiento. Después, pregunta qué letra es o pone un ejemplo para que el alumno la identifique. Este procedimiento se repite varias veces con el mismo estudiante hasta que logra identificar la letra y escribirla.

(IV). Periodo jura... JURA /A:/... "A" de arcoíris, /A:/ JURA /S:/ César, ¿qué le falta?

César: (no contesta)

M: (se dirige a otra mesa) A ver, ¿cómo van? Espérate, aquí te faltó, dinosaur... /U:/ DINOSAU... (espera respuesta del alumno, pero este no contesta) RI, RI, RI. Dinosauri... RI, RI, /I:/, DINOSAUURIRI... /O:/

Tadeo: (no contesta)

M: (Regresa con César) Jurási... CO, CO de carro.

César: Ca... (se autodicta). (Clase14_Noticia_P1)

Ampliaciones de las consignas

El análisis del trabajo real muestra que las consignas en sentido amplio se enfocan en dos tipos de situaciones: la incompreensión del vocabulario incluido en la propia consigna o la ausencia de operaciones automatizadas para concretar una tarea. La operación es la acción ya aprendida e internalizada, cuya realización es imprescindible para llevar a cabo nuevas acciones. Por ejemplo, para que un alumno escriba una noticia, requiere conocimientos sobre el género textual (propósito comunicativo y elementos básicos de su estructura), así como habilidades previas, como escribir por sí solo, colorear o dibujar.

Una característica relevante de este grupo de consignas es que las profesoras identifican dificultades en su realización y las reformulan para que puedan concretarse. En (V), P1 pide a los alumnos dibujar su hipótesis sobre cómo llegaron los dinosaurios a la Tierra; sin embargo, no todos comprenden el significado de *hipótesis*.

(V). Hasta que los demás terminen vamos a decir cada uno su hipótesis.

Azul: ¿Qué es *hipótesis*?

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

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

M: Ahorita nos dices lo que tú crees. (Clase3_HipótesisDinosaurios_P1)

El trabajo representado

En esta sección se presenta el análisis de las verbalizaciones de las profesoras sobre su trabajo. El propósito es profundizar en el conocimiento de lo efectivamente realizado, incorporando los significados que las docentes atribuyen a sus prácticas y distinguiendo sus particularidades. Para ilustrar ambas categorías, se incluyen fragmentos de autoconfrontaciones organizados en tablas. En la columna izquierda se muestra una síntesis de la situación analizada y, en la derecha, la intervención de la investigadora junto con las verbalizaciones de la docente.

El trabajo representado sobre el contenido de enseñanza

Esta categoría refleja el trabajo representado en torno a los contenidos para la alfabetización. Uno de los saberes expresados por las docentes es su conocimiento sobre el sistema de escritura. Ambas destacan la relevancia de

la conciencia fonémica y silábica en la construcción del principio alfabético, aunque con algunas diferencias.

P1 enfatiza la importancia de estas habilidades en el proceso de alfabetización, lo que da sentido a su práctica en el aula, donde recurre a la repetición y el alargamiento de fonemas para que los estudiantes los identifiquen y escriban (Tabla 3). P2, en cambio, destaca la importancia de las convenciones del sistema de escritura como elementos que deben enseñarse a los alumnos prealfabéticos, incluyendo el uso de mayúsculas, la ortografía, los espacios entre palabras, las abreviaciones, la tilde y los signos de puntuación (Tabla 4).

Tabla 3.

Conciencia silábica y fonémica (P1)²

Síntesis de clase	Trabajo representado
Los alumnos recortan sílabas con la letra T para pegarla en el espacio que corresponde.	<p>I: ¿Cuál es el propósito de esta actividad?</p> <p>El propósito de la clase fue reforzar la identificación de la letra T en combinación con las vocales en otro contexto, no simplemente el sonido aislado, sino la identificación de las sílabas. (Autc1_SílabasT_P1)</p> <p>[...]</p> <p>Yo veo como objetivo la conciencia silábica y fonémica, porque tenían que hacer el análisis de que faltaba una parte de la palabra: ¿cuál fue?, ¿con qué empieza?, y el reconocimiento inicial, pero no solamente de la letra, sino de la sílaba. (Autc1_SílabasT_P1)</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Convenciones del sistema (P2)

Contexto de clase	Trabajo representado
Algunos alumnos no saben cómo escribir hueso y preguntaban si es con s o c.	<p>I: En este tipo de situaciones, ¿qué tipo de apoyo brindas?</p> <p>Pues es la ortografía... que se enfrentan a ¿qué pasa con las letras que suenan igual?... Es muy difícil para ellos saber con cuál va; es que, imagínate: puede ser la c de casa o puede ser las de sol o puede ser la z... es que, si te pones a pensar: ¿qué proceso tan complejo es la lectoescritura! Es que, mira, la</p>

