



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials
Didáctica de la Lengua y de la Literatura Juvenil e Infantil

Creencias y Conocimiento de los Futuros Profesores para la Enseñanza de la Lectura Inicial

Angelina Pastén Ibáñez

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Marilisa Birello

Tutora Dra. Anna Cros Alavedra

Septiembre, 2022

A mis padres

Luis y Adela

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a todas las personas que han apoyado este trabajo de tesis doctoral durante este largo recorrido y que este año se materializa a través de la presentación escrita de esta búsqueda por largo tiempo en distintos libros, apuntes, artículos, páginas web, notas, grabaciones, para hacer posible este estudio.

Agradecer a mi Directora de Tesis Dra. Marilisa Birello por su permanente apoyo, escucha, orientaciones, paciencia y ánimos para llegar a concluir esta investigación. Agradezco su sabiduría y experiencia que compartió generosamente para que pudiera concretar cada etapa de este camino y de quien aprendí mucho.

Quiero expresar mi gratitud a la Dra. Ana Cros Alavedra y Dra. Teresa Ribas Seix que han colaborado en el desarrollo de este trabajo de investigación como Tutoras y me han hecho contribuciones con mucha calidez y experiencia.

También quiero expresar mis agradecimientos a los Tribunales de seguimiento, cuyas orientaciones y consejos académicos seguí para mejorar la propuesta que presenté en cada año, siendo un aporte para este estudio.

Agradecer la paciencia y fortaleza que me brindó mi familia cuando pensaba que el camino y la meta era difícil de alcanzar. Su incondicional amor significó muchísimo para vigorizarme y avanzar.

Asimismo, agradecer especialmente al Director de Departamento de Formación Inicial Escolar Dr. Gerardo Sánchez S. y directivos de la carrera en la que me desempeño por su comprensión, también a mi amigo Boris por su colaboración desinteresada y a mis compañeros de trabajo de los cuales recibí ánimos y apoyo.

A mis amigos y amigas que, a pesar de haberlos postergado todo este tiempo, han sido comprensivos y he podido percibir sus muestras de cariño.

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo determinar el impacto que tiene la formación inicial en las creencias y el conocimiento de los futuros profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial, para lo cual se ha explorado las creencias y el conocimiento antes y después del curso de formación; además de analizar la influencia que tienen las entrevistas de autoconfrontación en este proceso formativo. El diseño de esta investigación es de carácter cualitativo, un estudio de casos longitudinal realizado con profesores en formación que estudian pedagogía en educación básica de una universidad chilena. Los instrumentos de recogida de datos utilizados son: cuestionario para la selección de los casos, entrevistas pre y post curso de formación, observaciones de clases grabadas en vídeos, autoconfrontación y entrevista escrita al final del proceso investigativo. Los principales resultados de este estudio indican que existe un fuerte predominio de los primeros aprendizajes de los futuros maestros en la enseñanza del lenguaje escrito; también se considera importante la motivación familiar y el rol de la escuela para el desarrollo de esta habilidad. Por otra parte, se observa que en el curso de formación no se alcanzan a lograr los conocimientos necesarios para la enseñanza en el aula, emergiendo como relevante la vinculación del curso de formación con la práctica en primer año básico. Asimismo, se ha podido constatar que las creencias pueden evolucionar a través de la reflexión llevada a cabo en entrevistas de autoconfrontación de clases observadas con un docente experto.

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the impact of initial teacher education (ITE) on pre-service teachers' beliefs and knowledge about the teaching and learning process of initial reading. These beliefs and knowledge were explored before and after the ITE course. A qualitative longitudinal case study was carried out with Primary Education and Pedagogy students at a Chilean university. The instruments for data collection consisted of questionnaires for case selection, interviews before and after the training course, classroom observation, stimulated recall and written interviews at the end of the research study. The main results showed that there was an evident influence of pre-service teachers' past learning experiences in the teaching of written language. Family motivation and the role of the school in the development of reading skills were also considered important. On the other hand, it was observed that in the ITE course the required knowledge for teaching in the classroom was not achieved. Moreover, the link between the ITE course and practice in the first year of Primary Education emerged as relevant. Finally, it was possible to confirm that beliefs could evolve through reflection carried out in stimulated recall interviews.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO	4
2.1. Lengua y lectura	6
2.2. Algunas acepciones sobre lectura y primeros aprendizajes	8
2.2.1. ¿Qué es leer?.....	8
2.2.2. Lectura y teorías de aprendizaje	11
2.3. Proceso de adquisición de la lectura	13
2.4. Primeros aprendizajes para la lectura inicial.....	16
2.4.1. Conocimientos previos para la enseñanza de la lectura	16
2.4.2. Conciencia fonológica	21
2.5. Métodos de lectura	23
2.6. Estrategias de aprendizaje	26
2.6.1. Estrategias de lectura	27
2.7. Creencias de los futuros profesores.....	33
2.7.1. Concepto de creencias	33
2.7.2. Influencia de las experiencias previas en el rol docente.....	36
2.7.3. Sistema de creencias y conocimiento	38
2.7.4. Creencias y formación docente.....	41
2.8. Creencias y lectura	45
CAPÍTULO 3 - OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	49
3.1. Pregunta orientadora de la investigación	49
3.2. Objetivos de investigación	49
3.2.1. Objetivo general	49
3.2.2. Objetivos específicos	50
3.3. Preguntas de investigación	50
CAPÍTULO 4 - MARCO METODOLÓGICO	51
4.1. Metodología cualitativa.....	51
4.1.1. Origen de la metodología cualitativa	51
4.1.2. Aproximaciones a la metodología cualitativa	52

4.2.	Método	55
4.3.	Contexto general	57
4.3.1.	Contexto de investigación	58
4.3.2.	Descripción del curso de formación	60
4.3.3.	Participantes de la investigación.....	60
4.4.	Instrumentos y procedimientos de recogida de la información.....	62
4.4.1.	Cuestionario de selección de casos.....	62
4.4.2.	Instrumentos aplicados a los casos seleccionados	65
4.4.3.	Entrevista semiestructurada.....	67
4.4.4.	Observaciones de clases	68
4.4.5.	Visionado o autoconfrontación.....	71
4.4.6.	Entrevista escrita.....	75
4.5.	Análisis de los datos.....	76
4.5.1.	Transcripción de las entrevistas.....	76
4.5.2.	Transcripción de las observaciones de clase	79
4.5.3.	Análisis de los casos	83
CAPÍTULO 5 - ANÁLISIS DE LOS DATOS		88
5.1.	El caso de Pepe.....	88
5.1.1.	Entrevista 1	88
5.1.2.	Entrevista 2.....	90
5.1.3.	Observaciones de clases y visionado.....	92
5.1.3.1.	Descripción de la clase 1.....	92
5.1.3.2.	Descripción de la clase 2.....	118
5.1.3.3.	Descripción de la clase 3.....	146
5.1.3.4.	Descripción de la clase 4.....	164
5.1.4.	Entrevista escrita 3.....	180
5.2.	El caso de Rosa	183
5.2.1.	Entrevista 1	183
5.2.2.	Entrevista 2.....	186
5.2.3.	Observaciones de clases	188
5.2.3.1.	Descripción de la clase 1.....	188

5.2.3.2.	Descripción de la clase 2.....	203
5.2.3.3.	Descripción de la clase 3.....	218
5.2.3.4.	Descripción de la clase 4.....	244
5.2.4.	Entrevista escrita 3.....	261
5.3.	El caso de Marta.....	264
5.3.1.	Entrevista 1	264
5.3.2.	Entrevista 2.....	266
5.3.3.	Observaciones de clases	268
5.3.3.1.	Descripción de la clase 1.....	268
5.3.3.2.	Descripción de la clase.....	303
5.3.3.3.	Descripción de la clase 3.....	318
5.4.	El caso de Susan.....	367
5.4.1.	Entrevista 1	367
5.4.2.	Entrevista 2.....	370
5.4.3.	Observaciones de clases	371
5.4.3.1.	Descripción de la clase 1.....	371
5.4.3.2.	Descripción de la clase 2.....	387
5.4.3.3.	Descripción de la clase 3.....	402
5.4.3.4.	Descripción de la clase 4.....	429
5.4.4.	Entrevista escrita 3.....	445
CAPÍTULO 6 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....		449
6.1.	Primera pregunta de investigación	449
6.1.2.	Creencias y conocimiento de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura y la escritura	449
6.2.	Pregunta de investigación 2.....	458
6.2.1.	Impacto del curso de formación sobre las creencias y conocimiento de los futuros maestros	458
6.3.	Tercera pregunta de investigación.....	471
CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES		486
7.1.	Conclusiones	486
7.2.	Reflexiones finales	489

REFERENCIAS.....	491
ANEXOS	512
1. Consentimiento informado.....	512
2. Cuestionario de selección de los casos	513
3. Preguntas Entrevista 1.....	516
4. Preguntas entrevista 2 post curso de formación.....	517
5. Entrevista de autoconfrontación	517
6. Entrevista escrita final.....	518

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata sobre las creencias y conocimiento que poseen los futuros profesores para iniciar a los alumnos en el proceso de lectura, realizada en un contexto universitario chileno con estudiantes que iban a iniciar el cuarto semestre de formación y a los cuales se les acompañó hasta fines del quinto semestre.

Este estudio surge de un interés profesional y personal, debido a mi condición de profesora de Educación General Básica me ha correspondido trabajar en primer año a lo largo de mi carrera profesional, llamándome la atención el profundizar en este conocimiento, que para todos resulta complejo cuando se comienza en una escuela como docente en servicio y que lamentablemente no siempre se tiene la certeza de cuán preparados se está para hacerlo. Después de trabajar algunos años en el nivel universitario, emergió otra motivación relacionada con los propios estudiantes de pregrado, que generalmente manifestaban no sentirse preparados y seguros para enseñar y desarrollar esta habilidad, aún teniendo un curso preparatorio. Estos alumnos fueron parte de mi inspiración, ya que me llevaron a intentar encontrar algunas respuestas a esa problemática para mejorar su formación acorde a sus debilidades. Posteriormente, desde el año 2018 la carrera me ofreció la oportunidad de efectuar el curso que forma parte de una malla innovada, lo que conllevó a enfrentar un nuevo desafío. Ese desafío trajo consigo el deseo de profundizar en los contenidos, por lo que a medida que avanzaba en la recogida de datos y se iban analizando aportaban luces de qué era necesario entregar a los futuros docentes, cómo abordarlo y dar respuesta a sus inquietudes, lo que demanda tener conocimiento adecuado y pertinente que permita paulatinamente producir cambios en la manera de enseñar de los profesores en formación.

Por otra parte, la realidad del contexto educativo chileno respecto de los resultados alcanzados en diversas pruebas estandarizadas en lectura indica que es una problemática de la cual hay que hacerse cargo, más aún al tener la responsabilidad de formar futuros profesores y puedan progresivamente ir revirtiendo estos resultados. En Chile se han realizado esfuerzos por mejorar esta condición desde el Ministerio de Educación, de las instituciones escolares y de los docentes, a pesar de aquello, las evaluaciones de la competencia lectora de los alumnos chilenos revelan que hay lagunas entre los estudiantes. Según la Agencia de Calidad (Mineduc, 2020), los resultados

SIMCE 2019 para 8° año básico se sitúan en un promedio de 241 puntos a nivel nacional en la prueba de Lengua y Literatura: Lectura. Además, siguen mostrando la brecha existente entre la educación municipalizada y la educación privada-subvencionada, con una diferencia de 51 puntos entre el nivel socioeconómico alto (273) y el bajo (222). En la misma línea los resultados PISA (2018) en la competencia lectora de los alumnos en Chile arrojan un promedio de 452 puntos, que es menor al promedio de la OCDE (487), situándose en el lugar 43 de 79 países participantes.

Es así como se ha puesto el acento en la propia escuela implementando el Programa Leo Primero con apoyo a los docentes desde el Ministerio de Educación chileno y en la formación inicial del profesorado, especialmente en lo relacionado a las competencias que éste debe poseer en el ámbito disciplinar y pedagógico, lo que requiere mejorar la formación de pregrado, particularmente en lenguaje escrito, por ser transversal a todas las asignaturas del Plan de Estudio, lo que garantiza el éxito escolar.

Teniendo en consideración las motivaciones personales, profesionales y del contexto educativo surgen los objetivos de esta investigación relacionados principalmente con determinar el impacto que tiene el curso de formación Desarrollo del Lenguaje y sus Estrategias sobre las creencias y conocimiento de los futuros profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el nivel inicial de Educación Básica en Chile. Para ello, se han explorado las creencias de los futuros docentes y se ha descrito el conocimiento que adquieren los profesores en formación en el curso preparatorio. Además, identificar el impacto que ha tenido el curso mencionado como la influencia que han tenido las entrevistas de autoconfrontación en los cambios que puede evidenciar el futuro docente en su accionar en el aula durante sus prácticas, lo que finalmente es relevante en la mejora de su propia formación y en lo que puede potenciar su desempeño como profesor activo en servicio.

El desarrollo de este trabajo de investigación está organizado en siete capítulos. El primero de ellos es la presente introducción donde se abordan las motivaciones que llevaron a efectuar este estudio y los objetivos. En el segundo capítulo se aborda el marco teórico que sustenta este estudio con la revisión de diversas fuentes relacionadas con creencias y sus implicancias en los primeros aprendizajes en lectura y relación con la formación inicial, cómo también, fuentes sobre conceptos de lectura, adquisición de la lectura, métodos, conciencia fonológica, estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora, entre otros tópicos de interés para esta investigación.

El tercer capítulo está referido a los objetivos y preguntas de investigación. El cuarto capítulo presenta el contexto de esta investigación y el procedimiento que se siguió para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación que incluye tipo de investigación, métodos y técnicas de recogida de la información y la forma cómo fueron analizados estos datos. El quinto capítulo está vinculado al análisis de los datos, donde se ha realizado un análisis acucioso y detallado de cada uno de los casos de esta investigación presentando la transcripción de las observaciones de clases y un análisis descriptivo interpretativo de cada una de ellas, lo que culmina con una descripción y análisis por clase sustentado en las entrevistas de autoconfrontación, entrevistas 1 y 2 y entrevista escrita 3, para reducir la información de todos los casos y llegar a la discusión de los resultados.

El capítulo sexto da cuenta de la discusión de los resultados de los cuatro casos del estudio que se estructuran por cada pregunta de investigación para dar respuesta a los objetivos planteados en el capítulo 3 y que son contrastados por las fuentes teóricas revisadas en el capítulo 2 de esta investigación. Finalmente, en el séptimo capítulo se plantean las principales conclusiones que sintetizan los resultados de esta investigación y una reflexión que aborda sugerencias formativas e investigativas, implicancias pedagógicas y didácticas además de sugerencias para la formación de los futuros maestros y de los docentes en servicio.

CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO

En este capítulo se aborda el marco teórico que sustenta el trabajo de investigación relacionado con el impacto que tiene la formación en las creencias y conocimiento de los futuros maestros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial de la escuela primaria en Chile. Este marco teórico se construye a partir de ejes temáticos relacionados con lectura inicial, creencias y formación docente.

Cuando se habla de lectura se reconoce inmediatamente la importancia que tiene el desarrollo de esta habilidad para todas las personas, tanto para su inserción social como para el aprendizaje, por su transversalidad que abarca diferentes aristas de la vida cotidiana. Sin embargo, se reconoce que la lectura es una actividad cognitiva compleja (Castells, 2006; Minguela y Solé, 2011; Sánchez, 2014; Fons, 2016; Sánchez y Santolària, 2020), porque, como bien la define Álvarez Angulo (2013), leer es comprender, interpretar y utilizar textos. Otros autores señalan que leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito, un proceso interactivo de comprensión, interpretación y de construcción de significados (Solé, 2013; Fons, 2004, Bigas y Correig, 2008), donde la escuela, como institución alfabetizadora formal, tiene una gran responsabilidad, sin desconocer a la familia como primera formadora de sus hijos y el entorno social en que se movilizan los alumnos (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

En relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y desde la teoría socioconstructivista se produce una redefinición de las funciones del profesor y el alumno, donde el aprendiz asume un rol activo y el profesor de mediador o facilitador del aprendizaje generando espacios donde el niño pueda hacer su propia construcción de lo que aprende, por lo que el contexto de aprendizaje que genera el profesor debe ser significativo (Ferreiro y Teberosky, 1979). Respecto del rol mediador del docente, Munita (2021) explica que la mediación se caracteriza “por ciertos valores básicos como el acompañamiento y la cercanía, la importancia del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima o para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje” (p.74). Lo señalado por Munita (2021) muestra el camino hacia donde debe transitar la enseñanza de la lectura, lo que claramente no es ni ha sido fácil, porque Sánchez y Santolària (2020) indican que al observar a los docentes en el aula existe un predominio de prácticas con una instrucción

sistemáticamente dirigida por el docente de tipo instruccional, utilizando el método silábico, método sintético y actividades vinculadas al alfabeto con una enseñanza de control sobre los aprendizajes. Sin duda, que en este ámbito queda mucho por recorrer, lo que es un desafío constante para la formación inicial docente y la formación continua de los profesores, porque el aprendizaje del lenguaje escrito no se puede entender como un simple entrenamiento con mecanismos concretos y aislados. Además, se espera una enseñanza que incorpore el aspecto sociocultural en las prácticas de lectura que considere los métodos analíticos-sintéticos y analíticos (Castells, 2014).

En relación al concepto de creencias se puede señalar que no hay consenso sobre qué se entiende por creencias; en lo que sí hay acuerdo entre investigadores, es sobre la importancia que tiene para la formación inicial de maestros, para los académicos que forman estudiantes de pregrado y la influencia que posee el sistema de creencias en el quehacer pedagógico del docente de aula (Pajares, 1992; Borg, 2003; Cambra et. al., 2000). Respecto de las múltiples acepciones de la palabra creencias, Borg (2003; 2006) denomina a las creencias cognición docente cuando se refiere a lo que los profesores piensan, creen o saben sobre el proceso de enseñar. Autores como Pozo et. al. (2006), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las denominan teorías implícitas. Otros autores, con la intención de definir las, comprenderlas y observarlas en la práctica han creado constructos como *beliefs*, *assumptions* y *knowledge* (BAK) de Woods (1996), creencias, representaciones y saberes (CRS) de Cambra et. al (2000) y Lemke (2008) siguiendo a Woods (1996) crea el modelo creencias, emociones e identidades (CEI). Sin embargo, las investigaciones han demostrado la influencia que tienen las creencias para los docentes y futuros profesores, porque funcionan como un filtro que orienta las prácticas en el aula y la toma de decisiones (Borg, 2003; Birello y Sánchez-Quintana, 2014; Fons y Palou, ,2014). Además, Lortie (1975), Mercado (1991) y Munita (2014) coinciden al señalar que las creencias tienen más peso que la formación formal de los docentes en su quehacer en el aula y aunque se dice que estas creencias son difíciles de cambiar, porque están vinculadas a las experiencias previas durante el proceso de escolarización, hay investigadores que sostienen que es posible modificarlas a través de procesos reflexivos, de mediación y de formación continua (Cortez et. al. 2013; Cambra y Palou, 2007; Jiménez y O'Shanahan, 2008), Tresserra y Cabré, 2019).

Es así, como en las últimas décadas la relación entre creencias del docente y el aprendizaje de la lectura ha despertado interés entre los investigadores Castells (2006) y Pérez Peitx (2016), pero en Chile es todavía poco explorada.

2.1. Lengua y lectura

Desde una perspectiva amplia, y teniendo en cuenta la importancia y complejidad del desarrollo del lenguaje para la comunicación humana, es necesario partir señalando algunos aspectos que pueden ayudar a la comprensión y enseñanza de la lectura desde las primeras etapas escolares de los alumnos. Teniendo en cuenta que el lenguaje es muy difícil de comprender, Bloom y Lahey (1978) plantean descomponerlo en tres constituyentes funcionales: forma, contenido y uso. La forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología. El contenido abarca el significado o la semántica. El uso está relacionado con la utilización que se hace del lenguaje con la intención de comunicarse o de influir en los demás, también denominada pragmática. De acuerdo a estos autores en la forma estarían las bases para el desarrollo de la expresión; en el contenido se produciría la representación mental del mundo y en el uso o pragmática se evidenciaría la interacción con otros. Asimismo, Owens (2003) coincide con Bloom y Lahey (1978) al considerar los mismos componentes del lenguaje, pero considera que la pragmática es el elemento organizador del lenguaje, ya que al interactuar con los demás o hacer uso del lenguaje entran en juego todos los otros componentes como la sintaxis, la morfología, la fonología y la semántica.

Cassany et. al. (1998) plantea que desde los años 60 se está entendiendo la lengua desde una mirada funcionalista y comunicativa. Con anterioridad a los años 60 solo se aprendía la estructura de esta, centrándose en el conocimiento cognitivo, es decir, en la gramática. La visión funcionalista y comunicativa de la lengua se centra en el uso y en lo que se consigue utilizándola, por lo que se concibe como “una forma de acción o de actividad que se realiza con una finalidad concreta” (p.84). Explica que cada acción lingüística es un acto del habla que consiste en la codificación o decodificación de un mensaje oral o escrito que permite solicitar algo, saludar, pedir información, despedirse, entre otras. Por tanto, aprender lenguas significa aprender a usarla y a comunicarse, lo que produjo un cambio fundamental en la escuela, ya que el léxico y la gramática pasan a ser herramientas técnicas para lograr el objetivo de la comunicación. De este modo, se introducen

conceptos importantes en la enseñanza y aprendizaje de la lengua: competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática. La competencia lingüística abarca todos los aspectos de la gramática como la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Estas reglas lingüísticas permiten a los hablantes entender un sin fin de enunciados. La competencia comunicativa se refiere a los registros del habla, es decir, qué hay que decir, cómo decirlo dependiendo del interlocutor y contexto. Esta competencia apunta a usar el lenguaje de manera adecuada en las distintas situaciones de la vida social. La competencia pragmática es una rama de la semiótica y la lingüística que se encarga de los conocimientos y habilidades que hacen posible un uso adecuado de la lengua. La asociación de la competencia lingüística de la lengua y la competencia pragmática, permite lograr el objetivo de una adecuada competencia comunicativa.

Sin embargo, Zayas (2011) advierte que el cambio de paradigma vinculado a pasar de una competencia lingüística a una comunicativa no se ha traducido en un cambio relevante en el modelo didáctico. Lo que plantea tiene sus fundamentos en que los contenidos que se presentan en el aula son atomizados, sin integración; los contenidos están basados en el conocimiento de la lengua más que en su uso; además, porque la tradición gramaticalista es resistente al cambio. Explicitando lo planteado, Zayas (2011) señala que para pasar de una competencia lingüística a una competencia comunicativa debe considerarse como punto focal el uso de la lengua en el aula, desde que los alumnos van adentrándose en el mundo de la comunicación verbal, cuyas habilidades lingüístico-comunicativas y de reflexión metalingüística con su uso deben abordarse de manera integrada. El profesor que va a enseñar a leer debe tenerlo presente al momento de trabajar con los alumnos(as) ya que aportan al manejo y comprensión de los procesos de lectura y a la habilidad comunicativa, como lo reafirman Bigas y Correig (2008) cuando diferencian el lenguaje de una cadena de significado y significantes con la riqueza que este posee al considerar sus componentes estructurales como los aspectos semánticos, morfológicos, fonéticos, pragmáticos y textuales; indicando que todo alumno para dominar una lengua debe tener conocimiento de ellos como una herramienta social que le permite insertarse y convivir con y en el mundo que le rodea.

2.2. Algunas acepciones sobre lectura y primeros aprendizajes

En este apartado del marco teórico se define el concepto de leer y se hace referencia a los primeros aprendizajes de lectura.

2.2.1. ¿Qué es leer?

Es sabido que leer es fundamental para las personas y que es importante para el aprendizaje de todas las áreas del currículum escolar. Por su radical relevancia, desde hace muchas décadas se ha discutido e investigado sobre el tema; esta discusión se ha basado en cómo pensamos que el alumno(a) aprende. Ferreiro y Teberosky (1979) realizan un planteamiento innovador, una propuesta radicalmente diferente desde la psicología genética de Piaget, produciendo un cambio en la forma de pensar y hacer en el aula, dando paso a un alumno que es activo en la comprensión de la naturaleza del lenguaje de su entorno, dejando de lado la concepción maduracional del sujeto que aprende, donde este debía tener desarrolladas varias habilidades para comenzar el proceso y era receptor de un conocimiento que proviene desde afuera y la concepción de este mismo sujeto que construye su propio conocimiento. Esto produce un cambio abismante entre la concepción conductista del lenguaje basada en la reacción estímulo-respuesta, propuesto por Watson (1913), donde la unidad básica del aprendizaje es el hábito, entendida como la repetición de una conducta adquirida, siendo siempre iniciado y controlado por el medio ambiente y la concepción piagetana de índole constructivista, que considera al alumno como constructor de sus propios aprendizajes y significados a partir de las posibilidades que tiene de interactuar con los objetos. El conocimiento no está en el sujeto ni en el objeto, si no que en el resultado de la interacción entre ambos.

Solé (2009) desde la enseñanza y aprendizaje de la lectura manifiesta que durante mucho tiempo este aprendizaje estaba dirigido a reproducir, repetir un texto escrito o a escuchar la lectura de otros para responder preguntas dentro de un marco esperable, por lo que estaba muy lejos pensar en la comprensión de un texto y menos el concepto de aprendizaje.

Asimismo, Mata et al. (2015) señala que leer es una habilidad compleja, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y, explica que su complejidad se deriva por la importancia de la lectura en todos los ámbitos de la vida personal, social y profesional de las personas, y también, por intentar definir en qué consiste la lectura y explicar su funcionamiento. Es así como el concepto de leer ha pasado desde la decodificación hasta la conceptualización actual de definirla como un

proceso interactivo de comprensión, interpretación y de construcción de significados, motivo principal por el cual se aprende a leer (Solé, 2013; Fons, 2004, Bigas y Correig, 2008) donde adquiere gran importancia la familia y el entorno en general. Al respecto Jiménez y O'Shanahan (2008) explicitan que no hay que dejar de lado el conocimiento que adquiere el niño en contextos no escolares, pues el sentido del aprendizaje de la lectura se construye desde un elemento cultural, por lo que no hay que despreciar los conocimientos que trae el alumno desde su entorno familiar y comunitario, solo así, compartiendo lenguajes tendrá sentido para el que aprende, con doble propósito, pues el aprendizaje considerará la experiencia social y la escuela no se convertirá en un espacio cerrado e incomunicado.

También, Guzmán-Simón et. al. (2015) destaca que el proceso de alfabetización se inicia mucho antes que en la escuela, ya que este proceso comienza en el entorno familiar y desde el comienzo de su vida, lo que denomina alfabetización emergente (*emergent literacy*) donde el aprendizaje del niño en un entorno letrado no es dirigido ni por sus padres, ni por sus profesores; se debe a un desarrollo espontáneo de la lectura que el niño(a) experimenta en el entorno familiar por observación y contacto con el mundo, ya que a través de la rutina diaria está en permanente contacto con la escritura y los procesos de alfabetización. A través de la alfabetización emergente el niño debiera adquirir el reconocimiento de palabras escritas y su curiosidad por segmentarlas (factores metalingüísticos), desarrollo del lenguaje oral (factores lingüísticos) y un desarrollo adecuado de la memoria operativa, la organización semántica de las palabras y rapidez al nombrar las letras (factores cognitivos). Además del sentido comunicativo y social, pues para Guzmán-Simón et. al. (2015) leer no es dominar el código gráfico para ser decodificado, sino que la finalidad de la lectura es la comunicación con otras personas en contextos diferentes.

La Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, PISA 2018, p.4) evalúa cada tres años la competencia lectora y la define como: “comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos e involucrarse con ellos para lograr las metas propias, desarrollar conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”, poniendo el acento en su funcionalidad, es decir, en la capacidad de utilizar lo leído en diversas actividades del diario vivir con distintos propósitos, reconociendo el sentido de transversalidad de la lectura. Para utilizar lo leído debe comprender el texto escrito para un objetivo específico y relacionarlo con sus conocimientos previos.

Como el objetivo de todo lector es comprender, Bigas y Correig (2008), siguiendo a Smith (1990), hablan sobre dos factores fundamentales que intervienen en la comprensión: la información visual y la información no visual. La información visual es la que proviene del texto, la no visual corresponde al conocimiento de la lengua en que está escrito el texto, cercanía con el tema y haber aprendido a descifrar el código. Bigas y Correig explican que cuando hay exceso de información visual se puede producir un “cuello de botella” (p.131) entre los ojos y el cerebro, quedando desbordado el cerebro. Para que esto no se produzca es necesario aprovechar al máximo los conocimientos ya existentes para no depender tanto de la información visual. Para la enseñanza de la lectura, este fenómeno tiene algunas implicancias importantes como, por ejemplo, que los textos que se utilicen para enseñar a leer a los alumnos deben ser interesantes y de temas conocidos por ellos, evitar usar palabras o frases sin sentido.

Para Lebrero et al. (2015) leer es comprender un texto, es decir que un texto se aloje en el cerebro, el que es asimilado por la vista o por el tacto (en el caso de personas con discapacidad visual), luego se produce la profundización de los procesos cognitivos para comprenderlo, por lo que no es mera decodificación sino un proceso más complejo. Este proceso requiere de un nivel perceptivo que consiste en aprehender el texto y llevarlo hasta el cerebro, en seguida un nivel comprensivo de procesamiento relacionado con la propia interpretación del texto que realiza el lector y un tercer nivel de procesamiento, llamado proceso integrador que permite llegar a la esencia del acto de leer; es decir, interpretarlo, generar ideas nuevas o personalizarlo. Estos autores enfatizan que la lectura no es una mera decodificación, si no que intervienen procesos cognitivos complejos en cada una de las etapas que describen.

Solé (1987, 2013) explica que leer es un “proceso de interacción entre el lector y el texto” (p. 17), por lo que se entiende que es un lector activo que cuando lee tiene un objetivo y, a su vez, interpreta lo que lee. Para interpretar o construir significado del texto recurre a sus conocimientos y experiencias previas teniendo siempre presente el objetivo que orienta su lectura. También, implica formular hipótesis e inferencias que realiza el lector en forma permanente. Desde el modelo interactivo que integra varios enfoques que explican el proceso de lectura, se puede agrupar en torno a los modelos jerárquicos y secuenciales ascendentes *bottom up* y descendente *top down*. En el modelo ascendente *bottom up*, centrado en el texto, el lector procesa los elementos constituyentes de la lengua: letras, palabras, frases, siendo un proceso secuencial y jerárquico que

permite comprender el texto, por lo tanto, tienen gran importancia las habilidades de decodificación. El modelo descendente *top down*, enfatiza el conocimiento global de las palabras, pues el lector no procesa cada letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos, hipótesis y sus recursos cognitivos para anticiparse al contenido del texto, buscando verificar lo que sabe o hipotetiza del texto que lee, por lo tanto, mientras más información tenga el lector sobre lo que lee menos necesita apearse al texto. Por lo indicado, se puede concluir que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que conducen a la comprensión del texto. Fons (2004) coincide con Solé (2013) al basarse en el modelo interactivo de lectura, que destaca la importancia del contexto y las experiencias significativas de lectura, por tal razón es relevante el entorno que rodea al alumno, ya sea con adultos lectores, textos a su alcance y pertinencia de lo que se le proporciona para leer.

2.2.2. Lectura y teorías de aprendizaje

La enseñanza de los procesos lingüísticos son actividades complejas tanto por la naturaleza del objeto de enseñanza como por todos los factores que se deben considerar en cualquier acto de aprendizaje. Sin duda existe mucha literatura sobre modelos o métodos para la enseñanza de la lectura, que se han ido aplicando dependiendo de la teoría de aprendizaje que lo sustente, siendo el modelo conductista del condicionamiento clásico propuesto por Watson (1913) de estímulo-respuesta el más utilizado por los profesores, en el cual el docente tiene un rol protagónico y los alumnos repiten secuencias fónicas respondiendo a los estímulos. Ante esto, Ferreiro (2010) señala que desde la década de los ochenta se está intentando producir un cambio en la forma de enseñar, para que no se continúe reduciendo al alumno a actividades de índole fonatorio, auditivo, a repetir sílabas o sonidos aislados y formas sin un contexto significativo. Esto coincide con lo que señala Fons (2013) al plantear que si la enseñanza de la lengua parte por la decodificación de la palabra (sonido-grafema-palabra-frase), enfatizando solo procesos cognitivos de la lectura y la escritura como aspectos visuales, motores y auditivos; no permite la fluidez lectora ni la comprensión de lo que el niño lee, por la fragmentación del aprendizaje. Al respecto, Miret y Ruiz (1995) confirman que la lectura se enseña desligada del sentido priorizando la decodificación frente a la extracción de significados, carentes de contexto y función.

Actualmente, se pone el acento en la teoría constructivista que considera al alumno como un sujeto activo, constructor de sus propios aprendizajes y significados a partir de las posibilidades que tiene de interactuar con los objetos que van conformando sus experiencias previas que sirven de andamiaje para los nuevos aprendizajes. Basándose en las teorías constructivistas, Fons (2004) señala que leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito, por tanto, cuando un alumno llega solo a la decodificación de un texto no está leyendo. De ahí, que es importante que el alumno aprenda a leer en textos que le son significativos, que motiven su lectura hasta alcanzar la fluidez necesaria para lograr la comprensión de los textos escritos.

Asimismo, Fons (2006) explica que en la enseñanza de la lectura se deben tener presente tres aspectos fundamentales: los socioculturales, los cognitivos y los emocionales del acto de leer. En los aspectos socioculturales la autora considera el texto, el sujeto y el contexto, ya que el entorno social y cultural incide en la comprensión de la lectura, en la producción de texto y en los usos que las personas hacen del lenguaje escrito. Por ello, es relevante que los aprendices convivan con adultos que leen frecuentemente, por ser un modelo para que experimenten la necesidad y el placer de leer. En los aspectos cognitivos, la lectura es un objeto de conocimiento que tiene su propia estructura y que requiere ser descubierta y comprendida por los niños y las niñas, se produce la reflexión metalingüística y metacognitiva con procesos ascendentes (decodificación, reconocimiento de palabras, acceso lexical); descendentes (formulación y verificación de hipótesis, anticipación, construcción de expectativas, inferencias, interpretación de forma complementaria y concurrente). Fons (2004) plantea que para la formación de un buen lector debe atenderse a los procesos ascendentes y descendentes en forma interrelacionada, recurrente, significativa y no de forma acumulativa, ni en un orden jerárquico preestablecido. En los aspectos emocionales debe haber una relación positiva con el aprender a leer y con la lectura. Desde la teoría de aprendizaje sociocultural aprender no es acumular conocimientos, ya que implica necesariamente reelaboración y modificación de los conocimientos que ya se tienen. Esto exige tener un profesor mediador de procesos de aprendizaje, donde el alumno es protagonista, por lo que es importante crear situaciones de lectura cooperativa y de interacción verbal.

Asimismo, Tolchinsky (1990) indica que el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto, pues incluye el uso práctico como el vivir autónomamente, es decir, satisfacer necesidades cotidianas de la sociedad. Además, de acceder a la información y a formas superiores

de pensamiento, potenciando el conocimiento individual y colectivo. Como también, permite apreciar el valor estético o uso literario, pues se expresan emociones, sentimientos y la creación de mundos imaginarios.

En relación a la enseñanza de la lectura, Tolchinsky (2008) destaca la importancia de utilizar diversos tipos de textos y materiales, como también, el trabajo colaborativo entre pares dentro de un contexto significativo para los alumnos con actividades con sentido. Al incorporar en la enseñanza diversos tipos de materiales, recursos y herramientas, Cassany (2012) destaca el impacto que ha tenido la red en cuanto a su uso, enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, que llegó para quedarse, produciendo un cambio cultural abismante en la sociedad y, en el ámbito educacional, en las escuelas y las aulas, porque el profesor debe “prever y organizar todo lo que hace el aprendiz en línea, dentro y fuera del aula” (p. 270), incorporando textos multimodales de las distintas páginas de internet, plataformas, blogs, estudio individual y grupal, etc., porque en definitiva se espera que cuando el alumno termine su enseñanza formal esté preparado para insertarse en una sociedad digital. Por lo señalado, la inmersión de los niños en la lectura desde temprana edad (contexto familiar), no se puede utilizar solamente literatura en formato papel, sino que, al parecer, resulta más interesante, entretenido y creativo para los niños el uso de las pantallas, por lo que sería importante incorporar diversos tipos de textos en formato digital, produciéndose una buena articulación entre el lenguaje visual y oral (Margallo y Aliagas, 2014).

2.3. Proceso de adquisición de la lectura

En este apartado se expondrá cómo se produce en los alumnos el proceso de lectura inicial, sin excluir algunas habilidades básicas que deben adquirir los infantes para un buen desempeño lector y las teorías de aprendizaje que subyacen al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Para Martín Vegas (2015) la lectura requiere de tres procesos interdependientes como el conocimiento del código (las letras), la comprensión y el hábito lector. Señala que para iniciar a los alumnos en la comprensión del código es necesario haber desarrollado previamente las siguientes habilidades: buen dominio de la lengua, conocimiento del mundo, memoria conceptual, memoria operativa y motivación afectiva. Tener dominio de la lengua significa que el alumno tiene desarrollado el lenguaje verbal, siendo capaz de expresar emociones y pensamientos propios con

claridad. El conocimiento del mundo está vinculado a todas las experiencias que puede tener un alumno respecto de lugares, textos, vivencias; lo que facilitará la comprensión de los mensajes de los textos escritos. Lo señalado, está relacionado con la memoria conceptual, pues mientras más incrementa el vocabulario, mayor facilidad tendrá para el reconocimiento de signos y comprensión de la cadena sintáctica. La memoria operativa está relacionada con la memoria a corto plazo y la velocidad lectora adecuada para que puedan dar sentido a las frases que leen. Para el desarrollo de estas habilidades debe estar presente la motivación afectiva, reflejada en el interés y agrado por leer y practicar habitualmente la lectura, para ser lectores eficientes.

También, Martín Vega (2015) destaca la importancia de saber escuchar como habilidad lingüística, comunicativa, social y cognitiva. Un alumno que no sabe escuchar, no podrá comprender los mensajes de su entorno, ni reproducirlos, ni responder a esos estímulos. La capacidad de escuchar está ligada a la de oír (fundamental para aprender a hablar), por lo que, si un niño oye bien, está capacitado para escuchar, aunque el oír no asegura que los niños escuchen, porque no es un acto natural como el oír. Por lo señalado, es que la escuela debe trabajar estrategias para desarrollar esta capacidad, que implica tres aspectos: voluntad, atención y concentración. En primer lugar, el niño debe querer escuchar, tener la disposición, por lo que es importante que el mensaje sea atractivo y estimulante para captar su atención; una vez captada su atención el niño debe permanecer atento para lograr su concentración, lo que le permitirá decodificar el mensaje e interpretarlo y dar una respuesta, si es que es el caso.

Frith (1986) hace la relación entre el aprendizaje de la lectura y escritura, señalando que la escritura pasa por las mismas etapas de la lectura, pero de forma asincrónica. Frith (1986) señala que la forma de adquisición de los procesos de la lectura pasa por tres fases: logográfica, alfabética y ortográfica. En la fase logográfica el niño no diferencia palabras de algún otro objeto visual o símbolos, reconociendo palabras por sus características visuales, como por ejemplo etiquetas y logotipos de productos conocidos. En esta etapa los niños no son conscientes de que las letras y sus combinaciones representan sonidos específicos. En la fase alfabética el niño necesita diferenciar las palabras de otros objetos o símbolos, comenzando a desarrollar la relación fonema - grafema, teniendo interés en cómo fusionar estos fonemas para conformar palabras, adquiriendo gran importancia el orden de las letras y los factores fonológicos. En la etapa ortográfica, hay un reconocimiento de patrones ortográficos que permiten fluidez lectora. En esta etapa el alumno

realiza una lectura global, abandonando la idea grafema - morfema, por lo que alcanza gran importancia la sintaxis, la semántica y la estructura de las palabras.

Ehri (1999) realiza algunas variaciones al modelo de Fritz, llamando a la primera etapa prealfabética cuando los niños reconocen algunas características de las palabras; etapa alfabética parcial cuando los alumnos reconocen mayor cantidad de letras y símbolos; etapa alfabética total cuando hay reconocimiento de palabras completas, aunque no sea capaz de deletrearlas y la etapa alfabética consolidada, cuando reconoce y decodifica palabras que no son de uso frecuente. Ehri, explica que cuando los niños progresan en su proceso de lectura cambian el estímulo visual de palabras (etapa prealfabética) a un proceso de estímulo fonético (etapa alfabética consolidada).

Fons (en Bigas et. al. 2008) y Guzmán- Simón et.al. (2015) toman la nomenclatura de Frith (1986) señalando que el proceso de lectura y escritura en los alumnos se produce a través de tres fases: logográfica, alfabética y ortográfica. En la etapa logográfica “el niño muestra interés por el universo escrito” (Fons, 2008:161) comenzando a relacionar el lenguaje escrito con el lenguaje verbal, reconociendo logotipos de productos de consumo como alimentos o bebidas, nombres de dibujos animados, títulos de cuentos, su propio nombre escrito, entre otros. En esta etapa el niño(a) no reconoce la configuración de las palabras, pero sí es capaz de formular hipótesis a partir de dibujos o imágenes, como también, en esta fase los niños toman un libro y pueden hacer como que leen, inventando historias de acuerdo a lo que van observando en las imágenes. En esta fase es muy importante el apoyo de un adulto, tanto para resolver sus dudas cuando intenta leer o escribir, como para proporcionar los medios que estimulen la lectura; de tal manera que el niño(a) tenga diversos tipos de textos o libros a su disposición.

En la fase alfabética, el alumno comprende el principio alfabético, partiendo por el reconocimiento fonológico de las letras, lo que le permitirá ir asociando y reconociendo cada grafema. En esta fase, el alumno comienza a otorgarle significado a las letras que conforman las palabras, además de ir comprendiendo los aspectos morfológicos de estas, para dar sentido a las frases u oraciones que escriben o leen. El alumno descubre que cada letra tiene un valor sonoro, lo que le permite deletrear los textos escritos (Fons, 2008:163) e ir paulatinamente siendo un lector experto en diversos tipos de textos, logrando autonomía, habitualmente se dice que el niño aprendió a leer, puesto que hace reconocimiento del código, pero falta más práctica lectora para lograr hacerlo comprensivamente.

Asimismo, Bravo Valdivieso (2000) desde una mirada cognitiva considera, como etapa de la lectura inicial “el período del desarrollo personal y cultural en el cual los niños toman conocimiento del lenguaje escrito e inician su proceso de aprendizaje” (p. 50), comenzando con la etapa prelectora o logográfica hasta llegar a la etapa de lectura y escritura alfabético-comprensiva que no solo necesita de procesos cognitivos, también requiere de condicionantes emocionales, socioculturales y metodológicas.

2.4. Primeros aprendizajes para la lectura inicial

Este apartado versa sobre los conocimientos que debe poseer un niño para iniciar el aprendizaje de la lectura, sin antes intentar clarificar que este proceso consta de varios aspectos que es importante mencionar, a saber: conocimientos previos para la enseñanza de la lectura y la escritura, conciencia fonológica, métodos de lectura, estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura.

2.4.1. Conocimientos previos para la enseñanza de la lectura

Núñez y Santamarina (2014) denominan prerrequisito al conocimiento previo que deben tener los niños para iniciar el aprendizaje de la lectura, y desde la gestión de aula destacan que indagar los conocimientos previos de los alumnos permite secuenciar la organización de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y detectar las posibles dificultades de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá atenderlas oportunamente. Lo señalado es coherente con los planteamientos de la teoría de aprendizaje constructivista por la importancia que se le asigna el determinar los conocimientos previos de los alumnos para introducir un nuevo aprendizaje, lo que genera un andamiaje donde se van sustentando los aprendizajes para ir paulatinamente avanzando en aprendizajes de mayor complejidad.

Gallego (2006) define "prerrequisitos lectores" o "prerrequisitos para la lectura" (p.1) como las condiciones o circunstancias previas necesarias para iniciar y desarrollar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En relación al aprendizaje de la lectura, Gallegos (2006) resalta los aspectos lingüísticos y de conciencia fonológica sumado a las habilidades

cognitivas, perceptivas y motrices, además de los aspectos actitudinales y motivacionales para iniciar este proceso.

Núñez y Santamarina (2014) proponen cuatro factores relevantes para la lectura y escritura: desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica. Sin embargo, le asignan mayor importancia a las habilidades o destrezas orales de la lengua y a la conciencia fonológica. De todos modos, aconsejan no descuidar los otros dos aspectos.

Cassany et. al. (1998), Gallegos (2006), Núñez y Santamarina (2014) y Martín Vegas (2015) cuando se refieren a las habilidades lingüísticas, señalan como importantes las habilidades de hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral) y la interacción, asignándole importancia a la interacción para que se produzca intercambio de información en forma oral o escrita. Los autores enfatizan que estas habilidades deben desarrollarse antes de que el alumno comience el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Respecto del desarrollo de la motricidad, Núñez y Santamarina (2014) explican que los niños y las niñas desde su nacimiento comienzan a descubrir su cuerpo y su funcionalidad hasta lograr su control en forma progresiva. Para efectos del aprendizaje de la lectura y la escritura destacan el desarrollo de la lateralidad, el ritmo o la orientación espacial y temporal. Además, señalan que el desarrollo cognitivo es muy relevante para el aprendizaje de la lectura coincidiendo con Gallegos (2006) que relaciona las habilidades cognitivas con el desarrollo, señalando que son procesos que comienzan antes de la educación formal. Se refiere a un nivel cognitivo suficiente, vinculándolo directamente con las experiencias previas o aproximaciones que haya tenido el alumno, el desarrollo de la memoria operativa (conciencia fonológica) y la memoria semántica respecto de la lectura en el aula, en su entorno social o familiar.

Núñez y Santamarina (2014) y Gallegos (2006) consideran importante el desarrollo de habilidades orales por ser predictor de buenos lectores, sin dejar de relevar que su adquisición comienza desde los primeros años de vida, lo que le otorga un rol destacado a la familia o entorno para estimular su desarrollo, impregnándolo de un fuerte valor social, afectivo y emocional. Cabe recordar que los niños comienzan a comunicarse con el mundo desde su nacimiento lo que Bermeosolo (2004) y Cervera (2004) denominan el nivel prelingüístico en el desarrollo oral. Estos autores indican que

el lenguaje verbal mejora cualitativamente y cuantitativamente a través de procesos de socialización del entorno familiar y social.

Por otra parte, Alliende y Condemarín (2002) plantean otra visión sobre el aprestamiento de la lectura asociado a programas que se iniciaron en Estados Unidos alrededor de 1920 cuando las investigaciones descubrieron que entre el 20 % y el 40 % de los alumnos repetían cursos, porque no estaban preparados para el aprendizaje de la lectura, lo que con el paso del tiempo ha causado variadas controversias, algunas detractoras y otras seguidoras. Los investigadores que se mostraban de acuerdo con los programas de aprestamiento lo asociaban a la teoría de madurez neuronal, es decir cuando los alumnos logran un estado general de desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que los capacitaba para aprender a leer, lo que se conseguía en educación infantil a través del juego, actividades manuales, orales y artísticas, dando paso a que en primer año básico los alumnos pudieran aprender a leer y escribir. Las innumerables investigaciones realizadas en el tiempo, y que se oponen a los programas de aprestamiento, porque los consideran muy rígidos y excluyente de las necesidades personales de los alumnos, conciben la preparación para la lectura como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la educación formal y estaría relacionada con experiencias cotidianas y de interacción con adultos y pares. Se trata de la lectura emergente, concepto acuñado por Clay (1967) por la necesidad de romper con las teorías conductistas de la enseñanza de la lectura.

Clay (1967) habla de la lectoescritura emergente para enfatizar la importancia del desarrollo de ambas habilidades (lectura y escritura) y terminar con las ideas tradicionales de otras teorías, como el tema maduracional o que le daba mayor importancia a la lectura, quedando en segundo plano la escritura. Clay plantea que el alumno aprende lectoescritura de manera natural, emerge porque trae esas condiciones que son desarrolladas por el contacto con el entorno, por los recursos que tiene a su alcance, la interacción con los adultos cercanos, por la rutina diaria, lo que se produce antes de la enseñanza formal. Lo señalado por Clay deja de lado la enseñanza de fonemas y grafemas de manera aislada (método sintético fonético), porque el desarrollo de habilidades lectoras no se produce de manera secuencial, considerando también, la diversidad existente en el aula. Asimismo, llegó a concluir que los alumnos(as) de corta edad podían realizar la asociación entre la palabra hablada con la palabra escrita, ya que su proceso parte desde que nacen hasta los seis años, lo que les otorga cierto conocimiento de lo que es leer y escribir.

Alliende y Condemarín (2002) comparten la teoría de lectura emergente de Clay (1967), pues integra el concepto de literacidad en que el alumno no solo se desarrolla como lector si no que como lector-escritor. Por lo tanto, la lectura, escritura y expresión oral no se desarrollan secuencialmente, por el contrario, se interrelacionan y retroalimentan mutuamente. También, esta teoría considera que la lectura y el lenguaje escrito se desarrollan en contextos reales, de la vida real lo que tiene un mayor significado para el alumno. Por ello, es necesario señalar que los alumnos adquieren la lectura a través de diversos medios que les proporciona el entorno y las diversas oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela. Bravo (2000) y Bravo, Villalón y Orellana (2002) hablan de *emergent literacy* refiriéndose al dominio de habilidades y destrezas que han logrado los niños para iniciar el lenguaje escrito como la lectura inicial misma. La Enciclopedia británica define *Literacy* como “estado o condición de ser letrado” (p.175), es decir, el niño está en condiciones de acercarse al lenguaje escrito debido a su desarrollo cognitivo que se hace más evidente en la educación preescolar y en el primer año básico. El concepto de *emergent literacy* indica que no hay una demarcación rígida entre los procesos previos a la lectura inicial y el aprendizaje formal del lenguaje escrito, sino que emerge como resultante de la interacción entre las habilidades, conocimientos y actitudes de los niños con los métodos de enseñanza, los textos y su ambiente. Para estos autores este concepto les permite explicar desde el punto de vista psicológico el proceso que va desde la toma de conciencia del lenguaje escrito hasta la decodificación, implicando en este proceso el desarrollo psicolingüístico que se inicia antes de la enseñanza formal del lenguaje escrito.

Alliende y Condemarín (2002) proponen algunos factores que pueden ser importantes al momento de aprender a leer y que tienen relación con aspectos físicos y fisiológicos; sociales, emocionales y culturales; perceptivos; cognoscitivos y lingüísticos. En los factores físicos y fisiológicos consideran la edad cronológica, género y facultades sensoriales, aunque desde las investigaciones realizadas la edad de los seis a seis años y medio como la adecuada para aprender a leer, ya no tiene muchos seguidores, porque ninguna literatura ha demostrado una diferencia significativa en las habilidades lectoras entre los niños de menor o mayor edad de la señalada, por lo que la edad cronológica no es importante para el aprestamiento para la lectura. En relación al género señalan que no habría diferencias significativas en cuanto a los aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos del lenguaje, pero si habría diferencia significativa en las niñas en lo concerniente al habla, solamente por una disposición fisiológica; es decir, que anatómicamente están instaladas en

el ser humano. Asimismo, los defectos sensoriales visuales y auditivos pueden afectar la percepción de las palabras habladas como lo es el desarrollo de la conciencia fonológica o de palabras escritas al tener dificultad en la visión de cerca, lo que conlleva a presentar problemas para leer un libro a cierta distancia. En cuanto a la madurez social y emocional también es muy importante, pues está asociada a temas de autoestima y la capacidad para integrar equipos. Los niños que confían en sí mismos y en quienes les rodean son más independientes y necesitan una pequeña ayuda del adulto para sacar adelante la tarea; como también es importante la capacidad para trabajar colaborativamente, ya que las actividades generalmente se organizan en grupos, lo que implica autocontrol de las emociones para integrar un equipo de trabajo. El trabajo colaborativo es importante, porque requiere de las habilidades de saber escuchar, respetar opiniones, compartir acciones y materiales, seguir instrucciones y consensuar ideas y tareas.

Además, Alliende y Condemarín (2002) consideran que los factores socioculturales, influyen en las oportunidades de aprendizaje de la lectura de los alumnos, ya que cuando provienen de hogares estimulantes, donde los adultos leen, comentan la lectura con los niños, aprueban sus logros, proporcionan los medios para que los niños tengan contacto con libros, etc., tendrán mayor facilidad para leer. Esto desafía aún más el trabajo de los profesores en el aula, pues deben hacer una buena selección de sus estrategias de aprendizaje e intencionar una diversidad de actividades que permitan equiparar las condiciones de aprendizaje de aquellos alumnos con condiciones socioculturales diferentes.

Lebrero et. al. (2015) coinciden al señalar algunas habilidades y destrezas requeridas para la percepción, comprensión e integración del contenido de la lectura. Siendo así, se refieren a habilidades de carácter neuropsicológico mencionando las habilidades perceptivas de: 1) percepción visual (discriminación visual, agudeza visual: coordinación más habilidad); percepción auditiva (discriminación auditiva, segmentación fonológica); 2) procedimiento sensoriomotor (dominio espacial: orientación, esquema corporal, lateralidad; coordinación rítmica, dominio psicomotor, especialmente para la escritura). Destacan, además, habilidades de carácter lingüístico (desarrollo psicolingüístico: capacidad de simbolización, vocabulario, experiencia comunicativo-lingüística). Mencionan habilidades de carácter intelectual, relacionados con la inteligencia (dentro de los procesos cognitivos consideran procesamiento analítico/sintético y discriminación figura/fondo; también los procesos metacognitivos de atención y memoria y como elemento

importante la creatividad). También, señalan habilidades de carácter relacional personales (condiciones socio-ambientales, disposición emocional y apreciación funcional). Además, Lebrero et. al. (2015) explican que para que se produzca el paso de la comunicación oral a la escrita, es decir pasar de un código sonoro a uno gráfico, el niño o niña requiere un contexto, necesidad de leer y de motivación intrínseca y extrínseca. Además, necesita tener un conocimiento del código, de su configuración interna relacionada con la forma, direccionalidad, palabras, grafismos, y agregan que, también, son necesarios los recursos como los materiales, textos y recursos personales como las habilidades lectoras.

En general los autores mencionados proporcionan orientaciones para facilitar el aprendizaje de la lectura, ya que, al organizar las actividades a realizar, teniendo en consideración las habilidades a desarrollar en el alumno en cada uno de sus niveles o etapas, hará que el proceso de leer sea más amigable para los alumnos, motivador para su aprendizaje, eliminando las frustraciones en los infantes. Sabemos que el enseñar y el aprender a leer no es fácil, pero se puede facilitar el camino, producir el agrado y satisfacción cuando las actividades tienen un hilo conductor que las hace coherentes y significativas para el alumno.

2.4.2. Conciencia fonológica

Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2018) consideran que para lograr el aprendizaje lectoescritor es fundamental que los niños reconozcan los componentes sonoros de la lengua, ya que los últimos estudios han demostrado que las habilidades fonológicas tienen un papel importante en la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, considerándolo como el predictor más relevante en el aprendizaje del lenguaje escrito. Definen la conciencia fonológica como habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral, permitiendo identificar, segmentar y combinar sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas.

Bravo Valdivieso (2000) desde una visión cognitiva y psicolingüística de la lectura inicial, plantea que en educación infantil los alumnos deben desarrollar ciertas habilidades que les permitirían tener éxito en el aprendizaje del proceso lector tales como la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, velocidad para nombrar las letras vistas de manera impresa y la sintaxis oral, lo que permitiría a los alumnos poder aplicar diversas estrategias de reconocimiento fonológico, visual

ortográfico y semántico de palabras y oraciones al momento de enfrentar el código escrito. Bravo, Villalón y Orellana (2002) consideran que los niños que ingresan a primer año básico conociendo el nombre de las letras, realizando reconocimiento visual de algunos nombres propios e identificando el sonido inicial de palabras estarían en el momento propicio para llegar a la decodificación a fines del primer año, ya que son procesos cognitivos predictores de la lectura inicial.

Asimismo, Núñez y Santamarina (2014) definen conciencia fonológica como la capacidad de reflexionar y manipular los fonemas, es decir el alumno puede segmentar las palabras en unidades pequeñas y, a la vez tener la habilidad para crear nuevas palabras a partir de fonemas aislados, lo que denominan síntesis fonológica.

Jiménez y Ortiz (2000), Bravo (2000) y Bravo, Villalón y Orellana (2002) contribuyen al concepto de conciencia fonológica, señalando que es una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de los fonemas del lenguaje hablado e indispensable para el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. De la Calle, Aguilar y Navarro (2016) explican la conciencia fonológica como una habilidad predictora de la competencia lectora, porque se produce una correlación entre el nivel de competencia lectora y el desarrollo de la conciencia fonológica. Bravo Valdivieso (2002) relaciona la conciencia fonológica con la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), ya que son procesos cognitivos y psicolingüísticos que se inician en la etapa preescolar y que se convierten en el umbral de aprendizaje del lenguaje escrito, donde la intervención del profesor ayuda al niño a apropiarse del lenguaje oral y posteriormente al lenguaje escrito, por lo que el rol del maestro es fundamental, dentro del aprendizaje formal. Cuando el alumno se apropia del lenguaje, significa que está preparado a nivel fonológico oral y es capaz de vincular las palabras escuchadas con el lenguaje escrito. A su vez, Bravo, Villalón y Orellana (2002) dividen las habilidades fonológicas en activas y pasivas. Las variables pasivas se refieren cuando el niño no interviene sobre las palabras solo reconoce sus diferencias como, por ejemplo, escuchan fonemas y reconocen en una imagen de cual palabra se trata y también, las rimas, reconocer sonido inicial distinto de palabras pronunciadas y percibir cada fonema escuchado de una palabra dada. En cambio, en las habilidades fonológicas activas el niño debe aislar y pronunciar el sonido inicial o segmentar palabras o pseudopalabras, lo que requiere de la intervención del niño sobre las palabras. Lo anterior,

demuestra que el desarrollo de la habilidad fonológica es compleja y que debe pasar por distintos niveles de percepción y manipulación.

Gil (2016) considera la conciencia fonológica como la capacidad de analizar y comparar palabras que escuchan y repiten sin asociarlas a su significado, solamente por sus características fonológicas, lo que se refleja cuando los alumnos comparan palabras que tienen significados distintos, algunas letras en común, pero fonológicamente son similares como por ejemplo hiena y ballena - oruga y tortuga. Lo anterior, se puede dar dentro del contexto de una conversación, donde el lenguaje verbal permite hacer estas reflexiones y expresar lo que los alumnos piensan y quieren conocer. Posteriormente, con una buena conducción del profesor se llegará al lenguaje escrito, poniendo en relieve la importancia que tiene la acción de un adulto mediador o experimentado en el desarrollo de la capacidad metalingüística.

2.5. Métodos de lectura

Este punto se centra en la enseñanza de la lectura inicial, lo que, sin duda, ha sido foco de discusión de expertos y profesores de aula al momento de tener que decidir cuál es el método o los métodos más adecuados para enseñar este proceso.

Básicamente, la discusión académica se ha sustentado en la búsqueda permanente de mejorar los procesos de enseñanza de la lectura inicial considerando opiniones de otros expertos como, por ejemplo, psicólogos y de teorías cognitivas del aprendizaje, que han revolucionado la forma de aprender y de enseñar en el aula. Ferreiro (2010) grafica en parte la situación al señalar que desde principio de los años 80 se está intentando luchar contra las corrientes que auspician un aprendizaje basado en fonemas, que solamente incluyen el aparato fonatorio y auditivo fuera de contexto para los alumnos, refiriéndose a la tradicional forma de enseñar a leer, repitiendo sonidos y sílabas con poco significado para los aprendices.

Fons y Palou (2016) señalan que en relación a la metodología de enseñanza de la lectura siempre ha habido discusión, la que se ha centrado básicamente en dos grandes métodos: el método sintético y el método analítico, coinciden con estos autores Mata et al. (2015) y Martín Vega (2009) en reconocerlos como métodos clásicos de enseñanza de la lectura. Asimismo, Fons y Palou (2016)

explican que, a fines del siglo XX con la presencia de las teorías constructivistas del aprendizaje que ponen al alumno que aprende como eje central, se produce un cambio notorio en la forma de enseñar. Desde esta teoría el profesor debe tener una mirada más integral del aprendizaje, centrándose en cómo el niño aprende desde lo cognitivo, emocional y procedimental, considerando sus conocimientos previos; es decir, las experiencias de lectura que haya tenido a medida que va conociendo e integrándose al mundo social.

Guzmán-Simón et. al. (2015) realiza un interesante planteamiento sobre los métodos de lectura, señalando que emanan de los modelos de procesamiento ascendente o *bottom up* y aquellos que nacen desde los modelos de procesamiento descendentes o *top down*, que tienen su origen en el modelo de situación que resulta de la representación semántica del texto (procesamiento abajo-arriba o *bottom up*) y procesos mentales superiores como experiencias previas, razonamiento, memoria (procesamiento de arriba-abajo o *top down*). Teniendo como base estos modelos, estos autores clasifican los métodos de lectura como se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1.

Clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura. Fuente: Guzmán-Simón et. al. (2015:88)

Tipo	Denominación	Elementos de lectura	Secuencia de aprendizaje
Ascendentes	Alfabético	Nombre de las letras>forma>valor fonético	Vocales / consonantes/ sílabas abierta/ sílabas cerradas/ sílabas trabadas/ palabras/ frases/ oraciones
	Fónico	Valor fonético de las letras + imágenes o sistemas icónicos	
	Silábico	Sílaba como unidad mínima	Vocales/ sílabas abiertas/ sílabas cerradas/ sílabas trabadas/ palabras

Descendentes	Léxico	Palabras generadoras (20 a 100) + dibujo o imagen icónica	Palabras/ sílabas/ letras
	Global	Oraciones o textos + dibujo o imagen icónica	Oración/ palabras/ sílabas/ letras
	Integral	Contexto + oraciones o textos	Contexto/ oraciones/ palabras/ sílabas/ letras

Guzmán-Simón et. al. (2015) indican que es muy difícil encontrar un método ascendente o descendente puro, pues la tendencia actual es la utilización de métodos mixtos. Dentro de los métodos ascendentes proponen una secuencia didáctica tipo. Para los métodos ascendentes (sintéticos) la secuencia sería: desarrollo de la conciencia fonológica (reconocimiento oral de los fonemas), correspondencia grafema-fonema y automatización del proceso de correspondencia grafema-fonema (leen palabras que contienen el fonema en estudio, combinando con la escritura). En el caso de los métodos descendentes (analíticos) se debe partir por el reconocimiento y memorización de palabras y oraciones, que si se parte de una metodología situacional son palabras o frases que surgen del interés de los alumnos, si por el contrario, parte de una metodología instruccional, la selección de palabras está decidida de antemano; desarrollo de la conciencia fonológica (de palabras y oraciones a unidades más pequeñas que, cuando son conocidas y reconoce su forma, está en condiciones de observar, analizar y segmentarlas) y correspondencia grafema-fonema.

Dentro del método global (Tabla 1) si se inicia la enseñanza a través de frases, estas se descomponen en palabras y sílabas para llegar a las letras y hacer la asociación grafema - morfema. Mata et al. (2015) señalan que este método descompone las palabras en grafemas y fonemas analíticamente e identifican patrones ortográficos que se corresponden con patrones fonológicos. Es importante señalar que, el método analítico favorece y facilita la creación y conocimiento de nuevas palabras lo que motiva la lectura de los alumnos. Ramos (2004) agrega como ventajas del método global que es un proceso natural de percepción, muy funcional, significativo y socializador, porque necesita mucha interacción entre los aprendices. Además, resalta su importancia debido a que parte el aprendizaje con unidades con sentido y que poco a poco o analíticamente el niño(a) descubre la relación fonema y grafema al comprender la estructura que

conforman la palabra sin ser enseñadas por el profesor de manera particular, como lo es en el método sintético. Por ello, recomienda comenzar su aprendizaje poniendo a disposición diversos textos (folletos, logos, revistas, libros, cuentos, entre otros) a disposición del niño(a) con la finalidad de motivar su aprendizaje, pero en un contexto con significado. Lo que sugiere Ramos (2004) tiene mucho sentido al pensarlo desde la práctica en el aula, pues los niños poseen una red de conocimientos previos, que ha adquirido desde su entorno familiar y social. Sin embargo, cuando los alumnos se enfrentan a la educación formal de la lectura, y si su aprendizaje comienza con el método sintético, observarán solo la relación fonema - grafema de cada letra, haciendo más compleja la comprensión del código. Por otro lado, Jiménez y O'Shanahan (2008) señalan que para una lengua que tiene una ortografía transparente como lo es el español, es decir, que para cada fonema le corresponde solo un grafema, la enseñanza de la lengua debiese estar orientada hacia el conocimiento fonológico y la codificación alfabética, por lo que el método sintético, "al enfatizar las correspondencias letra-sonido, produce un aceleramiento en la adquisición de correspondencias subléxicas" (p.18).

Sin duda, que la discusión sobre las diferencias de los métodos sintéticos y analíticos puede ser inacabada, solo que hay que llevar la discusión a las fortalezas y debilidades de un alumno que aprende y se prepara para la vida en el siglo XXI.

2.6. Estrategias de aprendizaje

Este apartado se inicia haciendo algunos alcances sobre el concepto de estrategia de aprendizaje, para posteriormente referirse a estrategias para el aprendizaje de la lectura inicial.

Monereo et al. (1999) señalan que no es fácil definir lo que es una estrategia de aprendizaje, porque generalmente el concepto estrategia tiende a utilizarse como sinónimo de procedimiento, técnica o método. Sin embargo, Monereo et al. (1999) indican algunas características de las estrategias: son una guía de las acciones, siempre son conscientes e intencionales y dirigidas hacia un propósito u objetivo del aprendizaje, por lo que las técnicas son un medio para las estrategias y los métodos pueden formar parte de una estrategia. Además, señala que una estrategia considera la toma de decisiones y contempla acciones para lograr el objetivo.

Beltrán Llera (2003) indica que el concepto estrategia suele confundirse con otros conceptos como procesos y técnica. Los procesos son operaciones mentales o macro actividades como la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción o la transferencia del aprendizaje. En cambio, las técnicas son actividades visibles y manipulables como el subrayar, hacer un resumen, un esquema, etc. Al definir estrategia hace una distinción con técnica, señalando que una técnica es rutinaria, en cambio una estrategia es intencional e implica un plan de acción, formando parte del conocimiento procedimental, es decir, cómo se hacen las cosas. Lo anterior, requiere seleccionar y organizar las acciones para construir conocimiento, lo que considera la toma de decisiones oportunas.

Solé (2013) cuando se refiere a las estrategias de comprensión lectora señala que son procedimientos de carácter elevado, porque abarcan procesos cognitivo y metacognitivos. Agrega que tiene objetivos o propósitos que cumplir, que deben planificarse las acciones para lograr esos objetivos, como también, evaluar esas acciones para efectuar los cambios necesarios. Al entender las estrategias de lectura como procedimientos y estos como contenidos de enseñanza, entonces las estrategias para la comprensión lectora deben ser enseñadas y a su vez, deben ser aprendidas por los alumnos. Estas estrategias como tal, deben proporcionar a los alumnos procedimientos generales que puedan ser transferidos a lecturas múltiples y variadas, lo que contribuirá a ser un aprendizaje significativo que aportará al desarrollo integral de los niños.

Entendiendo las estrategias como procedimientos intencionales que requieren de un plan, el docente diariamente debe buscar diversas alternativas didácticas para su práctica en el aula, ponerla al servicio de sus alumnos y lograr que aprendan a leer comprensivamente en su etapa inicial, lo cual es el objetivo primario. Para ello, el docente debe tener presente lo que dice Solé (2013) que, cuando se van a enseñar estrategias de comprensión lectora a los alumnos hay que poner en relieve la construcción y uso de procedimientos generales que les permitan ser transferidos a distintos tipos de lecturas, y también, que las estrategias se enseñan y se aprenden.

2.6.1. Estrategias de lectura

En este apartado se examinan las estrategias de lectura que favorecen los procesos de aprendizaje. Partiendo de la premisa compartida por varios autores, que leer es comprender, se comienza el

desarrollo de este espacio refiriéndose a la estrategia de comprensión oral y de comprensión lectora propuestas por Cassany et. al. (1998) y Solé (2013), respectivamente.

Cassany et. al. (1998) explican que es muy difícil desarrollar el lenguaje a niveles avanzados si no se cuenta con una buena comprensión oral, por lo que desde la psicolingüística y la didáctica de aula señala que es importante el contexto, objetivo, tema, el texto oral que se pronuncia y la situación de comunicación. Dentro de este ámbito entran en juego varios procesos que cognitivamente van desde la memoria a corto plazo a la memoria de largo plazo, considerando en esta última conocimientos de gramática, diccionario personal y conocimiento del mundo, lo que se va dando en la comunicación oral de manera cíclica.

Ampliando lo indicado anteriormente, se puede decir que, cuando se conoce al interlocutor y el tema a abordar, el proceso comienza antes del discurso con estrategias de precomprensión como su voz, registro, tono, lenguaje, etc. que están almacenadas en la memoria a largo plazo del receptor y que se actualizan antes y durante el proceso de comprensión. Cuando no se conoce al interlocutor, entonces la comprensión se torna más compleja, porque es un tema que desconoce y, a veces, son miradas distintas del mundo y, es aquí, donde el receptor debe utilizar sobre el discurso varias estrategias para comprender la conversación, tales como reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. Estas microhabilidades no funcionan de manera lineal, pero interactúan entre sí al mismo tiempo. Estas microhabilidades requieren tener conocimiento de gramática y de vocabulario, pues permiten inferir información y darles significado a las palabras, según el bagaje lexical que se tenga. El proceso de comprensión oral, está totalmente vinculado a las habilidades cognitivas de atención y memoria, por lo que el docente debe considerar que los niños y niñas pequeños tienen poca capacidad de atención y retención, pues no está bien educada esta capacidad por lo que solo tienden a escuchar la primera idea, después no les interesa seguir escuchando, ya que en los primeros años de la etapa escolar quieren ser más escuchados que escuchar, por consiguiente se sugiere trabajar ideas más generales de la comprensión como temas e ideas básicas, no trabajar mucho los detalles del mensaje oral. También, es relevante recordar que las microhabilidades de comprensión oral son transversales a cualquier tipo de tema o disciplina.

Los desarrollos de estas microhabilidades de comprensión oral deben ser evaluadas, lo que permite detectar a tiempo las debilidades de los alumnos, como también, sus progresos, para tomar decisiones oportunas al respecto. Sin olvidar que las deficiencias de comprensión oral que no son

atendidas a tiempo, traen consigo problemas importantes en la formación de los alumnos al ser una herramienta fundamental para todas las asignaturas del currículum escolar. La evaluación debe ser diagnóstica de observación del accionar de los alumnos en la clase y tomar nota de los aspectos relevantes y que deben considerarse a futuro.

Minguela y Solé (2011) cuando hacen referencia a la lectura comprensiva señalan que, para lograr una lectura profunda de un texto escrito, entendida como apropiarse del conocimiento, es decir, la lectura para el desarrollo del propio pensamiento y tener la capacidad de contrastarla con el de otras personas, es necesario incorporar estrategias de supervisión y control, otorgándole un carácter metacognitivo a ambos procesos que funcionan coordinadamente, lo que permite realizar una lectura autorregulada, autónoma y profunda. El componente supervisión se refiere a la autoevaluación que va realizando el propio lector sobre su comprensión y el componente de control está relacionado con las estrategias que utiliza el lector para lograr la comprensión del texto deseada o su objetivo de lectura. La supervisión de la lectura se puede ir realizando en diferentes momentos y de manera automática cuando se está leyendo un texto en la medida que hay comprensión. Si esto no ocurre, el mismo lector realiza un proceso consciente de su lectura, utilizando una de las estrategias de control como la relectura. Para conseguir la autorregulación de la lectura en el aula, las autoras proponen considerar instancias de reflexión de estos procesos en los alumnos, de modo que de manera progresiva logren el control y la autonomía sobre la lectura. Esto se facilita generando espacios de trabajo en parejas o grupales pequeños para que los estudiantes discutan distintos puntos de vista sobre la lectura y lleguen a detectar cuáles son los procesos cognitivos que permiten alcanzar su objetivo como lector, facilitando su aprendizaje con el desarrollo de estas habilidades. Lo que se pretende es que la lectura no sea solo un medio para acceder a la información, sino que sea una importante “herramienta epistémica que permite pensar y aprender [...] saber leer de forma crítica, para generar conocimiento o para pensar; este potencial solo se actualiza cuando el lector participa en situaciones que le proporcionan las estrategias para ir más allá del texto y adentrarse en su análisis, contraste y reflejo” (Solé, 2012).

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), Solé (2013) aporta otros alcances sobre las actividades cognitivas que deben activarse o potenciarse mediante las estrategias de comprensión lectora, tales como: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, activar y aportar a la lectura los conocimientos previos relacionados con el tema en cuestión, poner atención a lo que es

fundamental de lo secundario o trivial, evaluar la consistencia interna del texto y su relación con el conocimiento previo, comprobar si la comprensión se da con la recapitulación periódica y la autointerrogación sobre el texto, elaborar inferencias, predicciones, interpretaciones, hipótesis y conclusiones. Además, señala que las estrategias deben ayudar al lector a producir cambios como el actualizar los conocimientos previos, revisar y comprobar la propia comprensión y extender el conocimiento después de la lectura.

Asimismo, Solé señala que la enseñanza de las estrategias, desde la mirada constructivista propuesta por Coll (1990), es entendida como una ayuda que se le proporciona a los alumnos para que construyan sus aprendizajes y esta ayuda emana del docente, siendo muy necesaria para el logro de los objetivos de aprendizaje. Bajo esta visión, Solé pone tres aspectos importantes a considerar: en primer lugar, que la situación de enseñanza y aprendizaje es un proceso de construcción conjunta entre el alumno y el docente; en segundo lugar, que durante el proceso el profesor ejerce la función de guía (donde se produce el andamiaje); y, en tercer lugar, que el alumno sea progresivamente más competente y autónomo en lo aprendido. Por lo tanto, se requiere de un trabajo activo del docente y del alumno.

Teniendo en consideración lo señalado precedentemente, Solé considera tres grandes etapas para que los alumnos lean comprensivamente: antes, durante y después de la lectura. En la etapa llamada antes de la lectura, Solé destaca que los niños deben sentirse motivados para iniciar a leer, para ello, deben estar informados sobre qué deben hacer, conocer el objetivo de la lectura, sentirse capaces de lograrlo, tener los recursos a disposición para desarrollar la actividad y saber que cuentan con el apoyo constante del docente, si requieren ayuda. Por su parte el profesor, debe planificar bien las actividades de lectura, seleccionar los textos adecuados, para ir propiciando el gusto por la lectura de los alumnos, lo que se genera partiendo por textos que son familiares para ellos, permitiendo la activación de los conocimientos previos, sin dejar de lado la importancia en que en esta acción los alumnos vean a su profesor que lee junto a ellos. Sin duda, leer puede implicar muchos propósitos, como buscar una información precisa, seguir instrucciones, obtener información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, para dirigirse a un auditorio, para dar cuenta que se ha comprendido, entre otros. El hecho de saber por qué lee y cuál es la utilidad para su vida cotidiana elevará el agrado por leer de los alumnos.

Respecto de la activación de los conocimientos previos, el profesor puede realizar las siguientes actividades: a) dar alguna información general sobre lo que se va a leer, es decir entregar pistas a los alumnos, para que puedan relacionarla con las experiencias previas y mentalmente se haga un esquema sobre lo que sabe y no sabe de lo que va a leer; b) ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, tales como los títulos, subtítulos, las ilustraciones, la jerarquización de las ideas, los subrayados, los cambios de letras, entre otros, son señales que pueden ayudar a la comprensión del texto; c) animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema, lo que es habitual en los alumnos(as), pues suelen narrar experiencias personales que están relacionadas con el tema que van a leer.

Además, Solé (2013) manifiesta que hay que invitar a los alumnos a establecer predicciones sobre el texto, lo que se logra utilizando títulos, encabezamientos, ilustraciones, etc. y la propia experiencia o conocimiento que se puede tener sobre el tema. Lo anterior aportará en la formulación y verificación de hipótesis y predicciones; asimismo, el profesor debe promover en el aula las preguntas de los alumnos(as) acerca del texto, porque en esta situación no solo están activando sus conocimientos previos, sino que también, se están haciendo conscientes acerca de lo que saben y no saben del texto, lo que se puede vincular con las predicciones e hipótesis, puesto que no se puede olvidar que la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones conducentes a la comprensión del texto escrito.

La intención de las estrategias de lectura de Solé (2013) es que el lector tenga un rol activo, que vaya construyendo una interpretación del texto a medida que lee, por lo que realiza un mayor esfuerzo comprensivo del texto escrito. Desde la perspectiva de la enseñanza, estas actividades se efectúan desde una lectura compartida en la que tanto el profesor como el alumno van tomando protagonismo para ir involucrando a todo el grupo que lee. La actividad de lectura compartida puede hacerse, por parte del profesor y los alumnos de manera silenciosa, como también, en voz alta a texto completo o una parte de ella. Para ello, Solé (2013) señala cuatro estrategias básicas que debe adoptar el profesor para conducir la clase: primero debe hacer un resumen de lo leído, después aclarar dudas sobre lo que plantea el texto, luego formular preguntas que apoyan la comprensión y posteriormente hacer predicciones sobre lo que falta por leer, y se vuelve a repetir el ciclo de leer, resumir, solicitar aclaraciones y predecir, pero esta vez, a cargo de otro moderador.

Es así como se va asegurando que los alumnos construyan la comprensión del texto escrito, lo que permite que el lector vaya asumiendo autónomamente el control de su proceso de aprendizaje.

En las estrategias de comprensión lectora, denominada después de la lectura es importante relevar la enseñanza de la idea principal, aunque existen diversas opiniones sobre su conceptualización. Sin embargo, Solé (2013) invita a la necesidad de identificar la idea principal de un texto en función del objetivo planteado, pues esta actividad incide en la comprensión lectora, lo que demuestra la combinación de los objetivos que tiene el lector, sus conocimientos previos y la información que quería transmitir el autor del texto.

Asimismo, la identificación del tema y de la idea principal del texto como la extracción de ideas secundarias, sirven de base para la elaboración de resúmenes, porque hay que recordar que la comprensión de un texto se puede verificar en un resumen, explicando brevemente la idea global. Además, es importante que los alumnos formulen preguntas (que serán modeladas en primera instancia por el profesor), como también brindarles la oportunidad para que las realicen dentro del contexto de los objetivos que se persiguen con la lectura (preguntas pertinentes) y respondan preguntas que, aunque ayudarán a que los alumnos comprendan el texto, incluso aquellos que aún no lo habían hecho, también permiten evaluar o comprobar lo que los alumnos han comprendido.

Solé (1987) propone tres tipos de preguntas: preguntas de respuesta literal, donde la respuesta se encuentra directamente en el texto, preguntas cuya respuesta se puede deducir (inferencias), porque implica relacionar varios aspectos del texto y preguntas de elaboración personal donde la respuesta no se puede extraer del texto, por tanto, requiere de la opinión del lector.

En relación con las preguntas literales es importante decir que no debiera ser el único tipo de preguntas que debe hacer el profesor, pues inducen a una respuesta directa del texto; en cambio en los otros dos tipos de preguntas los alumnos deben relacionar información, hacer inferencias, emitir juicios y opiniones, y sin duda, brindan la oportunidad de mayor desarrollo cognitivo de los alumnos y mayor comprensión del texto leído.

Solé (2013) hace hincapié en que las estrategias de antes, durante y después de la lectura es una distinción artificial, ya que las actividades que se realizan en cada etapa son intercambiables y pueden utilizarse en diferentes etapas. El propósito de estas estrategias es que los alumnos vayan

alcanzando cada vez mayores niveles de comprensión lectora e independencia en el proceso lector. Es importante lograr estos niveles de comprensión lectora, porque estudios realizados sobre las conexiones que existen en las habilidades de lectura y escritura en niños de Educación Primaria, se ha comprobado que la comprensión lectora predice de manera significativa la calidad de los textos escritos (Llamazares, Alonso-Cortés, Sánchez, 2015)

2.7. Creencias de los futuros profesores

Desde hace varias décadas, el término creencias ha tenido diversas acepciones y al parecer aún no hay consenso (Pajares, 1992; Borg, 2003; Cambra et. al., 2000) en lo que sí hay acuerdo entre connotados investigadores, es sobre la importancia que tiene para la formación inicial de maestros, para los académicos que forman estudiantes de pregrado y la influencia que posee el sistema de creencias en el quehacer pedagógico del docente de aula, ya que incluso, determina su conducta (Bryan, 2003; Moreno, 2002; Borg, 2006; Solà, 1999; Quintana, 2001).

2.7.1. Concepto de creencias

Dewey (1933) al definir el concepto de creencias señala que cubre todos aquellos ámbitos de los cuales no se tiene conocimiento certero, y también, todo aquello que se acepta como verdadero, como el conocimiento, pero que pueden cuestionarse en el futuro. Pajares (1992) plantea que a lo largo del tiempo existe una variedad de conceptos respecto de lo que se entiende por creencias e indica algunos de los términos con los cuales se le ha denominado, tales como: actitudes, valores, juicios, opiniones, ideologías, percepciones, teorías implícitas y explícitas, teorías personales, estrategias de acción, preconcepciones, reglas y principios de práctica. También, se ha asociado el concepto con otros como por ejemplo creencias y emociones, creencias e identidad, declarándolos como inseparables al momento de indagar sobre ello (Lemke, 2008). Concretamente, Pajares (1992) señala que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas de las personas, en este caso de los docentes, ya que influyen su percepción y juicio respecto de lo que dicen y hacen en el aula, jugando un rol fundamental en cómo aprenden a enseñar y cómo estas creencias se extienden a las prácticas que realizan los docentes en el aula. Además, releva la

importancia que tiene el conocer y comprender las creencias de los docentes en ejercicio y de los futuros profesores para mejorar la enseñanza y los programas de formación inicial. Solà (1999) agrega que identificar las creencias de los futuros profesores permite dos acciones importantes; por un lado que desde la formación inicial se pueda prestar el apoyo necesario para reconstruir el pensamiento de los futuros profesores y, por otro lado, el confrontar las creencias de los futuros maestros con la de los profesores universitarios genera una reflexión que puede conducir a contradicciones y dilemas que den paso a la necesidad de desarrollo y crecimiento profesional de ambos.

Pajares (1992) indica que hay autores que asocian las creencias a las teorías implícitas o, también llamadas, teorías de sentido común, cuando hacen referencia a teorías de orden científico de las que no lo son. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) describen las creencias como informales e implícitas y que las personas, en la mayoría de las ocasiones, las utilizan de manera inconsciente sin considerar causas y efectos. Para estos autores, las creencias son inductivas y generales y se dan en el entorno cultural donde las personas funcionan, facilitando su adaptación en los contextos donde participan. Además, estos autores agregan que el conocimiento se utiliza para reflexionar y formular ideas en cambio las creencias son más de índole pragmático, son útiles para interpretar situaciones, planificar acciones y predecir sucesos. Por tanto, los docentes pueden tener conocimiento y comprender diversas teorías de aprendizaje, pero solo creen parte de ellas, construyendo finalmente un modelo propio que asumen y desarrollan en la práctica docente. Pozo et. al. (2006), cuando se refiere a procesos de enseñanza y aprendizaje, asocian las creencias de los profesores a las teorías implícitas en contraposición a las teorías explícitas relacionado con lo que el docente dice o verbaliza que hace en el aula. Plantean que las teorías implícitas son las más arraigadas en los profesores y, por ende, las más difíciles de cambiar. Proviene de la herencia cultural del docente, pero es necesario producir un cambio debido a las nuevas concepciones de aprendizaje basadas en la construcción del aprendizaje por parte de los alumnos y no solo la mera transmisión de ellos. El análisis de las teorías implícitas busca procesos de transformación para acercarlas a las teorías constructivistas que se requiere implementar actualmente en las aulas, pero conduce inevitablemente a reconsiderar el conocimiento implícito y explícito en la práctica docente, ya que cambiar el conocimiento explícito no es suficiente para producir un cambio en la acción, lo que debe ser un elemento relevante en la formación inicial y permanente de los profesores para mejorar esos procesos. En los diferentes niveles formativos, no se puede confiar

en el conocimiento formal explícito (representaciones declarativas) para producir procesos de cambio, si no que se debe concentrar más la atención en los saberes o creencias intuitivas o informales. Se asume que los saberes explícitos pueden provocar cambios importantes en el aprender de los futuros docentes. Sin embargo, hay que tener claro que la supremacía del quehacer pedagógico está en las representaciones implícitas, resultando ser más eficaces y con un menor costo cognitivo, lo que hace que no se desechen con facilidad frente al conocimiento formal o explícito cuando estos no van de la mano con los saberes implícitos o creencias. Siendo así, y para cambiar las prácticas docentes, hay que conocer las relaciones y diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas. Para poder cambiar las representaciones implícitas o creencias, hay que atender los “procesos de aprendizaje de esas representaciones (cuál es su origen), su naturaleza cognitiva y representacional (cómo funcionan) y los procesos de reconstrucción o reestructuración de ambos tipos de representación (como pueden cambiarse)” (Pozo, et. al., 2006, p.9) porque, aunque las representaciones implícitas son intuitivas, no se puede desechar el cómo hacer (representaciones procedimentales), en cambio las teorías explícitas aportan los por qué de lo que hacemos, llamado el saber decir (representaciones declarativas), teniendo en cuenta ambas representaciones se puede llegar a producir cambios en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Solà (1999) y Quintana (2001) también plantean que el concepto de creencias tiene diversos significados. Explican que creer es opuesto a saber en el sentido que no se tiene certeza de algo que se acepta como verdadero o existente, por lo que el saber estaría asociado al conocimiento, a la certeza, a tener seguridad sobre algo. Moreno (2002) coincide con Solà (1999) y Quintana (2001) al definir creencias como ideas poco elaboradas que forman parte del conocimiento que poseen los docentes y que influyen en el desempeño en el aula, lo que es transferido a los alumnos.

La diversidad de conceptualizaciones sobre el término creencias suscita el interés investigativo sobre el tema con la intención de significar de modo más preciso el concepto, conocer la estructura de las creencias y mejorar la calidad de la formación de los futuros profesores. Al respecto, Borg (2006) señala que se han estudiado las creencias de los docentes por la importancia e influencia que tienen en la conducta de los profesores en el proceso de enseñanza. Bryan (2003) coincide con Borg (2006) al indicar que las creencias de los docentes condicionan el proceso de enseñanza, por lo que es relevante considerarlas en la formación inicial y continua de los profesores. Cambra y

Palou (2007) explican que los profesores gestionan el aula y todo lo que implica el proceso de enseñanza, como también, el manejo de las relaciones sociales y afectivas basado en sus creencias que son movilizadas por su historia y su experiencia. Lo señalado por Cambra y Palou (2007) es ratificado por Camarena y Palou (2010) cuando plantean que las expectativas y creencias que tiene el profesor antes de enseñar se ven reflejadas en el aula en la forma como enfrentan y responden a nuevas situaciones, por lo que el conocimiento y creencias controlan cómo el docente selecciona, implementa y ejecuta las estrategias de aprendizaje en el aula. Más aún, Mancilla y Beltrán (2013) relevan la idea que el conocimiento y las creencias en relación con las estrategias didácticas y el currículum no solo influyen en sus programaciones de clases y en la conducta del docente durante las interacciones con sus alumnos, sino que, además, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es imperioso considerar las creencias del docente en su desempeño en el aula.

2.7.2. Influencia de las experiencias previas en el rol docente

En relación a la influencia que tienen las experiencias previas de los profesores, Lortie (1975) y Mercado (1991) explican que el pensamiento del docente se va formando desde las experiencias personales de aprendizaje en aula, el contexto, de familiares profesores que les han sido significativas o de prácticas observadas durante su formación inicial, como también, de su formación continua. Asimismo, Pajares (1992) y Borg (2003) reconocen que las creencias juegan un rol importante en la toma de decisiones del profesor en el aula en cuanto a cómo organizan y desarrollan los procesos de enseñanza, debido a su propio bagaje experiencial, porque según Pajares (1992) las creencias sobre la escuela y la enseñanza se asientan a temprana edad como resultado de la propia escolarización, lo que las hace resistentes al cambio. Solís (2015) coincide con Pajares (1992), Lortie (1975) y Mercado (1991) al señalar que las creencias tienen un rol protagónico en la gestión de aula, porque incluso, tienen mayor peso que la formación formal de los docentes y explica que muy anticipadamente los profesores van generando creencias sobre los alumnos relacionadas con la enseñanza, la evaluación y su quehacer en la sala de clases, siendo absolutamente necesario que los profesores reflexionen sobre las creencias que subyacen a la práctica.

Al respecto Munita (2014) hace una interesante aportación cuando señala que la formación inicial no alcanza a superar las experiencias previas, porque si bien pueden producir un cambio cognitivo en el pensamiento del profesor, no se refleja su formación inicial en el quehacer del profesor en el aula, teniendo más relevancia las creencias preexistentes, adquiridas durante su proceso escolar, influyendo fuertemente en su actuación docente. Asimismo, Shaw y Mahlios (2011) exploraron las creencias de los futuros profesores de primaria a partir de las metáforas de alfabetización, en el contexto de un curso de dos semestres de enseñanza de la lectura. Después del curso, la mayoría de los profesores en formación mantuvieron sus creencias, reforzando la idea de que las creencias son estables y resistentes al cambio, destacando que los futuros profesores tienen ideas sobre la enseñanza y que estas creencias se trasladan a su formación inicial permaneciendo en las prácticas de aula hasta el primer año laboral cuando se desempeñan como maestros. Lo anterior, pone en relieve la necesidad de integrar en los programas de formación de profesores espacios para conocer las creencias de los estudiantes, las ideas y pensamientos preexistentes de tal manera que se genere una discusión y reflexión sobre estas, lo que podría llegar a producir un cambio sobre las creencias reflejándose en la práctica. Por el contrario, Cortez et. al. (2013) presentan información relevante de profesores noveles ejemplares en relación con las creencias del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiendo por profesores noveles a aquellos docentes con menos de tres años de ejercicio profesional y como ejemplar a aquellos profesores que adaptan las metodologías y estrategias, con capacidad de innovar, adaptar el currículo y desarrollar su labor pedagógica de manera autorreflexiva. Los maestros noveles mostraron que su discurso es concordante con las prácticas pedagógicas observadas en el aula, que poseen una mayor proporción de creencias positivas del proceso educativo y sus actores como también, el dinamismo que se produce en las creencias entre los estudios universitarios y el desempeño docente, ya que los saberes pedagógicos se cuestionan, se adaptan y sufren cambios a partir de la práctica en el aula, repercutiendo en mejorar la docencia. De esta manera, la retroalimentación permanente entre saberes y práctica puede permitir que se reestructuren las creencias, produciéndose cambios en la sala de clases. Los autores enfatizan la necesidad de reflexionar sobre las creencias que están a la base de las prácticas, para lograr acciones de reconstrucción en el aula, mejorar los aprendizajes de los alumnos y producir cambios en la formación inicial y continua de los docentes.

2.7.3. Sistema de creencias y conocimiento

Borg (2006) y Barcelos (2013) son coincidentes al señalar que desde los años 70 se viene investigando sobre creencias como una forma de contribuir al proceso de aprendizaje, aún teniendo en cuenta que es un concepto muy complejo (Pajares, 1992) y teniendo presente que aún falta mucho por investigar sobre el pensamiento del profesor. De acuerdo a lo que plantea Borg (2003, 2006) es complejo poder observar las creencias en un docente, por lo que se hace necesario, buscar otras estrategias para determinarlas como por ejemplo estudios cualitativos longitudinales (Birello, 2012).

Clandinin y Connelly (1987) centran la discusión entre creencias y conocimiento, intentando buscar puntos de encuentro o diferencias entre ambos conceptos, aunque era difícil determinar los límites de inicio y de término entre el conocimiento y las creencias. Llegaron a la conclusión que creencia y conocimiento eran palabras distintas para el mismo significado. Ernest (1989) menciona que el conocimiento es el resultado cognitivo del pensamiento y la creencia responde a lo afectivo, pero a su vez, reconoce que las creencias también poseen un pequeño componente cognitivo. Pajares (1992) complementa la conclusión de Ernest, indicando que lo cognitivo también requiere de lo afectivo y evaluativo.

Néspor (1986), basándose en los postulados de Abelson (1979) sobre inteligencias artificiales, establece cuatro rasgos característicos de las creencias, a saber: 1) presunción existencial entendida como verdades personales incuestionables que posee cada persona, no universales, que no son influenciables y resistentes al cambio; 2) alternatividad referida a situaciones ligadas a la fantasía, producto de las experiencias o situaciones traumáticas; 3) carga afectiva y evaluativa relacionada con la energía que implica el profesor en la clase, porque habitualmente el profesor enseña los contenidos según las valoraciones personales que tenga sobre ellos, ya que los componentes afectivos son más potentes que el conocimiento e incluso, considera que el afecto funciona independiente del conocimiento, atribuyéndole el componente afectivo a las creencias y el conocimiento como resultado cognitivo del pensamiento y 4) estructura episódica, donde residen las creencias, pues se alimentan de eventos previos que dan tinte a la comprensión de episodios posteriores, mientras que el conocimiento está semánticamente almacenado. Entonces, es oportuno mencionar lo relatado por Mapolelo y Akinsola (2015) cuando explicitan que los recuerdos de un

profesor de su etapa escolar tienen una influencia central sobre sus creencias respecto de una asignatura, del mismo modo, y como ya se ha mencionado, esto se puede reflejar al intencionar su práctica pedagógica, programar la clase, seleccionar recursos, ejecutar la clase, entre otras acciones del profesor.

Desde lo sociocultural, Barcelos (2013) relaciona las creencias con emociones e identidad declarando que son absolutamente inseparables, haciendo una crítica a las posturas que han visto de manera separada estos conceptos y que, más aún, no han considerado las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Lemke (2008) ha manifestado que las emociones forman parte de nuestra identidad y señala que la relación entre creencias, identidad y emociones es compleja porque es dinámica e interactiva. Considera que las emociones pueden modelar las creencias intensificándolas y, a su vez, las creencias pueden moldear las emociones, lo que sentimos.

Teniendo en cuenta la complejidad del pensamiento del profesor y de las relaciones que se establecen entre creencias y conocimiento, algunos autores han creado constructos que permiten recoger esas interrelaciones. Woods (1996), citado por Requena et. al (2009), habla de *beliefs*, *assumptions* y *knowledge* (BAK) es decir, creencias, suposiciones y conocimiento como elementos de un sistema dinámico y complejo en continua y constante interacción. Para Woods (1996) las creencias son proposiciones aceptadas y sin conocimiento convencional; las suposiciones son las ideas con vigencia temporal sobre el aprendizaje y el conocimiento es lo que los profesores saben. Las creencias, las suposiciones y el conocimiento pueden evolucionar debido a las experiencias profesionales del profesor las que, a su vez, en la medida que evolucionan generan conflictos entre el pensamiento del docente y su práctica en el aula.

Cambra et al. (2000), siguiendo a Woods (1996), crean el constructo creencias, representaciones y saberes (CRS). Las creencias son proposiciones no demostrables que solo se validan a nivel personal y son poco estructuradas; las representaciones son las proposiciones compartidas por un grupo social o forman parte de la cultura docente y los saberes son proposiciones convencionalmente aceptadas. También, Pérez Peixt y Sánchez Quintana (2019), Birello y Sánchez-Quintana (2014), Fons y Palou (2014), Borg (2006) señalan que estos tres aspectos interactúan entre sí y, por tanto, no se pueden separar para el análisis, pues conforman un sistema.

Borg (2003) habla de *teacher cognition* o cognición docente refiriéndose a lo que los profesores piensan, creen o saben sobre el proceso de enseñar, que solo se puede revelar en la práctica, donde las contradicciones que se producen entre lo que el profesor sabe de los contenidos que enseña y verbaliza sobre su gestión en el aula y lo que realmente hace frente a sus alumnos, sin dejar de considerar el contexto, pues presiona su quehacer pedagógico y colabora en las tensiones que se producen entre sus creencias y su actuación.

Debido a su importancia y la similitud de los conceptos de creencias, identidad y emociones, Lemke (2008) propone un modelo que comprende creencias, emociones e identidades (CEI). Como el comportamiento no es lineal, tampoco lo son las creencias, emociones e identidades que mutan adaptándose a los contextos y a los cambios. Observar estos tres aspectos de manera integrada resulta interesante para producir cambios en el pensamiento del profesor y, también, de los futuros profesores.

Posteriormente, Pérez Peixt y Sánchez Quintana (2019) al referirse al constructo planteado por Cambra et. al. (2000) sobre creencias, representaciones y saberes (CRS) comentan que es una red muy compleja y sistémica, pues abarca “conocimientos científicos -saberes-, hasta las proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales -creencias-, pasando por los significados compartidos con grupos sociales -representaciones-” (p. 9). El pensamiento del profesor es complejo, pero, a la vez, interesante, porque involucra conocimientos, emociones, valoración o significación social y, todo esto dentro de un mismo campo de interacción para atender la práctica educativa o dar respuesta a sus tareas pedagógicas.

También, Pérez Peixt y Sánchez Quintana (2019) y Cambra et. al. (2000) coinciden al plantear que las creencias son de suma importancia para los profesores y futuros profesionales de la educación, pues responden a los preconceptos o experiencias previas que poseen los docentes o estudiantes y que perfilan fuertemente su actuar en el aula y las decisiones que se toman para planificar las acciones pedagógicas, desarrollar sus clases en el aula, enfatizar un contenido sobre otro, emitir juicios y valoraciones sobre la escuela, la enseñanza y los estudiantes. Las creencias funcionan como un filtro que orienta las prácticas en el aula y sus decisiones (Borg, 2003; Fons y Palou, 2014; Birello y Sánchez-Quintana, 2014).

Aún teniendo clara la importancia de las creencias para los docentes y para la formación de profesores, Borg (2003) señala que el pensamiento del profesor es poco considerado en la formación de futuros profesores. De esta manera, la influencia de la formación inicial es menos efectiva y termina teniendo mayor relevancia en el docente su propia experiencia como estudiante y, después, como docente. Esto hace necesario llevar la formación del futuro profesor hacia una reflexión crítica sobre sus creencias y experiencia (Cambra y Palou, 2007). Asimismo, Mansilla y Beltrán (2013) indican que es imperioso centrar investigaciones en el pensamiento del profesor, porque aportan creencias e ideas que son decisivas al momento de gestionar las actividades que se desarrollarán en el aula.

2.7.4. Creencias y formación docente

En esta sección se plantea otro tema de interés para esta investigación, que es la relación de las creencias con la práctica de los docentes o de los futuros profesores.

Blázquez y Tagle (2010) señalan que las creencias pueden ser modificadas a través de la experiencia, por lo que es de gran importancia el proceso de prácticas progresivas en la formación de los futuros profesores. Lo anterior resulta eficaz si se generan instancias de acción profesional y reflexión sobre ese actuar. Schön (2011) plantea que en la cotidianeidad las personas van adquiriendo el dominio de un saber, pero no saben explicarlo o describirlo. Se trata del conocimiento procedimental o saber hacer, denominado por este autor como el conocimiento en la acción, que no corresponde a un conocimiento intelectual, sino que solamente las personas van retroalimentando su accionar durante el proceso, tomando decisiones para mejorar.

Richard y Farrell (2005) postulan que las creencias pueden ser transformadas por medio de la reflexión. Esto se puede producir al establecer relación entre la teoría y la práctica. Farrell (2009) agrega que las creencias más antiguas y arraigadas en las personas son las más difíciles de modificar, como lo son las experiencias obtenidas en el sistema escolar, es decir, en contextos educativos formales. Del mismo modo, Basturkmen (2012) señala que en observaciones realizadas a profesores experimentados y profesores menos experimentados, se puede apreciar que las creencias se reflejan más en las prácticas de los profesores experimentados, por lo que se puede decir que en los profesores experimentados están más arraigadas o más estables las creencias que

son producto del tiempo que llevan ejerciendo la profesión; mientras que, los profesores menos experimentados pueden haber tenido más oportunidades de procesos de cambio en su formación inicial o durante su desarrollo profesional que permite diferencias en su accionar.

Sin embargo, y como se ha señalado anteriormente, hay autores que plantean que es posible modificar el sistema de creencias de los docentes, como lo expresan Cambra y Palou (2007) “aunque los CRS funcionan como filtros para la actuación y son resistentes al cambio, las investigaciones apuntan que pueden evolucionar a partir de la conciencia de dicha actuación” (p. 151). Cabré (2016) indica que las creencias están en permanente renegociación y que son el resultado de procesos de interacción social y aunque son resistentes al cambio, pueden producirse modificaciones por influencia de los contextos sociales en los ámbitos escolares, familiares, lúdicos y profesionales donde se construyen y consolidan las creencias. Agrega que las creencias relacionadas con los aprendizajes escolares, tienen mayor incidencia en la actuación del profesor que la formación teórica recibida en la educación superior, pues esta última solo es utilizada para confirmar las creencias. También, explica que a través de procesos reflexivos y de metacognición las creencias movilizadas conllevan a la desestabilización de estas, produciéndose cambios en las creencias más arraigadas (creencias base). Además, sugiere para la formación inicial mayores espacios de reflexión, de tal modo que el futuro docente adquiriera mayor control sobre lo que hace y piensa.

Al respecto Badiola Uribe y Ruiz Bikandi (2013) plantean que los futuros docentes llegan a la formación inicial con preconceptos sobre cómo se aprenden las lenguas y estos no tienen mucha variación por influencia de la formación inicial por lo que aconsejan que los profesores que forman docentes conozcan esas preconcepciones y cómo se relacionan con las creencias para lograr que los futuros profesores estén más dispuestos a cambiar sus métodos de enseñanza y obtener mayor beneficio de lo que aprenden durante su formación para ser docentes. Asimismo, Tresserra y Cabré (2019) señalan la importancia que adquiere el utilizar diversas estrategias reflexivas en investigación para reconceptualizar las formas de pensamiento y actuación de los futuros profesores.

Por otra parte, Borg (2011) manifiesta la relevancia que tiene la formación continua del docente en las creencias sobre enseñanza y aprendizaje, teniendo un impacto considerable, aunque todavía es necesario continuar investigando. El autor realiza algunas sugerencias de los aspectos que debe

tomar en cuenta la formación para asegurar mayores posibilidades de cambio en los docentes: proponer actividades comunitarias de reflexión, ayudar a la comprensión del concepto de creencias, retroalimentar a los maestros con ejemplos concretos para que puedan profundizar en sus creencias, brindar oportunidades para cuestionar y dudar de sus propias creencias.

Al respecto Borg (en Birello, 2012) destaca la necesidad de hacer consciente al profesor y a los futuros profesores de sus creencias, destacando en este punto la importancia de las investigaciones para aportar en este tema, proponiendo investigaciones longitudinales cualitativas para poder observar a través del tiempo y notar los cambios de los docentes sobre sus creencias, su práctica, sus conocimientos, etc. Además, agrega que el profesor tiene creencias núcleo o centrales y periféricas, cuya distinción es la fuerza, aspecto que también plantea Cabré (2016). Las creencias núcleo son las más estables y tienen poder en las decisiones y las periféricas son menos estables, hay menor compromiso, produciéndose tensiones entre ambas. Cuando se produce esa tensión la creencia central es poderosa, porque se han construido más tempranamente, siendo muy diferentes entre una persona y otra. Por lo expresado por Borg (en Birello, 2012) es posible producir un cambio en las creencias periféricas de los docentes, ya que son más proclives a evolucionar y a transformarse, porque son más recientes. Asimismo, Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2019) indican que frente a una nueva información el núcleo sufre transformaciones, pero no cambia en lo fundamental, pues tiende a repetir la creencia muy asentada en la experiencia de formación escolar del docente, mostrándose distante de los requerimientos actuales sobre enseñanza y aprendizaje por lo que se hace necesario asumir desde la formación inicial “...la revisión de ámbitos del pensamiento que constituyen los marcos de interpretación. La creación de diseños de investigación que vinculan la formación y la práctica, que establecen modos de cooperación entre maestros en formación inicial, en activo, e investigadores, supone un ámbito de formación permanente -significativo...” (p. 15).

Birello y Sánchez Quintana (2014) se refieren a las tensiones y contradicciones que se producen en las creencias de los docentes. Estas tensiones se producen “entre creencias que poseen elementos en contradicción; entre creencias y el propio bagaje de vivencias relacionado en algunos casos con cuestiones de posicionamiento e identidad; entre creencias y contextos de enseñanza que el profesor considera no propicios; por último, entre creencias y ciertas emociones” (p. 84), que al dialogar y reflexionar sobre ellas pasan al plano de las contradicciones, donde es posible la

evolución del pensamiento docente o del futuro profesor. Para lograr un cambio en las creencias es importante ampliar la mirada del docente a través del diálogo entre distintos actores, asumir diversos roles, no solo como profesor de aula, sino que también, como investigador, formador y de formación permanente de su ámbito de enseñanza.