² Códigos de transcripción: I investigadora, P1 profesora 1, P2 profesora 2, "" discurso que da la profesora a los alumnos, [...] Texto sin relevancia, () Para aclarar discurso, // para transcripción fonética.

ortografía en preescolar es super dirigida, no hay de otra, porque, aparte, es la ortografía y tú sabes que el español tiene... bueno, ¡muchísima ortografía! Entonces, por eso ellos muchas veces se enfrentan a eso: “Es que ¿Con cuál S o con cual /k/?” porque la C de casa también suena como S. (Autc2_Noticia_P2).

Fuente: elaboración propia.

El trabajo representado también permitió identificar los saberes de las profesoras sobre los usos de la lengua escrita. Aunque sus preocupaciones se centran en la relación grafema-fonema, ambas también muestran interés en el aprendizaje de las prácticas de escritura, aunque con enfoques distintos: P1 hace referencia a los tipos de texto, mientras que P2 alude a los portadores textuales.

Saberes sobre las formas de enseñanza

Esta categoría analiza el trabajo representado en relación con la enseñanza de la lengua escrita en preescolar. Las docentes mencionan enfoques distintos en sus prácticas pedagógicas. P2 se refiere al método ecléctico (Tabla 5) y destaca la importancia de utilizar diversas actividades, incluso si provienen de perspectivas diferentes; además, reconoce haber empleado enfoques tradicionales de enseñanza. No obstante, en el análisis del trabajo real se observó que, si bien P2 propone ejercicios con un fuerte énfasis en lo fonológico, marcando el sonido de la sílaba, no se identificaron actividades que reflejen el uso de todos los métodos que menciona.

Tabla 5.

Forma de enseñanza ecléctica (P2)

Síntesis de clase	Trabajo representado
Es una clase donde los niños trabajan sílabas.	<p>I: ¿Qué estás utilizando para la enseñanza de la lectura y escritura?</p> <p>P2: Es ecléctico, es una mezcla de todo. Presentarles la letra relacionada con una imagen y, luego, por ejemplo, también usamos mucho el onomatopéyico. Muchas veces las letras tienen un sonido específico, por ejemplo, la /q/ parte del <i>cucuruco</i> de la gallina, la /t/ es de <i>tan, tan</i>, del sonido de la campana, y algunos otros, pero luego también lo unimos con la sílaba, entonces, no te puedo decir, este (método) en específico. Yo vengo de un método tradicional, pero, sin embargo, eso no les hace daño, tampoco está peleado con los otros métodos, y uso un poco de todo. (Autc3_SílabasD_P2)</p>

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, P1 destaca la importancia de la conciencia fonológica en el proceso de aprendizaje, razón por la cual inicia la alfabetización con las letras y sus sonidos (Tabla 6). Esto se observa claramente en el trabajo real de la docente.

Tabla 6.

Enseñar con letras y sonidos (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
En una clase, los alumnos escriben datos curiosos.	I: ¿Qué es lo que les ha ayudado a avanzar en la escritura? Yo les enseño, pero por su sonido. Les digo se llama Eme, pero suena /m/, pero pues está bien porque se complementa, o sea, en su casa le dicen el nombre y yo hago énfasis en el sonido /m/, /a/, /m/, /á/ (Autc4_TextoExpositivo_P1)

Fuente: elaboración propia.

La autoconfrontación también permitió identificar el sentido didáctico que las maestras otorgan a las tareas de copia. P1 destaca la importancia de copiar cuando esta actividad está vinculada al significado (Tabla 7). Esto se refleja en su práctica docente, ya que las tareas de copia buscan generar sentido para los niños, ya sea al compartirles el contenido de lo copiado o al utilizar la copia para acompañar una intención comunicativa.

Tabla 7.

Sentidos de la copia (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
Los niños deben escribir la fecha sin copiarla del pizarrón.	I: ¿Qué finalidad tiene que los niños escriban la fecha sin copiarla del pizarrón? Copiar no tiene sentido. Yo les digo lo que tienen que escribir y prefiero ayudarlos con estas estrategias de sonido por sonido, porque antes siempre se las escribía en el pizarrón, y me di cuenta que, como Alexa, copia, pero ni siquiera entiende lo que está copiando, ni si quiera le hace sentido. Entonces, creo que no tiene sentido copiar... Te pueden copiar y la letra bien bonita y todo, pero en realidad no están entendiendo. (Autc4_TextoExpositivo_P1)

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, P2 considera que copiar es una tarea más sencilla que escribir, por lo que estas actividades motivan a los alumnos al generarles confianza (Tabla 8). En su práctica docente, la maestra utiliza la copia como un ejercicio de trazo sin una

intención comunicativa clara, lo que parece estar orientado a ejercitar la forma de las letras o al reconocimiento de la linealidad y direccionalidad de la escritura.