Por su parte, Engeström y Sannino (2011) hacen una distinción entre dilemas, conflictos, conflictos críticos y dobles ataduras, con la finalidad de producir transformaciones en el actuar del docente. Entendiendo por dilemas las evaluaciones inconsistentes de modo personal o social, el conflicto implica desacuerdo, el conflicto crítico es cuando se producen malentendidos llegando a paralizar el actuar de la persona y las dobles ataduras se refieren a cuando las personas toman conciencia de sus contradicciones, pero no las asumen a nivel personal, sino que se transfieren al colectivo o grupo social. Desde el discurso y las prácticas se puede observar que hay mayor presencia de dilemas y dobles ataduras; dilemas sobre lo que se dice y se hace y dobles ataduras cuando los profesores intentan generalizar su accionar.

En general, es importante relevar que se han realizado varios estudios sobre la relación existente entre la formación recibida y el sistema de creencias de los futuros profesores, sin embargo, se observa en ellos una fuerte resistencia al cambio (Badiola Uribe y Ruiz Bikandi, 2013; Kunt y Özdemir, 2010; Peacock, 2001). Tal resistencia favorece creencias y concepciones contradictorias que coexisten en el sistema de creencias (Birello, 2014).

En relación a la evolución que pueden tener las creencias en el proceso de formación del profesorado, Tresserras y Cabré (2019) plantean que este cambio se produce al considerar los contextos que facilitan la toma de conciencia de las creencias y, por ende, su transformación. Este proceso se puede lograr a través de técnicas cualitativas como relatos de vida, autorretratos, entrevistas semiestructuradas, discusiones grupales y autoconfrontación, para que los futuros docentes puedan reconceptualizar sus creencias a través del análisis o la verbalización de su propia experiencia. Tresserras y Cabré (2019) destacan la importancia de la autoconfrontación, pues a través de repensar las experiencias de aula y confrontar sus propias creencias (Cabré, 2016) se van produciendo las tensiones y las contradicciones mencionadas por Birello y Sánchez-Quintana (2014) y, que dan pie a la modificación de las creencias de los futuros docentes. Según Tresserras y Cabré (2019) la reflexión individual permite la conexión permanente entre pasado y futuro, destacando, además, que el uso de estrategias multimodales brinda la posibilidad de volver a vivir

la experiencia a través de prácticas narrativas reflexivas lo que reflejan “la naturaleza multidimensional, compleja, dinámica, intersubjetiva y contextual de la experiencia humana” (p. 23).

Palou y Fons (2014, 2015) coinciden con Tresserra y Cabré (2019), Pérez-Peitx y Sánchez Quintana (2019) al presentar una mirada sociocultural de las creencias, asignándole importancia a la mediación que permiten el surgimiento de las contradicciones y tensiones. Para ello, es importante el uso de instrumentos reflexivos para indagar sobre las creencias y conocimientos previos que posee el docente y la observación de la práctica en contexto, para resignificar el sistema de creencias. La reflexión mediada favorece que el docente tome conciencia de su actuar en el aula, permitiendo la evolución de las creencias utilizando otro tipo de estrategias de enseñanza.

Palou y Tresserra (2015) desde los sistemas de cognición y creencias plantean la construcción de identidad de los profesores, indagando no solo sobre el discurso, sino que desde la realidad práctica donde se van produciendo las tensiones o contradicciones entre lo que se dice y lo que realmente se hace en el aula. Por lo señalado Palou y Tresserras (2015) advierten la necesidad de formación docente, intercambio de experiencias para fortalecer la identidad docente y transferir experiencias exitosas a las escuelas como una forma de aportar a los procesos de cambio que deben verse de manera horizontal, es decir que afecten a todo el grupo social o colectivo.

2.8. Creencias y lectura

En esta parte se hace referencia a las creencias y lectura, como también, se describen algunas investigaciones en este ámbito.

En relación a creencias y lectura, Grisham (2000) explica que las prácticas de la lectura del docente llevadas a cabo en la escuela están determinadas por el sistema de creencias que tienen los profesores sobre este objeto de conocimiento y que se pueden producir cambios basados en la experiencia profesional acumulada en el ejercicio de la profesión. Munita (2014) refuerza lo planteado por Grisham (2000) al señalar que hay una fuerte relación entre creencias y prácticas didácticas, sobre todo, cuando las representaciones son compartidas por el equipo de profesores;

asimismo, expresa que el contexto institucional tiene una fuerte influencia mediadora entre creencias y prácticas, ya que por ejemplo, en escuelas cuyo foco es la lectura, esta relación es más estrecha, en cambio, en escuelas con escasa tradición lectora esta relación tiende a disminuir. También, plantea que existe un vínculo más significativo entre el perfil lector y el sistema de creencias en los futuros profesores que en aquellos que están en servicio. Sin embargo, cuando se refiere a los procesos de enseñanza las creencias resultan más fortalecidas en los docentes en formación, lo que podría explicarse que en el ejercicio de la docencia los múltiples factores contextuales a los que se enfrentan los profesores podrían producir cambios en sus creencias.

Gil y Bigas (2012) al referirse a las creencias de los docentes en el proceso de alfabetización inicial explican que éstas tienen una fuerte influencia en las prácticas de los profesores, incluso más allá de la formación inicial, el currículum escolar o la formación continua. A su vez, detectan ciertas incongruencias en el quehacer del docente en el aula, pues se declaran y se asumen como socioconstructivistas con todo lo que ese concepto significa, sin embargo, el uso de estos términos no ha producido cambios en su actuar en el aula. También, existe una gran diversidad de prácticas en las aulas y mucha diferencia entre escuelas y profesores para la enseñanza de la alfabetización, por lo que al parecer las investigaciones realizadas al respecto y la formación continua no han logrado una conexión con las prácticas docentes. Esto explica que tanto las decisiones del docente como su práctica están más ligadas a concepciones implícitas elaboradas durante su trayectoria profesional. Gil y Bigas (2012) plantean que para producir un cambio en la actividad docente y en el proceso de alfabetización es necesario reflexionar sobre las creencias, hacerse consciente de los supuestos teóricos y revisar la propia práctica. Rodríguez y Clemente (2013) y Suárez et. al., (2020) también se refieren a la diversidad de líneas teóricas que se conjugan en la sala de clases en las prácticas docentes; vale decir, los docentes en las aulas combinan diferentes enfoques para enseñar el lenguaje escrito.

C. González et. al. (2020) dan cuenta que los futuros docentes tienen diversas creencias sobre la lectura y en cuanto a la riqueza y especialización se puede señalar que en ambos criterios se concentran en el tipo experiencial simple, es decir, con baja riqueza y baja especialización con un 71 % y el tipo experiencial complejo alcanza al 11 %. Lo anterior, se ve reflejado en que solo el 23,8 % de los futuros profesores basan sus decisiones de aula en el conocimiento especializado adquirido en su formación, lo que estaría indicando una debilidad en la formación disciplinar

recibida en la formación inicial. Lo indicado es confirmado por Munita (2014) al decir que hay una tremenda ausencia de conocimiento disciplinar en los profesores, observado en su discurso, lo que muestra una gran debilidad también desde el punto de vista didáctico para mediar los procesos de lectura. Por otro lado, C. González et. al. (2020) han mostrado que la mayoría de los futuros docentes encuestados (71 %) de Educación Parvularia y Educación Básica en Chile otorga a la lectura un carácter funcional y utilitario asociado al aprendizaje y al estudio, y solo un grupo reducido entiende la lectura como un proceso mental complejo e interactivo (25 %) o compartido y dialogado con otros (4 %).

En otra investigación realizada en Chile, Sotomayor-Echenique et al. (2013) revelan que los futuros profesores valoran más los conocimientos prácticos (didácticos) que los teóricos (disciplinares), enfatizando la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría y práctica de la formación inicial. Asimismo, los futuros docentes mostraron una valoración positiva de la formación recibida, reconociendo que recibieron mayor preparación en lectura y escritura que en oralidad, literatura, gramática y problemas de aprendizaje. En otro estudio realizado en España con futuros docentes, Badiola Uribe y Ruiz Bikandi (2013) señalan que la edad y la especialidad (en lenguas en este caso) estarían vinculadas con las creencias del profesor, debido a que hay mayor distancia con la educación escolar, mayor madurez y el conocimiento propio de la disciplina podría producir variaciones en las creencias. (Jimenez y O'Shanahan, 2008) en su revisión de trabajos sobre la enseñanza de la lectura concluyen que “las creencias [...] de los profesores sobre la preparación y enseñanza de la lectura son susceptibles de cambios” (p. 15), teniendo mucha importancia en estos cambios los cursos de formación continua de los docentes.

Respecto de la formación continua y su influencia en la enseñanza, X.-A. González et al. (2009), en un estudio desarrollado en España con 2250 docentes de último curso de Educación Infantil y primer curso de Primaria, observan que los maestros que han recibido formación continua reciente se inclinan hacia perfiles de prácticas situacionales (aquellas que consideran situaciones emergentes en el aula, trabajan en grupos, evalúan el progreso de sus alumnos, estimulan la escritura autónoma de los alumnos, utilizan diversos recursos y un método de lectura global o constructivista) y los maestros que no han tenido perfeccionamiento reciente se inclinan hacia perfiles instruccionales (referidos a aquellos docentes que tienen un horario establecido para la enseñanza, utilizan métodos de lectura silábicos o fónicos y corrigen la lectura de los alumnos).

Asimismo, los diferentes estilos de enseñanza de los maestros también podrían estar asociados a su formación inicial.

En relación a lo señalado precedentemente, es importante tener en cuenta lo que plantea Bañales et. al. (2020) cuando señala que no solo hay que preocuparse de la formación inicial y continua como procesos formadores de los docentes, sino que también de sus creencias sobre la enseñanza, los años de experiencia realizando esta práctica y del concepto de eficacia que tienen los profesores sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en sus alumnos, ya que juegan un rol fundamental en los procesos de enseñanza y en sus resultados.

CAPÍTULO 3 - OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los objetivos y preguntas de investigación que orientan todo el estudio relacionado con creencias y conocimiento de los futuros maestros en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura inicial. En la propuesta de investigación basada en los diferentes instrumentos de recogida de datos que contempla grabaciones de audio, observaciones de clases y autocofrontación, los que se analizan en el capítulo 5 y 6 de este estudio y que pretenden dar respuesta a estos objetivos y preguntas de indagación, que se señalan a continuación.

3.1 Pregunta orientadora de la investigación

De la siguiente pregunta orientadora de este estudio se desprenden los objetivos y preguntas de indagación:

¿Qué impacto tiene la formación en las creencias y conocimiento de los futuros maestros sobre el aprendizaje de la lectura inicial?

3.2 Objetivos de investigación

3.2.1 Objetivo general

Determinar el impacto que tiene el curso de formación Desarrollo del Lenguaje y sus Estrategias sobre las creencias y conocimiento de los futuros profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el nivel inicial de la educación básica en Chile.

3.2.2 Objetivos específicos

Explorar las creencias de los futuros maestros sobre el proceso de lectura de alumnos de primer año básico.

Describir el conocimiento que adquieren los futuros maestros para desarrollar las competencias de lectura inicial en los alumnos.

Identificar el impacto de la formación recibida sobre la enseñanza de la lectura inicial en las creencias y el conocimiento de los futuros maestros.

Analizar la influencia que tienen las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros en la enseñanza de la lectura.

3.3 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las creencias y conocimientos previos al curso de formación de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura?

¿Cuál es el impacto del curso de formación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura?

¿Cuál es la influencia de las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros en la enseñanza de la lectura?

CAPÍTULO 4 - MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se da cuenta de la metodología utilizada en este trabajo de investigación, los instrumentos de recogida de la información de los participantes y los procedimientos de análisis de los datos.

Para Taylor y Bodgan (1984, 1987) el concepto metodología “designa el modo cómo enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p.15). La forma de enfocar el problema y buscar respuestas a los objetivos de esta investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa, como un estudio de casos longitudinal. En relación a las preguntas y objetivos de investigación, Moore y Llompart (2017) destacan su importancia porque orientan todo el trabajo investigativo permitiendo saber qué instrumentos usar y qué indagar.

4.1. Metodología cualitativa

4.1.1. Origen de la metodología cualitativa

La metodología cualitativa se entiende en el contexto de las ciencias sociales, particularmente en el campo de la sociología y la antropología desde mediados del siglo XIX. La investigación naturalista o cualitativa valoriza los significados que las personas les asignan a los distintos sucesos desde el propio contexto, por lo que el investigador se sitúa en el lugar enfatizando en la cultura y lo social de los hallazgos.

Este tipo de investigación surge en Estados Unidos a raíz de estudios realizados sobre problemas sociales como salud, educación y sanidad, despertando el interés por efectuar estudios vinculados a problemas de índole social. Posteriormente, entre 1900 y la Segunda Guerra Mundial, son los

antropólogos que realizan investigación directamente desde el campo consolidándose en el tiempo variados métodos de estudio como la fenomenología, etnometodología y teoría crítica, entre otros (Rodríguez et al., 1996). Desde la perspectiva educativa, entre los años 70 y 80 del siglo XX, se produce un gran interés por los métodos cualitativos abriéndose un campo de investigación desde la disciplina de las ciencias sociales y humanas en los centros escolares (Bisquerra et al., 2014).

4.1.2. Aproximaciones a la metodología cualitativa

Rodríguez et al., (1996) y Bisquerra et al. (2014) proponen una serie de características similares que presentan las distintas tendencias de esta metodología relacionadas con lo ontológico, epistemológico, metodológico, técnico/instrumental y contenido. Desde el nivel ontológico “se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural” (Rodríguez et al., 1996:35), lo que requiere una interacción o aproximación a la realidad. Desde lo epistemológico, la mirada es inductiva, partiendo de la realidad concreta. Respecto de lo metodológico, el diseño de investigación es de carácter emergente, porque se construye durante el proceso de investigación. El nivel técnico está vinculado a los instrumentos de recogida de la información, de tal manera que permita recabar particularidades de la información, permitiendo una descripción minuciosa de los hechos y desde el contenido. Se puede señalar que la investigación cualitativa es transversal a todas las ciencias y disciplinas (Sandín, 2003).

Asimismo, León y Montero (2015) señalan cuatro planos de la metodología cualitativa en las que consideran: 1) la epistemología relacionada con la forma cómo el investigador concibe el conocimiento, el método que utilizará; 2) el plan de investigación llamado diseño de investigación; 3) las técnicas relacionadas a los instrumentos de recogida de la información; y 4) el análisis de datos. Los autores mencionados anteriormente señalan de manera coincidente cómo desde esta metodología el investigador puede aproximarse a la realidad, definiendo el foco de estudio y el diseño de investigación de tal modo que pueda abordar la tarea y construir teoría sobre las interpretaciones que los actores le otorgan a la situación determinada (Sánchez, 2013).

Denzin y Lincoln (2012) entregan una visión genérica, señalando que la investigación cualitativa es multimétodo, porque incluye interpretación y aproximaciones naturales hacia su objeto de estudio; por lo que la información se recoge en situaciones reales, tratando de conocer e interpretar los significados que las personas les otorgan. Asimismo, Arnal et al. (1992), desde la perspectiva

humanista interpretativa (cualitativa, etnográfica, naturalista), describen los fenómenos y se centran en los significados e intenciones de las acciones humanas desde la mirada de los propios agentes sociales. Coinciden con lo que plantea Denzin y Lincoln (2012) al sugerir que la recogida de los datos debe ser *in situ*, en su contexto natural, para que la información sea lo más real posible, de tal modo que los sujetos de investigación actúen y expresen sus pensamientos, sensaciones o emociones de acuerdo a su habitual forma de construir su mundo.

Desde la metodología interpretativa, Arnal et al. (1992) destacan: a) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial; c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (p.195). Es decir, estos autores relevan la importancia de que el investigador sea parte de la situación a estudiar, que tenga cercanía con los sujetos investigados en el contexto real donde estos se desempeñan, para conocer y comprender desde la mirada de los propios sujetos como ven y viven la situación observada.

LeCompte (1995) confirma lo señalado anteriormente, ya que destaca los constructos de los participantes o los significados que los sujetos de la investigación les asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre investigador e investigado, los procedimientos y técnicas de recogida de datos, los tipos de evidencias que apoyan la recogida de datos, así como los métodos y la importancia del análisis utilizado. Bisquerra et al. (2014) son coincidentes al definirla como una forma de aproximarse a la realidad desde dentro, es decir el investigador realiza su trabajo junto a las personas implicadas o comprometidas en su contexto real, para llegar a la comprensión de esa realidad. También Flick (2012) concuerda con Bisquerra et al. (2014) al señalar que la investigación cualitativa se caracteriza por utilizar el texto como material empírico, parte de la construcción social de la realidad y considera la perspectiva y conocimiento de los participantes en prácticas cotidianas.

Asimismo, Taylor y Bodgan (2000) señalan que la investigación cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7). También agregan que es inductiva y holística, porque las personas son consideradas como un todo y atiende a los diferentes aspectos de la situación en estudio, partiendo de lo particular a

lo general; es decir hasta formular teoría sobre la situación o problema de estudio. Lo señalado por estos autores denota un trabajo de campo por parte de los investigadores *in situ*, con la finalidad de rescatar información desde la perspectiva de los participantes en el estudio, para llegar a la comprensión del fenómeno.

Por otra parte, Sandín (2003) agrega que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, para la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (p.123)

Lo expresado por Sandín en su definición, confirma el carácter científico y organizado de la investigación cualitativa al señalar que es sistemática y, sin duda que esta definición la acerca más aún a la investigación de tipo educativo por sus características, particularmente, por el área eminentemente humanista de la educación para lo cual esta metodología entrega una diversidad de posibilidades para la comprensión de los fenómenos de la escuela o el aula.

De acuerdo a lo anterior, la investigación cualitativa, interpretativa o naturalista releva de los sujetos participantes del estudio, sus experiencias, intenciones y significados en su contexto natural; lo que pone a prueba y exige de los investigadores el manejo de algunas estrategias para no invadir, coartar o influenciar la recogida de la información. Para esta investigación la recogida de los datos se realiza de acuerdo al contexto natural en que se desenvuelven los sujetos durante su práctica profesional, considerando sus creencias, percepciones y formas de desempeñarse, como también, la autoconfrontación o visionado como una manera de producir la necesaria reflexión sobre su propia práctica, lo que permite mejorar su accionar en el aula (Clot et al. 2000). Como resultado de los instrumentos utilizados en esta investigación (entrevistas semiestructuradas orales, observaciones de clases, visionado, entrevista escrita), se ha ido creando un protocolo de análisis, como se comenta a continuación.

4.2. Método

El método, en concordancia con el enfoque de esta investigación, es un estudio de casos longitudinal con influencia etnográfica por la forma de aproximarse a los datos, para dar respuesta a las preguntas de investigación. Es longitudinal, porque se recoge información de una muestra en diferentes momentos temporales con el propósito de analizar los cambios o la continuidad de los hechos de las situaciones investigadas. Según León y Montero (2015), “se utilizan los diseños longitudinales cuando el interés del investigador es observar el cambio en una población, por lo que su plan de investigación debe ser tomar varias medidas a lo largo de un período de tiempo” (p.191). También Bisquerra et al. (2014) señala que un estudio longitudinal “implica recoger datos de una muestra en diferentes momentos temporales con el objeto de analizar cambios o continuidad en las características de los sujetos que componen la muestra” (p.199). Agrega que estos estudios no son fáciles de realizar, pero son fundamentales para conocer el desarrollo de los sujetos frente a una determinada situación. Para Hernández Sampieri et al. (2007:216) los diseños longitudinales son “estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo para realizar inferencias acerca del cambio, sus causas y sus efectos”. En relación a lo señalado por los autores mencionados, es importante destacar que los sujetos participantes de esta investigación serán acompañados desde antes del curso de formación *DLE* (cuarto semestre) hasta el final del quinto semestre, cuando los estudiantes hayan realizado sus prácticas.

En relación con los estudios de casos, se puede decir que son importantes para las investigaciones interpretativas, pues se caracteriza por el seguimiento sistemático, inductivo y en profundidad de los casos de un fenómeno de la realidad social o educativa. Stake (1998) se refiere al estudio de casos naturalista cuando se pretende enfatizar su fundamentación y carácter interpretativo. Además, explica la diferencia entre los investigadores cuantitativos y cualitativos, indicando que los primeros se dedican a la explicación y control de los datos, mientras que los segundos (cualitativos) intentan la comprensión de la complejidad de todos los sucesos en estudio (Stake, 2010). Para Yin (1989) el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Asimismo, Stake (1998) señala que es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso en singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Bisquerra et al. (2014) afirma que los estudios de casos “son

situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación” (p.311). Puede ser un estudio intensivo o profundo de un o unos casos.

Para Munarriz (1992) en los estudios de casos “el investigador observa las características de una unidad, niño, aula, institución, etc. con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno” (p.104). El caso puede ser una escuela, un aula, una institución, etc., y el investigador debe insertarse en el campo de estudio para conocer desde adentro la realidad observada, recopilando información desde un contexto natural. Además, Munarriz (1992) señala tres características de un estudio de casos relacionados con participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo; interrelación continua entre investigador-participantes y comprensión de las acciones-significados de estos a partir de las observaciones. Lo anterior, evita las preconcepciones del investigador y la profundización en la comprensión de los hechos.

Desde la aproximación etnográfica para la recogida de datos, es relevante destacar que esta investigación tiene influencia etnográfica, pues los datos son recogidos *in situ*, ya que se efectúan varias observaciones en el aula a los estudiantes en formación, con el propósito de no solo observar la actuación del docente sino que, inevitablemente, el actuar y el discurso del futuro profesor con los alumnos de la clase, lo que lo hace más interesante para el estudio el ir analizando lo que allí sucede, en el encuentro profesor-alumnos. Consecuente con lo señalado, Spindler y Spindler (1992) manifiestan como requisito de la etnografía la observación directa, no existiendo una norma rígida sobre el tiempo de permanencia, su validez se basa en que el etnógrafo debe ver lo que sucede en varias oportunidades, hasta cuando considera que ya la observación no le está aportando nada novedoso. Por su parte Woods (1987) explicita que la etnografía proviene de la antropología significando literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa” (p. 278). Para llegar a describir la situación que le interesa, el investigador debe hacerlo desde adentro, es decir, observar de manera presencial, involucrarse naturalmente con la situación para poder describir las creencias, valores, perspectivas y significados de las personas.

Hammersley y Atkinson (1994) enmarcan la etnografía dentro de la investigación social, conceptualizándola como observación participante. Explicitan que se trabaja con variadas fuentes de información y el investigador participa de la cotidianidad de los sujetos investigados por un tiempo de relativa prolongación “viendo lo que pasa, escuchando lo que dicen, preguntando cosas”

(p.1); es decir, recogiendo todo tipo de datos de interés para el estudio. De acuerdo a lo señalado por Spindler y Spindler (1992), Woods (1987) y Hammersley y Atkinson (1994), la etnografía es un método de investigación que se basa en la observación participante, por lo que el investigador debe mirar *in situ* a los sujetos investigados por un periodo de tiempo que le permita recoger la información necesaria y suficiente para el estudio, con el propósito de obtener los significados, creencias, percepciones, entre otros, que tienen las personas sobre su quehacer. Por lo descrito, esta investigación tiene en la recogida de datos influencia etnográfica, pues se acompañó a los sujetos investigados por un prolongado tiempo a través de entrevistas, se recogió información en el aula las que fueron grabadas en video y posterior reflexión sobre estos (visionado) por parte del profesional en formación y el investigador; permitiendo conocer lo que piensan y lo que realmente hacen en el aula, como también las razones de su actuar. En definitiva, lo que verbalizan que harían en la práctica y la realidad sobre la enseñanza de la lectura inicial.

4.3. Contexto general

En esta sección se muestra el contexto en que se efectúa esta investigación, el grupo de estudiantes de los cuales se seleccionaron los casos, como también los casos que participan de este estudio.

Esta investigación se realizó en una de las 30 universidades estatales y públicas no estatales, pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) a lo largo de todo el país. El CRUCH es un organismo colegiado, autónomo, con personalidad jurídica de derecho público, creado por ley el 14 de agosto de 1954, con el objetivo de coordinar la labor universitaria del país. Específicamente, se define como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Se le asigna también la tarea de mejorar el rendimiento y calidad de la enseñanza universitaria a través de un trabajo propositivo. En 1985, mediante el D.F. L. N° 2, se confirma que el Consejo de Rectores es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma con domicilio en la ciudad de Santiago. En esta norma se establece como preocupación especial de este organismo la confección anual de planes de coordinación de las investigaciones científicas y tecnológicas. A través de los años, el rol del Consejo de Rectores se ha concretado en importantes contribuciones al ámbito universitario, tales como el establecimiento de un sistema de

selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de las Pruebas de Selección Universitaria, test estandarizado único en América Latina.

Adicionalmente, este Consejo ha hecho importantes aportes en la gestación de leyes relacionadas con la educación superior, como la dictación de la “Ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (Ley N° 20.129), la generación del “Sistema de Fondos Solidarios de Crédito Universitario” (Ley N° 19.287) y la “Ley de Educación Superior (21.091)”.

4.3.1. Contexto de investigación

Esta investigación se desarrolló en una universidad privada con aporte estatal de una región de Chile, que cuenta con más de 50 años de trayectoria formando profesionales de la educación. La Carrera pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y se dicta en dos sedes. Para el ingreso de estudiantes a la carrera, se adscribe a los mecanismos de admisión para la Educación Superior, definidos por el CRUCH. La admisión ordinaria recibe a egresados de enseñanza media o equivalente, en función de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), de los cuales el ingreso 2015 (grupo participante de esta investigación), más del 75 % reside en la Región del Maule y un 19,4 % reside fuera de la región. Además, alrededor de un 70 % de los estudiantes que ingresan a la carrera corresponde a primera generación de su familia que logra estudiar en la universidad, utilizando el sistema de gratuidad que ofrece el Estado chileno debido a condiciones socioeconómicas precarias de las familias de procedencia. Los estudiantes en su mayoría, provienen de sectores del secano costero y cordillerano de la zona, los que presentan una diversidad de dificultades económicas propias de la actividad productiva de las familias, también presentan debilidades en la expresión oral y escrita, problemas de adaptación social y emocional en algunos casos, entre otros.

Particularmente, la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con Mención tiene un proyecto formativo que asume en sus lineamientos los requerimientos institucionales y del entorno, las propuestas curriculares ministeriales y la experiencia formativa, como base para plantear el perfil de egreso genérico que asegura el cumplimiento de las competencias fundamentales, transversales y profesionales (disciplinarias, pedagógicas y ético valóricas), que da cuenta de la formación de un profesional de Educación General Básica, con Mención (Lenguaje y

Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales o Historia, Geografía y Ciencias Sociales); profesional que se desarrolla en 10 semestres con una malla de formación por objetivos.

El perfil de egreso de la carrera, declarado en el Proyecto Curricular, señala que el egresado se caracteriza por ser un profesional capacitado para desempeñarse en el primer ciclo (primero a cuarto año de primaria) de Educación General Básica y en una asignatura del segundo ciclo (del quinto al octavo año de primaria), a saber: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia Geografía y Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. Durante los primeros 5 semestres los estudiantes se preparan para atender el primer ciclo básico y los 5 semestres siguientes profundizan en una disciplina fundamental del plan de estudio chileno.

También, explicita que el egresado es capaz de organizar el proceso de enseñanza, actuando como mediador de la construcción del aprendizaje de sus alumnos, en el ambiente, tiempo y contexto en el que se desempeña, dentro de un marco ético cristiano, lo que le permite relacionarse con los alumnos, la escuela, la familia y la comunidad como sujeto comprometido con el mejoramiento social, promoviendo el diálogo entre lo local y lo global, valorando la diversidad en sus diferentes manifestaciones, con espíritu investigativo, autónomo, permanentemente actualizado y apto para dialogar interdisciplinariamente (p. 28-29). En este sentido, cabe señalar que la carrera prepara a los estudiantes para su inserción en la región y en el contexto educativo nacional, ofreciendo una formación que les permita desempeñarse con éxito en diversos contextos: urbanos, rurales, urbano marginales de pobreza y analfabetismo; de modo de promover un mejoramiento tanto de la calidad de la educación como de la vida de la comunidad (PEI/PDE 2014-2018).

Es importante señalar que los estudiantes inician su proceso de práctica desde el primer semestre de formación de manera sistemática y progresiva, partiendo por una confrontación con su propia vocación en contextos educativos, tanto urbanos como rurales en primer y segundo Ciclo, hasta llegar a una práctica profesional en la mención que seleccionan los propios estudiantes. La práctica está anclada y guiada desde el *Curso Taller Pedagógico* que se efectúa semestralmente, con Tutores que apoyan esta tarea visitando las escuelas y las aulas con la finalidad de seguir de cerca el desempeño de los estudiantes, lo que se analiza en reuniones semanales, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la práctica. Asimismo, en el noveno semestre de su proceso formativo realizan un trabajo investigativo que les otorga el grado de

licenciado en educación y al término del décimo semestre efectúan un informe de práctica final en la mención seleccionada, para obtener el título profesional.

4.3.2. Descripción del curso de formación

Para este trabajo investigativo, se ha considerado estudiantes de cuarto semestre (segundo año) que, como parte de su formación, han tenido la oportunidad de permanecer en aula e ir adquiriendo experiencia en tres prácticas anteriores con cursos de formación general, disciplinar y pedagógico contando con algunas herramientas formativas que les permite poder desempeñarse en un curso de primero a cuarto año básico en alguna disciplina del currículum nacional. El grupo seleccionado está conformado por 59 futuros profesores, que no han realizado el curso *Desarrollo del Lenguaje y sus Estrategias* (DLE en adelante) que contempla la malla de formación y que se dicta en el cuarto semestre, desde el mes de agosto hasta mediados del mes de diciembre con cuatro horas cronológicas a la semana. Este Curso los prepara para profundizar los fundamentos psicolingüísticos de la comunicación humana y su importancia en la vida social, los fundamentos del proceso de lectura y escritura, elaboración de textos con significados pertinentes culturalmente, trabajar didácticamente obras literarias infantiles como formas culturales de expresión, así como analizar y recrear estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura y el diseño y aplicación de evaluación de los procesos de lectura y escritura en niños y niñas de primer año básico.

4.3.3. Participantes de la investigación

Para efectos de esta investigación el grupo seleccionado ingresó el año 2015 a la universidad y en el momento de iniciar este estudio sus edades fluctuaban entre 21 y 24 años. En este grupo hay estudiantes que han terminado una carrera técnico profesional y optan por continuar estudios superiores, estudiantes que trabajan y estudian, estudiantes que son madres y otros padres a muy temprana edad, estudiantes embarazadas, etc., por lo que hay una diversidad de motivaciones para terminar su carrera. En principio para la selección de los 6 casos y en base a la media calculada en los cuestionarios aplicados y que se explican posteriormente (ver apartado 4.4.1.), se habla de casos más descendidos como aquellos que se ubican bajo la media, los de nivel intermedio que

están justo en la media y aquellos que se ubican sobre la media. Según lo señalado, se han seleccionado dos casos por cada nivel, observando algunas tendencias teóricas de estos sujetos lo que conforma un perfil de los participantes, a saber:

Los futuros profesores que se ubican bajo la media muestran una tendencia más de índole conductista de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que están en desacuerdo en aquellas aseveraciones que considera la madurez cognitiva, afectiva y motora del aprendizaje, el uso de textos funcionales, la riqueza expresiva de los niños, el aprovechamiento de algunas situaciones emergentes en el aula, el contexto social. Como también, presentan debilidades en relación a conceptos vinculado al contenido teórico-conceptual para la enseñanza de la lectoescritura.

Los futuros profesores que se ubican sobre la media, y cuyas respuestas fluctúan entre totalmente de acuerdo y de acuerdo, muestran una tendencia más socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, pues le asignan mayor valoración al contexto socio-cultural, al entorno alfabetizador, al desarrollo del lenguaje verbal como preparatorio al proceso lectoescritor, estrategias que motivan el aprendizaje de la lectoescritura, entre otros. Aun así, en algunas aseveraciones demuestran falta de conocimiento teórico-conceptual para la enseñanza.

Los futuros profesores que se ubican precisamente en la media, no muestran una tendencia marcada hacia una de las teorías descritas, más bien, sus respuestas se desplazan entre en desacuerdo y totalmente de acuerdo lo que no permite identificarlos dentro de una ellas.

Los participantes seleccionados accedieron a ser parte de la investigación de forma voluntaria, conocían los objetivos de la investigación y que sus nombres iban a ser resguardados en el anonimato, dándoles nombres ficticios. Además, estaban informados que se podían retirar en el momento en que quisieran del estudio, cosa que de hecho hicieron dos de ellos, uno por falta de tiempo y otro por razones de salud, por lo que solo quedaron 4 casos: Rosa (sobre la media), Marta (sobre la media), Susan (descendida) y Pepe (en la media). Rosa y Pepe son padres de hijos pequeños por lo que obtener su título profesional les ayudaría a brindar una mejor calidad de vida a sus hijos, porque son ayudados por sus familias. Marta es una alumna muy inquieta, que se desempeña en distintos trabajos fuera del horario de clases universitarias para ayudarse en sus estudios y Susan es una alumna muy esforzada que le gusta mucho su carrera profesional y que

realiza trabajos fuera del horario de clases, aunque ocupa menos tiempo en esas labores que Marta, porque le gusta dedicar tiempo a su familia nuclear y amigos.

4.4. Instrumentos y procedimientos de recogida de la información

En esta sección se exponen los instrumentos de recogida de datos que se han aplicado en esta investigación, tales como cuestionario, entrevistas, grabaciones de clases y visionado.

4.4.1. Cuestionario de selección de casos

Para recoger datos se sigue la metodología de trabajo planteada por Borg y Burns (2008), una encuesta transversal en forma de cuestionario cuantitativo, que permite recoger gran cantidad de datos de manera eficiente. Asimismo, Visauta (1989) señala que [la encuesta] “hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes” (p.259), por lo que la encuesta se ha convertido en el método más recurrente en investigaciones de las ciencias sociales, utilizando los cuestionarios como medio principal para recoger información.

García Ferrando (1992) define el cuestionario como “un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y son contestados por los encuestados. Se trata de un instrumento fundamental para la obtención de datos” (p.3). Asimismo, señala que permite estudiar todo fenómeno social y que es una escasa técnica de la que se dispone para estudiar actitudes, valores, creencias y motivos, como también, se adaptan a cualquier población.

Martínez (2002) plantea que el cuestionario es una herramienta para recolectar datos con la finalidad de utilizarlos en una investigación. Hernández et al. (2006) lo define como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 310), agregando que es el instrumento más utilizado para recolectar datos. Por su parte, McMillan (2007) coincide con lo planteado por los autores anteriores al expresar que es uno de los instrumentos más utilizados para obtener información de los sujetos. Además, agrega algunas razones relacionadas con que tienen un bajo costo, todos los sujetos responden las mismas preguntas por escrito y con un propósito concreto.

McMillan (2007) plantea siete pasos que siguen los investigadores para el desarrollo de un cuestionario: justificación, definición de objetivos, escribir ítems, revisar ítems, construir el formato general, estudio piloto y revisión final. Respecto de la redacción de cuestiones o enunciados cita a Babbie (1998), quien señala las siguientes orientaciones: elaborar ítems claros, de tal modo que todos los sujetos lo interpreten de la misma manera; evitar preguntas con dos objetivos, una pregunta debe limitarse a una sola idea u objetivo; los entrevistados deben ser competentes para responder, que tengan la capacidad de entregar información fiable; las preguntas deben ser pertinentes, relacionadas con información que hayan analizado, conocido y no que carezcan de importancia para los sujetos; los mejores ítems son los cortos y sencillos, pues los largos y difíciles son más complejos de entender y los entrevistados leerán y responderán rápidamente; evitar los ítems negativos, porque son fáciles de malinterpretar y evitar ítems o términos sesgados, pues la inclusión de ciertos términos, puede favorecer una respuesta en vez de otra.

Hernández et al. (2006) y García Ferrando (1992) consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Son respuestas acotadas que deben responder los sujetos y que pueden ser dicotómicas (Sí – No) o incluir varias opciones de respuestas. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo que el número de categorías de respuesta es muy elevado. Hernández et al. (2006) señala algunas características que deben cubrirse al plantear preguntas, ya sean abiertas o cerradas: las preguntas tienen que ser claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados. Deben evitarse términos confusos, ambiguos y de doble sentido. Las preguntas deben ser lo más breves posible, formularse con un vocabulario simple, directo y familiar; no pueden incomodar al sujeto encuestado, ni ser percibidas como amenazantes, ni que éste sienta que se le enjuicia. Las preguntas deben referirse a un solo aspecto y no inducir las respuestas. También, las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente, ni en evidencia comprobada. Es aconsejable evitar preguntas que nieguen el asunto que se interroga. No deben hacerse preguntas racistas o sexistas, ni que ofendan a los participantes. Se aconseja rotar el orden de lectura de las respuestas, para que no se produzca la tendencia de marcar la primera o última opción.

Teniendo en cuenta lo planteado, el cuestionario es elaborado en torno al conocimiento y creencias que poseen los futuros profesores, cuyos temas se abordan en base a secciones o ejes temáticos de los cuales surgen las preguntas cerradas, según los planteamientos de Hernández et al. (2006) y García Ferrando (1992). Desde el punto de vista teórico y práctico de la enseñanza de la lectura y escritura se revisaron diversos textos de expertos en el área, investigaciones y artículos con la finalidad de elaborar las preguntas del cuestionario. Los temas que se consideran en la construcción del cuestionario son: conceptos de lectura y escritura, leer y escribir como procesos interrelacionados, conocimiento lingüístico para leer y escribir, métodos de lectura y escritura, teoría que sustenta el aprendizaje y estrategias de la lectura y escritura, secuencia y pertinencia de las actividades o tareas, organización social del aula, del espacio, tiempo y materiales utilizados.

Para llegar a la aplicación de este instrumento, en primera instancia, se construyeron 37 afirmaciones, considerando que una escala Likert evalúa actitud (disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable ante un estímulo) y componentes cognitivos (creencias), afectivos (sentimientos) y conductuales. Al estudiante se pide que califique la afirmación de 1 a 5 según su grado de acuerdo (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente (nivel intermedio), En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo). Los ejes temáticos para la construcción del instrumento fueron: creencias de los futuros profesores y conocimiento profesional del futuro profesor sobre lectura y escritura.

Posteriormente, el cuestionario se sometió a validación de académicos expertos en primeros aprendizajes de lectura y escritura y en educación primaria, para considerar la opinión de profesores en ejercicio, quienes en general aportaron en cuanto a la forma de plantear las afirmaciones y en cuanto al contenido de los ítems. Teniendo en cuenta todas las opiniones vertidas por los expertos se llegó a la construcción del instrumento final con 4 categorías de respuesta (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo), de tal forma de forzar al encuestado a posicionarse en una de ellas, pronunciándose de manera favorable o desfavorable al eliminar la categoría neutral (Hernández Sampieri et al., 2007).

Posteriormente, se procedió a realizar un pilotaje con 41 estudiantes que cursaban el décimo semestre de la carrera, con el propósito de obtener información sobre la comprensión y confiabilidad de los ítems del cuestionario. Se efectúa la tabulación de los datos recogidos, donde

la categoría Totalmente de Acuerdo se le asigna un puntaje 4 y a la Categoría Totalmente en Desacuerdo un puntaje 1. Se aplica el método de consistencia interna de los ítems (Morales, 2006; Elejabarrieta e Iñiguez, 2008; cit. por Fabila, Minami, Izquierdo, 2013). Este método calcula la correlación de todos los ítems con la suma de todos los demás, para obtener la fiabilidad o consistencia interna del instrumento, también llamada Alpha de Cronbach, lo que arrojó como resultado un 0,87. En razón de aquello, el instrumento es fiable, eliminándose 3 preguntas que tenían un alpha sobre 1 y que, a su vez, los estudiantes tuvieron problemas para responder esos ítems en el momento de la aplicación, lo que se observó en las consultas que hacían los estudiantes en el pilotaje, coincidiendo con el resultado obtenido estadísticamente. Finalmente, el instrumento se aplica a 51 futuros profesores de segundo año de formación inicial quienes firmaron un consentimiento informado para hacer uso de los datos. El cuestionario quedó con 34 afirmaciones, para posteriormente proceder a realizar la tabulación y análisis de los datos.

De acuerdo a los resultados arrojados producto del análisis de los datos, considerando que el instrumento fue elaborado para ser respondido a través de una escala Likert que es de índole sumativa o aditiva (Namakforoosh, 2000), se ha optado por sumar el total del puntaje obtenido por cada estudiante, para luego sacar promedios y determinar a los futuros profesores en relación a la media, como se explica anteriormente en la sección de los participantes (ver apartado 4.3.3).

4.4.2. Instrumentos aplicados a los casos seleccionados

Con los 6 casos seleccionados, y por ser un estudio de casos longitudinal, se realizó una entrevista antes de efectuar el curso de formación de iniciación a la lectura y escritura denominado DLE (fines de julio e inicio de agosto de 2016), con el propósito de recoger información sobre conocimiento y creencias que poseen los estudiantes para iniciar a los niños en el proceso de lectura y escritura. Posterior al curso, se vuelve a efectuar una entrevista (fines de diciembre 2016), para indagar sobre la influencia que ha tenido el curso preparatorio de la universidad sobre sus creencias y saberes. Cabe destacar que, al término de ambas entrevistas, un caso decidió no participar en el estudio y el otro caso tuvo que abandonar la investigación por razones de salud.

Posteriormente, de marzo a julio de 2017, se efectuaron observaciones de clases con grabaciones de vídeo y visión de los vídeos con los estudiantes durante las prácticas que realizan en el quinto semestre de formación inicial. Una vez finalizado su proceso de prácticas deben elaborar un informe final relacionado con el proceso vivido (agosto – septiembre 2017). A continuación, se muestra en la (tabla 2) el proceso:

Tabla 2

Temporización de la recogida de la información por caso

Casos	Entrev. Inicial	Entrev. Final	Grab. Aula clase 1 y 2	Visionado clase 1 y 2	Grab. Aula clase 3 y 4	Visionado clase 3 y 4	Entrevista final escrita
1 Marta	Fines de julio agosto 2016	dic.-2016	28-03-17 04-04-17	24-04-17	25-05-17 14-06-17	05-06-17 23-06-17	25-08-17
2 Susan	Fines de julio agosto 2016	dic.-2016	27-03-17 23-04-17	28-04-17	12-05-17 16-06-17	05-06-17 23-06-17	01-09-17
3 Rosa	Fines de julio agosto 2016	dic.-2016	03-04-17 10-04-17	05-05-17	22-05-17 19-06-17	11-07-17	08-09-17
4 Pepe	Fines de julio agosto 2016	dic.-2016	31-03-17 13-04-17	21-04-17	06-06-17 25-08-17	29-08-17 31-08-17	31-08-17
5 Luis	Fines de julio agosto 2016	dic.-2016	Ret. por enfermedad				

4.4.3. Entrevista semiestructurada

Para esta investigación se optó como instrumento de recogida de datos por una entrevista semiestructurada y de seguimiento. Es semiestructurada porque permite, a través de un diálogo cercano extraer las creencias, los conocimientos y las percepciones acerca de lo que se piensa o debería ser la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Esto es avalado por Bisquerra et al. (2014) pues señala que “la entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (p.336). Es de seguimiento, porque al ser aplicada en tres oportunidades (antes del curso de formación, posterior a este y al final del proceso de prácticas), brinda la posibilidad de describir la evolución de una situación y profundizar sobre el tema en estudio. A su vez, flexibiliza la conversación debido a que son preguntas abiertas que permiten obtener una información más rica respecto del tema. Sobre lo mismo, Bisquerra et al. (2014) afirma que “es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (p. 337).

Talmy y Richard (2011:1-5) señalan que las entrevistas han sido utilizadas en etnografía, estudios de casos, investigación-acción e investigación biográfica para investigar diversos fenómenos relacionados con experiencias, creencias, historias de vida, entre otros. Asimismo, Talmy (2010) señala que la entrevista es un instrumento de investigación de la práctica social. Para Mishler (1986) la entrevista desde hace mucho tiempo tiene importancia, porque no solo se considera lo que dicen los entrevistados, sino que también cómo lo dicen. Así mismo, la teoría activa de la entrevista pone en primer plano no solo el contenido elaborado a partir de las entrevistas, es decir, el qué - también considera los recursos lingüísticos y de interacción utilizados para construir los cómo. La preocupación analítica de la entrevista en tanto producto, el qué y los cómo motivan la entrevista como un evento interactivo (Holstein y Gubrium, 1995).

Desde esa perspectiva es interesante el aporte de Kerbrat-Orecchioni (2005) respecto del análisis del discurso, ya que para esta investigación es importante saber qué dicen y cómo lo dicen los entrevistados, para tener una mirada holística del sujeto entrevistado sobre sus CRS (Cabra et al. 2000). Sin duda que a través de las entrevistas se pueden recoger otros aspectos de la realidad que la observación no nos entrega como, por ejemplo, sentimientos, emociones, intenciones, etc.

(Arnal et al, 1995). Taylor y Bogdan, (1987) se refieren a las limitaciones que tienen las entrevistas por ser relatos verbales y no poder apreciar a los sujetos de estudio en su contexto habitual, por las discrepancias normales que se producen entre lo que las personas dicen con lo que realmente hacen.

Lo señalado releva la entrevista, teniendo importantes implicancias para la investigación cualitativa y cuantitativa, particularmente para esta investigación, puesto que es un instrumento pertinente para recoger las creencias de los futuros profesores, a través de una entrevista semiestructurada abierta. Según Alonso (1994), la entrevista semiestructurada permite tener mayor flexibilidad y adecuación a las necesidades que se vayan presentando en las interacciones que se producen entre entrevistado y entrevistador. Como resultado de lo anterior, se puede obtener la construcción de un discurso narrativo donde afloran las creencias, representaciones y saberes (Cambra y Palou, 2007), respecto de cómo abordar la enseñanza de la lectura en estadios iniciales y las creencias que tienen los sujetos participantes de esta investigación.

Las características del instrumento se ajustan a los requerimientos de esta investigación; es así que se construye un guión de preguntas que acota los temas, pero que permite un diálogo sobre los temas en cuestión. La entrevista está compuesta por ocho preguntas que tienen relación con los mismos ejes temáticos del cuestionario (ver anexo 3). La entrevista semiestructurada fue sometida a validación de expertos en cuanto a forma y contenido, para llegar a elaborar el guión de preguntas definitivo. Se realizó antes y después del curso de formación DLE de los futuros profesores de 4° semestre. La primera entrevista se efectúa entre la última semana de julio e inicios del mes de agosto de 2016 con 188 minutos en total de grabaciones de audio y las entrevistas post curso se realizan a fines del mes de diciembre con un total de 161 minutos de grabación de audio. Finalmente, las 10 entrevistas se transcribieron de manera integral, para su posterior análisis. Es importante indicar que las entrevistas de los dos casos que han abandonado este estudio no se incluyen en los análisis.

4.4.4. Observaciones de clases

Posterior al proceso señalado, se efectúan las observaciones de clases de los futuros profesores con niños de escuelas públicas que cursan el primer año básico, durante el proceso de práctica regular.

Para efectuar la grabación de clases, previamente se conversa con los directivos de las escuelas involucradas en esta investigación, una en la Comuna de Curicó y otra en la Comuna de Molina de la Región del Maule, posteriormente se efectúa una reunión en cada establecimiento con las profesoras responsables de los cursos participantes de esta investigación y que dan las clases de Lenguaje y Comunicación en primer año, para conocerlas y contarles los objetivos de esta investigación, y en qué consiste el plan de trabajo con los estudiantes en práctica. Dicho plan está conformado por grabaciones de vídeo de las clases realizadas por los estudiantes en práctica, organización de las grabaciones y periodicidad de las visitas, contemplando una visita a la semana, con una intervención mensual de los estudiantes. Todo lo anterior, se organiza de mutuo acuerdo y con mucha disposición a colaborar de las profesoras de los establecimientos que guían en esta etapa práctica a los estudiantes.

De acuerdo al plan de grabaciones organizado previamente, se graban las clases de los cuatro casos, una por mes de marzo a junio de 2017 (cuatro clases de cada uno de los casos), por lo que se tienen 16 vídeos de clases realizadas por los estudiantes, con un promedio de 45 minutos cada una de ellas, lo que hace un total de 720 minutos de grabación (12 horas). Se optó por una clase mensual, para que los estudiantes en práctica pudieran conocer a los alumnos, observar el modelamiento de la profesora guía y, a la vez, reflexionar sobre su propia práctica, para tener la oportunidad de superar las debilidades y mejorar en las próximas clases. En la siguiente tabla se resumen los datos recogidos:

Tabla 3

Resumen de datos recogidos

Tipo de datos	participantes	duración / número palabras de las entrevistas y observaciones
Cuestionarios	59 alumnos	
Entrevista anterior al curso DLE	6 alumnos	188 minutos

Entrevista después del curso DEL	4 alumnos	161 minutos
Observaciones de clases	4 alumnos	12 horas
Visionado de los vídeos de las clases	4 alumnos	19 horas
Entrevista final de prácticas	4 alumnos	2.996 palabras

La reflexión de la práctica es parte del diseño de esta investigación, ya que permite contrastar lo que los futuros profesores dicen qué harían en el discurso narrativo de la entrevista con lo que realmente hacen en la práctica, en el proceso de lectura y escritura inicial, lo que se logra en el visionado o autoconfrontación. Además, este proceso reflexivo de su quehacer en el aula a través del visionado de los vídeos, constituye una oportunidad de mejora de su propio quehacer pedagógico. Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, la observación es una técnica que permite observar los hechos en contextos y situaciones naturales. Santos Guerra (1999) considera que la observación es muy relevante para las investigaciones cualitativas y agrega una característica fundamental al proceso de observación al señalar que “observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar” (p.425), lo que exige por parte del investigador ser estructurado en las observaciones, sistemático, comprender teóricamente lo que se ve con los ojos y observar por periodos prolongados. También, señala que se puede observar de diferentes formas, a través de lápiz y papel, vídeo y fotografía. En relación a las grabaciones de video (técnica investigativa de este estudio) manifiesta: “el vídeo es un microscopio que nos permite contemplar la interacción humana más allá de donde llega la vista” (p. 427), ya que se tiene la posibilidad de observar en repetidas ocasiones las grabaciones de video, poder familiarizarse con los diálogos producidos en la clase, ver el accionar del futuro profesional, las interacciones, conocer las tareas o estrategias que considera el futuro profesor para desarrollar las competencias de lectura inicial, como también, describir el manejo teórico lingüístico relacionado con los procesos de enseñanza y, lo que es más importante aún, reflexionar sobre su propia práctica. Lo señalado por Santos Guerra (1999) es coincidente con lo que manifiesta Rodríguez Gómez et al. (1996), pues define la observación como advertir los hechos como se presentan y registrarlos de acuerdo a algún procedimiento. Merlino y Arroyo (2009) explican que el uso de las tecnologías en investigación

amplía el campo de observación y enriquecen la información, ya que son fruto de un proceso que aporta de manera importante al análisis de los datos.

4.4.5. Visionado o autoconfrontación

Posterior a las grabaciones de clases, se efectúa la visión de los vídeos o autoconfrontación con los estudiantes. Esta estrategia de investigación se realiza después de las clases grabadas en video. En ella se produce una importante conversación entre investigador y estudiante frente a la actuación del futuro profesor, decisiones tomadas durante la clase, actitud de los alumnos, objetivos de la clase y estrategias utilizadas. El propósito era reflexionar e indagar desde la perspectiva del estudiante las razones que motivaron su accionar en el aula; como también, poder contrastar sus creencias y conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura inicial relatadas en las entrevistas con lo que realmente están realizando en la sala de clases (Taylor y Bodgan, 1987; Alonso et al., 2017).

Clot et al. (2000), también avalan esta estrategia de recogida de la información, ya que expresan que la observación solamente externa de los sucesos es altamente criticada, por lo que proponen como método realizar un trabajo reflexivo y compartido para comprender la dinámica de acción de los sujetos, porque el co-análisis o la mirada en colectivo, permite también, el desarrollo de los sujetos frente a las situaciones observadas. En relación a lo expuesto, Taylor y Bodgan (1987) declaran una limitante sobre las entrevistas al ser solo relatos verbales y no poder observar la actuación de los sujetos en estudio en sus contextos habituales, de tal manera de poder contrastar lo que dicen con lo que hacen en la práctica, le otorga un valor agregado a las grabaciones de vídeo y visionados, porque, además se tiene la posibilidad de conocer por parte del propio sujeto la explicación o justificación de su gestión pedagógica en el aula. Asimismo, Ruiz Bikandi et al. (2009) plantea que “en el proceso reflexivo sobre la propia práctica, el uso de determinadas tecnologías educativas o ciertos instrumentos de análisis de la actividad afecta también a la manera de mirar y de pensar...” (p. 221). Es así como se destaca la importancia de la visión de los vídeos con los futuros profesores, ya que favorece la comprensión sobre cómo es su actuación pedagógica, vinculado a las creencias y conocimiento que posee, además de brindar la oportunidad de comprender qué debe hacerse para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

Por lo anterior, resulta interesante referirse al análisis de la actividad, que se ha convertido en un foco de investigación de las ciencias sociales y humanas, como también de las ciencias de la educación, en especial en los procesos de formación inicial (Plazaola y Ruiz Bikandi, 2012). Se observa la actividad humana que, para este caso, es lectura inicial, creencias y formación inicial como objeto de estudio con el propósito de favorecer el desarrollo de la acción de los docentes en formación. El uso de grabaciones de vídeos para ser utilizados en entrevistas de autoconfrontación permite producir significados a partir de las acciones observadas (Alonso Amezúa et al., 2017). La teoría de la actividad o de la acción social propuesta por Shütz en 1932 se basa principalmente en los significados que le asignan los actores a lo realizado, es decir, a su experiencia. Los actores perciben las acciones como tipos, los tipos toman la forma de creencias que son construidas socialmente y apuntan hacia los modos típicos de resolver las situaciones típicas de acción. Estos tipos se elaboran social y culturalmente, por tanto, el conocimiento del actor deriva de estas construcciones sociales que posee. Ante una situación, el actor realiza un proceso reflexivo que, siguiendo a Shütz (1932), no es de carácter intelectual, ya que va asociando a situaciones similares, recurriendo a los tipos disponibles, a sus reservas de experiencia para resolver, retomándolas y adecuándolas a la nueva situación, por lo que la actividad tiene múltiples formas de acción, particularmente las construidas socialmente (Alonso et al., 2017). Es así como en las entrevistas de autoconfrontación el futuro docente visualiza su propio actuar en el aula, vuelve a vivir lo sentido en ese momento y puede hacer un análisis minucioso de la situación. De este modo “la autoconfrontación se convierte en un instrumento formador mediante el cual el actor hace emerger su experiencia, explora el significado de sus acciones y el contraste entre las imágenes y sus proyectos. De esta manera se abren posibilidades para una transformación futura” (Alonso et al., 2017, p. 174)

Plazaola y Ruiz Bikandi (2012) señalan que la autoconfrontación en futuros profesores o docentes noveles permite a partir de acciones reales ir adoptando orientaciones que les permitan un desarrollo conducente a la docencia experta. La reflexión sobre la actividad, (autoconfrontación) la caracterizan como un método, dinámico y situado, puede ser individual, grupal, cruzada, donde “la persona en formación junto con el formador-investigador va visionando la grabación de la actividad de clase, al tiempo que comentan y analizan la sesión de trabajo realizada” (p. 202) tratando de poner en relieve el trabajo real, tal como realiza las actividades de enseñanza, la que puede ser observada desde distintos puntos de vista e interpretar la acción desde variadas

dimensiones (plasticidad tipificadora). Estas interacciones verbales que se producen en la entrevista pueden llegar a producir mejoras en las acciones futuras de los docentes noveles o en formación. Al mismo tiempo, que verbalizar la acción para ser comprendida por su interlocutor, permite transformar su disposición en sus acciones educativas y con ello, la innovación de su actuación futura en el aula. Agregan que “el visionado de sesiones efectivas de enseñanza, en particular las entrevistas de verbalización ante la acción, constituye un instrumento metodológico decisivo tanto para formar como para investigar el propio proceso formativo” (p. 203). Rodríguez y García (2015) indican que la reflexión de los futuros docentes se da en dos planos: uno relacionado con el yo que habla sobre el momento en el aula, lo que pensó durante la acción y el yo que reflexiona en el visionado con posterioridad a lo que pasó. En la primera el actor narra, explica y justifica su accionar del pasado y en la segunda se sitúa fuera de la acción justificándola, valorándola y proyectando acciones futuras desde el presente, posicionándose en este caso, como profesional reflexivo, siendo importante para generar estas situaciones las grabaciones de las actuaciones de los maestros en el aula. Gutiérrez et al. (2014) señalan que la “confrontación con los rastros o huellas de la actividad coloca al actor en situación reflexiva frente a su propia actividad” (p.10), brindando la oportunidad de volver sobre la experiencia, salirse de ella (mirarla desde afuera) y explicarla verbalmente, permitiendo analizar, evaluar y reelaborar, conducentes a construir conocimiento para actuar y el conocimiento sobre la acción para desarrollar su acción experta o abrirse a nuevas situaciones en su práctica.

Asimismo, Calzada (2010) manifiesta que el aula es una realidad compleja por lo que plantea la necesidad de reflexión antes, durante y después de la acción docente, porque en poco tiempo suceden muchas situaciones que no siempre se pueden observar en plenitud. Por lo explicitado, adquiere relevancia la grabación de vídeos de las prácticas docentes, señalando que “la posibilidad de auto-observarse permite al sujeto revisar detenidamente diferentes planos de su actuar, y reconocer situaciones que un observador externo puede puntualizar y que resulta difícil para el docente en formación de aceptar. [...] así mismo la autoimagen puede revelar al autor de la misma, una dimensión poco conocida de su personalidad que está impactando su intervención” (p.3). También, señala que la revisión de los vídeos por el propio docente como espectador permite tener una mirada externa de su actuar. Calzada (2010), en un estudio realizado en México con docentes en formación sobre las interacciones en el aula del maestro, pudo descubrir que hay aspectos que falta enfatizar en la formación, visualizar más situaciones de las que se consideran, facilitar un

análisis más integral del proceso. También, destaca la importancia de resaltar los aspectos exitosos de las clases, pues afianza la confianza y la seguridad de los futuros docentes. Además, reveló que después de un tiempo, volver a grabar clases y visionar los videos, evidenció una mejora en la calidad de las intervenciones de los docentes en formación, propios de la reflexión y mejora de diversos procesos formativos y personales de los futuros profesores.

Liston y Zeichner (1993) al referirse a la práctica reflexiva la definen como el proceso de “comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente a partir de la reflexión desde la propia experiencia” (p.2), lo que debe realizarse durante toda la carrera docente, por lo que desafían a la formación inicial a entregar las herramientas de esta práctica de tal forma que los futuros profesionales tengan claro la importancia de estar en constante aprendizaje y sean responsables con su propio desarrollo docente durante todo su desempeño profesional. Perrenoud (2007) considera la práctica reflexiva como un principio fundamental en la formación inicial que incluye tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción. En la acción se refiere cuando la persona se anticipa al momento sobre la acción, formulando hipótesis al respecto; la reflexión sobre la acción se produce en plena acción en la toma de decisiones por ejemplo y posterior a la acción cuando se analiza y evalúa el acto educativo. En cuanto a la reflexión sobre el sistema y las estructuras de la acción se relaciona con el análisis de métodos, rutinas, conductas, actitudes, principios implícitos, presiones, etc., que en el fondo requieren de un cambio profundo en las siguientes actuaciones en el aula, por lo que la reflexión que se realiza en la autoconfrontación permite realizar, ya que su fin último es la innovación, la actuación diferente en acciones futuras. Como señala Fernández y Clot (2007), la apropiación de la actividad, a través de la autoconfrontación, haciendo una distinción entre la actividad realizada y la real otorga la posibilidad de transformarla al producirse conflictos entre ambas. La actividad realizada no es la integralidad de la actividad del docente, la actividad real también contempla lo que no se hizo, lo que se quiso hacer y no se hizo, lo que se quería hacer y no se logró, lo que se puede hacer en otro lugar, etc. La actividad real y la realizada son producto de lo cognitivo y afectivo, ya que integra lo observable y lo no observable, lo que se había pensado o se quería hacer, por lo que la actividad realizada es solo una parte, porque la acción es considerada una manifestación externa de la actividad. Moscato (2016) lo compara con un iceberg para explicar la relación entre acción y actividad, es decir, lo que se observa del iceberg es la acción, y la actividad es lo que lo sustenta y no es observable. Desde este planteamiento, se desprende que se puede ir más allá de lo acontecido,

por lo que se entiende la autoconfrontación como un mecanismo que facilita la reflexión y el aprendizaje de la práctica y en la práctica.

Las grabaciones de las clases de los futuros docentes y la autoconfrontación, permiten la transformación de las acciones de las personas; además de ser formativo para el maestro en ejercicio, para la formación inicial y continua. Como también, es bidireccional, porque aporta beneficios a los investigadores y a los actores educativos otorgándole sentido a sus actuaciones (Galarraga y Alonso, 2022).

4.4.6. Entrevista escrita

La última etapa de la recogida de los datos, corresponde a la construcción de una entrevista escrita. Flick (2012) señala que se pueden hacer entrevistas repetidas en los estudios longitudinales, refiriéndose a que se pueden realizar entrevistas en distintas etapas de la investigación y Bisquerra et al. (2014) explica que hay distintas modalidades de entrevistas, según el momento de realización. Para efectos de este estudio se hace referencia a la entrevista final, que es utilizada para contrastar información o concluir aspectos de la investigación.

Anteriormente, se ha señalado que la práctica dentro de la malla de formación es progresiva y, además, en cada nivel integra algún tipo de trabajo final o herramienta investigativa, como bitácora, cuaderno de campo, portafolio, entre otros. En esta ocasión los estudiantes debieron realizar una entrevista escrita, donde debieron responder a siete preguntas, en no más de dos páginas tamaño carta, que se centraban en aspectos relacionados con la experiencia en el aula, la organización de las clases, las fortalezas y debilidades profesionales que emergieron durante las prácticas y los conocimientos disciplinar y práctico (ver anexo 3). Esto brinda la oportunidad de corroborar y triangular la información recogida de los distintos instrumentos aplicados en esta investigación, para llegar a conclusiones.

4.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos es uno de los apartados interesantes que tiene toda investigación, pues una vez recogida toda la información se organiza de acuerdo a algún criterio, para comenzar su reducción, y poder llegar a conclusiones orientadas desde los objetivos y preguntas de investigación.

4.5.1. Transcripción de las entrevistas

El análisis de las entrevistas se inicia con la transcripción integral y con la revisión en varias ocasiones de los audios. Desde la perspectiva teórica, se puede decir que la transcripción de los datos de manera integral tiene gran importancia en esta etapa investigativa. Ochs (1979) afirma que es la primera fase de análisis; Mondada (2002) considera que es el punto de partida para la reflexión y Masats (2017) señala que la transcripción es necesaria y se deben reproducir con máxima fidelidad los datos. Asimismo, Moore y Llompart (2017) proponen realizar en primera instancia un análisis inicial o amplio transcribiendo solo el contenido verbal de los audios o vídeos, y en una segunda etapa, una transcripción fina utilizando símbolos convencionales, para detectar detalles del acto comunicativo. Cuando el investigador efectúa un análisis más profundo de los datos transcritos utilizando símbolos, está realizando análisis de la conversación, según lo indican las autoras. Además, plantean la necesidad de ver y escuchar una y otra vez la información recogida, de tal manera, que el investigador se familiarice con los fenómenos para dar respuesta a las preguntas de investigación, teniendo siempre presente los aspectos éticos, como es el cautelar la identidad de las personas.

Posteriormente, se hace un primer intento de análisis con una matriz donde se cotejan las preguntas con las respuestas extraídas de lo declarado por los estudiantes y se agregan comentarios de índole general y teórico. Otra aproximación, se realiza intentando levantar categorías y subcategorías, texto completo y observaciones, no permitiendo introducirse en el discurso de los sujetos de esta investigación. Siguiendo a Moore y Llompart (2017) se efectúa un análisis utilizando códigos de transcripción, para dar sentido no solo a lo que dice, sino que también, a cómo lo dice, lo que ayuda a meterse en el discurso de los sujetos entrevistados, y aunque no es el foco de atención de este estudio, es importante para observar cómo se producen las interacciones entre docente y alumno

en el aula (Sánchez Cano, 2001). Los criterios de transcripción utilizados se muestran en la siguiente (Tabla 4):

Tabla 4

Criterios de transcripción

Numeración de turnos
Interlocutores: I: Investigadora R: Rosa (ejemplo)
Transcripción ortográfica de lo que se dice, aunque no sea normativo
Símbolos:
Secuencias tonales terminales
• descendente \
• ascendente/
• mantenida _
Énfasis MAYÚSCULA
Alargamiento : :: :::
Pausas
• Corta (2 seg.) (..)
• Media (3 seg.) (...)
• Larga (+ de 3 seg.) (...n o seg)
Solapamientos
• Interrupción que implica cambio de turno =
• Seguimiento de la conversación ~
Tono
• Fuerte {(F) texto afectado}
• Risas: ja, ja, ja
Sonidos paralingüísticos
• Asentimiento mmmm
• Duda: eh:: e:::
• Silencio sshs ::
Comentarios del transcriptor ()

A continuación, en la Tabla 5 se muestra un ejemplo en la que se puede observar la aplicación de las convenciones de transcripción de la entrevista:

Tabla 5

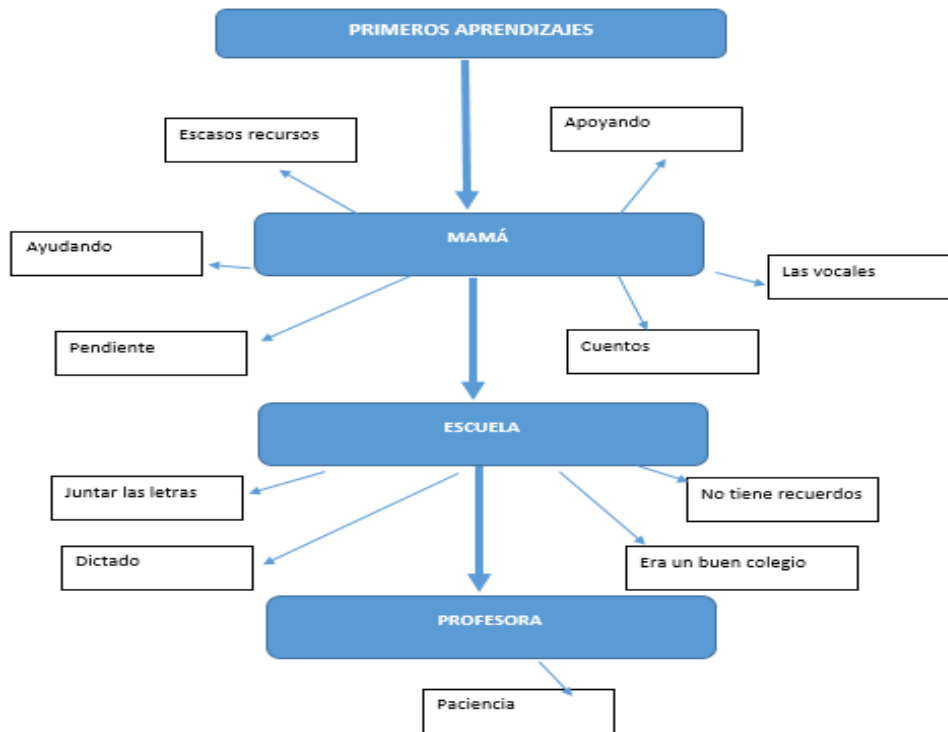
Ejemplo de transcripción de entrevistas con uso de códigos

I: Marta (..) podrías contarme alguna experiencia o anécdota cuando aprendiste a leer y a escribir/ recuerdas alguna/
M: mmm si estaba pensando en una\ mi mamá igual estaba siempre pendiente :: de mi proceso de aprendizaje y yo me acuerdo que en el colegio nos enseñaron primero las vocales y luego a conjugar las vocales “a” “e” y una vez tenía un dictado y ella como que estaba ahí pendiente a mi igual me costaba hartito (..) pero como que mi mamá estaba ahí detrás apoyando lo que lo que era el tema de la escuela era como(..) de eso en realidad me acuerdo más que nada como la las nociones de las vocales\
I: ¿te las enseñó ella?
M: claro me las enseñó ella\ pero no recuerdo muchas actividades del colegio :: ni alguna actividad específica no no no me acuerdo\
I: solo el apoyo de tu mamá\
M: sí

Posteriormente, se revisaron nuevamente las transcripciones de ambas entrevistas (antes y después del curso de formación), con el objeto de efectuar una representación gráfica de lo verbalizado por el entrevistado, seleccionando palabras claves de cada una de ellas, elaborando un mapa de relaciones temático, organizado con un núcleo central que surge de las preguntas de las entrevistas y elementos periféricos (Abric, 1999), con la finalidad de facilitar la selección de los fragmentos de la transcripción del visionado, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1

Palabras claves de entrevistas: núcleo central y periféricos (Abric, 1999)



4.5.2. Transcripción de las observaciones de clase

Desde la teoría de la actividad de Leontiev (1981), toma fuerza la actuación del profesor en el aula, desde los conceptos de actividad y acción y a los de significación y sentido. Asimismo, Masats (2017) destaca lo importante que es observar y analizar las interacciones en el aula para poder comprender cómo se aprende y cómo ayuda la interacción social en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo planteado por los autores precedentes, y como un primer acercamiento al análisis de los vídeos, se elabora un cuadro (Tabla 6) donde se marca el tiempo, la actividad desarrollada, el tipo de interacción en el aula y el material utilizado, para apuntar a lo que los estudiantes hacen y deben hacer en el aula. Esto permite tener una visión global de la secuenciación de las actividades y de cómo se han desarrollado.

Tabla 6*Esquema de clase*

Estudiante: Pepe	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 31 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 1 - 4

Fragme nto	Tiempo grabacio nes de aula	Activid ad de aula	Participa ción	Tiemp o visiona do	Coment ario visionad o	Observaci ones	Trans cripci ones
4				04:14/ 17:44			

De este análisis, se extrapolaron los fragmentos que se incluirán en el protocolo de análisis de la investigación. Una vez seleccionados los fragmentos, estos son transcritos integralmente desde las grabaciones de video de las clases realizadas por los estudiantes, usando simbología convencional y enumerando cada línea con la intención de efectuar el análisis descriptivo interpretativo. La tabla es elaborada con dos columnas donde en la primera de ella se ubica la transcripción y en la segunda columna se realiza el análisis de los datos (Alonso et al., 2017; Pradas y López, 2010, entre otros). A su vez, Alonso et al. (2017) explicita que el discurso transcrito se puede segmentar con la intención de centrar la mirada en los temas que son de interés para la investigación y se pueden organizar en columnas paralelas, donde se puedan observar, lo que para este estudio se puede visualizar en las transcripciones textuales de las clases y la descripción e interpretación de estas, como se aprecia en la (Tabla 7):

Tabla 7*Ejemplo transcripción clases - CLASE 1 – PEPE – fragmento 4:*

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: ya niños\ ustedes se acuerdan lo que hicieron la clase pasada/ shss:: NIÑOS se acuerdan lo que hicieron la clase pasada en lenguaje/	En el T1 el maestro inicia la clase haciendo recordar a los alumnos las actividades de la clase anterior de lenguaje, relacionada con el aprendizaje de la consonante L
2. As: si:::	En el T2 los alumnos responden al unísono afirmativamente.
3. P: a ver qué hicieron que me levante la mano el que sabe a ver:: tú	En el T3 el maestro <i>mantiene el diálogo con los alumnos y continúa preguntando por las actividades de la clase anterior</i> , luego señala a un alumno.
4. A1: hicimos tareas::	En el T4 el A1 responde de manera adecuada a la pregunta del maestro.
5. P: tarea de qué/	En el T5 el maestro insiste en preguntar qué tipo de tareas eran.
6. A1: eh:::	En el T6 el A1 se queda pensando, sin dar respuesta.
7. P: tarea de qué hicieron porque yo estaba acá\ yo estaba con ustedes se acuerdan/	<i>En el T7 el maestro insiste en preguntar qué tipo de tarea habían realizado.</i>
8. As: si:::	En el T8 los alumnos responden a coro afirmativamente.
9. P: tareas de qué hicieron	En el T9 el maestro insiste en hacer recordar a los alumnos las actividades de la clase anterior.
10. A1: de sumar/	En el T10 el A1 entrega una respuesta errónea al maestro.
11. P: DE SUMAR/ si estamos hablando de lengua::je po:\	En el T11 el maestro se asombra con la respuesta del A1, ya que correspondía a otra disciplina de estudio, indica que están hablando de lengua y finaliza su asombro con la muletilla po.
12. A2: la L:::	En el T12 el A2 responde que estudiaron la consonante L, emitiendo su sonido.

La interpretación de la información (columna derecha) permitió levantar categorías relacionadas con los métodos de lectura que utilizan los futuros maestros en el aula, distinguiendo cada método de lectura con colores diferentes y el tipo de interacción con sus alumnos. Para las interacciones de la docente en el aula se ha seguido la taxonomía de Sánchez Cano (2001). La Tabla 8 refleja lo indicado:

Tabla 8

Categorías de análisis de fragmentos seleccionados

Métodos de lectura	Interacciones de la maestra
Amarillo: método sintético-silábico	Letra en negrita: cambio de actividad de la maestra
Verde: método sintético-fonético	Letra cursiva: interacción verbal de la maestra
Celeste: Conciencia fonológica	
Rosado: método analítico - léxico	
Verde oscuro: método sintético-alfabético	
Color damasco: análisis metalingüístico	

En relación con la taxonomía de Sánchez Cano (2001), se ha considerado importante indicarlo por el clima que puede generar la maestra en el aula y que ayuda a la motivación para el aprendizaje de los alumnos, como se podrá apreciar más adelante en los análisis de las clases (ver apartado 6) de este estudio. Sánchez Cano (2001) las denomina estrategias educativas, refiriéndose al feedback de interacción verbal que acompaña la intervención del docente y afirma que tienen un fuerte potencial porque pueden utilizarse de manera intencional como ayuda para el alumno. De las estrategias de interacción verbal donde la maestra hace mucho refuerzo positivo con la intención de motivar a los alumnos a seguir con la actividad, encontrándose respuestas de elogio y confirmación (muy bien, me gusta mucho, estoy contento, etc.). También, la categoría de imitaciones idénticas, referida a la repetición que hace el maestro con la intención de comunicarse con el alumno, sirviendo de base para comenzar una conversación por turnos. Además, es útil para

que los alumnos amplíen la información o releven lo señalado por el alumno. Otra categoría considerada para esta investigación es la de encadenamientos, donde se producen aportaciones tanto del maestro como del alumno; estos encadenamientos pueden ser iniciados por la maestra con el propósito de prestar ayuda en el aprendizaje de los niños. Una forma representativa de estos encadenamientos es utilizar frases inacabadas, en señal de que el alumno debe completarla, lo que generalmente provoca es aumentar la participación y atención de los alumnos, como también, desarrollo de trabajo en rutina o en actividades de aprendizaje memorístico (escribir la fecha, refranes, etc.). Los encadenamientos también pueden ser iniciados por el alumno al responder una pregunta o dar una explicación y que el docente termina completando, donde se observa una construcción en que ambos actores toman parte, dentro de una relación de asimetría que se produce entre alumno-profesor. Las estrategias de interacción verbal son importantes para la adquisición del lenguaje, otorgándole mayores competencias al alumno, toda vez que son un aporte para su aprendizaje, teniendo en cuenta que el docente debe analizar cuál estrategia es más pertinente para sus alumnos y cómo puede utilizarlas.

En relación con la transcripción del visionado de las clases, es importante destacar que en algunos fragmentos la transcripción se efectuó de manera completa y en otros rescatando solamente lo que tenía mayor vinculación con los objetivos de esta investigación, ya que según Gibbs (2012) dentro de las estrategias de transcripción señala que se pueden transcribir solo partes de la grabación, si el entrevistado se refiere a otros temas que no apuntan directamente con el foco de interés del estudio, teniendo siempre en cuenta que no se debe perder el contexto. Por tal razón, solo se transcriben aquellas secciones que tienen directa relación con el interés de esta investigación y que se incluyen en la síntesis al final de cada fragmento para dar más significado a lo que ocurre en el aula y para recoger reflexiones sobre la acción que dejan aflorar creencias, representaciones y saberes de los futuros profesores.

4.5.3. Análisis de los casos

En este apartado se describe cómo se realiza el análisis de las entrevistas antes del curso de formación, posterior al curso y la entrevista escrita una vez terminada la práctica en aula. Como

también, la forma en que se realiza el análisis general considerando todos los datos recogidos para el desarrollo de esta investigación.

Para el análisis de las entrevistas se realiza un análisis temático de cada una de ellas con la finalidad de identificar y analizar patrones de significado de los datos. Siguiendo a Braun y Clarke (2006), el análisis se realizó en cinco fases, como se explicita en la siguiente (Tabla 9):

Tabla 9

Fases del análisis de las entrevistas (Braun y Clarke, 2006).

Fase	Actividad
1. Codificación inicial	Reunir todos los datos procedentes de las entrevistas iniciales y finales y búsqueda de los conceptos preliminares.
2. Generación de temas	Revisión de los conceptos preliminares para generar los temas.
3. Revisión y redefinición de los temas	Revisión de los nombre de los temas, fusión, separación o eliminación de temas
4. Selección y análisis de los ejemplos	Análisis de todas las entrevistas para seleccionar los ejemplos relativos a los tres temas centrales y los siete subtemas.
5. Puesta en común de los análisis y decisión final	Revisión de los temas y toma de decisión final.

En la primera fase se realizan varias lecturas de las entrevistas de manera minuciosa con la intención de sumergirse en los datos y efectuar una categorización inicial de todas las entrevistas, buscando conceptos preliminares, como se muestra en la figura 2:

Figura 2

Categorización inicial de entrevistas

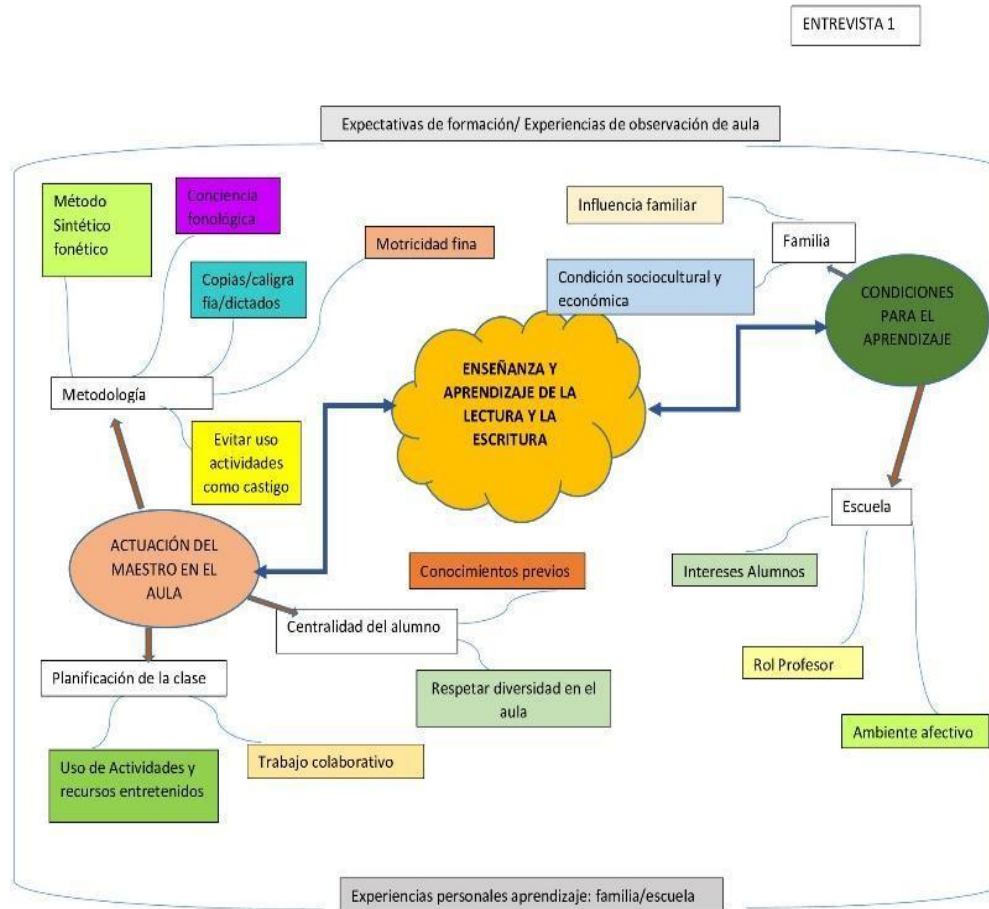
1. Macarena mira, ¿Podrías contarme alguna experiencia o anécdota cuando tu aprendiste a leer y a escribir? , ¿Recuerdas alguna?
2. Mm Si, estaba pensando en una, mi mamá igual estaba siempre pendiente de mi proceso de aprendizaje y yo me acuerdo que *en el colegio nos enseñaron primero las vocales y luego a conjugar las vocales "a" "e"*, y una vez tenía un dictado y ella como que estaba ahí pendiente. A mi igual me costaba harto, pero como que *mi mamá estaba ahí detrás apoyando lo que, lo que era el tema de la escuela, era como... de eso en realidad me acuerdo más que nada como la, las nociones de las vocales.* **IMPORTANCIA DE LA MADRE EN SU APRENDIZAJE ESCOLAR Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA ESCUELA CON EL MÉTODO SINTÉTICO FONÉTICO**
3. ¿Te las enseñó ella?
4. Claro, Me las enseñó ella, pero no recuerdo muchas actividades del colegio, ni alguna actividad específica, no, no no me acuerdo. **IMPORTANCIA DE LA MADRE EN SU APRENDIZAJE ESCOLAR**
5. Sólo el apoyo de tu mamá. **APOYO PERMANENTE DE LA MADRE**
6. Sí.
7. ¿Cómo aprendiste a conjugar por ejemplo la vocal con la consonante?
8. No, no me acuerdo.
9. No te acuerdas
10. Me acuerdo que me pasaban lo básico la "m" con la "a" y ahí iban pasando como mamá o palabras relacionadas con esas con ... letras. **EN LA ESCUELA EL APRENDIZAJE FUE UTILIZANDO EL MÉTODO SINTÉTICO FONÉTICO**

En la segunda fase se generaron temas generales a partir de la revisión de los conceptos que se habían categorizado en la fase 1.

En la tercera fase se revisaron y se redefinieron los temas a través de una nueva lectura de todos los datos. En esta fase los temas fueron renombrados, algunos fueron fusionados y otros omitidos. Siguiendo a Braun y Clarke (2006), se analizaron todas las entrevistas juntas: las iniciales de los cuatro participantes, las de después del curso DLE y las escritas del final. Al final de cada análisis se elaboraron unos esquemas, como se muestra en la figura 3:

Figura 3

Esquema de análisis de las entrevistas



En la cuarta fase se seleccionaron y analizaron los ejemplos a través de la revisión de todos los datos. Se agruparon los ejemplos por cada tema, como se indica a continuación (Figura 4):

Figura 4

Agrupación de los ejemplos

En relación con la escuela como segunda subcategoría, los futuros profesores destacan tres grandes temas que están vinculados al rol del profesor para motivar la lectura y escritura de sus alumnos, considerar sus intereses de tal manera que aprendan a leer con agrado y crear un ambiente de calidez y afectividad para el aprendizaje.

... la escuela es igual un pilar fundamental... Nosotros somos los encargados de motivarlos, los profesores... somos una herramienta primordial para poder eh motivar a un niño..., ver los intereses del niño, de que es lo que le gusta a él y de ahí tratar de motivarlos... conocer bien a los niños, cuáles son sus gustos (Marta)

... profesor, porque si un profesor no es abierto a lo que el niño quiere expresar el niño se va a retraer... a mí me pasaba ahora que los niños decían tía usted es muy cariñosa y como que están atentos a los que uno les iba a decir... que ellos sepan cómo van a hacer su trabajo como que se sientan cómodos...(Rosa)

...elección de textos a su gusto... entonces no no no le permitían a él escoger, le pasaban, era de generación en generación... el clima, o sea me refiero al ambiente... un lugar ruidoso, tampoco se va a concentrar... aunque sabían que no sabía leer, lo ponían a leer adelante del curso, entonces era obvio que no iba a leer...(Susan)

En la quinta fase, la investigadora presentó los análisis a la Directora de Tesis para verificar su estructura y si estos reflejaban lo señalado por los futuros docentes en las entrevistas, para integrarlos en la redacción de los resultados.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación que responden al objetivo principal de este estudio, que es determinar el impacto que tiene el curso de formación DLE y las prácticas sobre las creencias y conocimiento de los futuros profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el nivel inicial de educación básica en Chile. En esta parte, se realiza el análisis de cada uno de los casos participantes. El análisis versa sobre los datos recogidos en distintos momentos de la investigación: entrevista 1 antes del curso de formación DLE, entrevista 2 aplicada después del curso de formación DLE, observaciones de 4 clases grabadas en vídeo durante las prácticas, visionado de las clases y entrevista escrita final.

5.1. El caso de Pepe

5.1.1. Entrevista 1

En relación a la pregunta sobre su experiencia personal de aprendizaje, Pepe no tiene muchos recuerdos de aquello, destacando como prácticas docentes recibidas el uso del silabario, mucha caligrafía y la lectura en voz alta como señala: “con silabario con libros con escritura a mano de las letras con caligrafía, mucha caligrafía [...] leer grupal en voz alta”, lo que esto último le ha servido hasta adulto para perder el temor de hablar en público. A su vez, reconoce que su aprendizaje fue en la escuela, no tenía mucho apoyo en su hogar “la mayoría fue en la escuela [...] en la casa nunca han sido muy amigo de los libros y todo eso”. También recuerda que en educación infantil le hacían muchas actividades manuales y que aprendió las vocales y luego a combinar con algunas consonantes, utilizando el método sintético fonético y que realizaban copias de palabras. En sus recuerdos indica: “nos hacían hartas manualidades, dibujos [...] pero también nos hacían escribir, sí también recuerdo que nos hacían escribir algunas cosas [...] me enseñaron las vocales y ya empezaron con las...[consonantes]”. Al ser consultado sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura indica como relevante la motivación para que los alumnos aprendan con agrado, evitando realizar actividades como castigo, por lo que destaca el rol del docente en la motivación, también considera que es importante introducir elementos tecnológicos

en la clase. Dentro de sus declaraciones verbales señala: “Sí, la motivación porque los niños como le decía po lo ven como un castigo muchas veces [...] los niños necesitan tomarle el gusto a aprender a escribir [...] Los niños prefieren escribir en el teléfono y se acabó el problema o en un computador es más fácil”. Agrega que también son importantes los recursos que se utilicen en el aula, tomar en cuenta el contexto donde se utilizan para que responda a los intereses de los alumnos y eliminar la monotonía como señala en la entrevista: “los materiales que uno utilice y el contexto donde uno lo hace también, porque uno igual tiene que ir viendo lo que a ellos les gusta [...] que les llame la atención, cosa que no estén siempre haciendo lo mismo”.

Cuando a Pepe se le pregunta cómo realizaría una clase de lectura y escritura indica como conocimiento previo el conocimiento de las letras y la utilización del método sintético fonético “Eh tendría que primero presentarle las letras y ver si las reconoce [...] yo creo que partiría por ver ya si sabe las más difíciles que más les complican po la “b” con la “b” mayúscula con la minúscula la “q” la “l” con la “r” la “s” [...] uno parte primero desde las letras”. A su vez, destaca la relevancia que tiene que los alumnos sepan para qué es importante aprender a leer y escribir, explicitar los objetivos comunicativos, ya que esto puede influir en la motivación de los alumnos “que sepan para qué va a aprender eso, para qué para qué es necesario que sepa las letras, para qué es necesario que aprenda a leer, que aprenda a escribir [...] muchas veces aprenden y no saben para qué no tienen idea y por eso los desmotiva”. Posteriormente, considera importante recoger información de los alumnos adquirida a través del colegio, maestros anteriores, padres y no a través de la observación de los niños, lo que explicita “sería ver si eh ver cuántos niños pasaron de kínder a primero en ese colegio cuántos vienen de otros lados, hacer un diagnóstico por fuera, no dentro del aula”. Después, en el aula propone realizar un diagnóstico e ir presentándoles a los alumnos las letras progresivamente, realizar trabajo en grupos organizados por niveles de aprendizaje y trabajo focalizado del docente en los distintos grupos “el aula y ahí empezar de a poquito presentarle a ver cuántos reconocen cuántos no trabajar grupal puede ser los niños que ya saben en un grupito lo que les falta por saber en otro y trabajos focalizados”. Luego, Pepe señala en sus relatos que utilizaría método sintético fonético y la sala letrada para introducir las letras y despertar el interés de los niños, como lo explicita en las siguientes líneas: “ya si eh saben una letra, saben varias letras empezar a presentarles con láminas otras letras que no sepan de a poquito les presentamos hasta que ya sepan todas las letras y de ahí de a poquito empezar a unión de letras la “s” con la “a” con la “e” con la “i” con la “o” con la “u”, todas las letras con con su vocal [...] me

enfocaría, sería trabajar como con láminas a los niños les llama mucho la atención pegaría láminas por toda la sala de partida”.

En el cuarto bloque, se le pregunta a Pepe cómo surgen sus ideas de enseñanza de la lectura inicial sin haber tenido el curso de formación. Sus respuestas están relacionadas con los procesos de práctica a través de la observación en el aula, los aprendizajes teóricos recibidos en la universidad que le permiten entender las prácticas de los docentes en servicio y una valoración por la práctica, porque puede observar prácticas reales, aplicadas, relacionando teoría y práctica como lo expresa en estas líneas: “De las prácticas de lo que he visto ahí [...] Sí de ningún otro lado más es la única forma en la que podemos sacar todas las ideas que tengo ahora [...]”, luego intenta relacionar los aprendizajes de la formación con la práctica, señalando: “Yo igual identifico todas esas cosas a mí ya me lo dijeron en la aula de acá y yo lo estoy tratando de proyectar allá [...] pero más la práctica”.

5.1.2. Entrevista 2

En la segunda entrevista organizada en tres bloques y realizada post curso de formación, Pepe es consultado por los aprendizajes logrados en el curso y si estos han permitido evolucionar su opinión de la entrevista 1, no observándose una valoración del todo positiva, porque declara “no es tanto lo que lo que podría ser que ha cambiado porque el si me recordara algo podría tenerlo presente pero no no creo que no es mucho lo que tengo como ideas de de enseñar”; más que todo, la formación da estrategias para que el futuro maestro vaya aplicando pero no le da mucha importancia, porque considera que la formación le ha brindado instrumentos para detectar los errores, tal como lo relata: “yo creo que va como más en lo que son las estrategias en cómo uno va aplicando las cosas eh métodos a lo mejor o cosas que son como más puntuales que uno tiene que atender pero la percepción de la idea que uno quiere plasmar es como la misma [...] se tiene como más o o reconocer más errores que puedan tener los niños”. En este punto, considera que la formación le ha dado instrumentos (mecanismos, técnicas) y valora los primeros intentos de escribir de los niños “por ejemplo, comprender que, si el niño escribe algo y sin puras líneas puras rayas, no verlo como que no sabe escribir, sino que como que simplemente está aprendiendo

hacerlo entonces tienen algún sentido las cosas que está escribiendo ese tipo de cosas puede ser que es como más tecnicismo el lo que se aprende, lo que hemos aprendido yo creo”. Particularmente, desde el punto de vista teórico no recuerda métodos para la enseñanza de la lectura, porque no le gusta aprender teorías, para aprender las cosas necesita ver o imaginar la aplicación práctica, tiende más a una enseñanza funcional con objetivos comunicativos en contraposición a lo que son las prácticas de caligrafía y repetición, por lo que expresa: “ni de estudiar mucho las teorías, pero si las ideas, las ideas principales de de las cosas o que es lo que yo puedo cuando la leo como lo aplico entonces así así lo puedo ir asimilando [...] el ir enseñándoles a través de cosas concretas que que ellos puedan ir utilizando que lo puedan ver que puedan crear cosas a través de materiales y cosas así más que solamente escribir y caligrafía y repetir”.

Al ser consultado en la entrevista por los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura inicial de los alumnos, señala como importante los conocimientos previos, la motivación e intereses de los alumnos reiterando lo planteado en la entrevista 1 y que se aprecia en el siguiente relato: “los conocimientos previos de los niños cuanto ellos saben que uno sepa sepa bien lo que ellos saben y en base a eso enseñar y los gustos que ellos tienen emm en cuanto ellos lo practiquen es súper importante eso igual cuanto ellos se entretienen haciendo lo que hacen”. En relación al tercer bloque sobre el conocimiento y estrategias de enseñanza para la enseñanza de la lectura y escritura inicial indica como importante el detectar los conocimientos previos de los alumnos y lo explica dando un ejemplo: “Primero si sabe leer o escribir lo o cuánto sabe [...] si sabe escribir alguna línea, al menos algo [...] si ya sabe tomar bien el lápiz [...] si entiende cuando yo le leo algo [...] recordar alguna idea central algún personaje o me puede narrar la historia”. Pepe le asigna mucha valoración a la relación lengua oral y lengua escrita, porque dice “sí porque el niño va va muchas veces a escribir lo que piensa entonces también es importante que las cosas que diga también son las cosas que piensa [...] me gusta mucho que los niños sepan debatir, sepan sepan lo que están conversando [...] entonces igual es importante que ellos sepan comunicarse verbalmente”. Asimismo, Pepe reafirma la idea planteada en la entrevista 1 relacionada con el éxito o no de la actividad propuesta, porque para él depende si el maestro ha podido captar o no el interés de los alumnos, como lo expresa: “si uno le hace una pregunta bien específica [refiriéndose a los alumnos] no debería alejarse tanto si no significa que algo está mal que no logró llamar la

atención” [de los alumnos]. Finalmente, Pepe otorga importancia a la formación como input que le hace evolucionar el pensamiento, refuerza una idea que ya tiene, la formación confirma unas ideas previas como lo explicita: “A lo mejor el curso, a lo mejor los ramos que tuvimos, no solamente ese los ramos [...] todos los otros ramos las mismas lecturas complementarias que uno haga en su casa yo creo que esas cosas hacen que evolucione un poquito el pensamiento, más que cambiar”.

5.1.3. Observaciones de clases y visionado

5.1.3.1. Descripción de la clase 1

En este apartado se incorporan tablas con las descripciones e interpretaciones de las clases observadas de Pepe correspondiente a los fragmentos 2-4 y 6 que guían el análisis de la clase 1:

Estudiante: Pepe	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 31 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 1 -2
Tiempo: 00:00 – 2:05	Duración:2’04”

Explicación de la actividad del maestro:

El maestro comienza la clase interactuando con los niños sobre la fecha (día, mes, año), saca a la pizarra a algunos niños a escribir la fecha antes de iniciar su clase programada.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: qué día es hoy/	En el T1 el maestro comienza anotando la fecha de la clase con el propósito de acercar el lenguaje verbal con el escrito, partiendo con palabras de uso cotidiano como lo es la fecha, lo

<p>2. As: MIÉRCOLES=</p> <p>3. P: a ver a ver a ver\ shss::: con la mano arriba con la mano arriba\ (indica a un alumno)</p> <p>4. A1: VIERNES</p> <p>5. P: viernes\ Y LA FECHA: QUIÉN SABE LA FECHA</p> <p>6. A2: 31</p> <p>7. P: 31, venga para acá\ venga para acá\ venga venga usted me va a escribir la fecha acá—{lo más arriba que pueda, lo más arriba\ } 31 QUIÉN SABE EL MES</p> <p>8. As: yo, yo, yo::</p> <p>9. P: (señala al A3)</p> <p>10. A3: marzo</p> <p>11. P: shss::: sin gritos, sin gritos—con la mano arriba—(...) él:: (indica a un niño) ya venga para acá venga\ ya: la última oportunidad no quiero gritos:: quién sabe el año—</p> <p>12. A4: yo::</p>	<p>que ayuda a los alumnos a estructurar su día y a darse cuenta que lo que se dice oralmente se puede escribir. Luego, ilícita a los alumnos a participar realizando una pregunta.</p> <p>En el T2 los alumnos responden a coro, con voz fuerte y de manera incorrecta.</p> <p>En el T3 el maestro organiza la clase solicitando silencio para continuar e indica a un alumno.</p> <p>En el T4 el A1 señala con voz fuerte que es viernes, en señal de estar seguro.</p> <p><i>En el T5 repite la palabra con voz baja en señal de confirmación</i> y luego, eleva el tono de voz para preguntar por el número calendario.</p> <p>En el T6 la A2 responde correctamente a la pregunta del maestro.</p> <p>En el T7 el maestro confirma la fecha y llama a la pizarra a la A2 para que anote en la pizarra lo verbalizado. Luego, sigue preguntando otros datos sobre la fecha.</p> <p>En el T8 los alumnos llaman la atención del maestro para participar.</p> <p>En el T9 el maestro indica al A3 para que responda, sin nombrarlo.</p> <p>En el T10 el A3 responde correctamente al maestro.</p> <p>En el T11 el maestro organiza la clase recordando solicitar turno de palabra para participar y continúa preguntando datos de la fecha.</p> <p>En el T12 el A4 llama la atención del maestro para responder.</p>
---	--

13. P: ya tú::	En el T13 el maestro acepta que el A4 responda.
14. A4: 2014::	En el T14 el A4 responde de manera incorrecta.
15. P: no::: te equivocaste no::: otro otro	En el T15 el maestro le responde al A4 que su respuesta es incorrecta.
16. As: 2016/ tío 2016::	En el T16 los alumnos llaman la atención del maestro para participar, pero dando una respuesta incorrecta.
17. P: tú=	En el T17 el maestro indica a un alumno para que responda, pero no logra dar la respuesta.
18. As: 2016/ 2016/	En el T18 los alumnos a coro siguen llamando la atención del maestro dando una respuesta incorrecta.
19. A5: dos mil::	En el T19 la A5 inicia un encadenamiento, entregando parte de una respuesta.
20. P: dos mil::: (..) dos mil:::	<i>En el T20 el maestro repite dos veces la palabra dos mil, en señal de confirmar que iba bien con lo que estaba señalando y, a la vez, manteniendo un encadenamiento.</i>
21. A6: dos mil:: dieciocho::	En el T21 la A6 responde al encadenamiento de manera incorrecta.
22. P: se equivocó OTRO MÁS:: ahora sí::	El maestro en el T22 le dice a la A6 que su respuesta es incorrecta.
23. A7: 2017	En el T23 la A7 entrega una respuesta correcta.
24. P: ya: venga (...) bien el 31 (..) ya ahora deje a su compañero\ ahí escriba el mes: (..) después escribe el año ya/	<i>En el T24 el maestro lleva al puesto de trabajo a la alumna que escribió parte de la fecha y la elogia e indica al A3 que escriba el mes, para que posteriormente la A7 escriba el año.</i>
25. A8: estoy de cumpleaños—	En el T25 el A8 señala que está de cumpleaños.
26. P: hoy día está de cumpleaños/ en serio/ ya le cantaron el cumpleaños feliz/ sus compañeros se lo cantan\	En el T26 el maestro presta atención a lo expresado por el A8 y le hace preguntas al respecto.
27. A8: ya me lo cantaron\	En el T27 el A8 responde afirmativamente.

28. P: ya se lo cantaron/	En el T28 el maestro insiste en preguntar.
29. A9: cumpleaños feliz:: (un alumno empieza a cantar)=	En el T29 el A9 comienza a cantar el cumpleaños feliz de manera espontánea.
30. P: no:: si ya se lo cantaron\ (...)	En el T30 el maestro toma el turno de palabra e indica que no hace falta continuar porque ya se celebró.