Tabla 8.

Sentidos de la copia (P2)

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

Fuente: elaboración propia.

Una acción recurrente de las profesoras fue el monitoreo de las tareas realizadas por los niños. Ambas observaban y luego brindaban apoyo individualizado. La autoconfrontación permitió identificar los sentidos de esta mediación.

P1 realiza diversas mediaciones individuales mientras los niños escriben. En este proceso, prioriza a quienes presentan dificultades con la tarea. Camina entre los alumnos y, al identificar que alguno tiene problemas, se detiene y le brinda ayuda para que pueda concretarla (Tabla 9).

Tabla 9.

Monitorear el desarrollo de las ejercitaciones (P1)

Contexto de clase	Trabajo representado
Los alumnos recortan y pegan sílabas con t en el espacio correspondiente.	I: Pasabas por todos los pasillos y te detenías con algunos alumnos. ¿Por qué hacías esto? Observaba y, si estaban dudosos, tenían alguna dificultad o estaban distraídos como recortando o viendo al de al lado, sobre todo como viendo al de al lado a ver qué hacía, yo me daba cuenta de que estaban teniendo alguna dificultad y era con los que me paraba. Cuando veía a otros que recortaban, pegaban, ni siquiera volteaban a ver el trabajo del de al lado no me paraba. Entonces, con quienes tenían cierta dificultad, me gusta hacer esta estrategia:

hacerles ver que la letra con la que lo dicen cómo sonaría.
(Autc1_Sílabas_P1)

Fuente: elaboración propia.

P2 comenta que la finalidad del monitoreo es observar cómo trabajan los alumnos y preguntarles sobre lo que hacen. Con aquellos que presentan dificultades, brinda apoyo a partir del fonema o enfatiza la escritura de sílabas; a otros los ayuda a distinguir entre mayúsculas y minúsculas.

Tabla 10.

Monitorear el desarrollo de las ejercitaciones (P2)

Síntesis de clase	Trabajo representado
Los alumnos copian el nombre de un dinosaurio y lo dibujan. La maestra se detiene con algunos niños.	I: ¿Por qué te detienes con algunos alumnos durante la clase? Para ver cómo están trabajando, si van bien, si necesitan algún apoyo o si ya terminaron, que me digan qué decía; o sea, estar constantemente retroalimentándolos. Por ejemplo, si van muy bien, pues (les pregunto): “A ver ¿qué escribiste?, ¿Cómo se llama tu dinosaurio?”. O sea, me lo volvían a leer y ya. O, por ejemplo, si estaban haciendo un dibujo (les digo): “Muy bien, a ver, ¿qué características tiene el dinosaurio que estás haciendo?” o “¿Qué te llamó la atención del dinosaurio?”. O sea, que ellos me vayan externando lo que están haciendo. (Autc1_AlfabetoMóvil_P2)

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Esta investigación analiza el trabajo efectivo y representado de dos profesoras al enseñar lengua escrita en preescolar a partir de las dimensiones del trabajo docente propuestas por el ISD. La revisión de la literatura muestra que las investigaciones han priorizado aspectos vinculados al contenido de enseñanza (Dueñas y Vernón, 2017), el aprendizaje de los estudiantes (Ortega y Soto, 2007), los efectos de un programa de formación (Villalta-Paucar et al., 2022) o la colaboración entre colegas para construir comunidades de aprendizaje (Sepúlveda y Aparicio-Molina, 2024). Sin embargo, no se identificaron análisis detallados y sistemáticos del trabajo docente en la enseñanza de uno de los contenidos más polémicos en los últimos años. Esta situación nos lleva a suponer que la escasa investigación sobre las prácticas en esta área dificulta la

comprensión de cómo enseñar a leer y escribir en el inicio de la escolaridad básica, lo que puede repercutir tanto en la formación del profesorado como en el diseño curricular.