Estudiante: Pepe	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 31 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 1 - 4
Tiempo: 2:05 – 19:26	Duración: 17:21

Explicación de la actividad del maestro:

El objetivo de la clase es repasar la consonante L. Inicia la actividad elicitando a los alumnos para que ofrezcan palabras con la consonante en estudio. Luego, realiza un juego con las vocales organizado por filas, donde cada fila es una vocal y a una señal los alumnos las van nombrando inyectándole cada vez más rapidez al movimiento de su mano, para que los alumnos aceleren la pronunciación de cada vocal, lo que mantiene al grupo curso concentrado en el juego y todos participando con entusiasmo. Posteriormente, divide el curso en cinco grupos que se ubican en los extremos de la sala, a cada grupo le asigna una sílaba conformada por la consonante L más vocal. Cada grupo debe señalar oralmente tres palabras con la sílaba que le correspondió sin importar si la sílaba estaba como sonido inicial, intermedio o final, intentando lograr con sus alumnos un trabajo colaborativo y a la vez entretenido para ellos.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: ya niños\ ustedes se acuerdan lo que hicieron la clase pasada/ shss::	En el T1 el maestro inicia la clase haciendo recordar a los alumnos las actividades de la

<p>Niños se acuerdan lo que hicieron la clase pasada en lenguaje/</p> <p>2. As: si::</p> <p>3. P: a ver qué hicieron que me levante la mano el que sabe a ver:: tú</p> <p>4. A1: hicimos tareas::</p> <p>5. P: tarea de qué/</p> <p>6. A1: eh::</p> <p>7. P: tarea de qué hicieron porque yo estaba acá\ yo estaba con ustedes se acuerdan/</p> <p>8. As: si::</p> <p>9. P: tareas de qué hicieron</p> <p>10. A1: de sumar/</p> <p>11. P: DE SUMAR/ si estamos hablando de lengua::je po:\</p> <p>12. A2: la L::</p> <p>13. P: la letra::</p> <p>14. AS: L::</p>	<p>clase anterior de lenguaje, relacionada con el aprendizaje de la consonante L</p> <p>En el T2 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p> <p>En el T3 el maestro mantiene <i>el diálogo con los alumnos y continúa preguntando por las actividades de la clase anterior</i>, luego señala a un alumno.</p> <p>En el T4 el A1 responde de manera adecuada a la pregunta del maestro.</p> <p>En el T5 el maestro insiste en preguntar qué tipo de tareas eran.</p> <p>En el T6 el A1 se queda pensando, sin dar respuesta.</p> <p><i>En el T7 el maestro insiste en preguntar qué tipo de tarea habían realizado.</i></p> <p>En el T8 los alumnos responden a coro afirmativamente.</p> <p>En el T9 el maestro insiste en hacer recordar a los alumnos las actividades de la clase anterior.</p> <p>En el T10 el A1 entrega una respuesta errónea al maestro.</p> <p>En el T11 el maestro se asombra con la respuesta del A1, ya que correspondía a otra disciplina de estudio, indica que están hablando de lengua y finaliza su asombro con la muletilla po.</p> <p>En el T12 el A2 responde que estudiaron la consonante L, emitiendo su sonido.</p> <p><i>En el T13 el maestro hace repetir a todo el curso lo señalado por el A2 a modo de encadenamiento, esperando que los alumnos le completen la frase</i></p>
--	---

<p>15. P: más fuerte a ver:: L::= (emite sonido)</p> <p>16. As: L:: (emiten sonido)</p> <p>17. P: ya- muy bien:: se acuerdan que la tía les escribió to::das las sílabas acá/=</p> <p>18. As: si::</p> <p>19. P: si: a ver quién me podría decir una palabra con la letra L:: (emite sonido) CON LA MANO ARRIBA a ver por qué(..) y nadie más sabe y los demás/ y los de acá no saben {no saben/} (se refiere a la fila del lado izquierdo de la sala) a ver quién le puede enseñar una palabra con la letra L:: shss:: =</p> <p>20. A3: tío, tío</p> <p>21. P: allá (indica a una alumna)</p> <p>22. A4: serpiente</p> <p>23. P: cuál/</p> <p>24. A4: {serpiente}</p>	<p>En el T14 los alumnos responden a coro correctamente emitiendo su sonido y prolongando su pronunciación,</p> <p>En el T15 el maestro solicita a los alumnos que con voz <i>fuerte repitan el sonido de la consonante L, cuyo sonido también lo realiza a modo de confirmación.</i></p> <p>En el T16 los alumnos repiten a coro el sonido de la consonante en estudio.</p> <p>En el T17 el maestro elogia a los alumnos por su desempeño y les recuerda que la maestra titular del curso había escrito todas las sílabas conformadas por la consonante L y las vocales en un costado de la pizarra.</p> <p>En el T18 los alumnos toman el turno de palabra contestando a coro afirmativamente.</p> <p>En el T19 el maestro confirma y repite la respuesta de los alumnos, luego organiza las intervenciones de los alumnos señalando que deben solicitar turno de palabra y los insta a ofrecer palabras con la letra en estudio, recorriendo la sala a medida que los desafía a responder.</p> <p>En el T20 el A3 llama la atención del maestro para participar.</p> <p>En el T21 el maestro no considera al A3 e indica a una alumna para que participe, brindando la oportunidad que participen los alumnos más callados y tranquilos de la clase.</p> <p>En el T22 la A4 responde con un ejemplo erróneo.</p> <p>En el T23 el maestro hace repetir la palabra a la A4, porque no la había escuchado.</p>
--	--

<p>25. P: SERPIENTE:: estás segura— tiene la letra L:: (emite sonido)</p> <p>26. As: tío, tío, ti::o::</p> <p>27. P: no: otra a ver: allá: una palabra\</p> <p>28. A5: león:</p> <p>29. P: león: viste león es una palabra con la letra L:: (le explica a un niño de la fila del lado izquierdo de la sala) (..) {usted}</p> <p>30. A6: paloma:</p> <p>31. P: paloma—dónde está la L (emite sonido)</p> <p>32. A6: {al medio}</p> <p>33. P: al medio—muy bien— =</p> <p>34. A7: dinosaurio</p>	<p>En el T24 la A4 repite con tono de voz fuerte la palabra no reconociendo fonológicamente el sonido en estudio.</p> <p>En el T25 el maestro repite la palabra elevando el tono de voz para que la A4 se diera cuenta de su error.</p> <p>En el T26 los alumnos insisten en participar, llamando la atención del maestro.</p> <p>En el T27 el maestro va observando por la sala de clases y busca a algún alumno que no haya participado, con el propósito de darle la oportunidad a todos los alumnos, dando turno de palabra a la A5.</p> <p>En el T28 la A5 señala la palabra león prolongando brevemente la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la letra en estudio.</p> <p>En el T29 el maestro <i>repite la palabra y hace un comentario a modo de confirmación</i> dirigiéndose a un alumno de la clase. Pasando por otra fila, el maestro señala a otro alumno para que ofrezca un ejemplo.</p> <p>En el T30 el A6 ofrece una palabra correcta a la consonante en estudio alargando levemente el sonido de la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la letra en estudio.</p> <p>En el T31 el maestro repite la palabra <i>en señal de confirmación</i> y, pregunta por la ubicación de la consonante en estudio en la palabra ofrecida por el A6.</p> <p>En el T32 el A6 señala que está al medio con voz fuerte y en señal de estar seguro, realizando un análisis metalingüístico.</p> <p>En el T33 el maestro repite la respuesta del A6 <i>en señal de confirmación, elogiándolo</i>, tomando el turno de palabra el A7.</p> <p>En el T34 el A7 coge el turno ofreciendo un ejemplo erróneo para el ejercicio que realizaba</p>
--	--

<p>35. P: cómo qué dinosaurio\ a dónde dinosaurio\ usted ya participó\ tú:</p> <p>36. A8: HELADO::</p> <p>37. P: helado:: usted: shss:: {escuchemos a la compañera}</p> <p>38. A9: lola</p> <p>39. P: lola\</p> <p>40. A10: avión—</p> <p>41. P: cuánto/</p> <p>42. A10: AVIÓN::</p> <p>43. P: AVIÓN/ avión no tiene la letra L (emite sonido) shss:: tome asiento— por favor—</p> <p>44. A11: tío yo::</p> <p>45. P: a ver::</p>	<p>el maestro, no reconociendo el sonido en estudio.</p> <p>En el T35 el maestro resalta que el ejemplo dado por A7 era erróneo, dando el turno a otro alumno para que ofrezca otra palabra.</p> <p>En el T36 el A8 ofrece una palabra correcta elevando el tono de voz y alargando el sonido de la última sílaba, haciendo un reconocimiento fonológico de la letra en estudio.</p> <p>En el T37 el maestro repite la palabra en señal de confirmación, prolongando la sílaba final y eleva el tono de voz solicitando atención y da el turno de palabra a una alumna.</p> <p>En el T38 la A9 ofrece una la palabra correcta haciendo un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p> <p>En el T39 el maestro repite la palabra ofrecida por la A9 en señal de confirmación.</p> <p>En el T40 la A10 ofrece un ejemplo incorrecto, no reconociendo fonológicamente la letra en estudio.</p> <p>En el T41 el maestro pregunta a la A10 muy sorprendido qué había dicho, sin dejar pasar el ejemplo dado por esta alumna.</p> <p>En el T42 la A10 alza la voz para repetir la palabra alargando la pronunciación de la última sílaba, no realizando un reconocimiento fonológico de la letra en estudio.</p> <p>En el T43 el maestro repite la palabra con voz fuerte, para que la A10 y los alumnos se den cuenta que no corresponde a la letra en estudio. Luego, solicita silencio para continuar la clase.</p> <p>En el T44 la A11 llama la atención del maestro, para ofrecer otro ejemplo.</p> <p>En el T45 el maestro le da el turno de palabra a la A11.</p>
---	---

<p>46. A11: calculadora—</p> <p>47. P: calculadora—ya muy bien—(...) y usted jovencito por qué está acá parado/ a quién le pidió permiso a ver/ vaya y deje la mochila allá adelante y {les va a decir a sus compañeros una palabra con la letra L::} (traslada al niño al primer asiento de la sala) una palabra a ver, una palabra\una: escuchen a su compañero\</p> <p>48. A12: hola—</p> <p>49. P: hola:: ya muy bien::</p> <p>50. A13: tío está comiendo chicle</p> <p>51. P: quién está comiendo chicle/</p> <p>52. A13: ella:: la con lentes::</p> <p>53. P: la con lentes:: vaya a botar el chicle\ por favor—ya\ AHORA:: para que practiquemos la letra L:: para que todos la aprendan:: vamos a hacer un pequeño juego (..) bajen la mano no más bajen la mano—vamos a hacer un pequeño juego ya/ en este juego tienen que participar TODOS yo no quiero a nadie que no participe porque si no la tía se va a enojar con ustedes (refiriéndose a quien grababa la clase) ya\ así que así es el juego ESCÚCHENME: toda esta fila va a</p>	<p>En el T46 la A11 ofrece una palabra correcta, realizando un reconocimiento fonológico de la letra en estudio.</p> <p><i>En el T47 el maestro repite la palabra en señal de confirmación y elogia a la A11. Luego, recuerda al A12 las normas de comportamiento en la sala y lo elicitó a ofrecer una palabra con la letra en estudio.</i></p> <p>En el T48 el A12 ofrece un ejemplo correcto, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p> <p><i>En el T49 el maestro repite la palabra en señal de confirmación y lo elogia.</i></p> <p>En el T50 el A13 llama la atención del maestro, porque consideró que un compañero realizaba algo indebido en la sala.</p> <p>En el T51 el maestro detiene el ejercicio para corroborar lo que señalaba el A13.</p> <p>En el T52 el A13 indica a una compañera en respuesta a la petición del maestro.</p> <p>El maestro en el T53 acoge lo solicitado por el A13 para continuar la clase y entregar indicaciones sobre la siguiente actividad. <i>Posteriormente, el maestro solicita silencio a los alumnos y comienza a organizar la actividad, explicando que trabajarán por filas y cada fila va a ser una vocal que al movimiento con la mano, deberán emitir su sonido, manteniendo el diálogo y la atención de los alumnos, produciendo un encadenamiento con cada fila.</i></p>
--	---

<p>hacer una vocal (fila lado izquierdo de la sala) ustedes van a hacer la letra a: todos al mismo tiempo tienen que decir a::: cuando yo les diga, yo les voy a decir así (un gesto con la mano) y ustedes van a decir a::: 1, 2, 3 (realiza gesto con la mano, a modo de ensayo)</p>	
<p>54. As: a:::</p>	<p>En el T54 los alumnos responden al encadenamiento del profesor emitiendo el sonido de la vocal A, realizando un juego fonológico con las vocales.</p>
<p>55. P: ya ahí no más\ (...) {acá todos ustedes} (señalando 2 filas del centro de la sala) van a ser la letra e: todos ustedes—cuando yo les diga 3 ustedes lo van a hacer ya/ 1, 2, 3:</p>	<p>En el T55 el maestro detiene el ensayo de la primera fila para dar las instrucciones a las filas del centro de la sala, produciendo un encadenamiento.</p>
<p>56. As: e:::</p>	<p>En el T56 los alumnos responden al encadenamiento del profesor emitiendo el sonido de la vocal E, realizando un juego fonológico con las vocales.</p>
<p>57. P: ahí no más\ ustedes van a hacer la letra i: ya/ todos ustedes—1, 2, 3:</p>	<p>En el T57 el maestro detiene el ensayo para dar las instrucciones a otra fila del centro de la sala que van a <i>emitir otro sonido, produciendo un encadenamiento.</i></p>
<p>58. As: i:::</p>	<p>En el T58 los alumnos responden al encadenamiento del profesor emitiendo el sonido de la vocal I, realizando un juego fonológico con las vocales.</p>
<p>59. P: no, ustedes no: ellos, ellos (refiriéndose a la fila de la e) cuál eran ustedes acá/</p> <p>60. As: a:::</p>	<p>En el T59 el maestro reordena el juego, porque había confusión de los alumnos, respecto de la vocal de cada fila.</p> <p>En el T60 los alumnos responden al unísono que eran la vocal A, emitiendo su sonido y prolongando su pronunciación, realizando un juego fonológico con las vocales.</p>

<p>61. P: ustedes—</p>	<p>En el T61 el maestro repasa las vocales que le correspondió a cada fila, indicando el turno de palabra a la fila.</p>
<p>62. As: e:::</p>	<p>En el T62 los alumnos responden al unísono que eran la vocal E, emitiendo su sonido y prolongando su pronunciación, realizando un juego fonológico con las vocales.</p>
<p>63. P: y ustedes:</p>	<p>En el T63 indica la siguiente fila para que emitan el sonido de la vocal que les correspondió.</p>
<p>64. As: i:::</p>	<p>En el T64 los alumnos responden al unísono que eran la vocal I, emitiendo su sonido y prolongando su pronunciación, realizando un juego fonológico con las vocales.</p>
<p>65. P: tranquilos, tranquilos:: cuál van a hacer ustedes/ (se refiere a las filas siguientes)</p>	<p>En el T65 el maestro solicita orden en la sala y pregunta a la fila siguiente qué vocal les corresponde.</p>
<p>66. As: a, o, la u::</p>	<p>En el T66 los alumnos dan una respuesta incorrecta al maestro, pues debían señalar solo una vocal.</p>
<p>67. P: no:: cuál es la que nos falta/</p>	<p>En el T67 el maestro hace notar el error a los alumnos.</p>
<p>68. As: o, o:::</p>	<p>En el T68 los alumnos responden al unísono correctamente, repitiendo la letra y prolongando su sonido, reconociendo fonológicamente la vocal O.</p>
<p>69. P: y la fila de ellos—</p>	<p>En el T69 el maestro pregunta a los alumnos de otra fila qué vocal le corresponde.</p>
<p>70. As: u:::</p>	<p>En el T70 los alumnos responden a coro correctamente, prolongando su sonido, reconociendo fonológicamente la vocal.</p>
<p>71. P: y cuando yo levante la mano así (levanta los 2 brazos) van a hacer todos la letra u: todos juntos ya/ 1, 2, 3: (levanta los 2 brazos)</p>	<p>En el T71 el maestro da instrucciones para realizar la actividad.</p>

<p>72. As: u::</p> <p>73. P: ya: ahora sí: tienen que estar atentos las filas ya/ (realiza gesto con las manos para dirigir a los niños)</p> <p>74. As: a:: (por filas)</p> <p>75. As: e::</p> <p>76. P: cómo que e:: (va alternando las filas)</p> <p>77. As: i:: e:: o:: u::</p> <p>78. P: no:: si u: es así po (levanta los brazos) a ver de nuevo de nuevo::</p> <p>79. As: (...) e::</p> <p>80. P: más atentos más atentos\ de nuevo—</p> <p>81. As: e:: a:: e:: a:: e:: a:: e::</p> <p>82. P: acá acá</p> <p>83. As: i:: i:: i:: i:: o:: o:: o:: o::</p> <p>84. P: ya muy bien muy bien—AHORA le vamos a agregar la consonante L:: ya/</p> <p>85. As: l:: l:: l:: l::</p> <p>86. P: ellos como tienen la letra a: cómo tienen que decir—</p> <p>87. As: la::</p> <p>88. P: la:: a ver quiero escuchar</p> <p>89. As: la::</p>	<p>En el T72 los alumnos responden a la actividad organizada por el maestro,</p> <p>Desde el T73 al T83 el <i>maestro dirige con las manos a los alumnos de distintas filas, para que vayan señalando la vocal que les correspondió, alternando las filas, lo que mantuvo la atención de los alumnos y su participación permanente.</i></p> <p><i>En el T84 el maestro elogia a los alumnos por el trabajo realizado e invita a los alumnos a realizar una actividad similar, pero con las sílabas conformadas por la consonante en estudio más vocal.</i></p> <p>En el T85 los alumnos repiten al unísono la consonante en estudio mencionada por el maestro.</p> <p>En el T86 el maestro realiza una pregunta a los alumnos.</p> <p>En el T87 los alumnos responden a la pregunta del maestro de manera correcta, prolongando el sonido de la sílaba, realizando un reconocimiento fonológico.</p> <p>En el T88 el maestro <i>repite la sílaba en señal de confirmación, prolongando su sonido y solicita a los alumnos que repitan el sonido.</i></p> <p>En el T89 los alumnos responden a los solicitado por el maestro correctamente.</p>
--	--

<p>90. P: cómo van a decir ustedes/</p> <p>91. As: le::</p> <p>92. P: le: (realiza gesto con la mano por fila)</p> <p>93. As: le:: li:: lo:: lu::</p> <p>94. P: bien: ahora tienen que estar atentos si/ ya\ (repite el ejercicio de manera alternada)</p> <p>95. As: li:: li::</p> <p>96. P: no:: es lu: {tienen que estar atentos} ya—de nuevo: AHORA SÍ NO SE PUEDEN EQUIVOCAR:</p> <p>97. As: le:: li:: lo:: li:: le:: la:: la:: la:: (...)</p> <p>98. P: (..) ya\ AHORA\ supongo que ya se están aprendiendo la consonante con la vocal cierto/</p> <p>99. A14: si:</p> <p>100. P: ahora, {ordenadamente por favor} les voy a pedir que se formen en grupos (..) pero he he:: para dónde va: tranquilo\ (advierte a un niño que se para) SIN MESAS UN GRUPO DE LOS QUE SON CON LA SE VAN A PONER ACÁ:: vengan para acá los la:: todos los la: (los ubica en la parte superior izquierda de la sala)</p>	<p>En el T90 <i>el maestro vuelve a preguntar</i></p> <p>En el T91 los alumnos responden correctamente al maestro, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p> <p>En el T92 el maestro repite la <i>sílaba en señal de confirmación</i> y comienza a dirigir con sus manos cada fila, a modo de ensayo.</p> <p>En el T93 los alumnos van respondiendo por filas correctamente a las señas del maestro, prolongando la pronunciación de cada sílaba, realizando un ejercicio de reconocimiento fonológico.</p> <p>Desde el T94 al T97 el maestro realiza la actividad alternando las filas.</p> <p>En el T98 el maestro pregunta a los alumnos sobre su aprendizaje de las sílabas en estudio a propósito del juego realizado.</p> <p>En el T99 el A14 le responde afirmativamente.</p> <p>En el T100 el maestro solicita orden para la siguiente actividad, donde formarán grupos por sílabas y los ubica en distintos puntos de la sala.</p>
--	--

<p>los demás se quedan en sus asientos por mientras—todos los la:</p> <p>101. As: la la la la la la la:: (el equipo se ubica en la esquina que le indica el profesor)</p> <p>102. P: los le los le—se van a poner acá\ se van a poner acá los le: (los ubica en la parte inferior izquierda de la sala)</p> <p>103. As: le le le le le le le:: (repiten los alumnos cuando el maestro los ubica en la sala)</p> <p>104. P: y todos los li:: se van a poner acá\ vengan para acá\ TODOS LOS LI: (ubica parte centro inferior de la sala) vengan vengan vengan\ y ustedes/ ustedes también son li: (...) vamos vamos y ustedes los lo acá (lado derecho de la sala) vamos vamos—YA ATENTOS A VER ALLÁ QUÉ PASÓ (..) ME VAN A ESCUCHAR:: (..) ahora como ustedes están en grupos:: les voy a pedir que cada uno de los grupos me nombre al menos 3 palabras con la sílaba que les toca a ustedes—entre ustedes se van a poner de acuerdo\ ya \ me tienen que decir al menos 3 palabras ya/ PRIMERO LOS LA se ponen de acuerdo: necesito 3 palabras que tengan la::</p> <p>105. As: árbol::</p> <p>106. P: de a uno\ y se ponen de acuerdo me levantan la mano— no saben ve/ hay que ponerse de acuerdo— cuando se pongan de acuerdo me avisan—los LE saben alguna ya: o no/</p>	<p>En el T101 los alumnos van repitiendo la sílaba a medida que van ubicándose donde les indica el maestro, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>Desde el T102 al T106 el maestro organiza los grupos y les solicita a cada grupo que nombren tres palabras con la sílaba que le correspondió. Deben ponerse de acuerdo como grupo para ofrecer las palabras solicitadas. Incluye una actividad diferente en la clase, considerando el trabajo en grupo o colaborativo, donde los alumnos deben consensuar las respuestas, para participar cuando les corresponda.</p>
---	--

<p>107. A15: elefante::</p> <p>108. P: elefante: quién les dijo esa palabra</p> <p>109. As: yo yo yo::</p> <p>110. P: era una voz de una mujer así que no:: fuiste tú—(dirigiéndose a un alumno de la clase y señala con un gesto a una alumna del grupo) los compañeros acá dijeron con le y dijeron elefante (escribe le y elefante en la pizarra) ACÁ:: ESCUCHEN A SUS COMPAÑEROS— (dirigiéndose a todos los demás grupos)</p> <p>111. As: lila lela:</p> <p>112. P: de a uno:: acuérdense que son un grupo de a uno::</p> <p>113. A16: linterna:</p> <p>114. P: {ya} AHORA LA::</p>	<p>En el T107 la A15 ofrece la palabra elefante prolongando la pronunciación de la última sílaba, reconociendo fonológicamente la sílaba en estudio.</p> <p>En el T108 el <i>maestro repite la palabra en señal de confirmación</i>, y pregunta quién la pronunció.</p> <p>En el T109 los alumnos llaman la atención del maestro para adjudicarse la palabra ofrecida por la A15.</p> <p>En el T110 el maestro reconoce que la voz era femenina, descartando a los varones que querían atribuirse la respuesta de la A15 y señala una alumna del grupo de la sílaba LE. Luego escribe la sílaba LE y la palabra elefante en el pizarrón, realizando filas por sílabas. Solicita a los alumnos que escuchen a sus compañeros.</p> <p>En el T111 los alumnos de distintos grupos dicen las palabras lila y lela alargando el sonido de la última sílaba de la palabra lela, realizando un reconocimiento fonológico de las sílabas.</p> <p>En el T112 el maestro recuerda las normas de funcionamiento de los grupos.</p> <p>En el T113 la A16 ofrece una palabra correcta prolongando el sonido de la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p> <p><i>En el T114 el maestro responde a la A16 con la palabra ya a modo de confirmación</i> y anima al grupo de la sílaba LA para que ofrezca palabras.</p>
--	---

<p>115. As: lala</p>	<p>En el T115 los alumnos del grupo de los la, ofrecen una palabra correcta, reconociendo fonológicamente la sílaba en estudio.</p>
<p>116. P: lala/ pero eso qué es lala\ (...)</p>	<p><i>En el T116 el maestro repite la palabra en señal de confirmación, pero luego recapacita y pregunta a los alumnos por el significado de la palabra ofrecida, no otorgándole importancia, la deja pasar.</i></p>
<p>117. A17: lana::</p>	<p>En el T117 el A17 del mismo grupo ofrece una palabra correcta alargando el sonido de la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba en estudio.</p>
<p>118. P: lana ya—bien:: ahí si: ahí te creo—lana—(escribe en la pizarra la palabra) {vamos a ver acá cómo van los lo} saben alguna/</p>	<p>En el T118 el maestro repite la palabra en señal de confirmación, elogia a los alumnos y expresa su aceptación de la palabra, reconociéndola con sentido y significado. Luego, motiva al grupo de los LO, para que ofrezcan palabras, manteniendo la comunicación con los distintos grupos y alumnos del curso.</p>
<p>119. A18: oso::</p>	<p>En el T119 el A18 ofrece un ejemplo erróneo, no ajustándose a lo solicitado por el maestro y no reconociendo fonológicamente la sílaba en estudio.</p>
<p>120. P: cómo oso no tiene lo: con lo lo saben alguna con lo:/ (...) alguna palabra—ATENTOS QUE LO NO SABE NINGUNA PALABRA:: así que vamos a empezar de nuevo por acá con la:</p>	<p>En el T120 el maestro se asombra por el ejemplo dado por el A18, indicando que no contiene la letra de estudio Como el equipo no pudo ofrecer otra palabra, vuelve a la fila de la sílaba LA.</p>
<p>121. A19: LOLA</p>	<p>En el T121 la A19, ofrece una palabra correcta a lo solicitado por el maestro, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba en estudio.</p>
<p>122. P: lola/ ya::</p>	<p>En el T122 el maestro repite la palabra en señal de confirmación y agrega la palabra ya alargando su pronunciación a modo de estar correcta.</p>

<p>123. As: tío, yo sé::</p>	<p>En el T123 los alumnos llaman la atención del maestro, para participar.</p>
<p>124. P: {atentos atentos} (...) a ver a ver a ver/ mucho boche en la sala: {los compañeros de acá están diciendo una palabra} no:: están diciendo puras palabras al lote, así no me sirve: ya:: AHORA SÍ LOS LO: a ver--</p>	<p>En el T124 <i>el maestro con voz fuerte intenta poner orden en la sala, ya que los alumnos señalan palabras de distintas sílabas sin respetar la designación por grupos.</i> Luego, da el turno de palabra a la fila de la sílaba LO.</p>
<p>125. A20: lolo—</p>	<p>En el T125 el A20 ofrece una palabra correcta con voz muy suave, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p>
<p>126. P: LOLO (..) porque lo escuchaste de allá:: (el maestro escribe la sílaba lo y la palabra lolo en la pizarra) A VER HAY TANTO DESORDEN ATRÁS:</p>	<p>En el T126 <i>el maestro repite la palabra con voz fuerte a modo de confirmación.</i> Luego, escribe en otra columna la sílaba LO en la pizarra y la palabra señalada por el A20, posteriormente organiza la clase.</p>
<p>127. As: limón</p>	<p>En el T127 los alumnos del grupo de los LI ofrecen una palabra correcta, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba..</p>
<p>128. P: limón:: (escribe en la pizarra la palabra) LOS DEL LI VAN GANANDO LLEVAN DOS:: a ver de nuevo lo::</p>	<p>En el T128 <i>el maestro repite la palabra alargando la pronunciación de la última sílaba en señal de confirmación</i> y la escribe en la pizarra en la fila de la sílaba correspondiente. <i>Motiva al resto del curso para que continúen ofreciendo palabras con las sílabas que les corresponde por grupo,</i> vuelve a dar la oportunidad al grupo de los LO, que les ha sido más difícil ofrecer palabras.</p>
<p>129. As: león/ león:</p>	<p>En el T129 los alumnos del grupo de los LO ofrecen una palabra que no correspondía a la sílaba de su grupo.</p>
<p>130. P: no: es LO: (los alumnos gritan y hay mucho desorden en la sala) A VER A VER SHSS:: NO QUIERO GRITOS LES DIJE TIENEN QUE LEVANTAR LA MANO\ Y YO LES PREGUNTO (..) PERO NO QUIERO MÁS GRITOS/ más para</p>	<p>En el T130 el maestro destaca que el ejemplo no correspondía al grupo, mientras los alumnos están muy inquietos, por lo que debe recordar las normas de funcionamiento de la clase. Luego, presta atención a un alumno que le había indicado una palabra.</p>

<p>atrás, más para atrás (..) ustedes son los más desordenados\ (refiriéndose al grupo LE) ustedes son los más desordenados—parece que a ustedes no les voy a preguntar más\ porque se están portando muy mal:: (...) a ver qué me dijo usted\</p>	
<p>131. A21: remolino—</p>	<p>En el T131 el A21 ofrece una palabra correcta a la de su grupo, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba en sonido intermedio.</p>
<p>132. P: remolino—(escribe la palabra en el pizarrón bajo la sílaba li) YA:: ACÁ LOS LA: A VER A VER A VER PERO ESTÁN GRITANDO MUCHO:: con la mano arriba—ya usted—</p>	<p>En el T132 el <i>maestro repite la palabra en señal de confirmación</i> y la escribe en la pizarra bajo la sílaba correspondiente. El maestro solicita silencio en la clase para continuar y da el turno de palabra a un alumno del grupo de la sílaba la.</p>
<p>133. A22: lámpara::</p>	<p>En el T133 el A22 ofrece una palabra correcta alargando el sonido de la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba LA.</p>
<p>134. P: lámpara—ya:: bien: (escribe en el pizarrón la palabra)</p>	<p>En el T134 <i>el maestro repite la palabra en señal de confirmación y elogia al alumno</i> y escribe la palabra en el pizarrón.</p>
<p>135. As: tío tío::</p>	<p>En el T135 los alumnos llaman la atención del maestro solicitando el turno de palabra para participar.</p>
<p>136. P: YA LOS LO::</p>	<p>En el T136 el maestro da el turno de palabra al grupo de la sílaba LO, prolongando su sonido.</p>
<p>137. As: loro: loro::</p>	<p>En el T137 los alumnos del grupo de los LO ofrecen la palabra loro y la repiten alargando el sonido de la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p>
<p>138. P: ya:: shss:: ya nombraron una: tranquilos—les toca ACÁ (se dirige al grupo LE)</p>	<p>En el T138 el maestro presta poca atención a los alumnos del T137, porque está preocupado de que trabajen en calma y otorga el turno de palabra al grupo de la sílaba LE.</p>
<p>139. As: león::</p>	<p>En el T139 los alumnos ofrecen la palabra león prolongando el sonido de la última sílaba,</p>

<p>140. P: león—(escribe en la pizarra) ya—a ver allá los LA:: con la mano arriba si no yo me voy a devolver para allá:--</p> <p>141. As: árbol/</p> <p>142. P: cómo árbol—a ver perdió la oportunidad—dije con la—perdieron la oportunidad—ACÁ (..) a ustedes les toca—(se dirige al grupo LI)</p> <p>143. As: LIMA::</p> <p>144. P: lima/ ya: (escribe en la pizarra) a ver—ATENCIÓN:: los li ganaron hoy día\ porque fueron los que mejor se portaron y tienen 4 palabras\ YA VAYAN A SENTARSE POR FAVOR</p>	<p>realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba LE.</p> <p>En el T140 <i>el maestro repite la palabra en señal de confirmación</i> y la escribe en la pizarra. Otorga turno de palabra al grupo de la sílaba LA.</p> <p>En el T141 los alumnos ofrecen una palabra errónea, pues no se ajusta a las sílabas en estudio.</p> <p>En el T142 el maestro se asombra por la respuesta de los alumnos del T141, no pudiendo señalar otra palabra en esa ronda, sin aprovechar la palabra ofrecida para explicar cuando la letra L está en la última sílaba o al final de la palabra, dándole turno de palabra al grupo de la sílaba LI.</p> <p>En el T143 los alumnos alzan la voz y ofrecen una palabra correcta, prolongando la última sílaba de la palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba LI.</p> <p>En el T144 el maestro repite la palabra a modo de confirmación y la escribe en la pizarra. Luego se dirige al curso para señalar que el grupo de la sílaba LI ganó en la clase de hoy, <i>porque ofrecieron cuatro palabras y los que tuvieron un mejor comportamiento, elogiando a este grupo de alumnos.</i></p>
--	---

Estudiante: Pepe	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 31 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 1 - 6
Tiempo: 20:27 – 33: 25 + 3:20	Duración: 16: 58

Explicación de la actividad del maestro:

En esta etapa de la clase el maestro entrega una guía de trabajo a los alumnos con dibujos que representan objetos cuyos nombres contienen la letra L y también con imágenes como distractores. Primero los alumnos tienen que reconocer fonológicamente el sonido inicial de la sílaba en estudio y cuando lo han hecho el maestro les indica que pinten el dibujo como una manera de confirmar su aprendizaje.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: a ver me prestan atención por favor (...) el otro día cuando los vine a ver salí a darme una vuelta con uno de los niños—a ver – dónde está/	En el T1 el maestro solicita silencio a los alumnos para que escuchen una experiencia vivida en un recorrido que hizo a la escuela con un alumno del curso que lo acompañó. El maestro no recuerda el nombre del alumno y quiere reconocerlo dentro de la clase.
2. A1: aquí, yo::	En el T2 el A1 llama la atención del maestro respondiendo que él era el alumno del paseo por el patio.
3. P: acá—no:: allá está él—julio (..) julio\ me dijo que a ustedes les gusta pintar es verdad eso o no/	En el T3 el maestro reconoce al alumno llamado Julio y comenta la conversación que había tenido con él en ese paseo por la escuela. Luego, solicita a los alumnos que confirmen si lo señalado por Julio es real.
4. As: si:::	En el T4 los alumnos responden afirmativamente.
5. P: si, porque se han portado bien hoy día/	En el T5 el maestro mantiene el diálogo con los alumnos, señalando que van a pintar, a modo de premio por su actitud en la sala.
6. As: no:::	En el T6 los alumnos responden negativamente.
7. P: no: se han portado muy bien::/	En el T7 el maestro reitera la pregunta sobre su comportamiento, para optar por pintar.
8. As: si::: si: si: si:	En el T8 los alumnos responden afirmativamente.

<p>9. P: ya—{les voy a entregar una hoja } donde ustedes van a poder pintar\</p> <p>10. As: eh:::</p> <p>11. P: PERO pero con {una condición } yo la próxima semana también vengo a hacer una clase\=</p> <p>12. As: EH:::</p> <p>13. P: pero la próxima semana si se portan mal no les voy a pasar ninguna cosa para dibujar\ ya: así que se me portan bien\ (...) ya: LEVANTE LA MANO QUIÉN ME PUEDE AYUDAR/</p> <p>14. As: yo:: yo: tío yo:::yo yo yo::</p> <p>15. P: shss::: usted\ usted\ (elige un alumno por fila) SENTADOS:: usted\ (...) (les pasa material a cada niño para que repartan al curso) YA ESTÁN REPARTIENDO siéntense no más:: saquen su estuche para que puedan pintar:: vamos a hacer juntos la guía ya/ (2'10") ya:: TODOS TIENEN SU HOJA/</p> <p>16. As: si:::</p> <p>17. P: {asiento por favor, no quiero a nadie parado} ya: en la primera\ tienen que colorear solamente las imágenes que tengan la letra L::: ya:: solamente esas—</p>	<p>En el T9 el maestro les ofrece el material para que pinten.</p> <p>En el T10 los alumnos celebran por la actividad a realizar.</p> <p>En el T11 el maestro habla con tono fuerte para llamar la atención de los alumnos y condiciona la actividad, sin manifestar nada sobre lo que debían hacer en clases. Luego comenta que la semana siguiente se volverán a ver en clases.</p> <p>En el T12 los alumnos toman el turno de palabra y vuelven a tener una expresión de alegría por la noticia.</p> <p>En el T13 el maestro continúa dialogando con los alumnos, haciendo una salvedad, que depende de su comportamiento para que puedan dibujar en la clase siguiente. Luego, levanta la voz para solicitar que le ayuden a repartir el material.</p> <p>En el T14 los alumnos llaman la atención del maestro para colaborar.</p> <p>En el T15 el maestro solicita silencio y, finalmente elige un alumno por fila para que le ayuden a repartir el material. Luego, se asegura que todos los alumnos tengan el material.</p> <p>En el T16 los alumnos contestan afirmativamente.</p> <p>En el T17 el maestro habla con voz fuerte para poner orden en la sala de clases y comienza a dar las instrucciones sobre la actividad a realizar.</p>
--	---

<p>18. A2: tío: lucas::</p>	<p>En el T18 el A2 señala la palabra lucas alargando la pronunciación de la última sílaba, haciendo un reconocimiento fonológico la consonante en estudio.</p>
<p>19. P: no: en la primera parte—</p>	<p>En el T19 el maestro corrige al A2 diciéndole que solo deben fijarse en la primera fila.</p>
<p>20. A3: lámpara::</p>	<p>En el T20 el A3 nombra la palabra lámpara prolongando el sonido final haciendo un ejercicio de conciencia fonológica de la letra L.</p>
<p>21. P: atención::=</p>	<p>En el T21 el maestro intenta que los alumnos lo escuchen, pero es interrumpido.</p>
<p>22. A4: lá: piz:</p>	<p>En el T22 la A4 nombra la palabra lápiz pronunciando por separado cada sílaba y alargando brevemente el sonido de cada sílaba, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba inicial la</p>
<p>23. P: atención:: solamente las de acá arriba primero: solamente las de arriba\ las 4\ {después hacemos las de abajo} ya/ ya:: pinten yo quiero ver dibujos bonitos:: (...) después vamos a pintar las de abajo\ las de arriba primero:: (el maestro interactúa con los niños mientras trabajan)</p>	<p>En el T23 el maestro intenta ser escuchado por los alumnos y repite las instrucciones, que después realizarán el ejercicio de la parte inferior de la hoja. Luego comienza a ir por puesto de trabajo e interactúa con los alumnos.</p>
<p>24. A5: tío:: así::</p>	<p>En el T24 la A5 se acerca para confirmar si está correcto lo que está haciendo en su hoja de ejercicio.</p>
<p>25. P: a ver—si así pero póngale más colores:: (los niños trabajan tranquilos) (...) y tú/ (va al puesto de un alumno) qué es eso/ (dirigiéndose a A6)</p>	<p>En el T25 el maestro observa el trabajo de la A5 y confirma que está bien y le sugiere como seguir. Luego sigue interactuando por puesto de trabajo y dirigiendo una pregunta a A6.</p>
<p>26. A6: luna—</p>	<p>En el T26 el A6 señala la palabra luna con voz muy suave, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la letra en estudio.</p>

<p>27. P: luna tiene la letra L:./</p> <p>28. A6: si—</p> <p>29. P: entonces tenemos que pintarla (..) eso, qué es eso/</p> <p>30. A6: lápiz—</p> <p>31. P: lápiz – tiene la letra L.: (emite sonido)</p> <p>32. A6: no:</p> <p>33. P: no/ no la tiene/ tiene la::piz— la:::piz:</p> <p>34. A6: si:</p> <p>35. P: entonces pintemos eso— tienes que aprender a escucharlo primero-- y ese/ qué es eso/</p> <p>36. A6: elefante:</p> <p>37. P: e:le::fante—tiene la letra L.:</p> <p>38. A6: no</p>	<p>En el T27 el maestro pregunta al A6 si la palabra tiene el sonido en estudio.</p> <p>En el T28 el A6 le responde afirmativamente.</p> <p>En el T29 el maestro le sugiere al A6 cómo continuar con su trabajo.</p> <p>En el T30 el A6 le dice que es un lápiz, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la letra en estudio.</p> <p>En el T31 el maestro pregunta al A6 si la palabra concuerda con la letra en estudio.</p> <p>En el T32 el A6 le responde negativamente, pero se equivoca.</p> <p>En el T33 el maestro insiste preguntando con la intención de indicar que la respuesta del alumno es equivocada y para que se dé cuenta de su error. Luego, repite dos veces la palabra lápiz separando las sílabas y alargando la pronunciación de la sílaba inicial la para ayudar al alumno a reconocerla</p> <p>En el T34 el A6 responde afirmativamente.</p> <p>En el T35 el maestro dice al A6 que pinte la imagen, porque el alumno reconoce la letra en estudio. Luego, le pregunta por otra imagen para corroborar su aprendizaje.</p> <p>En el T36 el A6 le responde que es un elefante, alargando el sonido de la vocal E final</p> <p>En el T37 el maestro pronuncia la palabra elefante separándola por sílabas y prolongando el sonido de la sílaba LE y luego pregunta al A6 si tiene la letra L alargando su pronunciación, para que el alumno la reconozca.</p> <p>En el T38 el A6 responde negativamente, dando a entender que no la reconoce fonológicamente.</p>
--	--

<p>39. P: no—ele::fante la tiene o no/</p>	<p>En el T39 el maestro vuelve a preguntar al A6 sobre la presencia de la letra L en la palabra elefante alargando el sonido de la sílaba LE, para que el A6 reconozca fonológicamente el sonido.</p>
<p>40. A6: si</p>	<p>En el T40 el A6 responde afirmativamente.</p>
<p>41. P: la tiene:: ya tenemos 3 y esto qué es lo que es/</p>	<p><i>En el T41 el maestro repite que tiene la letra L en señal de confirmación,</i> luego añade que son 3 imágenes con la letra L y le pregunta por otra imagen al A6 para corroborar su aprendizaje.</p>
<p>42. A6: un mono—</p>	<p>En el T42 el A6 ofrece una palabra que no tiene la presencia de la letra L.</p>
<p>43. P: un mono— el mono tiene la letra L::/</p>	<p>En el T43 el maestro repite la palabra para que el alumno se dé cuenta que se equivoca. Luego indica de manera más explícita la equivocación preguntando claramente si la palabra contiene la consonante L emitiendo su sonido.</p>
<p>44. A6: si</p>	<p>En el T44 el A6 le responde afirmativamente dejando claro que todavía no comprende o no reconoce la letra L</p>
<p>45. P: a dónde/</p>	<p>En el T45 el maestro solicita al alumno A6 que le responda en qué parte de la palabra está el sonido de la consonante L.</p>
<p>46. A6: (..) no:</p>	<p>En el T46 el A6 piensa un poco y le responde negativamente.</p>
<p>47. P: no la tiene:: entonces cuáles pinta/</p>	<p><i>En el T47 el maestro confirma que no tiene la consonante L</i> y le pregunta al A6 cuáles son las imágenes que debe pintar, para corroborar su aprendizaje.</p>
<p>48. A6: esas tres:</p>	<p>En el T48 el A6 muestra las otras tres imágenes que tenían la letra L.</p>
<p>49. P: esas tres:: esas tres me pinta primero y después vamos a hacer juntos esa actividad de abajo ya/ (...) veo unas lunas muy bonitas pintadas—veo elefantes rosados por</p>	<p><i>En el T49 el maestro confirma que son esas tres imágenes y le señala que las pinte</i> y luego da instrucciones al resto de los alumnos sobre la siguiente actividad.</p>

ahí\ (el maestro camina por la sala y brinda apoyo a los alumnos 12'25")	
--	--

Pepe inicia la clase (PEP 1 -2: turnos 1-30) preguntando a los alumnos por la fecha, indicando día de la semana, mes, número calendario y año con la intención de interactuar con los alumnos y motivar la clase. Un alumno comenta que está de cumpleaños, recepcionando bien el comentario por parte del maestro, manteniendo un diálogo amable con el alumno. A continuación, comienza a trabajar el objetivo de aprendizaje de la clase que consistía en repasar la consonante L (PEP 1-4: turnos 1-48). Para ello, el maestro comienza a dialogar con los alumnos para que recuerden el contenido de la clase anterior, produciéndose una interacción distendida entre los alumnos y el profesor, solicitando a los alumnos que ofrezcan palabras que contengan la consonante en estudio para activar los conocimientos previos y repasar el contenido recordando palabras que ya habían estudiado, realizando un ejercicio de conciencia fonológica. Luego (PEP 1-4: turnos 53-83), integra a la clase una actividad lúdica, aspecto que había enfatizado en la entrevista 1 y 2 cuando se refería a actividades entretenidas y que no fueran rutinarias. El maestro organizó el juego por filas, donde cada una de ellas era una vocal y a una señal con la mano los alumnos iban interactuando alternadamente, logrando la participación de todos los alumnos de manera entretenida, ya que concentra la atención de todo el grupo curso, enseguida efectúa la misma actividad (PEP 1-4: turnos 84-99), pero con las sílabas, manteniendo la participación animada de los alumnos. Luego (PEP 1 -4: turnos 100-144), integra otra actividad lúdica dividiendo el curso en cinco grupos, cada grupo es una sílaba conformada con la consonante L más vocal, con el propósito de practicar las sílabas en estudio y trabajar colaborativamente, ya que cada grupo debía ofrecer oralmente tres palabras con la sílaba correspondiente, por lo que en ambas actividades el maestro trabajó conciencia fonológica. La actividad grupal presentó dificultades para su realización, se desordenaron, había mucho ruido en la sala y no lograron trabajar en grupos para consensuar una palabra, lo que demuestra que los alumnos no estaban acostumbrados a esta dinámica. En esta parte de la clase, cabe recordar que Pepe en la entrevista 1 indica que es importante que los alumnos aprendan con agrado y en entrevista 2 releva la importancia de que los alumnos se comuniquen, conversen, lo que está en sintonía con la actividad realizada. Finaliza la

clase (PEP 1- 6: turnos 1-49) dialogando con los alumnos sobre una experiencia que vivió con un alumno del curso y que a través de él se enteró que les gusta pintar, por lo que en la siguiente actividad tienen la oportunidad de hacerlo. El maestro entrega una guía de trabajo con imágenes que contenían la consonante en estudio como sonido inicial y distractores; en ella los alumnos debían pintar las imágenes que representaban la consonante en estudio, efectuando otra actividad de reconocimiento fonológico de la consonante L. El maestro en este fragmento (PEP -6: turnos 25-49) atiende a un alumno con dificultades de aprendizaje, la apoya en todo momento para que realice la actividad, sin desatender las consultas o comentarios de los alumnos. Además, dialoga e interactúa en todo momento con los alumnos, se interesa porque todos participen, por lo que integra actividades lúdica y se preocupa de atender las diferencias individuales de sus alumnos.

En la entrevista de autoconfrontación se le pregunta a Pepe por qué realizó la actividad de escribir la fecha de la clase en la pizarra (PEP 1 -2: turnos 1-30) con participación de los niños y su respuesta fue que lo había visto en un docente antes y era entretenido para hacer participar a los alumnos y que tengan noción de la fecha, siendo consecuente con lo que señaló en la entrevista 1 y 2 y lo que se observa en las actividades de la clase 1 (PEP 1 -2: turnos 1-30). Además, servía para que los niños lograsen concentrarse en la clase y prestar atención, porque venían de una clase de educación física con mucha actividad y era bueno para captar la atención de los alumnos, lo que relata “porque lo vi en un profe que lo hacía y encontré que era entretenido hacerlos participar, aparte que creo que es importante que ellos tengan noción del tiempo en el que estamos, que sepan el año, el mes...que sepan la fecha [...] era como para que comenzaran a prestar atención y cómo ya entrar en la clase, cómo venían de otra clase que era educación física entonces captar su atención”. Al preguntar por qué realizó el juego con las vocales y sílabas con la consonante en estudio (PEP 1 -4: turnos 53-144), responde que quiso que los alumnos trabajaran en grupo, que todos pudieran participar, ya que era un curso numeroso y que conversaran entre ellos; es decir, Pepe organiza un trabajo colaborativo entretenido, lúdico intentando buscar formas de participación y aprendizaje de todos los alumnos, como lo ha señalado en la entrevista 2 y se ratifica en el accionar del maestro en el aula (PEP 1 -4: turnos 100-144), lo que expresa de la siguiente manera “porque quería que trabajaran en grupo, son más de 40 niños, para poder hacer que todos trabajaran al mismo tiempo, que todos participaran, conversaran entre ellos. No están acostumbrados, porque es primero básico y, ellos mismos se dieron cuenta que no lo hacían en

grupo [...] pero se tiene que partir por algo entonces esas instancias yo creo que son buenas para que ellos aprendan que tienen que trabajar en grupo y conversar entre ellos”. En estas actividades se produjo un poco de desorden en la sala, porque tal como lo indica Pepe, no hay costumbre de organizar de este modo la clase, considera que fue un riesgo que quiso asumir, aunque si no lo hubiera podido llevar a cabo llevaba otras actividades, aunque finalmente, lo hizo, tal como lo explica durante el visionado de la clase “era complicado, me quise arriesgar no más, dije bueno, si no resulta lo peor que puede pasar es que se desordenen y tenía otras cosas bajo la manga si es que no pudiéramos hacerlo”. Se aprecia en la clase de Pepe y en sus relatos en las entrevistas y visionado que actúa bajo sus convicciones sobre la forma de organizar y realizar una clase, sobre todo en lo referente a sus interacciones con los alumnos, el uso de actividades entretenidas, intentar producir diálogo entre los alumnos al integrar un trabajo en grupo durante la clase.

5.1.3.2. Descripción de la clase 2

Para una mejor comprensión del análisis del caso de Pepe se incorporan tablas con las descripción e interpretación de la clase 2, específicamente los fragmentos 1- 4-5y6 (están en una tabla) y 7.

Estudiante: Pepe	Clase: 2
Curso: 1º básico	Fecha observación: 13 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 2- 1
Tiempo: 00:00 – 1:26	Duración: 1:26

Explicación de la actividad del maestro:

En esta etapa de la clase el maestro entrega una guía de trabajo a los alumnos con dibujos que representan objetos cuyos nombres contienen la letra L y también con imágenes como distractores. Primero, los alumnos tienen que reconocer fonológicamente el sonido inicial de la sílaba en estudio

y, cuando lo han hecho, el maestro les indica que pinten el dibujo como una manera de confirmar su aprendizaje.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. P: tomen asiento por favor\ los que siempre están parados\ asiento-- (..) ya: {igual que la otra vez} se acuerdan cuando yo llegué y les pregunté qué día era hoy/ se acuerdan o no/ o ya se olvidaron de eso\=</p>	<p>En el T1 el maestro comienza ordenando a los alumnos para iniciar su clase. Luego, pregunta a los alumnos si recuerdan la actividad de la clase anterior.</p>
<p>2. A1: JUEVES</p>	<p>En el T2 la A1 dice con voz fuerte que es jueves.</p>
<p>3. A2: jueves::</p>	<p>En el T3 el A2 repite lo señalado por la A1 alargando la pronunciación de la última sílaba de la palabra jueves.</p>
<p>4. P: hoy día es jueves ya\ alguien sabe qué número/ (mientras escribe el día en la pizarra)=</p>	<p>En el T4 el <i>maestro confirma la respuesta de los alumnos</i> y, a su vez, pregunta el número calendario del día, mientras escribe en la pizarra la palabra jueves, con la intención que los alumnos comprendan que lo que se dice verbalmente se puede escribir, manteniendo el diálogo con los alumnos.</p>
<p>5. A3: tío es 18</p>	<p>En el T5 el A3 responde equivocadamente.</p>
<p>6. As: 18, 18::</p>	<p>En el T6 los alumnos repiten lo indicado por el A3.</p>
<p>7. P: ya ya: ustedes tienen la mala costumbre de gritar (..) ustedes tienen que levantar la mano—{no estoy preguntando el año} es el día—usted usted\ (..) no sabe\</p>	<p>En el T7 el maestro repite la palabra ya, para hacer entender a los alumnos que ya los había escuchado. Luego, insiste en que deben solicitar turno de palabra, aclarando a qué se refiere su pregunta. Pregunta a algunos alumnos y no obtiene la respuesta esperada.</p>
<p>8. A4 (niña): tío:: yo lo sé yo lo sé:: es jueves:</p>	<p>En el T8 la A4 llama la atención del maestro, señalando el día de la semana.</p>
<p>9. P: hoy es jueves, pero número/ qué número\ qué número\ (pregunta a A5)=</p>	<p>En el T9 el <i>maestro repite el día de la semana a modo de confirmación</i>, pero lo que está</p>

<p>10. A5 : TRECE:: (grita el niño a quién le preguntaba el maestro)</p> <p>11. P: TRECE: bien:: qué mes/</p> <p>12. As: ABRIL abril</p> <p>13. P: abril—ya\=</p> <p>14. A6: 2017</p> <p>15. P: muy bien:: antes que le pregunte\ muy bien:</p>	<p>preguntando es el número del calendario que le corresponde a ese día, luego pregunta a A5.</p> <p>En el T10 el A5 responde al maestro acertadamente.</p> <p>En el T11 el maestro <i>repite el número calendario con voz fuerte a modo de confirmación y elogia al A5</i>, luego continúa preguntando más detalles de la fecha, mientras escribe lo que van indicando verbalmente los alumnos, con el propósito de que los alumnos observen que lo que se habla se puede llevar al lenguaje escrito, utilizando elementos de la vida cotidiana.</p> <p>En el T12 los alumnos nombran con voz fuerte el mes acertadamente.</p> <p>El maestro en el T13 <i>repite el mes a modo de confirmación, luego dice la palabra ya como segunda confirmación.</i></p> <p>En el T14 el A6 toma el turno de palabra indicando el año.</p> <p>En el T15 el <i>maestro elogia al A6 y destaca que respondió antes que preguntara, reiterando el elogio.</i></p>
---	--

Estudiante: Pepe	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 13 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 2- 4
Tiempo: 2:31- 33:29	Duración: 31:38

Explicación de la actividad del maestro:

El maestro comienza la actividad recordando lo que habían estudiado la clase anterior con la maestra titular de la clase que era la consonante M. Como ejercicio, los niños deben recordar las sílabas ma, me, mi, mo, mu. Posteriormente, el maestro cuenta un cuento donde los niños a través de un aplauso deben reconocer la letra M de cada palabra que tenga sonido inicial con la letra en estudio.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: se acuerdan lo que vieron con la tía la clase pasada/ estoy preguntando por la última clase y la última clase de ustedes fue el día martes—	En el T1 el maestro comienza recordando con los alumnos lo que trabajaron en la clase anterior.
2. As: dictado	En el T2 los alumnos responden indicando la actividad realizada en la clase anterior.
3. P: hicieron un dictado de qué/	En el T3 el maestro pregunta sobre el contenido del dictado.
4. A1: las vocales—	En el T4 el A1 indica el contenido.
5. P: las vocales/ la cara de la tía no dice que hayan sido vocales—	En el T5 el maestro repite con tono de interrogación el enunciado de A1 en T4 para indicar que la respuesta no es correcta. Además, añade un comentario sobre el rostro de la maestra titular para remarcar que no fueron las vocales el contenido trabajado.
6. As: ja ja ja	En el T6 los alumnos responden con risas por el comentario del maestro.
7. P: ya pues chiquillos—usted a ver/ (...) ya: no se acuerdan/	En el T7 el maestro anima a los alumnos a pensar qué hicieron la clase anterior.
8. As: no:::	En el T8 los alumnos responden negativamente al unísono indicando que no se acuerdan.
9. P: ya- que letra estamos pasando ahora entonces\	En el T9 el maestro pregunta directamente qué letra están estudiando actualmente.

<p>10. As: m::</p>	<p>En el T10 los alumnos responden a coro que es la letra M, emitiendo y prolongando su sonido.</p>
<p>11. P: ya:: la letra m:: entonces algo saben—no digan que no saben nada\ (...) ya: la letra m:: y la letra m:: con qué vocal se puede unir/=</p>	<p>En el T11 el maestro responde con la palabra ya y alargando su pronunciación y <i>repite el sonido de la letra M alargando su pronunciación a modo de confirmación</i>. Luego valora la aportación de los alumnos, confirma otra vez la letra de estudio y los anima a indicar las vocales con las que se puede combinar esa consonante.</p>
<p>12. A2: a::</p>	<p>En el T12 la A2 toma el turno para indicar la vocal A prolongando su sonido.</p>
<p>13. As: e: i::</p>	<p>En el T13 los alumnos proponen otras dos vocales (la E i la I)</p>
<p>14. P: shss::: {no quiero gritos} dije la mano arriba\ usted cuál/</p>	<p>En el T14 el maestro solicita silencio a los alumnos y señala que deben pedir turno de palabra. Pregunta a la A2 por las vocales que había señalado.</p>
<p>15. A2: la a::</p>	<p>En el T15 la A2 repite la vocal A emitiendo y prolongando su sonido.</p>
<p>16. P: a: y la m:: con la a: cuál forma=</p>	<p>En el T16 el <i>maestro repite la vocal A modo de confirmación</i> y pregunta qué sílaba se forma al juntar ambas letras, haciendo un comentario metalingüístico.</p>
<p>17. A2: ma::</p>	<p>En el T17 la A2 toma el turno al maestro para señalar la sílaba MA prolongando su pronunciación, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p>
<p>18. P: ma:: cuál más: usted\ sergio— (escribe en la pizarra las sílabas)</p>	<p>En el T18 <i>el maestro repite la sílaba, prolongando su pronunciación a modo de confirmación</i>, y elicitó al alumno Sergio para que aporte otra sílaba con la consonante M y <i>las vocales</i>, mientras escribe en el pizarrón las sílabas que indican los alumnos.</p>
<p>19. Sergio: mi::</p>	<p>En el T19 Sergio aporta la sílaba MI prolongando su pronunciación, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p>

20. P: mi:	En el T20 el maestro <i>repite la sílaba a modo de confirmación.</i>
21. As: mu::	En el T21 los alumnos señalan la sílaba MU , prolongando su pronunciación, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.
22. P: mu/	<i>En el T22 el maestro repite la sílaba MU con tono de interrogación, a modo de confirmación.</i>
23. As: me me::	En el T23 los alumnos ofrecen la sílaba ME y la repiten, prolongando su pronunciación, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.
24. P: falta una/= (ubica en la pizarra las sílabas en orden correlativo)	En el T24 el maestro pregunta por la última sílaba mientras las apunta en la pizarra.
25. As: mo::	En el T25 los alumnos responden con la sílaba MO prolongando su pronunciación, realizando un reconocimiento fonético de la sílaba.
26. P: ya:: {recuerden} que esas son sílabas no es cierto/	En el T26 el maestro responde con <i>la muletilla ya prolongando su pronunciación a modo de confirmación.</i> Luego hace un comentario metalingüístico (son sílabas) y pide confirmación a los alumnos.
27. As: si:	En el T27 los alumnos responden afirmativamente.
28. P: recuerden que esas sílabas también se pueden conjugar con otras sílabas que han visto anteriormente con la tía\	En el T28 el maestro hace otro comentario metalingüístico sobre las sílabas, con la intención de señalar que se podían formar palabras.
29. A3: lo::	En el T29 el A3 reacciona frente a lo que decía el maestro aportando la sílaba LO , prolongando su sonido al pronunciarla y realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.
30. P: lo por ejemplo—cuál otra más/	En el T30 <i>el maestro confirma lo señalado por el A3 repitiendo la sílaba LO, y elicitando a los alumnos para que señalen otras sílabas.</i>

<p>31. As: la p:: (emiten sonido)</p>	<p>En el T31 los alumnos emiten el sonido de la consonante P prolongando su sonido al pronunciarla y realizando un reconocimiento fonológico de la letra.</p>
<p>32. P: entonces yo aquí podría poner pu:: (escribe al lado izquierdo de la sílaba ma) y si las conjugo las dos sílabas que saldría/</p>	<p>En el T32 el maestro lleva a los alumnos a formar la palabra puma que es el resultado de la combinación de las sílabas indicada en los turnos anteriores.</p>
<p>33. As: puma::</p>	<p>En el T33 los alumnos leen la palabra puma alargando la última sílaba, realizando un reconocimiento analítico léxico.</p>
<p>34. P: {yo hoy día} les traigo un pequeño cuento\ necesito que todos me escuchen muy atentamente—(con voz suave) lo primero que vamos a hacer se los voy a leer una vez—en silencio todos sí—y después lo voy a volver a leer, pero ustedes cada vez que escuchen la letra m:: van a aplaudir ya/ (emite sonido con las palmas) pero primero lo van a escuchar\ ya:: (saca su teléfono móvil para leer el cuento) el cuento se llama {el gigante dragón}</p>	<p>En el T34 el maestro les anuncia que les trae un pequeño cuento y solicita a los alumnos que lo escuchen en silencio bajando el tono de voz para llamar la atención de los alumnos y se ordenen. Les indica que hará una primera lectura y luego lo volverá a leer, pero cada vez que escuchen la letra M, emitiendo y prolongando su sonido van a aplaudir. Comienza a leer el cuento El gigante Dragón desde su celular, título que leyó subiendo el tono de voz.</p>
<p>35. A4: qué/</p>	<p>En el T35 el A4 no escuchó el título del cuento, porque había inquietud en la sala de parte de sus compañeros.</p>
<p>36. P: EL GIGANTE DRAGÓN:: ya: me escuchan ahora bien atentos ya/ no quiero que estén aplaudiendo todavía— <u>érase una vez, una abuelita que vivía con sus tres nietas, las tres niñas ayudaban en las tareas del hogar por el cariño que sentían a su abuela. Un día la abuelita les dijo...shssss...(el maestro solicita silencio) un día la abuelita les dijo que en cuanto acabaran cada una de ellas sus faenas de la casa, podían bajar a la bodega a merendar pan con</u></p>	<p>En el T36 el maestro repite el título del cuento con voz muy fuerte, porque los alumnos estaban muy inquietos y aplaudían sin motivo, aunque todavía no iniciaban la lectura del cuento. Pasados unos segundos el maestro comienza a leer el cuento.</p>

miel. Al poco rato, la pequeña de las tres hermanas acabó su labor y fue a la bodega, nada más al llegar a la puerta y sin llegar a entrar escuchó una voz que cantaba “pequeña, pequeñita no vengas acá...tralalá, tralalá...” De dónde ha salido esa voz, se preguntó la pequeña, y se decidió a entrar...Zaz!! en ese mismo momento el gigante dragón la metió en un saco y la encerró. Al cabo de media hora, la hermana mediana acabó su labor y le dijo su abuela que marchara a merendar pan con miel a la bodega y de paso, dile a tu hermana que está tardando demasiado en volver a casa...muy bien abuela, se lo diré... en cuanto llegó a la puerta de la bodega, justo antes de entrar, escucha una voz que le cantaba...”mediana, medianita no vengas acá...tralalá, tralalá...”quién anda ahí preguntó la niña y aunque no escuchó respuesta decidió entrar ... Zaz!! de nuevo el gigante dragón encerró a la hermana mediana en el saco junto a la hermana pequeña...

37. As:Ohhhh!! Ihhhh!! uuuuu

38. P: (continúa la lectura del cuento) pasado ya el mediodía, la abuela se acercó a la hermana mayor y le preguntó, todavía no has acabado/ me falta poco abuelita ya voy...hazme un favor, déjalo ya, acércate a la bodega, a ver qué hacen tus hermanas, está siendo muy tarde...y así lo hizo, pero cuando llegó a la puerta de la bodega pudo oír a alguien cantar...”mayor,

En el T37 los alumnos exclaman por lo acontecido en el cuento, lo que da cuenta de que están siguiendo la lectura que hace el maestro.

En el T38 el maestro continúa la lectura del cuento...cuando lee el cuento, utiliza algunos énfasis y cambios de voz para llamar la atención de los alumnos.

mayorcita no vengas acá...tralalá, tralalá...”con toda curiosidad se acercó...Zaz!! las tres hermanas acabaron en el saco del gigante...con toda la preocupación del mundo la abuelita salió a buscar a sus nietas y al llegar a la puerta de la bodega escuchó...”abuelita, abuelita no vengas acá...tralalá, tralalá...” ¡Dios mío! dijo la abuela, seguro ese gigante dragón se las ha comido, pues la abuelita ya conocía al malvado gigante...corrió y corrió en busca de ayuda pero no encontró a nadie y sentada en una roca llorando por sus nietas se le acercó una avispa a preguntar...ancianita qué le sucede/ le pregunta la avispa...mis nietas las ha tragado el gigante dragón\ pobrecitas mías...vamos por ese gigante malvado, {hay que darle su merecido} y la avispa llama a sus compañeras...{adelante compañeras}...en el momento en que el gigante dragón salía de la bodega camino al bosque, todas las avispas comenzaron a picotear sin parar, este salió corriendo temeroso de los picotazos y olvidándose del saco con las tres niñas... las niñas pudieron salvarse de las garras del gigante dragón gracias a las buenas avispas muy avispadas, finalmente la abuelita y sus tres adorables nietas marcharon a casa para merendar un rico pan con miel, FIN.

39. As: bravo:: bravo:: (gritan y aplauden los niños) (...)

En el T39 los alumnos gritan bravo y aplauden muy entusiasmados, por la narración del cuento.

<p>40. P: ya\ les gustó la historia/ {con la mano arriba} quién me puede contestar/</p>	<p>En el T40 el maestro responde con la muletilla ya para pedir silencio y pregunta a los alumnos si les gustó la narración e indica cómo pueden participar.</p>
<p>41. As: si:::</p>	<p>En el T41 los alumnos responden afirmativamente a la pregunta del T40.</p>
<p>42. P: ya\ a ver quién me puede contar algo sobre la historia— {con la mano arriba} quién me puede contar algo de la historia—ya usted rodrigo—a ver cuénteme por ejemplo cuáles eran los personajes de este cuento—se acuerda/ se acuerda de alguno/ shss:: los demás en silencio porque está hablando un compañero — (...) la compañera\</p>	<p>En el T42 el maestro utiliza la muletilla ya, a modo de confirmar la respuesta de los alumnos, pregunta sobre aspectos del cuento e indica cómo participar y señala al alumno Rodrigo a quien le realiza una pregunta explícita sobre un aspecto del cuento (los personajes) e insiste para que le responda, pero Rodrigo no contesta. El maestro vuelve a solicitar silencio para que escuchen a A5, a quien le pidió que respondiera.</p>
<p>43. A5: había una hermana pequeña que la echó en un saco</p>	<p>En el T43 la A5 responde a la pregunta del maestro.</p>
<p>44. P: la hermana pequeña ya::=</p>	<p><i>En el T44 el maestro repite una parte de la frase de la alumna A5, para confirmar que es correcta</i> y para recordar que la actividad es nombrar los personajes.</p>
<p>45. A5: y después echó a la otra hermana y a la hermana mayor--</p>	<p>En el T45 la A5 toma el turno del maestro para continuar con la historia del cuento, señalando que después echó en el saco a la otra hermana y a la hermana mayor, intentando hacer un resumen del cuento.</p>
<p>46. P: usted me está contando el cuento de nuevo, pero no importa\ usted me nombró las tres hermanas\ usted me va a nombrar otro personaje\ (indica a otro alumno) a parte de las tres hermanas, qué otro personaje aparecía en el cuento\ (...) alguien más sabe/ acá la compañera que fue la primera que se asustó pobrecita:\ (cuando iba imitando los personajes del cuento y se acercaba a algún</p>	<p>En el T46 el maestro comenta la respuesta de la A5 porque nombra las tres hermanas como personajes principales, luego le da turno de palabra a otro alumno para que ofrezca otro personaje del cuento, comenzando a insistir entre los alumnos que le ofrezcan más personajes, buscando datos explícitos del cuento leído.</p>

<p>alumno) quién más estaba en el cuento/</p> <p>47. A6: la abuelita—</p> <p>48. P: la abuelita\ USTED/</p> <p>49. A7: el gigante dragón:</p> <p>50. P: el gigante dragón—USTED/</p> <p>51. A8: LAS AVISPAS</p> <p>52. P: las avispas—queda alguien más/ o no/</p> <p>53. As: yo: yo: tío:: yo:: yo::</p> <p>54. P: usted—</p> <p>55. A9: las avispas/</p> <p>56. P: no las avispas ya las nombraron— nombraron las tres hermanas, el dragón y las avispas—quién más queda/</p> <p>57. A10: las compañeras de la avispa—</p> <p>58. P: las compañeras de la avispa—eso no se le había ocurrido a nadie: (hay mucha inquietud en la sala) ya:: SILENCIO:: se recuerdan lo que yo les dije que íbamos a hacer después/</p>	<p>En el T47 el A6 señala otro personaje del cuento.</p> <p>En el T48 <i>el maestro repite el personaje en señal de confirmación</i> e indica a otro alumno para que participe aportando personajes principales.</p> <p>En el T49 el A7 nombra a otro personaje del cuento.</p> <p>En el T50 repite el personaje señalado por el A7 y le otorga turno de palabra a otro alumno.</p> <p>En el T51 el A8 eleva el tono de voz para nombrar más personajes.</p> <p>En el T52 <i>el maestro repite lo señalado por el A7 en señal de confirmación</i> y pregunta a los alumnos si queda otro personaje del cuento que no hayan nombrado.</p> <p>En el T53 los alumnos llaman la atención del maestro para participar.</p> <p>En el T54 el maestro indica a otra alumna.</p> <p>En el T55 la A9 nombra a las avispas.</p> <p>En el T56 el maestro indica a la A9 que su respuesta ya había sido mencionada y repite todos los personajes que habían nombrado los alumnos, para que intentaran recordar alguno que no había sido considerado.</p> <p>En el T57 el A10 menciona a otro personaje.</p> <p>En el T58 <i>el maestro repite lo señalado por el A10 para confirmar y lo elogia porque a nadie se le había ocurrido</i>. Luego, solicita silencio a los alumnos y los entusiasma con la siguiente actividad, para obtener silencio.</p>
--	--

<p>59. As: si::</p> <p>60. P: AHORA\ lo que vamos a hacer es que yo voy a volver a leer el cuento:: por última vez (...) y necesito que ustedes cada vez (...) (llama la atención de dos alumnos que se molestaban en clases) ya\ {me escuchan} voy a leer el cuento de nuevo y cada vez que ustedes escuchen la palabra ame: la letra m:: van a aplaudir\ (los niños ensayan los aplausos) ya—por ejemplo (..) cada vez que la escuchen tienen que aplaudir\ tiene que ser al principio ya/ por ejemplo: estaba una pequeña mariposa- {nadie aplaudió} ya de nuevo—les voy a dar una oportunidad de nuevo\ ...estaba la pequeña mariposa—(los niños aplauden al escuchar la palabra mariposa) ya:: por ahí sí\ ...jugando con su amiga manzana—(los niños vuelven a aplaudir) ya:: ven—ahí sí, ahí sí\ ahora les voy a leer el cuento de nuevo\ tienen que estar atentos porque hay varias palabras que empiezan con la letra m:: (...) ya: ATENTOS... (...) si se portan bien la próxima semana les voy a traer otro cuento/</p>	<p>En el T59 los alumnos responden afirmativamente muy entusiasmados, en señal de que recordaban la siguiente actividad.</p> <p>En el T60 el maestro les señala a los alumnos que volverá a leer el cuento, recordando las normas de funcionamiento en el aula. Luego prosigue con las indicaciones señalando que cada vez que escuchen la letra M prolongando su sonido van a aplaudir, pero cuando corresponda a un sonido inicial de cada palabra, luego ensaya con la palabra mariposa y manzana.</p>
<p>61. As: BIEN/ ya:: (...)</p> <p>62. P: ya\ cómo se llamaba el cuento/</p>	<p>En el T61 los alumnos responden a las instrucciones dadas por el maestro.</p> <p>En el T62 el maestro pregunta a los alumnos cómo se llamaba el cuento, no realizando la pregunta correcta a sus alumnos de cómo se titula el cuento.</p>

<p>63. As: EL GIGANTE DRAGÓN:: (...)</p>	<p>En el T63 responden alzando la voz de manera correcta.</p>
<p>64. P: ya: ÉRASE UNA VEZ... (17:18 comienza el cuento) ya pues\ si van a seguir aplaudiendo no cuento más el cuento—recuerden que deben aplaudir cuando escuchen la letra m:: ya\ (continúa relatando la historia, los niños aplauden cuando enfatiza las palabras marchó, merendar, miel, mayor, mayorcita, malvado, merecido, mismo, marcharon)</p>	<p>En el T64 el maestro comienza con la narración del cuento, pero detiene el relato por el desorden que hay en la clase, enfatizando que solo deben aplaudir cuando nombra palabras con el sonido inicial M emitiendo y prolongando su sonido.</p>
<p>65. As: (los alumnos aplauden cuando escuchan una palabra con sonido inicial M) (...) BRAVO! BRAVO::: (los niños aplauden) (...)</p>	<p>En el T65 los alumnos aplauden cuando escuchan una palabra con sonido inicial de la consonante en estudio. Cuando finaliza el cuento los alumnos se expresan con entusiasmo y aplauden el término de la actividad.</p>
<p>66. P: ya: quién me puede decir palabras con la letra m::: pudieron identificar del cuento—</p>	<p>En el T66 el maestro elicit a los alumnos para que señalen palabras del cuento que tienen sonido inicial M.</p>
<p>67. As: yo, yo yo::</p>	<p>En el T67 los alumnos llaman la atención del maestro para poder ofrecer palabras.</p>
<p>68. P: no::: NO ESTAMOS EN LA FERIA: no estamos en la feria necesito que alguien me levante la mano y me diga\ (...) usted\</p>	<p>En el T68 el maestro intenta organizar la clase, señalando que deben solicitar turno de palabra.</p>
<p>69. A11: miel—</p>	<p>En el T69 la A11 ofrece la palabra miel, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M.</p>
<p>70. P: cuál/ (el maestro no la escucha, porque había ruido)</p>	<p>En el T70 el maestro le pregunta nuevamente por la palabra que había ofrecido la A11.</p>
<p>71. A11: mi:el:</p>	<p>En el T71 la A11 repite la palabra miel prolongando brevemente cada sílaba, para destacar la consonante en estudio, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M.</p>

72. P: miel: alguna otra/	En el T72 <i>el maestro repite la palabra a modo de confirmación</i> y pregunta si pueden ofrecer otra.
73. A12: abuelita\	En el T73 el A12 ofrece una palabra equivocada.
74. P: no::	En el T74 el maestro hace notar al A12 que el ejemplo estaba equivocado, sin aprovechar el error del alumno para aclarar el tipo de ejercicio que estaba realizando.
75. A13: merendar	En el T75 el A13 ofrece la palabra merendar, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M.
76. P: merendar	En el T76 <i>el maestro repite la palabra a modo de confirmación.</i>
77. A14: mayor—	En el T77 el A14 ofrece la palabra mayor, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M.
78. P: mayor/ de la hermana—bien::	En el T78 <i>el maestro repite a modo de confirmación la palabra, haciendo referencia a una de las hermanas del cuento y elogia al A14 por su aporte.</i>
79. A15: GIGANTE	En el T79 el A15 alza la voz para ofrecer una palabra, pero no correspondía a la actividad.
80. P: por qué gigante—gigante empieza con la letra m::/	En el T80 el maestro interroga al A15 si gigante comienza con la consonante en estudio.
81. As: no:::	En el T81 los alumnos opinan al unísono de manera negativa.
82. A16: milo—	En el T82 la A16 ofrece la palabra milo, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M, pero la palabra ofrecida no pertenecía al cuento.
83. P: milo/ (...) allá por ALLÁ A VER/ (refiriéndose a la fila de la izquierda de la sala) no usted ya me dijo una\ alguien por allá/	En el T83 el maestro repite la palabra en señal de pregunta, porque no correspondía al cuento y sigue buscando otro alumno que ofrezca una palabra sin dar ninguna respuesta a la A16.

84. As: yo yo yo::	En el T84 los alumnos llaman la atención del maestro para participar.
85. P: usted\	En el T85 el maestro señala a un alumno que estaba más tranquilo en el aula.
86. A17: mediana—	En el T86 el A17 ofrece la palabra mediana, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M.
87. P: mediana-- el compañero dijo mediana (..) usted\	En el T87 el maestro <i>repite la palabra en señal de confirmación</i> , luego señala a otro alumno.
88. A18: menor—	En el T88 el A18 ofrece la palabra menor, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M, pero no correspondía a las palabras señaladas en el cuento.
89. P: menor:	En el T89 el maestro repite la palabra en señal de confirmación, porque tiene sonido inicial M, pero sin considerarla, ya que no pertenecía al cuento.
90. A19: merecido—	En el T90 el A19 ofrece la palabra merecido, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M.
91. P: merecido\ alguien más:\ alguien más/ ya—felipe—qué palabra con la letra m::	En el T91 <i>el maestro repite la palabra en señal de confirmación</i> y sigue buscando a otro alumno para que ofrezca otra palabra, nombrando a Felipe.
92. Felipe: mariposa—	En el T92 Felipe ofrece la palabra mariposa, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante M, pero la palabra no pertenecía al cuento leído.
93. P: estaba mariposa en el cuento/	En el T93 el maestro le pregunta a Felipe si esa palabra pertenecía al cuento leído.
94. As: no:::	En el T94 los alumnos responden al unísono negativamente.
95. P: ya niños:: AHORA necesito que saquen su cuaderno y su estuche por favor—(3'08") porque vamos a hacer un pequeño dictado ya/ (escribe la palabra dictado en el pizarrón) ya: a	En el T95 el maestro invita a los alumnos a realizar otra actividad, un dictado.

VER NIÑOS:: van a escribir eso en su cuaderno—ahí dice dictado ya/	
--	--

Estudiante: Pepe	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 13 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 2- 5 y 6
Tiempo: 00:00 – 13:00	Duración: 13:00

Explicación de la actividad del maestro:

El maestro realiza un dictado de palabras con sonido inicial M.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: {voy a hacer un dictado súper difícil}	En el T1 el maestro comunica a los alumnos con voz fuerte la siguiente actividad.
2. As: oh!! oh!! oh:::	En el T2 los alumnos exclaman asombrados por el anuncio del maestro.
3. P: no:: pero tampoco tan difícil—	En el T3 el maestro entrega más detalles de la actividad a realizar.
4. As: eh:: eh!! Eh:::	En el T4 los alumnos celebran animosamente lo indicado por el maestro.
5. P: después yo se los voy a revisar ya/	En el T5 el maestro indica cómo será la evaluación.
6. A1: es con nota/	En el T6 el A1 pregunta si es con calificación el dictado

7. P: si	En el T7 el maestro responde afirmativamente.
8. As: ah!!! ah::: oh:::	En el T8 los alumnos exclaman preocupados, porque el dictado será evaluado.
9. P: pero no se preocupen porque esta nota la voy a saber yo no más la tía no va a ver los cuadernos\ ya/ (..) esto lo vamos a hacer porque yo quiero saber si realmente aprendieron la letra L:: ya/ {están todos listos con su cuaderno/	En el T9 el maestro tranquiliza a los alumnos explicando que será una evaluación solo para verificar el logro de los aprendizajes. Luego, se asegura si están preparados para comenzar la actividad. En el T10 los alumnos responden al unísono afirmativamente.
10. As: sí::	
11. P: seguros/	En el T11 el maestro reitera la pregunta a los alumnos si ya están preparados para comenzar el dictado.
12. As: sí:::	En el T12 los alumnos responden afirmativamente.
13. P: todos escribieron dictado/	En el T13 el maestro pregunta a los alumnos si escribieron el título de la actividad en el cuaderno.
14. As: yo no:: yo si:: no:: si::	En el T14 los alumnos entregan distintas respuestas, algunos responden afirmativamente y otros negativamente.
15. P: ya\ todos escribieron dictado/	En el T15 el maestro responde con la palabra ya en señal de haber escuchado y vuelve a preguntar si todos escribieron en sus cuadernos el título de la actividad.
16. As: no::: si::: no:: si, si, si::	En el T16 los alumnos entregan respuestas diversas, algunos responden afirmativamente y otros negativamente.
17. P: ya (..) terminaron/	En el T17 el maestro pregunta si ya copiaron el título de la actividad desde la pizarra.
18. As: si:::	En el T18 los alumnos responden afirmativamente.
19. P: hay algunos que todavía no escriben la palabra dictado\ (...) ya:: van a poner aquí al lado el número 1	En el T19 el maestro hace notar que hay alumnos atrasados en escribir el título de la actividad y les comunica la estructura del

<p>(extremo izquierdo de la pizarra debajo de la palabra dictado) van a escribir el número 1 que simboliza la primera palabra que ustedes van a escribir\ ya/ {la primera palabra es ma:ma::} ma::má:: (...) ma:má:: (...) ya\ ma:má:: terminaron/</p> <p>20. As: si si: (...)</p> <p>21. P: ya: la {segunda palabra} acuérdense (..) si ya pusieron el número\ cuál deben poner ahora/</p> <p>22. As: el dos::</p> <p>23. P: el dos:: (escribe el número 2 en la pizarra) en el número dos van a escribir ma: mi::</p> <p>24. As: ma:mi::</p> <p>25. P: ma:mi:: como cuando ustedes le dicen a la mamá mami mami\ ma:mi:: (mientras escribe el número 3 en la pizarra) los que están terminando se quedan calladitos ya\ ma:mi: (...) ma:mi:: (el maestro va por los puestos de trabajo de los alumnos monitoreando el desempeño de los niños) ya: terminaron/</p> <p>26. As: si:::</p> <p>27. P: AHORA les voy a decir una un poquito más difícil—pero no es tan difícil\ la número::=</p>	<p>dictado, comenzando a dictar la primera palabra que repite para asegurarse que todos escuchen bien. Luego, pregunta si ya la escribieron.</p> <p>En el T20 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p> <p>En el T21 el maestro responde con la palabra ya en señal de haber entendido, y les pregunta por el número de palabra que continúa en el dictado, relacionando la actividad con matemática.</p> <p>En el T22 los alumnos señalan al unísono de manera adecuada.</p> <p>En el T23 el maestro <i>repite la palabra en señal de confirmación</i> y lo escribe en la pizarra, dictando una nueva palabra prolongando cada sílaba pronunciada.</p> <p>En el T24 los alumnos repiten la palabra, separando cada sílaba que pronuncian.</p> <p>En el T25 el maestro repite la palabra separando cada sílaba al pronunciarla para que los alumnos distingan sus sonidos y puedan escribirla a la vez, y escribe el siguiente número en la pizarra. El maestro va pasando por los puestos de trabajo de los alumnos para monitorear su escritura. Luego, pregunta si terminaron para continuar con la actividad.</p> <p>En el T26 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p> <p>En el T27 el maestro les advierte a los alumnos que la siguiente palabra será más</p>
--	---

<p>28. As: tres::</p> <p>29. P: número tres:: la número tres es la palabra ma:pa::</p> <p>30. As: ma::pa::/</p> <p>31. P: ma::pa:: ma::: (..) pa:::</p> <p>32. A2: ya tío cómo está/</p> <p>33. P: mal::</p> <p>34. A2: mal/ por qué/</p> <p>35. P: es ma:pa: (sigue revisando el trabajo por los puestos de los alumnos) ya\ terminaron la tres::</p> <p>36. As: si:: no:: si::</p> <p>37. A3: no: tío:: espérese un poquito::</p> <p>38. P: ya\</p>	<p>compleja; posteriormente <i>produce un encadenamiento</i></p> <p>En el T28 los alumnos toman el turno de palabra para responder al encadenamiento del maestro.</p> <p>En el T29 el maestro <i>repite lo indicado por los alumnos en señal de confirmación</i> y dicta la siguiente palabra, separando cada sílaba al pronunciarla.</p> <p>En el T30 los alumnos repiten la palabra separando y alargando cada sílaba al pronunciarla, como para ir identificando fonológicamente las consonantes y vocales que las componen.</p> <p>En el T31 el maestro repite la palabra separándola en sílabas y alargando la pronunciación de cada una para que los alumnos la reconozcan fonológicamente y puedan escribirla.</p> <p>En el T32 el A2 verifica su escritura con el maestro.</p> <p>En el T33 el maestro le dice que está incorrecto.</p> <p>En el T34 el A2 le solicita al maestro que fundamente su respuesta.</p> <p>En el T35 el maestro le responde pronunciando la palabra separada en sílabas y continúa observando el trabajo de los alumnos por los puestos de trabajo, luego pregunta si ya terminaron de escribir.</p> <p>En el T36 los alumnos entregan distintas respuestas, algunos responden afirmativamente y otros negativamente.</p> <p>En el T37 el A3 le solicita al maestro más tiempo, antes de que continúe.</p> <p>En el T38 el maestro responde con la palabra ya a modo de afirmación.</p>
---	--

39. As: no:::	En el T39 los alumnos responden al unísono negativamente.
40. P: ya\ ahora viene la número/=	En el T40 el maestro comienza <i>un encadenamiento</i> .
41. As: cuatro:::	En el T41 los alumnos responden correctamente el encadenamiento del maestro.
42. P: cuatro: la número cuatro: es lo: ma:::	En el T42 el maestro <i>repite la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i> y dicta una nueva palabra separando las sílabas al pronunciarla y prolongando la pronunciación de cada sílaba.
43. As: lo:ma:::	En el T43 los alumnos repiten la palabra separándola en sílabas como una forma de identificar fonológicamente las sílabas que componen las palabras.
44. P: lo::ma:: (...) lo::ma:: con la letra L:: (emite sonido) se acuerdan cuál es la letra L:: se acuerdan o no/	En el T44 el maestro repite la palabra separándola en sílabas al pronunciarla y prolongando la pronunciación de las dos sílabas, destacando que se escribe con la letra L emitiendo su sonido, para que los alumnos la recuerden.
45. As: si:::	En el T45 los alumnos responden al unísono afirmativamente.
46. P: ya les voy a dar una pista no más:: (escribe la letra L minúscula y cursiva en la pizarra rápidamente) esa es la letra L:: lo::ma:::	En el T46 el maestro les ofrece pistas, escribiendo en la pizarra la letra L, emite su sonido y pronuncia nuevamente la palabra del dictado separándola en sílabas, con la finalidad de que los alumnos la recuerden y la escriban correctamente.
47. A4: tío:: así:/	En el T47 el A4 llama la atención del maestro para preguntar si está correcto lo que escribió.
48. P: sí:	En el T48 el maestro responde al A4 afirmativamente.
49. A5: tío:: cuál es la cuatro:::	En el T49 el A5 llama la atención del maestro para que le repita una palabra del dictado.

<p>50. P: la cuatro/</p>	<p>En el T50 el maestro repite la pregunta del A5 con tono de pregunta para dar la respuesta correcta.</p>
<p>51. A5: si::</p>	<p>En el T51 el A5 le responde afirmativamente.</p>
<p>52. P: lo:ma:: (...) ya\ terminaron/</p>	<p>En el T52 el maestro le dicta la palabra solicitada por el A5 separándola en sílabas y luego pregunta a los alumnos si ya terminaron de escribir.</p>
<p>53. As: si:::</p>	<p>En el T53 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>54. P: {la número} cuál vienen ahora/</p>	<p>En el T54 el maestro <i>comienza un encadenamiento con el número de la siguiente palabra.</i></p>
<p>55. As: cinco:::</p>	<p>En el T55 los alumnos a coro responden correctamente el encadenamiento del maestro.</p>
<p>56. P: la número cinco: (...) (escribe el número en la pizarra) ya\ esta va a ser la última::\ porque después las tengo que yo revisar:: {la última::} la otra que viene ahora es la palabra::: (...) EN LA NÚMERO CINCO::: vamos a escribir li::ma::</p>	<p><i>En el T56 el maestro repite el número que indicaron los alumnos a modo de confirmación</i> y lo escribe en la pizarra, luego advierte a los alumnos que está por terminar la actividad dictando una palabra más separando y alargando la pronunciación de cada sílaba, para que los alumnos identifiquen fonológicamente las letras que componen la palabra.</p>
<p>57. As: li:::ma::\</p>	<p>En el T57 los alumnos repiten la palabra por sílabas alargando la pronunciación de cada una de ellas, tratando de distinguir cada sílaba.</p>
<p>58. P: li:ma:-- (...) li::ma:: ya\ terminaron/</p>	<p>En el T58 el maestro repite dos veces la palabra dictada separando y alargando la pronunciación de cada sílaba, para que los alumnos la escriban, luego pregunta si ya terminaron de escribir.</p>
<p>59. As: no:: si::</p>	<p>En el T59 algunos alumnos responden negativamente y otros positivamente.</p>
<p>60. P: no/ ya: AHORA PARA TERMINAR:: quiero que ustedes me</p>	<p>En el T60 el maestro con voz fuerte y para cerrar la actividad pregunta a los alumnos si</p>

<p>digán cuál de todas estas sílabas ustedes nunca habían escuchado\</p> <p>61. A6: LA CUATR::O:: MA:PA</p> <p>62. P: mapa/ el compañero dijo una que es súper importante—no era la cuatro porque era loma y lo habían visto\ habían visto la letra L:: y la M:: en la número cuatro fíjense lo que escribieron—</p> <p>63. As. lo:ma:</p> <p>64. P: lo:ma: en la NÚMERO TRES:: ustedes escribieron ma::pa:: (...) mapa tienen una letra muy particular que ustedes todavía no están viendo\ pero muchos de ustedes la pudieron hacer\ es la letra p:: ma::pa:: (escribe la palabra mapa en la pizarra) esa fue la que ustedes escribieron\ quien la tuvo buena/</p> <p>65. As: yo::: yo:: (la mayoría de los alumnos no responde)</p> <p>66. P: ya: más adelante van a ver esa letra con la tía\ ya/ (...) van a cerrar su cuaderno y yo lo voy a pasar recogiendo ya/</p>	<p>había alguna sílaba desconocida de las palabras del dictado.</p> <p>En el T61 el A6 menciona una palabra con voz fuerte separando en sílabas su pronunciación.</p> <p>En el T62 al maestro le llama la atención la palabra mencionada por el A6, porque consideraba consonantes que ya habían estudiado. Solicita a los alumnos que observen la palabra número cuatro del dictado.</p> <p>En el T63 los alumnos responden con otra palabra separando sus sílabas, haciendo una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T64 <i>el maestro repite la palabra loma a modo de confirmación</i> y con voz fuerte indica que es otro número de orden del dictado donde se había producido la confusión, reconociendo que en esa palabra hay una consonante que todavía no habían estudiado. Luego, la escribe en la pizarra para corroborar si había alumnos que la habían escrito correctamente.</p> <p>En el T65 algunos alumnos llaman la atención del maestro, señalando que la tienen bien escrita.</p> <p>En el T66 el maestro les dice a los alumnos que más adelante la estudiarán.</p>
---	--

Estudiante: Pepe	Clase: 2
Curso: 1º básico	Fecha observación: 13 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 21 de abril de 2017	Fragmento: PEP – 2- 7
Tiempo: 13:01 – 15:12	Duración: 2:11

Explicación de la actividad del maestro:

El maestro realiza en esta etapa el cierre de la clase, haciendo un repaso sobre los contenidos y actividades realizadas en clases. Los alumnos ofrecieron palabras del dictado en forma oral. También, el maestro les recordó que habían escuchado un cuento, luego solicita a los alumnos que escojan una palabra que recuerden que hayan revisado en clases y la dibujen.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: alguien me podría decir (..) quién se acuerda de lo que aprendimos hoy/	En el T1 el maestro comienza a hacer el cierre de la clase preguntando a los alumnos por el contenido abordado en la clase.
2. A1: a escribir mamá::	En el T2 el A1 señala que ha aprendido a escribir mamá alargando el sonido de la última sílaba.
3. P: a escribir mamá\	En el T3 el <i>maestro repite la frase del A1 en señal de confirmación.</i>
4. A2: mapa:	En el T4 la A2 aporta otra palabra aprendida en clases.
5. P: mapa:	En el T5 el <i>maestro repite la palabra en señal de confirmación.</i>
6. As: mami:::	En el T6 los alumnos ofrecen otra palabra prolongando la vocal de la última sílaba.
7. P: ma:mi: (...) qué más qué más hicimos/	En el T7 el <i>maestro repite la palabra en señal de confirmación</i> , luego elicitó a los alumnos para que mencionen otras actividades.

<p>8. As: loma::</p>	<p>En el T8 los alumnos responden con otra palabra alargando el sonido de la vocal en la última sílaba.</p>
<p>9. P: ya pero algo más hicimos se acuerdan/</p>	<p>En el T9 el maestro elicitaba a los alumnos para que recuerden otra actividad realizada en la clase.</p>
<p>10. As: mapa/ mamá:: mami::/</p>	<p>En el T10 los alumnos solo señalan palabras que recuerdan del dictado, pero no dan respuesta a la pregunta del maestro.</p>
<p>11. P: shss::: ya pero hicimos algo más a parte de las palabras\ se acuerdan lo que hicimos cuando tuvimos que aplaudir/</p>	<p>En el T11 el maestro los invita a hacer silencio y comienza a dar pistas a los alumnos para que recuerden las actividades realizadas.</p>
<p>12. A3: nos contó un cuento nos contó un cuento::</p>	<p>En el T12 la A3 responde al maestro señalando una actividad de la clase.</p>
<p>13. P: levantando la mano qué más hicimos hoy/ a parte de las palabras\</p>	<p>En el T13 el maestro señala que deben solicitar turno de palabra para participar, sin reaccionar a la respuesta de la A3 en el T12 y continúa elicitando a los alumnos para que recuerden otra actividad.</p>
<p>14. As: tío tío tío:: (...) (los niños muy distraídos e inquietos)</p>	<p>En el T14 los alumnos llaman la atención del maestro para responder a su pregunta.</p>
<p>15. P: escucharon un cuento\ ya niños—shs:: ya pues—se desordenan rapidito ustedes ah/ AHORA PARA TERMINAR para terminar—quiero que elijan unas de las palabras que ustedes escribieron\ o pueden elegir una nueva palabra y van a hacer un dibujo en su cuaderno—(..) al final del dictado\ ya/ hay que hacer el dibujo ya/</p>	<p>En el T15 el maestro les recuerda a los alumnos la actividad central de la clase, y para finalizar les propone dibujar una palabra del dictado.</p>

Pepe reitera la actividad inicial de la clase 1 (PEP 2-.1: turnos 1-15), preguntando la fecha a sus alumnos y produciendo un diálogo con ellos, habiendo mucha intención de participar por parte de los alumnos, los que paulatinamente va concentrando su atención, al igual que en la clase 1 (PEP 1 -2: turnos 1-30). Luego (PEP 4: turnos 1-33) empieza a desarrollar el objetivo de la clase que consistía en repasar la consonante M, comenzando a asociar la consonante con las vocales con la intención de formar sílabas, para posteriormente formar palabras incluyendo sílabas conformadas con otras letras que han estudiado anteriormente como, por ejemplo, la palabra “puma”, realizando un ejercicio de conciencia fonológica para activar los conocimientos previos de los alumnos. Posteriormente (PEP 2- 2: turnos 34-94), realiza una actividad lúdica (narración de un cuento), para realizar el reconocimiento fonológico del sonido inicial, como también, realizar preguntas de comprensión lectora, aunque eran explícitas, pero como lo ha señalado Pepe en la entrevista 2 le interesa mucho el desarrollo de la oralidad, que los niños hablen; en ese sentido, se cumple lo que ha manifestado. El maestro pide a los alumnos que aplaudan cada vez que escuchan el sonido inicial de la consonante en estudio, logrando la participación y atención de todos los alumnos, porque les parecía entretenido hacer sonar las palmas al escuchar palabras con el sonido inicial M. Además, Pepe iba realizando cambios de voz, lo que provocaba que los alumnos estuvieran atentos al relato, incluso exclamaban cuando ocurría algo en el cuento que los sorprendía, lo que mantenía motivados y entusiasmados a los alumnos. Por una parte, se observa una clase integradora y, a la vez, el profesor desarrolla la conciencia fonológica en sus alumnos, tal como lo ha explicado en las entrevistas quiere concentrar la participación de todos los alumnos de manera entretenida, para motivar su aprendizaje, elemento que también ha señalado en la entrevista 2.

El maestro continúa la clase realizando un dictado de palabras formadas con las consonantes L y M más vocal (PEP 2- 5-6: turnos 1-66), las que va dictando de manera silábica para que los alumnos las escuchen y vayan escribiendo de igual manera y puedan ir conformando la palabra completa, con el propósito de realizar un ejercicio de escritura con las consonantes en estudio y verificar si podían escribir las sílabas que habían repasado oralmente, utilizando el método sintético silábico. Durante esta etapa de la clase se mantiene un diálogo fluido entre el maestro y los alumnos, porque iba preguntando si ya habían escrito, dando indicaciones sobre cómo ordenar el dictado en el cuaderno, asignando un número para cada palabra que dictaba, iba dando pistas de la consonante inicial de la palabra que dictaba para ayudarlos, marcando algunas sílabas para mayor comprensión y los alumnos iban reaccionando, siempre dando una respuesta a las preguntas

o conversación que iba realizando el maestro. Finalmente (PEP 2 - 7: turnos 1-15), el maestro realiza el cierre de la clase con preguntas abiertas sobre el contenido y actividades realizadas. Pregunta a los alumnos que le comenten qué aprendieron en la clase y los alumnos respondían con palabras con la consonante en estudio como mamá, mapa, mami, loma. Después les dio pistas a los alumnos para que dijeran que habían escuchado un cuento. Pepe en esta parte de la clase realizó una síntesis de las actividades realizadas en clases, pero no pudo retroalimentar el aprendizaje, porque los alumnos ya estaban muy inquietos, por lo que más fue nombrar actividades.

En relación con el visionado de la clase, se le pregunta a Pepe por qué insiste en iniciar la clase poniendo la fecha en la pizarra con los alumnos, manifestando que era importante relacionar las distintas asignaturas y aprendieran a ubicarse temporalmente, lo que explica así: “sabían, lo habían visto en matemática [...] el tema de las fechas se ve en matemática e historia, es importante saber el trabajo de otros profesores [...] para que se ubiquen en el tiempo [...] ahí hay igual cosas dentro de la clase que se pueden ir dando y uno va vinculándolo uno con otras asignaturas, pero uno tiene que conocer el trabajo de los demás”. En relación con las actividades realizadas en esta clase, Pepe expresa que intenta siempre buscar actividades que sean entretenidas para los alumnos y como la Profesora Guía ya había trabajado en la semana la consonante, intentó con actividades diferentes, porque era un repaso: “yo al final traté de reforzarle lo que es la palabra, porque ya estaban introducidos, o sea en la letra, y yo traté de reforzarles un poquito más con actividades un poquito más distintas”; por otra parte, cuando se le sugiere explicar a los alumnos que se está emitiendo el sonido y no el nombre de la letra, como una forma de dejárselo más claro a los alumnos Pepe responde: “es que siempre he escuchado como que hay que ir adaptándolos al tiro a que escuchen como el sonido, porque ellos ya saben cuál es la letra”. Respecto de la narración del cuento para trabajar conciencia fonológica, Pepe utiliza un lenguaje más profesional y como lo señaló en el visionado fue uno de los contenidos que aprendió en el curso de formación y que no utilizaba en las entrevistas 1 y 2; cuando explica indica “busqué trabajar la conciencia fonológica que no sé si lo trabajan mucho en el colegio, entonces quería trabajar un poquito para ver cómo respondían a ver si podían aplicar varias cosas más adelante igual po”, también ofrece otras razones para trabajar el cuento que les contó a los alumnos y ellos tenían que aplaudir en cada palabra que comenzara con la consonante en estudio y señala “eemmm, bueno como le había nombrado anteriormente el juego, era importante que los niños jugaran que estuvieran entretenidos, encuentro que también es bueno acercarlos hacia la lectura leyéndoles uno primero y darle un poquito de animación a la

lectura, que lo vean como algo entretenido también”. Pepe en su reflexión sobre su accionar en el aula, expresa cómo él cree que se debe enseñar a leer mencionando primero la lectura de un adulto experto y cambios de voz y entonación para mantener motivados a los alumnos, aspecto que también menciona en la entrevista 2, incluso diciendo que el profesor es el que debe motivar y cautivar el interés de los alumnos, por eso siempre busca actividades lúdicas y entretenidas para los alumnos, saliendo un poco de la rutina de trabajo que tienen los alumnos, ratificándolo en sus declaraciones “El tema de la conciencia fonológica cuando trabajé el cuento agarraron, como que al principio les costó y después como que agarraron bien pero se desordenaron un poquito, pero era por un tema que era primera vez que lo trabajaba también po, creo yo [...] y traté de hacerlo de una forma un poquito más distinta de como lo hacen normalmente y eso más que nada”. También comenta que el cuento era largo, extenso para los alumnos, pero al leerlo haciendo cambios de voz y de manera animada, podía mantener la atención de los alumnos “sí, era largo, pero tenía partes donde yo podía entretener, donde les podía llamar la atención con una subida de volumen de repente, eso hacía que estuvieran atentos al cuento, creo que estaba bien eso”, pero a la vez, el cuento le permitió trabajar otros aspectos del lenguaje y que no solo tuvieran que ver con la narración y comprensión lectora y lo explica, “pero hacerlo podía trabajar más cosas en base al cuento, no solamente que se pasa el cuento se hace una actividad y se pasa a otra cosa, creo que se puede trabajar una clase y una semana completa con un solo texto”, en este caso Pepe trabajó conciencia fonológica e hizo preguntas de comprensión lectora explícitas, aunque estaba claro que el objetivo de la clase no era comprensión lectora, si no que reforzar la consonante en estudio.

Respecto al dictado que realizó en la clase explica que el dictado no lo tenía programado para su clase, pero la profesora guía sí lo tenía considerado, por lo que tuvo que hacerlo, aunque con algunas variantes, buscando palabras que habían visto en la clase y que la corrección no la haría él, sino entre pares o en casa con los padres, señalando “la Prof. Guía lo tenía programado por eso lo hice [...] busqué palabras que conocían dentro de la clase [...] Yo no lo revisé, la gracia es que lo revisen entre ellos o con los papás [...] lo que pasa que en el dictado eehh están acostumbrados que ellos hacen el dictado, la profe o la asistente los revisan y después le entregan la nota [...] para que no fuera yo siempre o siempre el profesor el que les revisa las cosas y aprendieran también que las cosas no siempre el profesor es el que las puede revisar”. En este comentario Pepe valora el trabajo colaborativo, ya sea entre pares o con miembros de la familia, lo que resulta interesante

y poco habitual en el aula, pues permite valorar el proceso de aprendizaje más que el resultado. Finalmente, Pepe realiza un comentario de su clase en relación a la selección de las actividades realizadas expresando que son producto de una mezcla entre lo que a él se le ocurre y lo que le han dicho “de todo un poco, porque trataba de hacer cosas que no veo comúnmente [...] eeeeh, yo creo que en algunos casos sí, pero en algunos casos no, eeh recursos por ejemplo, yo creo que fue bueno llevar el cuento y llevarlo por ejemplo en el teléfono [...] entonces, varios me quedaron mirando así cuando saqué el teléfono y demostrarles que uno puede ocuparlo para enseñar y ellos lo pueden ocupar para aprender y no solamente para jugar [...] traté de que ese recurso ellos lo vieran como algo que podían ocupar para el aprendizaje”. En este comentario Pepe señala la importancia de incorporar las tecnologías en la clase como herramienta de aprendizaje, por eso usó el celular para narrar el cuento, para modelar un aprendizaje para los alumnos, siendo consecuente con lo que expresa en la entrevista 1, cuando dice que los niños para escribir prefieren un teléfono o un computador, porque se trata de que lo hagan con agrado, por tanto, no importa qué elemento utilice. También comenta que las actividades realizadas son producto de su formación, mencionando algunos aspectos, tales como: “la conciencia fonológica [...] el trabajo colaborativo [...] eeh yo creo que por ahí, porque las otras cosas son más cosas que he visto, que claro, lo puedo asociar con...con lo de la universidad, pero eso ha sido como lo que ah! esto lo he visto en clases, que yo lo pueda asociar así al tiro [rápidamente]”. Lo expresado por Pepe respecto de lo aprendido durante la formación referido a conciencia fonológica y trabajo colaborativo, se puede apreciar que lo aplica en esta clase, por ejemplo, cuando realiza un ejercicio de formar sílabas con la letra en estudio (PEP 4: turnos 1-33) y en el relato del cuento cuando los niños debían aplaudir al leer una palabra con sonido inicial M (PEP 2- 2: turnos 34-94). En relación con el trabajo colaborativo, Pepe ha expresado en el visionado que le agrada que los alumnos participen de manera grupal (entrevista 1), aunque sea arriesgado hacerlo por las condiciones de espacio y cantidad de los alumnos en la sala, demostrando que para él es importante el aprendizaje junto a otros, en este caso, entre pares mediado por él, lo que se observa en la conformación de grupos para que ofrecieran palabras con una determinada sílaba inicial de la clase 1(PEP 1 -4: turnos 100-144).

5.1.3.3. Descripción de la clase 3

Se incorpora el fragmento 2 de la clase 3 de Pepe para mejor comprensión del análisis posterior.

Estudiante: Pepe	Clase: 3
Curso: 1º básico	Fecha observación: 6 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 29 de agosto de 2017	Fragmento: PEP 3 - 2
Tiempo: 00:31 – 33:28 y 01: 47	Duración: 33:44

Explicación de la actividad del maestro:

El maestro comienza la clase preguntando a los alumnos sobre la letra que están revisando con la maestra titular del curso. Los alumnos, después de nombrar algunas consonantes, llegan a la letra D que estaban estudiando en la última clase. Posteriormente, el maestro narra el cuento el Dinosaurio Darío, con el propósito de reforzar el aprendizaje de la consonante en estudio. Finaliza la clase separando sílabas con palabras escritas con la consonante D.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. P: me gustaría saber\ obviamente levantando la mano—ya la tía me explicó – levantando la mano me gustaría saber qué es lo que están viendo en lenguaje – no lo que vieron conmigo si no lo que están viendo con la tía\ usted \ cuéntenme a ver qué están viendo -- (señala a una alumna que no responde) (...) están viendo alguna le:tra::	En el T1 el maestro comienza la clase preguntando qué contenido han estado tratando en la asignatura de lenguaje, les advierte que para responder deben solicitar turno de palabra, luego se dirige a una alumna en particular para que le responda, pero no contesta, por lo que realiza una pregunta más específica a todos los alumnos.