Los resultados de esta investigación permiten comprender el trabajo docente observado en las aulas, así como los significados que le atribuyen las profesoras. En consecuencia, es posible afirmar que las tareas más utilizadas para enseñar a escribir en tercer grado de preescolar son la copia, el dibujo, el juego y la lectura. Las dos primeras no siempre tienen intenciones comunicativas claras para los niños, por lo que, en más de una ocasión, su finalidad carece de sentido para ellos. Además de estas tareas, las profesoras desarrollan consignas que forman parte de rutinas de trabajo en el aula. Estas no siempre están vinculadas con la enseñanza de la lengua escrita; no obstante, posibilitan la organización del grupo, necesaria para aprender a leer y escribir con niños de estas edades.

Como parte relevante de las acciones (Leontiev, 1983) de las docentes, se identificaron mediaciones individualizadas para ayudar a los niños mientras trabajan. Esta labor requiere la observación constante de las maestras y el apoyo ajustado a quienes más lo requieren. El análisis detallado de estas mediaciones permitió conocer que las profesoras amplían las consignas en sentido estricto al detectar dificultades en su ejecución. Estas dificultades están relacionadas con operaciones (Leontiev, 1983) que las docentes suponen adquiridas, pero que los niños aún no han automatizado y que son necesarias para concretar la consigna.

En lo que respecta a la dimensión del trabajo representado, se identificaron los saberes de las profesoras en cuanto al contenido de enseñanza y a cómo enseñarlo. Los primeros se orientaron en dos direcciones: el sistema de escritura (conciencia silábica y fonémica, direccionalidad, convenciones del sistema de escritura y lateralidad) y los usos de la lengua escrita. Un texto con información científica, que podría identificarse como una ficha enciclopédica, es referido por P1 como un tipo de texto, mientras que P2 lo denomina texto expositivo y portador textual. Estas respuestas reflejan rastros de las tradiciones lingüísticas en torno a las tipologías textuales que han permeado el currículo escolar mexicano como formas de nombrar los textos que se enseñan.

Asimismo, se observan reminiscencias de las orientaciones curriculares para la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Por ejemplo, la perspectiva psicogenética de la lengua escrita, incorporada al currículo nacional en 1993, distinguió entre copiar y escribir y cuestionó la utilidad de la copia, tal como lo menciona P1 en las autoconfrontaciones. En este mismo sentido, se encuentran los métodos basados en la conciencia fonológica, postulados antes de 1993, así como las discusiones sobre cuál es el momento preciso para introducir la enseñanza de aspectos ortográficos: antes o después de la alfabetización. El trabajo

representado de las docentes hace alusiones a estas temáticas, aunque es muy probable que desconozcan que sus orígenes anteceden a sus prácticas.

Las docentes mostraron características similares en el trabajo efectivo a través del empleo de tareas y finalidades compartidas, lo cual se atribuye a la elaboración colegiada de las planeaciones de clase. Sin embargo, la autoconfrontación mostró que estas tareas poseen significados diferentes para ellas; por ejemplo, P2 considera que la copia motiva a los alumnos a seguir aprendiendo, mientras que, para P1, la copia no contribuye a la enseñanza, aunque la utilice en clase.

Respecto al trabajo representado sobre cómo alfabetizar, las profesoras expresan sentidos distintos en relación con las tareas que proponen en academia. P2 alude a la enseñanza ecléctica porque usa lo que le funciona sin dar tanta relevancia a la perspectiva teórica que lo sustenta; en cambio, P1 acuerda con un enfoque que prioriza la conciencia fonológica y la enseñanza de las letras y sus sonidos. Además, se identificó que ambas docentes recuperan los intereses de los alumnos al diseñar actividades y plantean tareas sencillas antes que complejas.

En este mismo sentido, se observaron diferentes situaciones de mediación durante las ejercitaciones. Las profesoras observan constantemente a los alumnos mientras desarrollan las tareas, lo que origina actividades de monitoreo para hacerlas más accesibles. Como lo han comprobado diversos trabajos (Riestra, 2014; Goicoechea *et al.*, 2011; Goicoechea, 2015), para que exista semiosis entre la profesora y el grupo es necesaria la reformulación de las consignas. La presente investigación permite identificar que el origen de esa reformulación en grupos de alumnos de estas edades está relacionado, principalmente, con la función de monitoreo de las profesoras. La pericia de las docentes para observar a los estudiantes cuando ejecutan las tareas y, en cierto modo, ser sensibles a sus reacciones, les permite saber cuándo y cómo ampliar una consigna.

Una situación similar a la antes descrita se observó con las consignas en sentido amplio vinculadas con las operaciones supuestas. Las profesoras amplían estas consignas a partir de observar las respuestas del grupo frente a la tarea. Esto sugiere que, al momento de planear, centran su atención en la finalidad y no consideran el proceso que los niños deben atravesar para conseguirla. En este sentido, al observar a los niños mientras trabajan, las docentes identifican qué operaciones requieren para alcanzar la finalidad establecida.

El análisis del trabajo representado permitió identificar las diferencias en las percepciones de las profesoras sobre su propia práctica. En sus respuestas se aprecian variables como los años de experiencia docente y la formación profesional. Aunque pertenecen a una misma institución y trabajan en colegiado, conciben de formas distintas la enseñanza de la lengua escrita.

La participación de las maestras en el análisis de su trabajo

Diversas investigaciones han mostrado la relevancia de estudiar el discurso de los profesores sobre su trabajo a partir de instrumentos como el cuestionario o la entrevista (Ruíz-Bikandi, 2007; Rodríguez y González, 2020; Rodríguez, 2021; Goicoechea *et al.*, 2011; Goicoechea, 2015; Rodríguez y Clemente, 2013; Guzmán y Guevara, 2010; Block *et al.*, 2007). Sin embargo, también han advertido los riesgos que esto implica, puesto que el discurso sobre la práctica no siempre la describe con precisión (Montes *et al.*, 2017). En esta investigación empleamos una metodología que permite vincular la observación del trabajo realizado en las aulas con las reflexiones de las profesoras sobre este.

Según Bronckart (2007), la opacidad del trabajo docente se debe tanto a las dificultades que enfrenta el investigador para comprenderlo como a las que enfrenta el propio profesor para hablar y reflexionar sobre este. A nuestro juicio, el vínculo entre la mirada de las investigadoras y las docentes permite disminuir dicha opacidad. En el presente estudio, las profesoras retornaron a su trabajo a partir de la lectura de las transcripciones de clases y del diálogo con la entrevistadora, lo que les permitió conversar sobre lo realizado, describirlo y, a su vez, reflexionar sobre su propio actuar y verbalizarlo.

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

Referencias

- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M. y Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 731-762. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-731.pdf>
- Braslavsky, B. y Pineau, P. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIFE.

- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila Editores.
- Dueñas, S. y Vernón, S. (2017). *Descripción y análisis de actividades e intervenciones docentes para la alfabetización inicial bajo un enfoque constructivista* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro. <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/1360/1/RI007531.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Goicoechea, M., Riestra, D. y Wodnik, V. (2011). Análisis del trabajo docente: las interacciones en las clases de Lengua [CD]. En D. Riestra (comp.), *II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas* (E-book) (pp. 374-385). Ediciones Geise.
- Goicoechea, M. (2015). Nociones textuales y contenidos gramaticales en una clase de lengua de nivel superior: Análisis del trabajo docente. En D. Riestra (comp.), *IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 152-171). Universidad Nacional de Río Negro.
- Goicoechea, M. y Pablos, C. (2022). Secuencia didáctica para la alfabetización inicial: teatro infantil. En D. Riestra y M. Goicoechea (comps.), *Los modelos teóricos y los modelos didácticos en las propuestas de enseñanza de lenguas y literaturas* (pp. 79-90). Universidad Nacional de Río Negro.
- Goigoux, R. (2001). Lector en didáctica. Un cadre théorique pour l'étude du maître de lecture. En A. Machado (ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 129-152). EDUEL.
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 881-872 <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*. Paideia y Morata.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2002). *Maneras de saber: tres enfoques para la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal.
- Machado, A. (2004). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. EDUEL.
- Montes, L., Caballero, T. y Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529>

- Ortega, A. y Soto, M. (2007). *Concepciones y prácticas lectoras que tienen las maestras de educación preescolar: un estudio de caso* [tesis de grado, Universidad Autónoma de Querétaro]. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/5331>
- Pérez-Gómez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-63. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
- Plazaola, I., Ruiz-Bikandi, U., Iriondo, I., Zulaika, T., Sainz, M., Ozaeta, A., Garro, E., Alonso, I., Azpeitia, A. y Murciano, A. (2014). *Análisis de las actividades típicas de la enseñanza de lenguas. Un proyecto científico de conocimiento y de formación del profesorado*. Red de Investigación HIPREST.
- Riestra, D. (2014). *Las consignas de enseñanza de la lengua, un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Miño y Dávila Editores.
- Rodríguez, B. y González, E. (2020). Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (23), e03. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e03.2908>
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 327-345. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42931>
- Rodríguez, B. (2021). Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), e1258. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-005)
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <https://doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Saujat, F. (2004). O ensino como trabalho. En A. Machado (ed.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 251-262). EDUEL.
- Sepúlveda, F. y Aparicio-Molina, C. (2024). Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 382-402. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S. y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 85-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>