<p>2. As: si::</p>	<p>En el T2 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>3. A1: la letra E</p>	<p>En el T3 la A1 responde nombrando una vocal.</p>
<p>4. P: la letra e: cuál otra letra están viendo/</p>	<p>En el T4 el maestro <i>repite la vocal en señal de confirmación</i> y pregunta por otras letras que hayan estudiado.</p>
<p>5. A2: la Ñ (emiten sonido)</p>	<p>En el T5 la A2 nombra una consonante emitiendo su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la consonante.</p>
<p>6. P: la Ñ (emite sonido) alguien más/ alguna otra letra/ allá: silencio por acá (señala a una niña del extremo derecho de la sala)</p>	<p>En el T6 el maestro repite la letra señalada por la A2 emitiendo su sonido y continúa preguntando qué otra letra han estudiado, luego señala a otra alumna de la sala para que responda.</p>
<p>7. A3: la M::</p>	<p>En el T7 la A3 le indica que la letra M emitiendo su sonido, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante.</p>
<p>8. P: no le escucho:: para gritar son buenos—</p>	<p>En el T8 el maestro no escucha el aporte de la A3 por el ruido de la sala.</p>
<p>9. As: la d::: la d:::</p>	<p>En el T9 los alumnos señalan y repiten otra consonante, emitiendo y prolongando su sonido, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante.</p>
<p>10. P: la d: (...) entonces ustedes ya conocen la letra D::</p>	<p>En el T10 el maestro <i>repite la consonante emitiendo y prolongando su sonido en señal de confirmación</i> y, luego pregunta a los alumnos si conocen la letra mencionada.</p>
<p>11. As: si:::</p>	<p>En el T11 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>12. P: si/ a ver quién me podría nombrar una palabra con la letra D (emite sonido) con la mano arriba—a ver allá al fondo (extremo derecho superior de la sala) (...)</p>	<p>En el T12 el maestro elicit a los alumnos para que ofrezcan una palabra con la letra D, emitiendo su sonido e insiste en las normas de intervención. Luego, indica a un alumno de la sala para que aporte con una palabra.</p>

<p>13. A4: dinero—</p>	<p>En el T13 el A4 ofrece una palabra correcta, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>14. P: dinero\ acá ustedes\ (los alumnos están dispuestos en grupos de trabajo) (...) los más conversadores (..)</p>	<p>En el T14 el maestro repite la palabra señalada por el A4 <i>en señal de confirmación</i> y <i>elicit</i>a a los alumnos de otro grupo de trabajo para que aporten otra palabra.</p>
<p>15. A5: dado—</p>	<p>En el T15 el A5 aporta otra palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>16. P: dado: bien (..) Axel--</p>	<p>En el T16 el maestro <i>rep</i>ite la palabra en <i>señal de confirmación</i> y <i>lo elogia</i>. Luego, le solicita al alumno Axel que ofrezca otra palabra.</p>
<p>17. Axel: dado—</p>	<p>En el T17 Axel ofrece la misma palabra del A5.</p>
<p>18. P: ya dijo dado\ otra:: otra::</p>	<p>En el T18 el maestro hace notar a Axel que esa palabra ya la habían mencionado y elicita a los alumnos para que señalen otras palabras.</p>
<p>19. A6: tela</p>	<p>En el T19 la A6 ofrece la palabra equivocada, no distinguiendo fonológicamente la letra en estudio.</p>
<p>20. P: cuál/ (dirigiéndose a A6)</p>	<p>En el T20 el maestro le solicita a la A6 que repita la palabra.</p>
<p>21. A6: TELA</p>	<p>En el T21 la A6 repite la palabra alzando la voz para ser escuchada.</p>
<p>22. P: pero es con D/ (emite sonido y dirigiéndose a A6)</p>	<p>En el T22 el maestro le pregunta a la A6 si la palabra mencionada tiene la consonante en estudio, emitiendo su sonido, sin hacer más comentarios.</p>
<p>23. A7: dama:</p>	<p>En el T23 el A7 aporta una palabra correcta, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>24. P: dama—</p>	<p>En el T24 el maestro <i>rep</i>ite la palabra en <i>señal de confirmación</i>.</p>
<p>25. A8: diploma/</p>	<p>En el T25 la A8 ofrece otra palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>

<p>26. P: diploma—ya: ahí no más—ahí no más- ya basta\ yo les voy a mostrar un video acá\ el monosílabos\ pero antes A VER A VER (..) QUÉ PASÓ ACÁ/ ya dijimos que tenían que levantar la mano para dar alguna opinión\ ya:: ANTES DE QUE VEAMOS EL VIDEO:: se acuerdan lo que hicimos la última clase cuando yo vine::/</p>	<p>En el T26 el maestro <i>repite la palabra diploma en señal de confirmación</i>, deteniendo la actividad que estaban realizando e indicando que van a observar un vídeo. A su vez, les pregunta a los alumnos si recuerdan la actividad de la última clase que realizaron con él.</p>
<p>27. AS: si::=</p>	<p>En el T27 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>28. A9: si:: leímos el cuento del gigante con la abuelita\=</p>	<p>En el T28 el A9 señala que leyeron un cuento, pero equivocándose con el título</p>
<p>29. P: del gigante con el dragón y las abejas y todo eso\ (los alumnos muy inquietos) bueno—como ese día yo vi que a ustedes les gustó:: les traje otro cuento=</p>	<p>En el T29 el maestro coge el turno de palabra y recuerda algunos de los personajes. Luego, comenta a los alumnos que leerá otro cuento.</p>
<p>30. As: eh:: eh::</p>	<p>En el T30 los alumnos exclaman de alegría.</p>
<p>31. P: PERO (..) la promesa es que tienen que estar en silencio—porque yo todavía tengo que venir a otra clase más—y ahí también yo les podría traer un cuento—todo depende si ustedes se por::tan: bien:: y en silencio—ya\ ya::/</p>	<p>En el T31 el maestro con voz fuerte les recuerda las normas de comportamiento en la sala y reitera la solicitud de silencio, finalizando con la muletilla ya esperando confirmación de los alumnos.</p>
<p>32. As: si::</p>	<p>En el T32 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>33. P: si::/ el cuento se llama <u>el dinosaurio de diego</u>\ yo les voy a leer el cuento desde mi teléfono se supone que shsss:: por favor\ el teléfono ustedes no deberían traerlo al colegio (..) PERO::: pero el teléfono pueden ustedes usarlo como una herramienta para estudiar\ deben aprender desde muy pequeños a usarlo como una herramienta para estudiar\ como yo lo estoy haciendo ahora—yo les traigo</p>	<p>En el T33 el maestro anuncia el título del cuento, solicita silencio y advierte que el celular, donde tiene el cuento puede ser una herramienta de estudio y no solo para jugar. Finalmente, hace unas preguntas a los alumnos para que hagan hipótesis sobre el cuento basándose en el título.</p>

<p>mi teléfono para poder leerles el cuento que yo tengo acá\ así que ustedes más adelante cuando tengan teléfono {o los que ya tienen} lo ocupen a su favor {para estudiar} no solamente para estar jugando\ ya::\ alguien se imagina de qué puede tratar el cuento/</p>	
<p>34. A10: un dinosaurio mata a una cabra-</p>	<p>En el T34 el A10 comienza a señalar una hipótesis.</p>
<p>35. P: un dinosaurio que qué/</p>	<p>En el T35 el maestro repite una parte del enunciado del alumno y termina con un qué para que repita y al mismo tiempo indicar al alumno que hay un problema en la respuesta del A10.</p>
<p>36. A10: mata a una cabra</p>	<p>En el T36 el A10 repite su hipótesis.</p>
<p>37. P: MATA A UNA CABRA! Qué trágico\</p>	<p>En el T37 el maestro repite la frase del A10 con énfasis para mostrar sorpresa y así indicar que no está bien la respuesta que el alumno ha dado. Además, añade un comentario divertido para insistir en ello, pero quitando peso al problema</p>
<p>38. As: ja ja ja (los alumnos están muy inquietos)</p>	<p>En el T38 los alumnos se ríen del comentario del maestro.</p>
<p>39. P: a ver a ver a ver! shss:: la mano arriba— ya pues=</p>	<p>En el T39 el maestro solicita silencio y orden en la clase y recuerda el turno de palabra.</p>
<p>40. A11: un chanco—</p>	<p>En el T40 el A11 toma el turno de palabra para ofrecer otra hipótesis.</p>
<p>41. P: un chanco entremedio de los dinosaurios\ (..) ya pero puede ser puede ser\ ustedes de qué que tratará el cuento—(grupo superior izquierdo de la sala) A VER QUIERO ESCUCHAR AL COMPAÑERO</p>	<p>En el T41 el maestro muestra su sorpresa con la respuesta del alumno con un comentario que pone en duda lo que ha dicho el alumno, aunque al final la acepta. Luego, insiste en seguir preguntando de qué tratará el cuento, dando turno de palabra a otro alumno.</p>
<p>42. A12: del chuqui—</p>	<p>En el T42 el A12 hace otra hipótesis.</p>

<p>43. P: DEL CHUQUI/</p> <p>44. As: oh::: oh:: oh::</p> <p>45. P: puede ser—ya\ ahora les voy a leer la historia para saber si todas las cosas que me dijeron:: de las cabras y del chuqui es verdad\ ya\ atención porque yo voy a hacer preguntas después:\ ya\ necesito que haya silencio si no yo no puedo leer porque no voy a estar gritando\ (...) estoy pidiendo SILENCIO:: (..) estoy esperando:: (...) estoy pidiendo silencio y estoy esperando\ (los niños están en completo silencio) ya\ ahora sí—(...) <u>el dinosaurio de diego... diego tiene un dinosaurio de verdad\ no es un dinosaurio ni vivo ni completo es un hueso de dinosaurio\ diego es un {paleontólogo}\ que BUSCA:: huesos de dinosaurio\ e investiga sobre estos grandiosos animales\ (..) alguien sabe lo que es un paleontólogo:/</u></p> <p>46. As: no:::</p> <p>47. P: paleontólogo es aquel que busca los huesitos de los dinosaurios para investigarlos\ ya/entonces seguimos (..) <u>diego ha viajado por lugares increíbles y tiene un secreto que no le cuenta a nadie--- una vez entró a una cueva muy especial\ una cueva profunda y oscura—(..) mientras sus compañeros de equipo revisaban el lugar diego encontró un pequeño túnel y se metió en él\ el túnel tenía el piso cubierto de un material que parecía gelatina\ era muy extraño! Y diego como un buen investigador que</u></p>	<p>En el T43 el maestro eleva el tono de voz y repite la frase del A12 mostrando sorpresa y así poner en duda la hipótesis propuesta por A12.</p> <p>En el T44 los alumnos exclaman sorprendidos.</p> <p>En el T45 el maestro da las hipótesis de los alumnos cómo posibles e indica que va a leer la historia, para corroborarlas o rechazarlas. Solicita silencio para comenzar el relato. El maestro comienza la narración del cuento “El Dinosaurio de Diego” alternando la lectura con revisión de vocabulario.</p> <p>En el T46 los alumnos responden de manera negativa a la pregunta del maestro.</p> <p>En el T47 el maestro define un concepto del cuento y lo sigue narrando.</p>
--	--

<p><u>era quería descubrir qué era exactamente aquella sustancia\ se agachó para tomar una muestra y (..) cuando acercó esa cosa pegajosa a su nariz:: para olerla sus ojos se cerraron y sintió que todo daba vueltas a su alrededor—cuando pudo abrir los ojos se encontró rodeado por plantas enormes: y a su lado había una mariposa de dos metros de alto!</u></p> <p>48. As: oh:: oh:::</p> <p>49. P: <u>...observándolo {fijamente} diego se asustó un poco—pero la mariposa se asustó más—y voló: dejando el campo abierto para que diego pudiera mirar\ y diego a la distancia—pudo distinguir varios dinosaurios caminando —</u></p> <p>50. As: oh:::</p> <p>51. P: <u>Diego se quedó sin habla! =</u></p> <p>52. A13: sin hablar/</p> <p>53. P: <u>sin hablar o sin habla que es lo mismo\ (..) {muy emocionado observó si alrededor} todas las plantas eran enormes—en el piso había una ña de dinosaurio—</u></p> <p>54. As: oh: ay! no:::</p> <p>55. P: <u>DIEGO LA TOMÓ y la metió en su chaqueta—sacó su celular para tomar unas fotografías de aquel fantástico lugar\ y una gran sombra le tapó la luz\</u></p> <p>56. As: ja, ja no:::</p>	<p>En el T48 los alumnos muestran asombro.</p> <p>En el T49 el maestro continúa con la narración del cuento.</p> <p>En el T50 los alumnos se asombran con lo ocurrido en el cuento.</p> <p>En el T51 el maestro continúa con el relato.</p> <p>En el T52 la A13 coge el turno de palabra para preguntar asombrada por qué se quedó sin hablar</p> <p>En el T53 el maestro explica a la A13 que “quedarse sin habla” y “sin hablar” tienen el mismo significado y continúa con el relato.</p> <p>En el T54 los alumnos reaccionan con asombro por lo acontecido en el cuento.</p> <p>En el T55 el maestro continúa con la narración del cuento añadiendo énfasis para atraer la atención de los alumnos.</p> <p>En el T56 los alumnos se ríen y se asombran de lo sucedido en el cuento.</p>
---	---

<p>57. P: <u>(..) cuando diego levantó la cabeza se encontró con un broncosaurio (..) tomó la foto tranquilamente y {tocó la pata de aquél ser adiposo::} su mano quedó pegajosa/ era el mismo material que había encontrado en la entrada del túnel— (..) por instinto acercó su mano a la nariz\ y olió aquella materia pegajosa--\ sus ojos se cerraron de nuevo\ (...) despertó al sentir agua fría sobre su rostro y vio la cara preocupada de sus compañeros\ (...) lleva como media hora aquí desmayado le dicen sus compañeros (...) aquí/ no:: yo estaba en una cueva dice diego\ en serio/ pero llegaste aquí de alguna manera\ te sientes bien/ le pregunta su amigo paleontólogo\ muy bien:: solo que vengan! Tengo algo que enseñarles: <u>Diego y sus compañeros recorrieron el lugar durante va::rias:: ho:ras: (..) estás seguro de que había un túnel/le preguntan los demás compañeros— quizás lo soñaste cuando estabas desmayado! Diego (..) se acuerdan lo que hizo Diego/</u></u></p>	<p>En el T57 el maestro continúa con el relato del cuento. Después de haber leído una buena parte del cuento, pregunta a los alumnos para averiguar si los alumnos siguen la lectura.</p>
<p>58. As: si::</p>	<p>En el T58 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>59. P: <u>Diego sacó su celular y quería enseñarle las fotos que había tomado del broncosaurio\ (..) se acuerdan que sacó una foto/</u></p>	<p>En el T59 el maestro sigue explicando el cuento y pregunta a sus alumnos de manera explícita para averiguar si siguen el cuento.</p>
<p>60. As: si: si:::</p>	<p>En el T60 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>61. P: <u>PERO pero pero\ solo se veía un fondo verde en la pantalla\ aquello no servía como muestra\ PERO DIEGO recordó la uña que había recogido\ seguro tiene razón dijeron sus amigos\ {mañana tendremos mucho</u></p>	<p>En el T61 el maestro continúa narrando el cuento y cierra la narración elevando el tono de voz con la palabra fin.</p>

<p><u>trabajo diego} así que ve a descansar\ diego guardó su secreto y tiene esa foto enmarcada en su casa\ {en una pared} y tiene guardada y le muestra a sus nietos la uña del dinosaurio:: le gusta pensar que hay dinosaurios vivos en algún lugar\ pero lejos del hombre\FIN— (8'39")</u></p>	
<p>62. As: oh!!</p>	<p>En el T62 los alumnos muestran sorpresa al acabar el cuento</p>
<p>63. P: ya:: a ver (..) {primero que nada} a ver (...) {quién me podría nombrar un personaje del cuento} con la mano arriba, no quiero escuchar bulla/ (los niños gritan los nombres de los personajes) ven (..) eso es lo que no quiero escuchar (..) la mano arriba y me respon::den::\ allá (indica a A14)</p>	<p>En el T63 el maestro comienza realizando preguntas explícitas a los alumnos como los nombres de los personajes del cuento para averiguar la comprensión de la lectura, intentando que pidan turno de palabra para ordenar la clase, ya que los niños responden a gritos las preguntas del maestro, luego el maestro da el turno de palabra a A14.</p>
<p>64. A14: un dragón\ 65. P: había un dragón/</p>	<p>En el T64 la A14 nombra como personaje principal del cuento a un dragón, confundiendo su respuesta con personajes del cuento de la clase anterior.</p>
<p>66. As: no:::</p>	<p>El maestro en el T65 repite la respuesta con tono interrogativo para mostrar que hay un problema.</p>
<p>67. P: ese fue otro cuento po:: {cuénteme con la voz muy fuerte para que lo escuchemos todos} (indicando a un alumno para que responda)=</p>	<p>En el T66 los alumnos responden negativamente.</p> <p>En el T67 el maestro responde a la A14 que se equivoca de cuento, agregando la muletilla po, que corresponde a un lenguaje informal. Luego, indica a otro alumno para que responda.</p>
<p>68. As: tío yo: tío yo::=</p>	<p>En el T68 los alumnos llaman la atención del maestro para responder.</p>
<p>69. P: {callarse que está hablando el compañero} qué personaje se acuerda usted del cuento (..) {uno}</p>	<p>En el T69 el maestro toma el turno de palabra para solicitar silencio con voz fuerte y puedan</p>

<p>70. A14: {el broncosaurio}/</p> <p>71. P: {el broncosaurio} {ese nadie me lo había nombrado} (..) BIEN/ ya\ la mano arriba, la mano arriba\ USTED (indicando a A15)</p> <p>72. A15: los amigos de diego\</p> <p>73. P: {los amigos de diego} qué es lo que eran ellos/ (...) se acuerdan que yo les dije\</p> <p>74. A15: NIETOS</p> <p>75. P: nietos/ qué estás hablando tú\ (dirigiéndose a la A15)</p> <p>76. A15: ja ja ja..</p> <p>77. P: ellos eran paleontólogos\ se acuerdan/ alguien recuerda algún otro/=</p> <p>78. As: tío yo:::, yo:: yo::</p> <p>79. P: ah! bueno (..) {acá nombraron al principal} nadie lo había nombrado\ era DIEGO (..) queda alguno más/</p> <p>80. A16: MARIPOSA</p>	<p>escuchar el aporte de su compañero al cual le solicita solo un personaje del cuento</p> <p>En el T70 el A14 señala con voz firme el personaje.</p> <p>En el T71 el <i>maestro repite el personaje aportado por A14 para confirmar y lo elogia.</i> Continúa solicitando a los alumnos que levanten la mano para acceder al turno de palabra, pero finalmente da el turno a A15.</p> <p>En el T72 el A15 señala otros personajes.</p> <p>En el T73 el maestro con voz firme repite lo señalado por la A15, después pregunta para obtener más información sobre los personajes.</p> <p>En el T74 el A15 responde en voz alta.</p> <p>En el T75 <i>el maestro repite la respuesta de A15 con tono de interrogación para poner en duda la respuesta de la A15.</i></p> <p>En el T76 el A15 se ríe de la reacción del maestro.</p> <p>En el T77 el maestro responde que los amigos eran paleontólogos e insiste en elicitar a los alumnos para que nombren otro personaje del cuento.</p> <p>En el T78 los alumnos llaman la atención del maestro para ofrecer una respuesta.</p> <p>En el T79 el maestro señala como personaje principal a Diego con voz fuerte, ya que nadie lo había dicho hasta el momento, dando la respuesta a los alumnos sin mediar para que ellos lo hicieran. Luego, pregunta si hay otro personaje que no han señalado.</p> <p>En el T80 la A16 nombra con voz fuerte otro personaje del cuento.</p>
---	---

81. P: las mariposas\	En el T81 el <i>maestro repite lo señalado por la A16 a modo de confirmación</i> , pero en plural, corrigiendo la respuesta de la alumna, sin mayor comentario.
82. A17: PLANTAS GIGANTES::	En el T82 el A17 señala que había plantas gigantes con un tono de voz fuerte para ser escuchado.
83. P: las plantas gigantes\	En el T83 el maestro <i>repite la frase señalada por el A17 a modo de confirmación</i> , sin comentarios.
84. A18: TÍO (..) LA UÑA/	En el T84 la A18 llama la atención del maestro y dice con voz fuerte que el otro personaje es la uña.
85. P: diego tenía un amiga/ (pregunta al curso, mientras dialogaba con una alumna)	En el T85 el maestro no reacciona frente al aporte de la A18 y pregunta al curso si Diego tenía una amiga.
86. As: no::: un amigo/	En el T86 los alumnos responden negativamente y dicen que era un amigo.
87. P: un amigo paleontólogo\	En el T87 el maestro entrega la respuesta señalando que era el amigo paleontólogo, sin intentar que los alumnos llegaran a la respuesta.
88. A18: TÍO (..) LA UÑA/	En el T88 la A18 sigue llamando la atención del maestro e insiste en señalar que faltaba la uña con voz fuerte para ser escuchada.
89. P: ya:: si ya no quedan más personajes, para qué inventan\	En el T89 el maestro nuevamente no considera la respuesta de la A18, diciendo que no hay más personajes.
90. A18: TÍO (..) LA UÑA (..) LA UÑA(..) TÍO LA UÑA (..)	En el T90 la A18 insiste en llamar la atención del maestro gritando que faltaba la uña y lo repite para ser escuchada.
91. P: (proyecta un video) (...) YA ATENCIÓN (..) se portaron bien cuando les leí el cuento, yo creo que la próxima vez les voy a leer otro\ a ver allá atrás/ (llama la atención de los alumnos) ya:: están el silencio ya/	En el T91 el maestro por tercera vez no toma en cuenta el aporte de la A18, proyectando un video como premio por haber tenido buen comportamiento cuando leía el cuento y ofrece otro para la próxima clase, a modo de premio. Luego, organiza la clase para que presten atención al video, volviendo a la interrogante

<p>axel/ están en silencio/ están en silencio/ ya\ se acuerdan que yo les pregunté cuál era la letra que estaban aprendiendo\</p> <p>92. As: si::</p> <p>93. P: ya\ yo les vengo a recordar una de ellas que estábamos hablando\ a ver/ hay muchas voces de niños pequeños conversando\ shsss::: {estoy esperando el silencio de nuevo} (...) estoy esperando el silencio—(...) ya:: (..) ya: cuál letra les dije que les venía a reforzar—a ver si me escucharon/</p> <p>94. As: la d::: la d::: (emiten sonido) DEDO/</p> <p>95. P: la d (emite sonido) de dedo (...) ahora vamos a ver un pequeño video\ el video tiene varias partes\ lo vamos a ir parando para ir explicándolo y haciéndoles preguntas\ ya/ por eso necesito que presten mucha atención\ y en SILENCIO:: ya:: atención:: porque estuve buscando un mono simpático para ustedes—conversé con él y el mono es simpático (...) (comienza el video del monosílabos)</p> <p>96. As: a, e, i, o, u, d::, da, de, di, do, du, dado, dedo, día, dona, duende. (Posteriormente, repiten da, de, di, do, du::: (...)) dama, dedo, diente, dominó, duda (los alumnos leen letras, sílabas y palabras del video) (4'02")</p>	<p>inicial de la clase sobre la consonante que estaban estudiando.</p> <p>En el T92 los alumnos responden afirmativamente, pero sin decir la letra.</p> <p>En el T93 el maestro les indica que van a recordar una de las letras aprendidas e insiste en que los alumnos mantengan la disciplina en la sala y hace recordar a los alumnos cuál era la letra que trabajaron en clases.</p> <p>En el T94 los alumnos responden correctamente emitiendo el sonido y alargando la pronunciación de la consonante y luego señalan un ejemplo con voz fuerte, realizando un reconocimiento fonológico de la letra en estudio.</p> <p>En el T95 <i>el maestro repite el sonido de la consonante y la palabra en señal de confirmación</i> y luego explica cómo realizará la actividad.</p> <p>En el T96 los alumnos repiten las vocales, el sonido de la letra D, realizando una lectura sintético fonética y las sílabas, realizando una lectura sintético silábica. Continúan interactuando con la proyección; luego leen las imágenes con sus nombres dado, dedo, día, dona, duende, dama, dedo, diente, dominó y duda realizando una lectura analítico léxico.</p>
---	---

<p>97. P: (detiene el video) ya: a verr/ estoy escuchando mucho grito entremedio del video—habíamos hablado del silencio o no/</p> <p>98. As: si:::</p> <p>99. P: entonces—vamos a seguir viendo el video—pueden ir diciendo las palabras\ en eso no hay problema\ pero no quiero que estén GRITANDO A CADA RATO, porque si gritan—hay compañeros que no saben qué es lo que sale allá adelante\ no todos sabemos lo mismo— (el maestro intenta que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros) así que todos tienen que ir de a poco— YA DE NUEVO/</p> <p>100. As: dame ese dado; daniela saluda a denís; dime si te duele el dedo... (3'26")</p> <p>101. P: (detiene el video) ya: como ustedes se dieron cuenta\ (...) como ustedes se dieron cuenta—el MONO estaba dando las sílabas—y USTEDES SE DIERON CUENTA CUANDO EMPEZABA da – me – la (..) y las iba separando/ ya: ESE VA A SER EL objetivo de la clase de hoy\ (escribe la palabra objetivo en la pizarra) lo que yo pretendo que ustedes aprendan es que aprendan a reconocer cuándo las palabras se van separando en SÍLABAS\ se acuerdan cuando la clase pasada— cuando yo les leí el cuento y ustedes iban aplaudiendo/</p>	<p>En el T97 el maestro detiene el vídeo para organizar la clase y recordar el compromiso que tenían los alumnos de trabajar en silencio, lo que pregunta a los alumnos para confirmar.</p> <p>En el T98 los alumnos responden afirmativamente, reconociendo el compromiso.</p> <p>En el T99 el maestro anuncia que continuarán viendo el vídeo, pero que deben respetar las diferencias individuales de sus compañeros, para que todos los alumnos tengan oportunidad de aprender.</p> <p>En el T100 los alumnos siguen interactuando con el video cantando y leyendo frases, realizando una actividad del método analítico léxico.</p> <p>En el T101 el maestro detiene el vídeo para introducir una nueva actividad, comenta a los alumnos el objetivo de la clase que es separar palabras en sílabas, realizando una comparación con la clase anterior, cuando debían aplaudir cuando escuchaban la consonante en estudio, lo que les pregunta a los alumnos para confirmar.</p>
---	---

<p>102. As: si::</p>	<p>En el T102 los alumnos responden afirmativamente, en señal de recordar la actividad de la clase anterior.</p>
<p>103. P: bien—ahora vamos a hacer algo muy parecido—ya/ yo les voy a mostrar una diapositiva que yo les traje, que preparé\ (...) y juntos vamos a ir reconociendo cómo separan las sílabas\ alguien sabe cómo separar sílabas/</p>	<p>En el T103 el maestro comenta a los alumnos cómo realizará la actividad de separación de sílabas.</p>
<p>104. A19: yo::</p>	<p>En el T104 el A19 se ofrece para realizar el primer ejercicio.</p>
<p>105. P: usted/ a ver\ demuestre cómo usted separa sílabas—</p>	<p>En el T105 da turno de palabra al A19 para que realice el primer ejercicio.</p>
<p>106. A19: separar las palabras/</p>	<p>En el T106 el A19 realiza una pregunta al maestro para asegurarse que ha entendido bien lo que el maestro está pidiendo.</p>
<p>107. P: cómo lo haría/ (..) alguien sabe cómo hacerlo// cómo a ver/ (...) a nadie se le ocurre cómo/</p>	<p>En el T107 el maestro solicita ayuda a los alumnos para responder la pregunta del A19, brindando la posibilidad de participación.</p>
<p>108. A20: APLAUDIENDO/</p>	<p>En el T108 la A20 ofrece una respuesta correcta.</p>
<p>109. P: {aplaudiendo} ya:: por ejemplo—CÓMO SE LLAMA ÉL/</p>	<p>En el T109 <i>el maestro repite la respuesta de la A20 para confirmar</i> con voz fuerte y propone hacer un ejercicio con el nombre de un alumno.</p>
<p>110. As: rodrigo::</p>	<p>En el T110 los alumnos señalan el nombre del compañero.</p>
<p>111. P: ro-dri-go: ya: entonces cómo nosotros podríamos separar en sílabas/ el nombre de Rodrigo—alguien lo podría hacer/ USTED que está bostezando con la mano arriba/ (...) {quiero escuchar esas palmas} (la alumna no lo hace) quiero escuchar esas palmas—(los niños separan en sílabas el nombre dando</p>	<p>En el T111 el maestro pronuncia el nombre del alumno separándolo en sílabas y pregunta a los alumnos de qué otro modo se podría realizar. Entrega el turno de palabra a una alumna.</p>

<p>golpes con las palmas) AHORA SI— LA COMPAÑERA—</p> <p>112. A21: ro-dri-go (da golpes con las palmas)</p> <p>113. P: ya:: muy bi:en:: (..) alguien me podría decir su nombre separado en sílabas/ ACÁ BENJAMIN lo vamos a escuchar— fuerte benjamín para que todos escuchen—sobre todo:: lo que están allá peleando con los lápices\ (...) ya benjamín—</p> <p>114. Benjamín: ro-dri-go (da golpes con las palmas)</p> <p>115. P: pero SU nombre—pero está bien como lo hizo—SU nombre\ a ver cómo se llama usted/</p> <p>116. Benjamín: benjamín::</p> <p>117. P: ya: y cómo separaría su nombre en sílabas\ (el maestro lo hace a modo de ejemplo para el alumno) ya::</p> <p>118. Axel: A-xel (da golpes con las palmas)</p> <p>119. P: ya—cuántas sílabas tiene tu nombre axel/</p> <p>120. Axel: dos—</p> <p>121. P: dos sílabas (..) Aidé\ cuántas sílabas tiene tu nombre (la alumna no responde)</p>	<p>En el T112 la A21 separa en sílabas dando un golpe de palmas por cada sílaba del nombre de su compañero, realizando un ejercicio de conciencia fonológica al segmentar palabras.</p> <p>En el T113 el maestro la elogia y desafía a los alumnos para que separen en sílabas su nombre. Da el turno de palabra a Benjamín para que realice el ejercicio.</p> <p>En el T114 Benjamín repite el ejercicio separando en sílabas, dando golpes con las palmas por cada sílaba de su compañero Rodrigo.</p> <p>En el T115 el maestro considera bien el ejercicio de Benjamín, pero hace notar que él esperaba que separara en sílabas su propio nombre.</p> <p>En el T116 el alumno responde al maestro indicando su nombre.</p> <p>En el T117 el maestro le deja el desafío a Benjamín para que separe su nombre en sílabas, luego indica a otro alumno.</p> <p>En el T118 Axel separa su nombre en sílabas dando golpes con las palmas, realizando un ejercicio de conciencia fonológica al segmentar palabras.</p> <p>En el T119 el maestro realiza una pregunta a Axel sobre las sílabas de su nombre.</p> <p>En el T120 Axel responde correctamente.</p> <p>En el T121 el maestro repite la palabra la respuesta de Axel a modo de confirmación y</p>
--	---

<p>122. As: Ai - dé (los alumnos se muestran muy inquietos...pasados 31”)</p> <p>123. P: VAMOS A VER LO ÚLTIMO ya\ {ahí está la letra de} ahí están las cuatro formas para poder escribirlas ya/ a ver alguien me podría decir qué imágenes ven ahí/</p> <p>124. As: un delfín</p> <p>125. P: un delfín...</p> <p>126. As. un DIENTE::</p> <p>127. P: ya:: ustedes se fijaron que hay algo escrito acá, unas letras y abajo una línea/ y tiene dien-te (marca las sílabas con las palmas) cuántas tiene/</p> <p>128. As: DOS::</p> <p>129. P: dado también tiene una línea abajo (..) qué significa eso/</p> <p>130. Axel: que la palabra TIENE DOS::</p> <p>131. P: ya:-- y cómo quedaría entonces si separamos dado=</p> <p>132. As: da-do (dan golpes con las palmas)</p>	<p>luego hace participar a otra alumna, pero no responde a la pregunta del maestro.</p> <p>En el T122 los alumnos juegan a separar en sílabas el nombre de su compañera Aidé, realizando un ejercicio de conciencia fonológica al segmentar palabras.</p> <p>En el T123 el maestro cambia de actividad y señala que lo que observan es la letra D escrita en mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva y desafía a los alumnos para que nombren las imágenes que observan en la diapositiva con la palabra escrita.</p> <p>En el T124 los alumnos leen la palabra delfín, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T125 <i>el maestro repite la palabra confirmando.</i></p> <p>En el T126 los alumnos señalan con tono de voz fuerte que es un diente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T127 el maestro hace notar a los alumnos cómo está organizado el ejercicio en la diapositiva y consulta a los alumnos por el número de sílabas de las imágenes.</p> <p>En el T128 los alumnos responden correctamente la pregunta del maestro.</p> <p>En el T129 el maestro hace observar otra imagen con la palabra escrita, para que los alumnos indiquen el número de sílabas.</p> <p>En el T130 Axel responde correctamente la pregunta del maestro.</p> <p>En el T131 el maestro desafía a los alumnos a separar en sílabas una palabra.</p> <p>En el T132 los alumnos cogen el turno de palabra separando en sílabas la palabra, dando golpes con las palmas, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
--	--

El maestro comienza la clase dando algunas normas de participación (PEP 3- 2: turno 1-32), luego invita a los alumnos a ofrecer letras que hayan estudiado en clases pasadas con la intención de activar los conocimientos previos; los alumnos nombran y distinguen fonológicamente de distintas letras (E, Ñ) hasta llegar a la consonante D que era lo que efectivamente estaban estudiando en la clase anterior con la profesora titular del curso. El maestro elicitó a los alumnos para que ofrezcan ejemplos de palabras con sonido inicial D, realizando una actividad de conciencia fonológica y de repaso de la clase anterior, siendo muy acertados los alumnos en sus respuestas. El maestro mantiene el diálogo con los alumnos solicitando silencio y recordando que en la clase anterior había contado un cuento, porque había notado que les agradó, trae para esta clase otro cuento, demostrando que considera los intereses de los alumnos para seleccionar sus actividades, como lo expresa en la entrevista 1 y 2.

Después, les indica a los alumnos que les leerá otro cuento llamado el Dinosaurio Diego (PEP 3- 2: turnos 33-90), cuyo cuento lo lee desde su teléfono celular para enseñar a los niños que puede ser usado como una herramienta para el aprendizaje y no solo para jugar, incorporando un elemento tecnológico en la clase y modelar el uso adecuado de este objeto por parte de los niños, que como lo ha señalado en la entrevista 1 y en el visionado de la clase 2 es importante para el aprendizaje, considerando los intereses de los alumnos. Sin descartar que el maestro usa el cuento como actividad lúdica, pues los alumnos se divierten con los cambios de voz y sonidos que emite el maestro durante la narración, manteniendo expectantes a los alumnos quienes respondían con exclamaciones cuando algo los sorprendía (PEP 3-2: turnos 48-56) y, a su vez, trabaja comprensión lectora, lo que se observa en la utilización en un inicio de la estrategia de formular hipótesis (Solé, 2013) en relación al título del cuento, actividad que incorpora después del visionado de la clase 2, donde se conversó de la importancia de utilizar estrategias para la comprensión lectora; manteniendo un diálogo agradable con los niños debido a sus propias respuestas, algunas alejadas del tema y otras más certeras, notándose la intención del maestro por mantener ese tipo de interacción en el aula, porque como lo ha relatado en la entrevista 2, le interesa mucho que los alumnos se expresen verbalmente, dando los espacios para que así sea. Durante la lectura amplía el vocabulario de los alumnos con palabras desconocidas que aparecen en el cuento, lo que es interesante, porque el maestro aborda otros componentes, del aprendizaje de la lengua.

Posteriormente, continúa con la narración completa del cuento, finalizando con preguntas explícitas que los alumnos van respondiendo, pero no considera las hipótesis de los alumnos formuladas al inicio del cuento y no realiza preguntas implícitas, no haciendo un buen tratamiento de la lectura comprensiva. A modo de premio para los alumnos (PEP 3- 2: turnos 91-100), por su buen comportamiento mientras escuchaban el cuento, les hace ver y escuchar un vídeo llamado El Monosílabos que permite repasar la consonante D, letra en estudio de la clase y las vocales. Los alumnos van interactuando con las animaciones del vídeo señalando sílabas y palabras con imagen, realizando la asociación entre sonido inicial, imagen y palabra, resultando entretenido para los alumnos, ya que esta actividad no se prolongó demasiado. Mientras observan el vídeo, el maestro se preocupa de la participación de todos los alumnos y de las diferencias individuales. Luego (PEP 3- 2: turnos 101-122), realiza un ejercicio de separación de sílabas, haciendo un símil con la clase anterior, cuando ellos debían aplaudir cada vez que escuchaban la consonante M en el cuento que les narraba, para que los alumnos comprendieran la dinámica de la clase. Luego toma el nombre de un alumno (Rodrigo) como ejemplo para separar en sílabas dando golpes con las palmas. Finalmente (PEP 3- 2: turnos 123- 132), muestra en la proyección la letra D en todas sus formas de escritura: mayúscula, minúscula, cursiva y script, enseguida proyecta imágenes con la palabra escrita y los alumnos deben ir dando golpes de palmas por cada sílaba e indicar numéricamente de cuántas sílabas se componía cada palabra, lo que es un ejercicio de conciencia fonológica activa, es decir, los alumnos intervienen en las palabras segmentándolas en sílabas.

En el visionado de la clase, Pepe explica su acción en el aula en torno a las actividades realizadas, comentando que consideró que el cuento fue muy extenso (PEP 3-2: turnos 33-90) y que cuando observaban el vídeo del Monosílabos (PEP 3- 2: turnos 91-100), se desordenaban y quizás, las actividades no eran muy atractivas para los alumnos, lo que explicita de la siguiente manera “cuento largo, en el vídeo se desordenaban, a lo mejor las actividades no eran muy llamativas o el vídeo no era el indicado”. También comenta sobre el uso del celular para leer el cuento, ya que no podía hacerlo con imágenes porque estaba malo el retroproyector de la sala, por lo que recurrió al celular que consideró positivo para enseñar a los alumnos que pueden utilizarlo para el aprendizaje “algunos niños tienen celular y no lo usan para aprender, así les enseñan sus papás y debieran usarlo como una herramienta”, tal como le indica a los alumnos en esta clase. Además, en su comentario Pepe incluye a la familia, realizando una crítica a los padres que no enseñan a sus hijos a hacer buen uso del celular, como primeros formadores de sus hijos. Durante la narración del

cuento no utiliza las estrategias de lectura de Solé (2013), pero solo se refiere a las actividades de inicio en cuanto a formular hipótesis con el título, Pepe señala “sí, sí, yo igual me di cuenta de eso [...] incluso se le puede poner el nombre del niño que dio la idea y después preguntarle si hay relación entre lo leído y lo que dijo [...] aparte que esa es la idea, que se imaginen cosas”. En esta clase Pepe solo hace comentarios breves, extrayendo lo que consideró más importante de su clase, aunque interesantes para entender su accionar en el aula, siendo muy consecuente con lo que ha planteado en las entrevistas 1 y 2 sobre cómo piensa que podía hacer una clase y cómo realmente la realiza, destacando el ambiente de calidez y relajado que genera en la sala, la permanente conversación con los alumnos, el seguimiento por puestos de trabajo en las actividades que los alumnos trabajaban individualmente, el trabajo grupal, actividades donde mayoritariamente trabajó la conciencia fonológica y los cuentos que narraba con mucha animación para captar y mantener la atención de los alumnos.

5.1.3.4. Descripción de la clase 4

Se incorporan las descripciones e interpretaciones de los fragmentos 3 y 4, que están en una sola tabla, de la clase 4 de Pepe para mayor comprensión del análisis que se presenta posteriormente.

Estudiante: Pepe	Clase: 4
Curso: 1º básico	Fecha observación: 25 de agosto de 2017
Fecha autoconfrontación: 31 de agosto de 2017	Fragmento: PEP 4 – 2 – 3 y 4
Tiempo: 33:26 + 5:12	Duración: 38’38”

Explicación de la actividad del maestro:

El objetivo de la clase del maestro es la comprensión lectora, para ello lee el cuento El Sapo y el Águila a los alumnos, hace preguntas sobre este y cierra la clase solicitando a los alumnos que dibujen libremente sobre algún pasaje del cuento.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. P: LOS CUADERNOS—allá atrás no me escuchan/ LOS CUADERNOS::-- el lápiz::\ (...) allá atrás:: LOS CUADERNOS::-- (...) ya: HOY—yo les voy a leer un cuento=</p>	<p>En el T1 el maestro comienza organizando la clase y espera que los alumnos tengan su material de trabajo sobre la mesa. Luego, comunica a los alumnos la siguiente actividad a realizar.</p>
<p>2. A1: CUENTO:::</p>	<p>En el T2 el A1 alza la voz y repite el nombre de la actividad.</p>
<p>3. P: si, un cuento:: {el objetivo del día es que ustedes tengan y mejoren su comprensión lectora} ya::lo vamos a anotar acá (escribe el objetivo de la clase en la pizarra) ya:: el cuento se llama El Sapo y el Águila—</p>	<p>En el T3 el maestro responde al A1 confirmando la actividad, luego señala el objetivo de la clase, lo anota en la pizarra, después indica el nombre del cuento a los alumnos.</p>
<p>4. A2: El Sapo y el Águila—</p>	<p>En el T4 el A2 repite el nombre del cuento</p>
<p>5. P: {necesito} necesito alguien que tenga bonita letra—quién tiene bonita letra/</p>	<p>En el T5 el maestro busca a un alumno con bonita letra, mientras va observando a los alumnos.</p>
<p>6. As: yo, yo, yo:: yo::</p>	<p>En el T6 los alumnos llaman la atención del maestro para ser escogidos.</p>
<p>7. P: pero no griten, sin gritos (..) usted tiene bonita letra/ es verdad/ (refiriéndose a una alumna que había levantado la mano) si/ ya:: cómo se llama el cuento/ (pregunta a la misma alumna)</p>	<p>En el T7 el maestro solicita a los alumnos silencio, luego selecciona una alumna(A3) a quien le hace una pregunta sobre el título del cuento.</p>
<p>8. A3: el águila y el sapo—</p>	<p>En el T8 la A3 responde correctamente a la pregunta del maestro.</p>
<p>9. P: la compañera va a escribir el nombre del cuento shss:: (la alumna pasa a la pizarra a escribir)</p>	<p>En el T9 el maestro indica al curso que A3 va a pasar a la pizarra a escribir el nombre del cuento.</p>
<p>10. A4: tío yo también tengo bonita letra::--</p>	<p>En el T10 el A4 llama la atención del maestro destacando sus cualidades de escritura, con la intención de ir a la pizarra.</p>

11. P: tiene bonita letra, entonces va a pasar a escribir a la pizarra	En el T11 el maestro repite lo señalado por el A4 y le ofrece pasar a la pizarra.
12. A4: no:::	En el T12 el A4 le responde al maestro con una negación.
13. P: {entonces} el cuento se llama el sapo y el águila—{alguien me podría decir levantando la mano y respetando a los demás compañeros\ de qué puede tratar el cuento/	En el T13 el maestro repite el nombre del cuento y luego elicitó a los alumnos a formular hipótesis, advirtiéndoles que deben solicitar turno de palabra.
14. A5: de un SAPO	En el T14 el A5 alza la voz para nombrar un personaje del cuento.
15. P: levantando la mano y respetando a los compañeros—usted\ dígame de qué se puede tratar el cuento, qué me puede decir/ (señalando a una alumna)	En el T15 el maestro recuerda las normas de la clase e insiste con la pregunta a los alumnos, luego señala a A6 para que opine.
16. A6: un águila cayó de un sapo	En el T16 la A6 ofrece una hipótesis.
17. P: un águila cayó de un sapo\ ya:: usted/ (señala a un alumno)	En el T17 el maestro repite la hipótesis de la A6 y luego señala a un alumno.
18. A7: que el águila se come al sapo—	En el T18 el A7 ofrece otra hipótesis.
19. As: ja, ja, ja, ja,	En el T19 los alumnos se ríen de la hipótesis del A7.
20. P: qué el águila se come al sapo\	En el T20 el maestro repite la frase señalada por el A7 con un poco de asombro.
21. As: ja, ja, ja	En el T21 los alumnos se ríen de lo que señala el maestro.
22. A8: o el sapo se come al águila ja, ja,ja	En el T22 el A8 ofrece otra hipótesis, invirtiendo la idea de su compañero A7, lo que le parece jocoso.
23. P: ya:: (...) está bien escrito como lo escribió la compañera/	En el T23 el maestro no considera la respuesta del A8 y pregunta si la A3 escribió correctamente lo solicitado.
24. As: si:::	En el T24 los alumnos responden a coro afirmativamente.

<p>25. A8: el águila y el sapo—(lee el alumno desde el pizarrón)</p> <p>26. P: muchas gracias\ {está bien} pero le faltó una pequeña vuelta, pero no importa: (corrigiendo la escritura de la letra g de la alumna) está bien escrito\ (..) entonces lo que vamos a hacer\ se acuerdan lo que dijeron los compañeros verdad/</p> <p>27. As: sí:: tío:</p> <p>28. P: que el águila se comía al sapito\ que el águila se lleva al sapo- ya: (..) vamos a empezar a leer el cuento para ver si lo que sus compañeros dije::ron: tiene algo algo que ver: (..) usted me va a dar la última idea\ (refiriéndose a A9)</p> <p>29. A9: que el águila se casa con el sapo—</p> <p>30. P: se {casa con el sapo}=</p> <p>31. As: ja, ja, ja:. Ah!:: ja,ja,ja</p> <p>32. P: ya (..) vamos a escuchar el cuento/ {necesito que se acomoden en sus sillas tranquilos::} QUE SE SAQUEN LOS CUADERNOS DE LA CABEZA:: ya: en silencio no quiero escuchar a nadie—<u>el cuento se llama el sapo y el águila—(..) hace cientos de años:: los sapos eran muy:: parecidos a los de ahora\ pues también antiguamente les encantaba saltar—</u></p> <p>33. As: así así, croac croac (se mueven y emite sonido del sapo)</p>	<p>En el T25 el A8 lee el nombre del cuento escrito en la pizarra, realizando una lectura analítico global.</p> <p>En el T26 el maestro agradece a la A3 y se dispone a continuar con la actividad, preguntando al curso si recuerdan las hipótesis formuladas por sus compañeros.</p> <p>En el T27 los alumnos responden afirmativamente.</p> <p>En el T28 el maestro repite algunas hipótesis formuladas por los alumnos, y anuncia que va a iniciar la lectura para corroborar las hipótesis, pero antes da el turno de palabra a A9.</p> <p>En el T29 el A9 ofrece una nueva hipótesis.</p> <p>En el T30 el maestro con voz firme repite lo señalado por el A9</p> <p>En el T31 los alumnos ríen.</p> <p>En el T32 el maestro solicita silencio para la narración del cuento, iniciando su lectura por el título.</p> <p>En el T33 los alumnos imitan la onomatopeya y saltos de un sapo.</p>
---	--

<p>34. P: ya: asiento— (..) y además:: <u>les encantaba bañarse en sus charcas\ {la única diferencia con aquellos tiempos}</u> (..) silencio allá atrás/ (..) <u>{la única diferencia con aquellos tiempos es que no tenían manchas en su brillante cuerpo}</u> (..) <u>CUENTA LA LEYENDA\ que un día\ ya nadie recuerda cuándo\ hubo un SAPO QUE TENÍA DEMASIADA AMISTAD CON UN ÁGUILA\</u> saben cuáles son las águilas cierto/</p>	<p>En el T34 el maestro organiza la clase y continúa el relato. El maestro detiene el relato para preguntar a los alumnos si conocen las águilas.</p>
<p>35. As: si::</p>	<p>En el T35 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>36. P: {un pájaro grande} (imita el movimiento de las alas)</p>	<p>En el T36 el maestro da la respuesta a los alumnos señalando y mostrando alguna de sus características.</p>
<p>37. As: si:: ja, ja (los niños inquietos)</p>	<p>En el T37 los alumnos responden afirmativamente y se ríen de la imitación del maestro.</p>
<p>38. P: ya: SILENCIO:: shss:: ya\ EN REALIDAD\ silencio—<u>en REALIDAD el sapo con el águila se llevaban bastante mal\</u></p>	<p>En el T38 el maestro solicita silencio, y continúa con la narración.</p>
<p>39. As: oh!:: oh!::</p>	<p>En el T39 los alumnos realizan exclamaciones de asombro.</p>
<p>40. P: se llevaban súper mal—EL AVE le tenía malita: o sea le tenía MALA LE CAÍA MAL: <u>Y UN DÍA DECIDIÓ BURLARSE DE ÉL:</u></p>	<p>En el T40 el maestro sigue explicando detalles del cuento.</p>
<p>41. As: oh!:: oh!::</p>	<p>En el T41 los alumnos exclaman asombrados por los sucesos del cuento.</p>
<p>42. P: (..) <u>aprovechando que en el cielo se iba a celebrar una gran fiesta\ (..) {hola amigo sapo} le dijo (..) esta noche hay una fiesta estupenda en las nubes\ y me gustaría invitarte\ como no sabes volar\ yo te llevo conmigo\ {yo te llevo conmigo} (..) oh!::</u></p>	<p>En el T42 el maestro continúa la narración del cuento.</p>

muchas gracias por pensar en mi:: y llevaré mi guitarra: te parece bien/ {sí me parece una idea estupen::da\} {será una fiesta con música y bailes para todos} se despidieron y quedaron de verse antes del anochece\ cuando salía la luna el águila fue hasta la casa del sapo con la guitarra bajo el ala\ {estás listo amigo} se hace tarde:: y debemos irnos (..) en realidad todavía no: (..) no he acabado de arreglarme y ni he terminado de hacer algunas cosas\ si te parece ve volando despacio que enseguida te alcanzo\ dijo el sapito (..)=

43. A10: y cómo/ si el sapo no puede volar/=

44. P: ahí está la pillería(..) escuchen (..) de acuerdo dice el águila\ pero no tardes\ mientras el águila se despedía de la familia del sapo\ mientras el águila se despedía—ESTE se aprovechó: y se escondió en el agujero de la guitarra\ pues en el fondo tanta amabilidad le extrañaba y no se fiaba mucho de que el águila le dejara caer en pleno vuelo (..) por su parte\ el águila\ partió hacia las nubes pensando en lo tonto que era el sapo\ si creía que solito iba a llegar tan lejos y tan solo\ CUANDO LA REINA DE LAS AVES llegó al cielo\ se encontró una gran fiesta de lo más animada\ había música — comida- y todos parecían estar pasándolo muy bien\ (..) un buitre se acercó a él y le preguntó\ no iba a venir contigo el sapo/ qué va (..) si no levanta un palmo del suelo\ cómo va a llegar

En el T43 el A10 coge el turno de palabra para hacer un comentario sobre un pasaje de lo que narraba el maestro.

En el T44 el maestro coge el turno de palabra y responde al A10 continuando la narración...al final del párrafo el maestro realiza una pregunta implícita a los alumnos.

<p><u>aquí sin mi ayuda/ (...) {pero el sapo sí había llegado al cielo}\ DÓNDE ESTABA EL SAPO/ (pregunta a los alumnos)</u></p> <p>45. As: {en la guitarra\ en la guitarra en el hoyo de la guitarra}</p> <p>46. P: <u>el sapo-- sí había llegado al cielo\ escondido en el agujero de la guitarra—gracias a su astucia se había colado en la fiesta y estaba decidido disfrutar al máximo:\ (..) salió como pudo del agujero\ {y se plantó frente a todos los invitados}\ ERA UN SAPO MUY SIMPÁTICO Y DICHARACHERO\ EN CUANTO TUVO LA OPORTUNIDAD—comenzó a cantar\ y hacer acrobacias tan graciosas\ que todos lo ovacionaron\ MENOS=</u></p> <p>47. A11: el águila—</p> <p>48. P: <u>el águila\ que vio al sapo de lejos (..) y se sintió corroído por la envidia\ ESTE BATRACIO ES UN PRESUMIDO! =</u></p> <p>49. As: ah!! oh! ja, ja, ja ah!=</p> <p>50. P: <u>NO SOPORTO SU PRESENCIA\ dijo el águila muy enojado\—cuando terminó el baile\ el águila se acercó a él\ (..) veo que al final has conseguido llegar por ti mismo\ vamos (..) es la hora de volver a casa\ si quieres puedo llevarte\ pero el sapo seguía sin fiarse de las buenas palabras del águila\ no te preocupes amigo (..) ve tú (..) yo me quiero quedar un rato más para ayudar a recoger las cosas</u></p>	<p>En el T45 los alumnos responden correctamente la pregunta del maestro.</p> <p>En el T46 el maestro continúa con la narración y termina el <i>párrafo realizando un encadenamiento</i>.</p> <p>En el T47 la A11 <i>responde correctamente el encadenamiento del maestro</i>.</p> <p>En el T48 el maestro continúa el relato.</p> <p>En el T49 los alumnos exclaman y ríen por lo que está pasando en el cuento.</p> <p>En el T50 el maestro continúa el relato.</p>
--	---

<p><u>de la fiesta\ {luego te alcanzo} (..) el águila asintió y se dio media vuelta\ pero de reojo shsss:: atención- pero de reojo vio como el sapo volvía a colarse en el agujero de su guitarra\ {el águila} disimulando que no se había dado cuenta\ agarró la guitarra con sus patas y emprendió el camino de regreso a la tierra\ atravesó las nubes volando en picada-- cuando iba a máxima velocidad giró la guitarra y dejó que el sapo se precipitara hacia el suelo\=</u></p> <p>51. As: ah!:::</p> <p>52. A12: SE MURIÓ/</p> <p>53. P: <u> cubre el mal (..) ATERRORIZADO vio que el suelo estaba cada vez más cerca y sus ojos saltones se clavaron en una piedra\ cuando estuvo a punto de sonar GRITÓ (..) a MAR A MAR LA PIEDRA—ARRANCA PIEDRA QUE TE PARTO: Y EL POBRE SAPO FUE DIRECTAMENTE CON LA PIEDRA\ {LÓGICAMENTE} la piedra no se movió\ y el DESGRACIADO SAPO:: se ESTAMPÓ CONTRA ELLA— milagrosamente (..) se salvó de una muerte casi segura\=</u></p> <p>54. As: oh! oh!:::</p> <p>55. P: <u>pero su cuerpo quedó lleno de moretones—</u></p> <p>56. As: oh! oh!:::</p> <p>57. P: <u>y esos nunca desaparecieron\ sus hijos y sus nietos heredaron estas manchas\ (..) y desde entonces todos los sapos tienen manchas—</u></p>	<p>En el T51 los alumnos exclaman ante la caída en altura del sapo.</p> <p>En el T52 el A12 comenta el suceso.</p> <p>En el T53 el maestro continúa la narración del cuento.</p> <p>En el T54 los alumnos exclaman preocupados por los sucesos del cuento.</p> <p>En el T55 el maestro sigue el relato.</p> <p>En el T56 los alumnos exclaman ante lo acontecido.</p> <p>En el T57 el maestro continúa con la narración del cuento.</p>
---	---

<p>58. As: ah! oh!::ja,ja,ja</p>	<p>En el T58 los alumnos exclaman y ríen por el final del cuento.</p>
<p>59. P: ya: a ver:: les gustó el cuento/</p>	<p>En el T59 el maestro pregunta a los alumnos si les agradó el cuento.</p>
<p>60. As: si::: si:::</p>	<p>En el T60 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>61. P: USTED {venga a la pizarra usted que está parado} adelante\ (refiriéndose a un alumno) venga\ venga\ (el alumno no quiso ir a la pizarra) no los quiero ver parados— lo primero que quiero que me hagan es que alguien me cuente la idea principal del cuento\ quién me la podría contar\ 62. A13: yo: (levantando la mano)</p>	<p>En el T61 el maestro intenta llevar a un alumno a la pizarra, pero el alumno se niega, entonces el profesor comienza a desafiar a los alumnos para que le comenten alguna idea del cuento.</p>
<p>63. P: {usted} dígame— (..) respeten a su compañero que está pensando— deje que piense\ (...) tiene alguna idea del cuento/ ya: vamos a ver si otro compañero tiene alguna idea\ {silencio} escuchamos al compañero:: dígame—NO LO ESCUCHO:::</p>	<p>En el T62 el A13 llama la atención del maestro para opinar.</p> <p>En el T63 el maestro da el turno de palabra al A13 y solicita a sus compañeros que le den tiempo para que responda, pero como no contesta le entrega el turno de palabra a otro alumno y solicita silencio</p>
<p>64. A14: el sapo andaba en el aire—</p>	<p>En el T64 el A14 no logra dar una idea completa sobre el cuento.</p>
<p>65. P: ya: el sapo andaba en el aire\ ya: alguien me dio una idea antes de que leyéramos el cuento/</p>	<p>En el T65 el maestro <i>repite lo señalado por el A14 a modo de confirmación</i> e intenta recordar a un alumno que había participado antes, señalando un pasaje del cuento.</p>
<p>66. A15: que el águila ayuda al sapo\ 67. P: y pasó eso/</p>	<p>En el T66 la A15 ofrece una respuesta equivocada, recordando una hipótesis.</p>
<p>68. As: no:::</p>	<p>En el T67 el maestro pregunta a los alumnos si realmente era así la historia del cuento.</p>
<p>68. As: no:::</p>	<p>En el T68 los alumnos responden negativamente.</p>

69. P: no::/	En el T69 el maestro responde con una negación a modo de pregunta, poniendo en duda la respuesta.
70. As: no:::	En el T70 los alumnos responden negativamente.
71. P: por qué/ en algún momento sí lo ayudó porque lo llevó para la fiesta\	En el T71 el maestro responde que efectivamente esa situación había ocurrido, poniendo en duda la respuesta.
72. As: no:::	En el T72 los alumnos insisten en responder negativamente.
73. P: ya\ quién me va a dar una idea— ahora sí/ ya dígame una idea—	En el T73 el <i>maestro responde con la palabra ya a modo de confirmación</i> volviendo a desafiar a los alumnos para que le respondan con la idea principal.
74. A16: el sapo se metió en el hoyito de la guitarra del águila—	En el T74 la A16 ofrece una respuesta, pero no da una idea central.
75. P: ya:: {usted}(refiriéndose a el A17)	En el T75 el maestro responde <i>con la palabra ya a modo de confirmación</i> , pero espera una respuesta más completa e indica a otro alumno para que responda.
76. A17: se trataban mal	En el T76 el A17 responde que los personajes principales del cuento no tenían buena relación.
77. P: se trataban mal:: ya:: (.) {entonces} acá tenemos los dos personajes principales del cuento cierto/	En el T77 el maestro <i>repite la frase señalada por el A17 a modo de confirmación</i> indicando que eran los personajes principales, terminando con la palabra cierto a modo de pregunta, para que los alumnos lo confirmen.
78. As: si::	En el T78 los alumnos responden al unísono afirmativamente.
79. P: CIERTO/	En el T79 el maestro vuelve a ratificar la respuesta de los alumnos.
80. As: si::: si::: (los alumnos gritan)	En el T80 los alumnos gritan repitiendo la afirmación.

<p>81. P: {yo pensé que se habían quedado dormidos} ya:: entonces\ necesito otra persona que tenga bonita letra—quién puede ser/</p>	<p>En el T81 el maestro al observar lo animado de la respuesta de los alumnos realiza una observación al respecto, luego solicita otro alumno con ciertas características para que pase a la pizarra.</p>
<p>82. As: tío yo:: tío tío yo::</p>	<p>En el T82 los alumnos llaman la atención del maestro para participar.</p>
<p>83. P: {la compañera} cómo se llama/</p>	<p>En el T83 el maestro selecciona a una alumna y le pregunta su nombre.</p>
<p>84. Eimy: eimy</p>	<p>En el T84 la alumna responde la pregunta del maestro.</p>
<p>85. P: silencio:: eimy {silencio} (..) todavía los escucho:: eimy va a pasar adelante y nos va a escribir una característica del águila—</p>	<p>En el T85 el maestro cambia de actividad y solicita silencio a los alumnos y pide a la alumna que escriba algo específico en la pizarra</p>
<p>86. As: cómo es eso—qué es/</p>	<p>En el T86 los alumnos preguntan por el significado de la palabra característica.</p>
<p>87. P: quién me puede decir cómo es el águila—</p>	<p>En el T87 el maestro responde de manera implícita a la pregunta de los alumnos y los continúa desafiando para que respondan.</p>
<p>88. As: ah!:::</p>	<p>En el T88 los alumnos responden utilizando una exclamación, dando a entender que habían comprendido el significado de la palabra.</p>
<p>89. P: escriba una característica cómo era el águila\ (el maestro dialoga con eimy en la pizarra, los alumnos muy inquietos) a ver mucha conversación:: (el maestro camina por la sala)</p>	<p>En el T89 el maestro reitera a Eimy lo que había solicitado, luego se desplaza por la sala, para organizar la clase.</p>
<p>90. Eimy: pesado (escribe en el pizarrón)</p>	<p>En el T90 Eimy escribe una respuesta.</p>
<p>91. P: quién me podría dar una característica de esos dos personajes/ {ya Marco ven} {pasa Marco} (el maestro pasa el plumón a marco para que escriba y camina por la sala) MARCO qué va a escribir/ qué va</p>	<p>En el T91 el maestro insiste en preguntar a los alumnos otra característica de un personaje del cuento y llama a la pizarra a Marco, que a pesar de ayudarlo no logra escribir, pero el maestro no hace partícipe a los compañeros para que ayuden a escribir la palabra que Marco quería señalar. El maestro intenta organizar la clase y</p>

<p>escribir qué característica/ (el maestro dialoga con marco en el pizarrón y luego lo ayuda a descubrir las letras de la palabra que quiere escribir, el curso muy desordenado 40”) ya: SILENCIO:: (pide a marco que vaya a su puesto sin escribir nada, solo rayas) SILENCIO:: USTED y después usted\ (pasa una alumna a la pizarra) ya:\ {por mientras}ATENCIÓN (golpea las palmas para atraer la atención de los alumnos) (...) A VER NIÑOS ME ESCUCHAN/</p>	<p>luego pregunta si están prestando atención a la clase.</p>
<p>92. As: si::: si:::</p>	<p>En el T92 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>93. P: quiero que abran su cuaderno—(..) ya: están listos/ y quiero que me hagan un pequeño dibujo no muy grande (...) ya: quiero que hagan un dibujo por favor en silencio y no los quiero parados\ ni conversando\=</p>	<p>En el T93 el maestro solicita a los alumnos que realicen un dibujo en su cuaderno, pero no indica sobre qué es el dibujo.</p>
<p>94. Eimy: grande/</p>	<p>En el T94 Eimy realiza una pregunta sobre la actividad, demostrando claramente que no había entendido la instrucción del maestro.</p>
<p>95. P: mediano (..) ese dibujo ese dibujo—tiene que tener alguno de los dos personajes—uno solo\ o el águila o el sapo\ (los alumnos muy inquietos y conversadores) (...) y abajo del dibujo escriben el NOMBRE que ustedes le quieran poner-- (los alumnos comienzan a trabajar muy conversadores e inquietos; maestro comienza a atender las consultas de los niños por sus puestos de trabajo 9’42”) ya\ veo que varios ya terminaron/ (...) (los alumnos comienzan a pararse para mostrar el trabajo al maestro, provocando mucho desorden 1’49”) YA: A SUS</p>	<p>En el T95 el maestro responde a la pregunta de Eimy y repite las instrucciones sobre la actividad a realizar, señalando más detalles. El maestro va revisando el trabajo de los alumnos por sus puestos y pregunta a A18 por lo que había realizado.</p>

<p>ASIENTOS YA\ A SUS ASIENTOS\ ATENCIÓN:: DIJE ATENCIÓN::no quiero gritar más—ya: se calmaron/ ya: veo que varios ya terminaron—SILENCIO:-- veo que varios ya terminaron sus dibujos—veo dibujos muy bonitos por ahí: quién me podría explicar por qué hizo ese dibujo\ USTED: por qué hizo ese dibujo\ a ver/ muéstrele así el dibujo a sus compañeros (levanta los brazos, mostrando cómo debe exhibir el dibujo el alumno) (..) vamos vamos—estamos esperando el dibujo/ ya muéstrelos a sus compañeros si yo ya los {vi todos} qué dibujó ahí USTED\ qué dibujó ahí/</p> <p>96. A18: el águila--</p> <p>97. P: el águila— ah!:: usted me dijo que el águila: qué tenía en los pies/</p> <p>98. A18: la guitarra con el sapo</p> <p>99. P: {la guitarra con el sapo} shss:: {atención} baje el cuaderno no más\ hay algunos que me dibujaron el águila y el sapo separados\ y su compañera lo que hizo fue dibujar una parte del cuento\ {eso es lo que nosotros queríamos lograr hoy día}\ que ustedes comprendieran lo que se les está leyendo\ {la compañera entendió de qué trataba el cuento y dibujó un hecho del cuento}\ hay varios que hicieron lo mismo\ (..) hay varios que también hicieron algo parecido\ su compañera que tenía la mano levantada hace rato\ {nos va a</p>	<p>En el T96 la A18 responde la pregunta del maestro.</p> <p>En el T97 el <i>maestro repite la respuesta de la A18 a modo de confirmación</i> y le realiza otra pregunta.</p> <p>En el T98 la A18 responde con más detalles sobre su trabajo al maestro.</p> <p>En el T99 el <i>maestro repite la frase señalada por la A18 en señal de confirmación y la elogia</i>, porque había logrado dibujar una idea central del cuento, elige a otra compañera para que muestre su dibujo.</p>
--	--

<p>contar de su dibujo}\ cuéntele el dibujo a sus compañeros—a ver/ (...) ESTAMOS ESPERANDO EL DIBUJO:: (la alumna busca el trabajo en su cuaderno) estamos esperando::- - (...) ya\ {a ver el dibujo de la compañera}</p> <p>100. A19: muestra el trabajo a sus compañeros</p> <p>101. P: VEN ELLA TAMBIÉN DIBUJÓ EL SAPO DENTRO DE LA GUITARRA (..) ya están muy bonitos todos sus dibujos—los felicito están muy bonitos\ lo importante niños que cuando ustedes escuchen un cuento presten atención a los personajes\ a las cosas que suceden—(..) y lo más importante que tengan una enseñanza sobre ese cuento\ (..) ahora pueden guardar sus cuadernos\</p>	<p>En el T100 la A19 responde a la solicitud del maestro.</p> <p>En el T101 <i>el maestro elogia a la A19, porque también logró representar una idea central del cuento. Finalmente, elogia a todo el curso, por su desempeño en la actividad. El maestro en esta clase se queda en los personajes principales y pasajes del cuento, pero no logra que los alumnos señalen ideas principales, tampoco realiza inferencias.</i></p>
--	--

El maestro comienza la clase intentando poner orden en la sala, señalando el objetivo para la clase que era trabajar la comprensión lectora (PEP 4: 3-4: turnos 1-80), para ello narrará el cuento titulado El Sapo y el Águila. El maestro busca una alumna que tenga bonita letra para que pase a la pizarra a escribir el nombre del cuento, para hacer la relación de lectura y escritura, mientras trabaja con todo el curso en formular hipótesis en relación al título del cuento (Solé, 2013), pero insistiendo en las normas de participación en la clase, porque los alumnos estaban inquietos. Los alumnos van generando hipótesis, eso da paso a un diálogo cercano y, a veces, divertido entre alumnos y profesor. La alumna, que estaba en la pizarra, escribe el nombre del cuento y sus compañeros verifican si está bien escrito junto al profesor. El maestro inicia la narración del cuento. Durante el relato del cuento el maestro va haciendo preguntas para asegurarse que los alumnos conocen el léxico. Con este objetivo a veces utiliza la mímica para entregar una pista y

los alumnos puedan ofrecer la respuesta correcta. Además, en algunas ocasiones interrumpe brevemente la narración para hacer preguntas explícitas a los alumnos, para corroborar si están prestando atención. Finaliza la narración y solicita a los alumnos que le indiquen oralmente alguna idea del cuento, lo que no resulta, pues los alumnos no logran ofrecer una idea completa. En esta actividad el maestro intenta hacer una lectura comprensiva del cuento siguiendo las estrategias de Solé (2013), pero vuelve a cometer las mismas equivocaciones de la clase anterior, no aprovecha las hipótesis formuladas al inicio del cuento con el título cuando este finaliza y, tampoco trabaja inferencias, lo que al parecer influyó en que los alumnos no pudieran llegar a señalar la idea central del cuento al final de este. El maestro cambia de actividad (PEP 4-3-4: turnos 85-92), solicitando a una alumna que pase a la pizarra y escriba una característica de uno de los personajes principales del cuento (Sapo); luego llama a otro alumno para que pase a la pizarra a escribir otra característica del Sapo, y aunque el maestro lo ayuda en la pizarra para que este vaya escribiendo cada letra en la pizarra, las que pronuncia por su sonido haciendo uso de la conciencia fonológica, no lo logra, demostrando que le costaba aún la lectura. Finalmente (PEP 4- 3-4: turnos 93-101), hace que los alumnos en sus cuadernos dibujen alguna situación del cuento, para corroborar si lo han comprendido; los alumnos por su parte, dibujaron a los personajes principales en su mayoría y pocos niños lograron dibujar un pasaje del cuento que diera luces de su comprensión lectora. Es importante destacar que el maestro utiliza la narración de cuentos como actividad lúdica, por la interacción amena que se produce con los alumnos; asimismo, el maestro va realizando cambios de voz, sonidos, mímicas y preguntas en distintos espacios de la narración lo que permite mantener la atención de los alumnos y recibir diferentes respuestas que van conformando un ambiente agradable y de confianza durante la clase.

En el visionado de esta clase, Pepe comenta algunos pasajes relacionados con la conducción de la clase y las actividades realizadas; en su reflexión se observa que valora la interacción con los alumnos y su actuar atendiendo las necesidades individuales, explicándolo de la siguiente manera: “Bien, porque igual estuve todo el rato hablando, interactuando con los niños en forma más personalizada, más que en forma general. Creo que se les puede enseñar bien a los niños de a 1, 2 o 3 [...] explicarles algo que no hayan entendido. Si explico algo general, muchos no van a entender algunas cosas; algunos me preguntan cosas más específicas y las atiendo más focalizado”. Respecto de la organización de la clase, entrega una opinión muy general de lo realizado en la clase 4, explicitando que cuando la estaba planificando pensó en entretenerlos y tomar en cuenta

las experiencias de otras prácticas realizadas durante su formación “Eeeeh, la verdad es que en el momento se me iban dando algunas cosas, más que nada era entretenerlos y lo había usado en otro colegio, había tenido buena recepción y por eso lo quise usar aquí”. En esta clase Pepe no utilizó bien las estrategias de lectura, solo narró el cuento e iba realizando cada ciertos momentos preguntas explícitas, lo que justifica indicando que el momento creativo de la clase no estaba en trabajar las estrategias del antes, durante y después de la lectura, si no que estaba en dibujar “De hecho, al hablar de lo creativo, que ellos se imaginen otras cosas, por eso los hice dibujar, porque muchos de ellos no sabían qué era un águila y difícilmente lo van a ver, por eso yo les decía imagínatelo. Incluso en una parte saqué mi teléfono, y empecé a buscar por internet un águila. El niño me dijo que no, porque él lo iba a dibujar como él se lo imaginaba [...] A eso iba yo, quería que ellos se lo imaginaran. También, había pensado en ocupar esas estrategias de un final distinto, todo eso lo iba a ocupar en la clase, pero al final, los dejo dibujar, que ellos lo hagan” [...] que ellos vean cómo lo van a dibujar y cómo lo van a dibujar y cómo lo van a hacer”. También recuerda el pasaje cuando le solicitó a una alumna pasar a la pizarra a escribir el nombre del cuento (PEP 4-3-4: turno 5-26) y escribió “agila” en vez de “águila” y el maestro hizo el alcance con la alumna, pero no lo corrigió aunque le consultó al curso si estaba bien escrito y los compañeros de la alumna respondieron que no, antes esto explica sus razones “le pregunté al curso si lo había escrito bien y ellos me dijeron que no, pero yo les dije que no importaba porque la intención era lo que vale” y agrega explicando la misma situación “bueno, la actividad igual no contaba con hacer algo muy difícil, si no que más que nada hacer más lo que ellos se imaginaban... los iba supervisando y mirando lo que ellos estaban haciendo, o sea que se asemejara un poco [al cuento], ninguno se fue para otro lado; es decir, Pepe valora el intento de escribir, porque comentó que habían muchos problemas de escritura en el curso y lo importante que dibujaran algo relacionado a lo escuchado del cuento, para él la actividad era más sencilla. Pepe siempre busca que los alumnos trabajen en un ambiente más distendido, por lo mismo a medida que los alumnos escuchaban el cuento o mientras dibujaban, les conversaba o hacía bromas, lo que explicita así “bueno el hecho de estar narrándoles cuento y tratar de hacerlos reír igual, porque tal cómo se ve ahí la profe igual tiene su carácter entonces que alguien venga y los haga reír mientras se está haciendo clases, igual es distinto para ellos [...] es que por ejemplo, a mí no me molesta que de repente se paren y conversen con algún compañero, ya pero que se vuelva a sentar [...] lo entiendo, porque es un niño, entonces cómo, qué le voy a decir, si ni siquiera deberíamos estar tan encerrados ahí tantas personas”. Se

puede apreciar en sus declaraciones que Pepe ha sido reiterativo en sus comentarios, tanto en las entrevistas 1 y 2 cómo en los visionados de las clases, sobre el clima de la clase, hacer actividades diferentes, respetar la condición de niño y también sus diferencias para aprender, como se ha podido observar en el desarrollo de todas sus clases, tiene una alta valoración por el ambiente y motivación que genera el profesor en todas las actividades.

5.1.4. Entrevista escrita 3

En la entrevista escrita se le pregunta a Pepe lo que significó para él dar clases de lectura y escritura a alumnos de primer año, en su respuesta expresó que es una práctica desafiante por la falta de experiencia que conduce a errores. Su respuesta obedece a que no habían tenido la posibilidad de hacer práctica en esta temática, nunca había enseñado a leer a los alumnos por lo que había que enfrentar varios desafíos absolutamente nuevos, lo que se refleja en su opinión: “Es una experiencia en primera instancia desafiante [...] la falta de experiencia, genera muchas veces decisiones erradas”. En las entrevistas de autoconfrontación hace referencia a la falta de experiencia para realizar las clases, lo que espera resolver en la medida que tenga más prácticas durante su formación señalándolo claramente “lo mismo de siempre la falta de estrategias, la falta de experiencia, algo que no deja de ser, se nota” y agrega “la falta de recursos, la falta de experiencia, de manejo, pero sé que son cosas que se pueden mejorar y se tienen que ir mejorando, tengo que ir analizándolas yo mismo y tratando de mejorar”.

Cuando hace referencia a las dificultades que tuvo que enfrentar en el aula durante las clases, estas están centradas en la gestión de aula, porque expresa: “El mantener atentos a los niños es sin duda lo más difícil [...] la cantidad de niños que son, superando los 30 en una sala muy pequeña”, aunque también reconoce que en la medida que fue conociendo el curso pudo superar en parte esa dificultad. En el visionado de las clases grabadas alude al mismo problema, cómo concentrar la atención de los alumnos en un curso numeroso, por lo que incluyó actividades lúdicas y grupales, lo que señala “porque quería que trabajaran en grupo para poder hacer que todos trabajaran al mismo tiempo, que todos participaran, conversaran entre ellos [...] es que igual eso es difícil trabajarlo cuando son tantos niños, cuando son muchos y es difícil hacer eso, porque no saben

hablar entre ellos o no saben dar una opinión entre ellos o sea cuando preguntan GUAAA!!! todos gritan, entonces tratar de manejar eso”.

En otra se le pregunta si considera que tiene la preparación teórica necesaria y suficiente para dar clases de alfabetización, teniendo como respuesta que valora la formación teórica, pero insiste en la importancia de la experiencia en el aula. Tal como se señala precedentemente, los futuros docentes tuvieron el curso de formación, pero este no contempla práctica y le gustaría que así fuese para hacer la conexión teoría-práctica. En sus expresiones se puede observar: “No creo, no se puede tomar como algo al azar, es muy importante puesto que la alfabetización inicial es algo básico que deben poseer los alumnos, aunque la experiencia en el aula va a dar herramientas que puedan ayudar a desarrollarse mejor en los contenidos”. En el visionado de las clases Pepe manifiesta que la formación de la Universidad le ha aportado algunas cosas que ha puesto en práctica en sus clases, tales como: “la conciencia fonológica [...] el trabajo colaborativo”. Además, reconoce que ha utilizado algunas estrategias de comprensión lectora que han visto en la Universidad como una forma de probar y adquirir experiencia, expresándolo de la siguiente manera: “Porque nos han sugerido en la Universidad, que pueden utilizarse cuando se trabaja comprensión lectora y quise probar; porque no hemos tenido la experiencia de llevarlos a la práctica. Hay que empezar a probar, para adquirir experiencia”.

En relación con los aspectos que influyen en la toma de decisiones para organizar una clase, su respuesta la vincula a la gestión de aula y al uso de la teoría recibida en la universidad, señalando que en la planificación de las clases había tenido presente: “La cantidad de alumnos, para así ver qué actividades se utilizarán, la hora en que se realizaba la actividad y el día también tienen relevancia. Además, traté de buscar en la teoría que hemos visto en la Universidad”. Cuando se le consulta por las herramientas disciplinares y prácticas que son fundamentales para la enseñanza de la lectura y la escritura, la respuesta se centra en que es necesario el manejo de contenidos, estrategias e incorporar las TIC, tal como se puede extraer del relato: “un buen manejo de los contenidos y de estrategias [...] además del uso de la tecnología a favor de los procesos de aprendizaje, teniendo siempre en cuenta el contexto donde se desarrolla”. Durante el visionado de las clases grabadas Pepe comenta que para organizar las clases predomina lo siguiente: “los niños que se entretuvieran, que no fuera tan cuadrada la clase, de eso me preocupaba más, porque los contenidos hay varias formas de enseñarlos, por eso trataba de buscar algo que fuera más

entretenido para ellos [...] eeh..cuando me imagino la clase, más que nada me preocupo de que las actividades sean como lúdicas”, lo que se pudo observar en las entrevistas 1 y 2 y en las grabaciones de vídeo en que las clases eran muy activas, con mucho diálogo, trabajo colaborativo y de interacciones amables y muchas veces divertidas por parte de los alumnos y el maestro. Además, toma en cuenta el estado de ánimo de los alumnos y que a su juicio eran muchas las variables que podían influir en el comportamiento de los niños en clases, cuando se refiere a la inquietud o desorden que se producía en sus clases, dando un ejemplo “Hay muchas cosas que influyen, venían de Ed. Física, era viernes, venían del desayuno, el día anterior hubo reunión de apoderados, estaban enojados por las notas, las mamás los retaron. Ellos mismos me comentaron. [...] Eeh, casi lo mismo de siempre la cantidad de alumnos, la hora en la están, el día, era el día viernes que ya habían estado en una actividad que sabía que iba a ser así por la hora en la que íbamos a llegar, entonces lo había considerado, que tenía que llegar con hartoo power a la sala para que prestaran atención”.

Cuando se le pregunta sobre las herramientas profesionales y personales para la enseñanza de estas habilidades releva que el futuro profesor requiere de buena disposición y realizar diversas actividades, como lo escribe en la entrevista: “Tener siempre buena disposición para enseñar y ganas de realizar diversas actividades”. En la entrevista de autoconfrontación destaca aspectos personales y también se refiere a la importancia de que los alumnos lo pasen bien en las clases, que sean actividades entretenidas, tal como lo declara “la fortaleza que siempre he tratado de potenciar es la cercanía con los niños, me gusta que los niños vean en mí a alguien que, que puede estar con ellos y que le pueden preguntar cualquier cosa y que no tengan miedo de preguntar y que se mantengan entretenidos”, lo que se ha podido observar durante sus clases y en sus relatos en las entrevistas.

Finalmente, se le solicita al futuro maestro que reflexione sobre todo el proceso vivido a propósito de esta investigación, expresando que en general fue una experiencia positiva para retroalimentar los procesos y replantearse frente a las situaciones que se generan en el aula. La autoconfrontación permite reflexionar sobre el desempeño en el aula para superarse y para el desarrollo profesional, lo que se puede observar en sus declaraciones: “realizar clases y que estas sean grabadas, y además analizadas posteriormente, creo que conlleva una retroalimentación muy positiva [...] se realizaba un análisis teórico de las prácticas utilizadas y además se genera la instancia de plantear soluciones

concretas para las problemáticas que se puedan ir generando dentro del aula [...] cuando uno observa los vídeos es difícil explicar lo que se siente, de primera es una sensación de mucha incertidumbre y rápidamente fui realizando autoanálisis de mi desempeño. Por lo señalado por el futuro maestro, se puede apreciar que tuvo una gran valoración de todo el proceso, la grabación de clases y el visionado, lo que lo considera muy positivo para su aprendizaje y desarrollo profesional. En el visionado de las clases también confirma lo señalado en esta entrevista, que pudo ir incorporando sugerencias que se le realizaban en las entrevistas de autoconfrontación como, por ejemplo, “de hecho hay varias cosas que usted me ha dicho y que a mí no se me habían ocurrido, lo del cuento no se me había ocurrido, [refiriéndose a las estrategias de lectura de Solé (2013)] ahora ya tomé la observación porque ya ahora en la próxima, porque a mí me gusta trabajar con cuentos”. Asimismo, cuando se le sugiere que podía haber apoyado la lectura de cuentos del celular con imágenes en equipo multimedia, responde “No lo había pensado [...] Aparte que como su mente es tan diversa [alumnos], uno los va guiando con imágenes”, lo que demuestra lo receptivo que es Pepe y que acogió las sugerencias a través de la reflexión sobre su accionar.

5.2. El caso de Rosa

5.2.1. Entrevista 1

En relación a la pregunta sobre su experiencia personal de aprendizaje, Rosa recuerda que siempre fue muy independiente en su aprendizaje y le gustaba entender el porqué de las cosas, sobre todo cuando tenía algún error, de lo contrario no lo corregía. Recuerda también que tuvo experiencia negativa en la escuela primaria por parte de la maestra (violencia física y psicológica) lo que le provocó desmotivación y que su rendimiento no fuera muy bueno, recordando relata “yo siempre fui así como independiente [...] siempre me gustó saber por qué estaba malo [...] de primero a cuarto me fue súper mal, porque ella [maestra] como que no no dejaba que uno eh experimentara no sé, eh si uno le preguntaba algo era intruso o si uno hacía algo mal era tonto”. De sus recuerdos como aprendiz agrega que su aprendizaje fue impulsado por la curiosidad, por su necesidad de hacer las cosas solas, luego un profesor amigo de la familia le regaló un silabario y lo leía sola, además de tener otro libro en su hogar donde llevada por las ilustraciones inventaba historia lo que

le permitía trabajar autónomamente, tal como lo explicita en su entrevista “por curiosidad quería ir igual que mi hermano al colegio, después por lo que me enseñaban haciendo alguna actividad [...] un profesor que es amigo de la familia que es de religión él, me regaló el silabario y yo lo leía sola y para aprender a leer tenía un libro [...]por las ilustraciones yo inventaba la historia”. Además, recuerda que su mamá le proveía de algunos elementos para apoyar su aprendizaje: “vocales primero nos enseñaron, que mi mamá me compró unos tenedores, tenedor cuchillo y cuchara que venían las vocales escritas y después el abecedario a través de una canción”. Su aprendizaje en la escuela fue utilizando el método sintético fonético, partiendo por las vocales para luego, aprender las consonantes, tal como lo explicita “el libro [se refiere al silabario] empieza así primero vocales después une las vocales con el las consonantes”. Reconoce que aprendió en la escuela y en su casa con el apoyo de su madre “ella [madre] igual trataba de de enseñarme hasta el día de hoy de repente entre las dos aprendemos cosas”, además de contar con libros en su casa que la motivaba a aprender a leer. Relata que en la escuela realizaba actividades preparatorias para la escritura y de motricidad fina: “con aguja y lana bordábamos las letras o con plasticina moldeábamos eh cosas o con témperas pintábamos también”. Comenta que la experiencia de violencia física y psicológica que vivió en la escuela le parece una experiencia positiva, porque aprendió que ella no debe hacer lo mismo como futura profesora; en definitiva, lo haría diferente “yo pienso que más positivo [...]saca de las cosas negativas cosas que uno no haría”. También, considera que su experiencia de aprendizaje le va a servir para potenciar en sus alumnos la palabra curiosidad, como lo señala “incentivar esa es la palabra incentivar a los niños a que ... la curiosidad usar mucho ese ese recurso”.

En relación a la pregunta sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura destaca como relevantes el rol fundamental de la escuela y la familia y la importancia de escuchar a los niños para entender sus intereses, como se aprecia en su relato “dos aspectos muy importantes eh la casa y el profesor porque si un profesor no es abierto a lo que el niño quiere expresar el niño se va a retraer” [...] en la casa eh darle importancia a lo que que él quiere contar o las tareas que él tiene eh estar preocupado”. Asimismo, considera que el profesor debe tener ciertas características para trabajar en aula como afectivo, amable, saber escuchar, dispuesto a ayudar, expresando que cuando el profesor tiene este perfil los alumnos lo perciben y responden prestando más atención en clases o con su disposición para colaborar “a mí me pasaba ahora que los niños decían tía usted es muy cariñosa y como que están atentos a los que uno les iba a decir, o tía le

ayudo”. Por su parte el docente debe tener la disposición y la amabilidad para enseñar, como, por ejemplo: “pregúnteme todo lo que quieran aquí estoy yo para ayudarlos [...] no tienen la amabilidad, por así decirlo, de explicar otra vez como que les molesta explicarlo otra vez”. Además, indica que influye en los aprendizajes de lectura el contexto y situación socio-económica de la familia para tener recursos que les permitan adquirir libros para motivar este aprendizaje en los niños, también, indica como importante el uso adecuado del espacio en las salas de clases, y lo señala así “ellos no tienen los recursos entonces también eso hace que se desmotive y el ambiente también en el que está inserto el colegio, el espacio adecuado su sala” y en el aula dice que los docentes deben hacer buen uso de los recursos disponibles, porque en algunos casos no los saben usar o no se utilizan por temor a que los alumnos los dañen...” de repente no saben usarlos muy bien [recursos] o de repente los computadores en muchos colegios por ejemplo en mi colegio en básica [...] no vamos a sacar esto porque ustedes lo van a romper”. Se puede apreciar en el relato de Rosa que sus comentarios están muy vinculados a la experiencia de su etapa escolar, especialmente, cuando se refiere al perfil del profesor y a la disposición de este en el aula, buscando lo opuesto a su experiencia personal de aprendizaje.

Al ser consultada sobre cómo realizaría una clase de lectura y escritura inicial releva la importancia de detectar los conocimientos previos de los alumnos a través de un diagnóstico, considerar la diversidad existente en el aula respetando los ritmos de aprendizaje de los alumnos para ello, se requiere diversificación de las actividades y trabajo colaborativo entre pares. Lo anterior se refleja en las siguientes declaraciones “principalmente, eh los conocimientos previos eh y de qué manera o que tan avanzado su historial, su diagnóstico más que nada eh que problemas [...]no puedo llegar hacer una clase todos por igual si no todos son iguales [...] podría hacer un trabajo en grupos y que los que ya saben eh puedan apoyar al al que le cuesta más, que esa experiencia lo viví ahora (aludiendo a su experiencia personal en la práctica) se ofrecían a a enseñarle a explicarle al al otro”. Además, considera que el trabajo colaborativo entre pares tiene un componente afectivo, siendo la emoción propulsora de aprendizaje en los alumnos “Si si aprenden porque es como ya su cercano [...] Viene de alguien que ellos ya conocen [...] lo reciben de otra manera”. Por otra parte, destaca el desarrollo de la conciencia fonológica para aprender a leer, la utilización del método sintético fonético y actividades de motricidad fina para la escritura que se observa en el relato “identificar los distintos fonemas yo creo [...] se supone que uno les va a enseñar ya las letras yo creo [...] Cuando ya reconoce las letras, las vocales eh las consonantes

y sus fonemas [...] para poder escribir saber cómo tomar el lápiz” y algo que considera muy importante la futura profesora es el bienestar emocional de los alumnos, como lo expresa en las siguientes líneas “hacer su trabajo como que se sientan cómodos”. Por otra parte, denota falta de conocimiento sobre la adquisición de la lectura y la escritura porque lo señala como procesos separados para el aprendizaje “yo creo que separadas o sea después eh no sé cuándo ya lo entienda mejor [alumno] podría ser juntas”. Como estrategias de aprendizaje para la enseñanza de estas habilidades haría uso del método sintético fonético, mostrando imágenes y letras para que los alumnos las nombren, prestando atención a las dificultades y a la voluntad de los alumnos para participar. Agrega que utilizaría guías de trabajo, para que reconocieran consonantes en estudio que fue una experiencia personal de aprendizaje escolar, lo que relata de la siguiente manera “reconocer proyectaría no sé imágenes letras y entre todos que las nombraran y ahí fijarme más o menos quién quién como que no entiende como que no quiere responder o que le cuesta más [...] haría eh una guía súper sencilla con con letras con cosas [...] por ejemplo eh donde está la “eme” ponerle así un globito con muchas letras y que encerraran todas las “emes [...] también fue una manera de que yo aprendí”.

Rosa al responder la pregunta cómo surgen todas las ideas relatadas para la enseñanza del lenguaje escrito valora positivamente la formación inicial como también, relaciona la formación inicial con la experiencia vivida, pues considera que la formación le da sentido a la experiencia personal de aprendizaje como se observa en su relato “que lo que hemos pasado aquí ha sido muy importante [...] porque lo voy relacionando con lo que yo he vivido”. Además, se siente muy entusiasmada con la idea de enseñar, porque lo que aprende en la formación más las prácticas lo puede utilizar con su hija, otorgándole más sentido aún por su experiencia personal familiar “igual yo estoy motivada por enseñar, porque yo también tengo una hija entonces me motiva [...] todo lo que aprendo acá lo trato de aplicar con ella [...] entonces voy haciendo relaciones y en base a las prácticas”.

5.2.2. Entrevista 2

En la segunda entrevista organizada en tres bloques y realizada post curso de formación, Rosa es consultada por los aprendizajes logrados en el curso y si estos han permitido cambiar su opinión

de la entrevista 1 sobre lo que es la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Rosa responde que enseñar a leer y escribir no es solo para que los alumnos obtengan una evaluación si no que es útil para la vida, para que pueda desenvolverse en la sociedad y señala “no solo uno enseña a leer y a escribir para para evaluarlos, sino que para que el niño pueda desenvolverse y sea capaz de comunicarse y de expresar lo que él piensa cree o siente”. Respecto del curso de formación expresa que le sirvió para confirmar y reorientar sus ideas, diciendo “creo que reforzó y ayudó a orientar lo que yo pensaba sobre leer y escribir”; por otra parte, considera que el curso amplió su concepto de aprender a leer y escribir, permitiéndole asociar la idea de lectura con lectura comprensiva, expresando en la entrevista lo siguiente: “tenía un concepto un concepto más básico [...] pero es algo más allá que eso [...] o sea no no basta solo con eh saber leer, sino que entender”.

Cuando es consultada sobre los aspectos que influyen en la lectura y escritura solo se refiere a las capacidades y habilidades que posee el alumno y el apoyo familiar, relevando nuevamente esta última idea; lo que se observa en las siguientes respuestas: “principalmente yo creo que su las capacidades y las habilidades que él tiene lo que él ha desarrollado [...] el apoyo también que tiene de su hogar”. En cuanto a la tercera pregunta sobre conocimiento y estrategias de enseñanza Rosa explicita que es importante detectar los conocimientos previos de los alumnos a través de reconocimiento de letras, lectura logográfica y se puede observar que utilizaría el método sintético fonético, lo que se aprecia en los ejemplos que indica: “si conoce alguna letra o eh por ejemplo no sé si es capaz de de mm em entender algunos símbolos por ejemplo como los de la coca cola que ellos ya tienen como una idea al ver el logo”. Al insistir con la pregunta vuelve a señalar aspectos anteriores como que realizaría un diagnóstico sobre conciencia fonológica y método sintético fonético para la comprobación de los conocimientos previos de los alumnos e identificar palabras de acuerdo a su tamaño (más largas, más cortas), y en el ejemplo que menciona relaciona la actividad con experiencia personal, como lo se puede apreciar: “hacer un diagnóstico que es lo que él sabe qué letras conoce primero hacer como un un una pequeña prueba pero así oral [...] aplicar un poco lo que él ya conoce con algo nuevo por ejemplo no sé si él sabe los fonemas que con los más básicos que son las “ese” la “eme”[...] ligarlo a otra, unirlo a otra para que así al oír vaya sabiendo [...] después podría ser em que eh al oír diferenciar las letras más largas de las más cortas [refiriéndose a palabras] [...] por lo que aprendí que es muy importante eh que ellos sepan diferenciar eh sepan reproducir algunos fonemas”. Luego, alude a su experiencia personal nuevamente, señalando “por lo que aprendimos porque así es como uno escribe, según lo que

escucha eh uno escribe”. Después agrega algo sobre los conocimientos previos relacionado con la copia de palabras y separación de sílabas que considera importante “son capaces de reproducir eh por ejemplo una palabra eh son capaces de de dividirla en sílabas”.

En esta entrevista Rosa plantea que no se siente del todo preparada para enseñar el lenguaje, porque considera que enseñar estas habilidades requiere de un aprendizaje permanente y lo expresa de la siguiente manera “Bueno sí un poco, pero siento que falta que por mi parte estudiar un poco más [...] Entonces creo que uno nunca está cien por ciento preparado para siempre”. Además, considera que en la práctica se da un proceso de aprendizaje bidireccional, porque los alumnos y el docente aprenden mutuamente: “estoy como ansiosa porque no solo voy a enseñar, o sea no solo ellos van a aprender yo también voy a aprender de ellos [alumnos]”. También, destaca la experiencia práctica que realizará en el siguiente semestre como espacio de mayor desarrollo personal “no es algo que vaya a hacer por usted o para los niños, sino que también es para mí”.

5.2.3. Observaciones de clases

5.2.3.1. Descripción de la clase 1

En este apartado se incorporan tablas con la transcripción del análisis interpretativo descriptivo de los fragmentos 2-4-11 y12 de Rosa, que guían el análisis de la clase 1:

Estudiante: Rosa	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 1 - 2
Tiempo: 00:00 – 4:01	Duración:4’1”

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra explica el objetivo de la clase relacionado con la consonante M, repasa sus distintas formas de escritura: cursiva, script, mayúscula y minúscula, como también, la formación de sílabas y palabras con sonido inicial M.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: Buenas días niños/	En el T1y T2 saludos entre la maestra y los alumnos.
2. As: Buenas tardes profesora:\	
3. R: ba! (...) les cuento\ yo soy la tía rosa y vamos a hablar sobre la consonante M (emite sonido)=	En el T3 la maestra se presenta y entrega el objetivo de la clase.
4. As: m::: (emiten sonido)	En el T4 los alumnos cogen el turno de palabra y emiten sonido de la consonante en estudio.
5. R: la (...) m::=	En el T5 <i>la maestra repite el sonido de la consonante a modo de confirmación.</i>
6. As: m:::	En el T6 los alumnos vuelven a emitir el sonido de la consonante en estudio.
7. R: conocen cuál es la letra ligada/ manuscrita y la imprenta/ cuál de las dos/ (muestra desde el pizarrón donde tienen escrita letra m en script y cursiva, mayúscula y minúscula, vocales y sílabas ma, me, mi, mo, mu) cuál es esta/	En el T7 la maestra pregunta a los alumnos si conocen la letra en estudio mostrando tipos de letra y formas de escribirlas y sílabas formadas por la letra en estudio y las vocales y realiza preguntas al respecto.
8. As: manu (..) imprenta:-- la mayúscula/	En el T8 los alumnos intentan responder a la pregunta de la maestra, según les va indicando desde el pizarrón.
9. R: sí muy bien—esta es la mayúscula y la (..)	En el T9 <i>la maestra elogia las respuestas de los alumnos</i> y luego repite que la letra que muestra está escrita con mayúscula y <i>produce un encadenamiento.</i>

<p>10. As: minúscula—</p>	<p>En el T10 los alumnos completan correctamente al encadenamiento iniciado por la maestra.</p>
<p>11. R: y esta/ (muestra la M mayúscula en el pizarrón)</p>	<p>En el T11 la maestra pregunta a los alumnos como está escrita la siguiente letra.</p>
<p>12. As: mayúscula =</p>	<p>En el T12 los alumnos responden correctamente.</p>
<p>13. R: mayúscula y minúscula\= (indicando con su dedo la M en el pizarrón escrita de las dos formas)</p>	<p>En el T13 la maestra toma el turno de palabra para mostrar la consonante en estudio e indicar como está escrita.</p>
<p>14. As: minúscula—</p>	<p>En el T14 los alumnos cogen el turno de palabra para coincidir con lo señalado por la maestra.</p>
<p>15. R: conocen las vocales/</p>	<p>En el T15 la maestra pregunta realiza una pregunta a los alumnos y en el T16 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>16. As: si::</p>	
<p>17. R: todos van a repetir conmigo— (va indicando del pizarrón con el dedo las vocales en forma secuenciada y los niños leen)</p>	<p>En el T17 la maestra entrega indicaciones de cómo se realizará la siguiente actividad.</p>
<p>18. As: a:: e:: i:: o:: u::</p>	<p>En el T18 los alumnos leen las vocales, realizando una lectura sintético fonética.</p>
<p>19. R: ya: ahora la m:: con la a::</p>	<p>En el T19 la maestra les propone leer sílabas conformadas por la consonante M y las vocales emitiendo el sonido de cada letra.</p>
<p>20. As: ma::=</p>	<p>En el T20 los alumnos leen MA prolongando el sonido de la sílaba, realizando una lectura sintético silábico.</p>
<p>21. R: {más fuerte} la m:: con la e::=</p>	<p>En el T21 la maestra solicita a los alumnos que eleven el tono de voz al leer las letras que está mostrando.</p>
<p>22. As: me::</p>	<p>En el T22 los alumnos cogen el turno de palabra y leen la sílaba ME, realizando una lectura sintético silábico.</p>

<p>23. R: m: con la i=</p>	<p>En el T23 la maestra continúa con la actividad, mostrando la consonante M y la vocal I</p>
<p>24. As: mi:: mo:: mu::</p>	<p>En el T24 los alumnos toman el turno de palabra y leen las siguientes sílabas prolongando el sonido, realizando una lectura sintético silábico.</p>
<p>25. R: MUY BIEN:: quién me puede decir alguna palabra o cosa que comience con ma:: ya—usted/ (indicando a A1)</p>	<p>En el T25 la maestra los elogia y los elicit para que nombren palabras con sonido inicial de la letra en estudio y señala a un alumno para que le ofrezca una palabra.</p>
<p>26. A1: marciano—</p>	<p>En el T26 el A1 ofrece una palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>27. R: marciano—{ muy bien }</p>	<p>En el T27 la maestra repite la palabra en señal de confirmación y luego elogia al A1 con voz fuerte.</p>
<p>28. A2: mamá:</p>	<p>En el T28 el A2 ofrece otra palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>29. R: mamá—muy bien— usted\ (indicando a A3)</p>	<p>En el T29 la maestra repite la palabra en señal de confirmación y luego elogia al A2, señalando a A3 para que ofrezca otra palabra.</p>
<p>30. A3: mesa—</p>	<p>En el T30 el A3 ofrece otra palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>31. R: mesa—y otra—usted/ (indicando a A4)</p>	<p>En el T31 la maestra repite la palabra en señal de confirmación y da turno de palabra a A4 para que participe.</p>
<p>32. A4: martillo—</p>	<p>En el T32 el A4 ofrece una palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>
<p>33. R: martillo—bien\</p>	<p>En el T33 la maestra repite la palabra en señal de confirmación y luego elogia al A4.</p>
<p>34. A5: MENTA</p>	<p>En el T34 el A5 ofrece una palabra con voz fuerte, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.</p>

35. R: cómo/	En el T35 la maestra hace repetir la palabra al A5, porque no la escuchó.
36. A5: MENTA	En el T36 el A5 repite la palabra solicitada por la maestra realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.
37. R: muy bien—	En el T37 la maestra elogia al alumno A5.
38. A6: MANZANA::	En el T38 el A6 ofrece otra palabra con voz fuerte, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.
39. R: manzana – muy bien\ ahora yo les voy a entregar una guía (..) hola/ (recibe a un alumno que viene atrasado a la clase) (..) mientras que su compañero se sienta\ les voy a entregar una guía con la que vamos a trabajar\ ya/ (comienza a repartir las guías de trabajo a cada alumno) {silencio} todos tienen guías/	En el T39 la maestra repite la palabra en señal de confirmación y luego elogia al A6. Posteriormente les anuncia a los alumnos la siguiente actividad, solicita silencio a los alumnos y pregunta si todos tienen el material de trabajo y en el T40 los alumnos responden afirmativamente.
40. As: si::	

Estudiante: Rosa	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 1 - 4
Tiempo: 4:02 - 26:00	Duración: 21'98"

Explicación de la actividad de la maestra:

En este fragmento la maestra explica la guía de trabajo entregada a los alumnos, lee el objetivo completo de la clase y señala apoyada por la proyección multimedia cómo deben desarrollar esta actividad, donde primero los alumnos deben pintar las imágenes que están en la guía de trabajo

con sonido inicial Ma, Me, Mi, Mo, Mu; posteriormente los alumnos deben dibujar palabras en forma libre que comiencen con las sílabas en estudio.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. R: ya:/: todos listos:/: (tiene la guía proyectada en equipo multimedia) (...) silencio—(los niños buscan lápiz y goma en sus mochilas) calladitos— (...) ya-- el objetivo de esta clase es identificar los sonidos que componen las palabras reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas\ para comenzar vamos a dibujar y pintar (..) acá en estos eh:: cuadrados que hay eh:: objetos o cosas que comiencen con ma, me=</p>	<p>En el T1 la maestra organiza la clase y da instrucciones para desarrollar una guía en formato papel para los alumnos, que proyecta para su explicación.</p>
<p>2. As: mi, mo, mu::</p>	<p>En el T2 los alumnos cogen el turno de palabra para terminar las últimas tres sílabas conformada por la consonante en estudio y las vocales, alargando el sonido de la última sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de las sílabas.</p>
<p>3. R: después que lo dibujen deben pintar—ya/ todos entendieron las indicaciones/</p>	<p>En el T3 la maestra continúa dando indicaciones sobre la actividad que deben realizar y se asegura que los alumnos hayan comprendido.</p>
<p>4. As: si::</p>	<p>En el T4 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p>
<p>5. R: si- hay alguien que no entendió/ no/</p>	<p>En el T5 la maestra insiste en preguntar para asegurarse que todo el mundo ha comprendido las indicaciones para realizar el trabajo.</p>
<p>6. A7: la dany— (refiriéndose a una compañera)</p>	<p>En el T6 la A7 señala a una compañera que no ha entendido.</p>
<p>7. R: dígame—aquí miren—igual como acá\ (muestra en la diapositiva) tienen que dibujar objetos o cosas que comiencen con ma, me, mi, mo, mu (..) quién me podría</p>	<p>En el T7 la maestra repite las instrucciones de la actividad y solicita a los alumnos que señalen un ejemplo con una sílaba en específico para corroborar que han entendido.</p>

<p>decir qué podemos dibujar en mo::/ la m:: con la o:</p>	
<p>8. A8: MORZA::</p>	<p>En el T8 la A8 ofrece una palabra alzando el tono de voz y prolongando el sonido final de la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>9. R: ya—usted/ (dirigiéndose a A9)</p>	<p>En el T9 la maestra <i>responde con la palabra ya a modo de confirmación</i> y solicita a otra alumna que señale otro ejemplo.</p>
<p>10. A9: mono —</p>	<p>En el T10 la A9 ofrece otra palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>11. R: mono—muy bien y usted/ (dirigiéndose a A10)</p>	<p>En el T11 la maestra <i>repite la palabra a modo de confirmación y elogia a la A9</i>, luego da turno de palabra a A10.</p>
<p>12. A10: MORA</p>	<p>En el T12 el A10 ofrece otra palabra alzando el tono de voz, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>13. R: mora—muy bien— {ahí hay unos ejemplos} (..) ahora dibujen calladitos—con ma, me, mi, mo, mu—ya—lo que a ustedes se les ocurra ya\ yo voy a observar por mientras—(inicio 5:39) (la maestra apoya el trabajo de los alumnos en sus puestos de trabajo 5'26”) silencio—a ver—cuéntenme cómo hacen los corderos las cabritas/ saben ustedes/</p>	<p>En el T13 la maestra <i>repite la palabra a modo de confirmación y elogia al A10</i>, luego solicita silencio a los alumnos para que continúen la actividad de manera individual, mientras recorre la sala pasando por los puestos de trabajo. Posteriormente, elicitación a los alumnos para que emitan la onomatopeya de los corderos.</p>
<p>14. As: mee:: mee:::</p>	<p>En el T14 los alumnos emiten la onomatopeya del cordero.</p>
<p>15. R: pero todos a ver/</p>	<p>En el T15 la maestra insiste en que todo el curso emita ese sonido</p>
<p>16. As: MEE:: MEE:::</p>	<p>En el T16 los alumnos repiten con voz fuerte la onomatopeya del cordero prolongando su sonido.</p>
<p>17. R: pero es parecido a me/ {solo su sonido}</p>	<p>En el T17 la maestra pregunta a los alumnos si el sonido es similar a la sílaba me, con la</p>

<p>18. As: si::</p> <p>19. R: ya—pero está bien: pero tienen que dibujar algo o cosas que comiencen con me (..) quién me puede decir algo para ayudar a sus compañeros/ silencio—a ver usted\ qué dice/ quién me dice algo con me::/ usted/</p> <p>20. A11: mesa</p> <p>21. R: {mesa} qué más/ (indica a un niño en su puesto)</p> <p>22. A12: medusa</p> <p>23. R: {medusa}</p> <p>24. A13: {medalla}</p> <p>25. R: {medalla} bien\ qué escuchó usted con me::/ (pregunta a un alumno que está distraído de la clase)</p> <p>26. A14: medalla—</p> <p>27. R: medalla ve—comienza con me::</p>	<p>intención de facilitar el aprendizaje de los alumnos al relacionarlo con algo conocido.</p> <p>En el T18 los alumnos responden al unísono afirmativamente.</p> <p>En el T19 <i>la maestra responde con la palabra ya en señal de confirmación</i> y luego insiste en que deben dibujar algo con la sílaba me, enseguida elicitó a los alumnos para que ofrezcan una palabra que comience con esa sílaba, finalmente señala a A11 para que participe.</p> <p>En el T20 la A11 ofrece una palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T21 <i>la maestra repite con voz fuerte la palabra a modo de confirmación</i> y sigue elicitando a los alumnos para que ofrezcan más palabras e indica a un alumno para que participe.</p> <p>En el T22 el A12 ofrece otra palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T23 la maestra <i>repite con un tono de voz fuerte la palabra a modo de confirmación.</i></p> <p>En el T24 la A13 ofrece otra palabra con voz fuerte, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T25 <i>la maestra repite con voz fuerte la palabra a modo de confirmación y la elogia,</i> luego se dirige a un alumno para preguntarle palabras con la sílaba inicial me</p> <p>En el T26 el A14 repite la palabra señalada por la A13, demostrando que estaba atento.</p> <p>En el T27 <i>la maestra repite la palabra en señal de confirmación</i> y realiza una explicación metalingüística a los alumnos.</p>
---	--

<p>28. A15: {melón}</p> <p>29. R: melón—{veo que varios de sus compañeros terminaron::} A QUIÉN LE FALTA::/ QUIÉN YA TERMINÓ::/ (...) {vamos terminando que tenemos que avanzar:} (la maestra revisa el trabajo por puestos) ya:: QUIÉN ESTÁ LISTO::/</p> <p>30. As: yo – yo:: - yo:</p> <p>31. R: {rápido::} (la maestra continúa apoyando el trabajo de los alumnos en forma individual – 2’30”) ya:: silencio-- rapidito— (...) silencio sin gritar::-- (..) ya::\ varios de sus compañeros han terminado\ (la maestra sigue apoyando a los alumnos en forma individual) (...) SILENCIO:: A VER/ SILENCIO:: SILENCIO:: A VER ESCÚCHENME\ silencio\ silencio::\ silencio—escúchenme un poquitito:: miren para acá—miren para acá: {necesito que se queden callados} sus compañeros me preguntan cosas y yo no puedo escucharlos—hablan muy fuerte\ y yo necesito tratar de atender a la mayoría ya/ todos tienen derecho a preguntar\ cuando necesitan saber algo me preguntan a mí y no al compañero de al lado\ ya/ si no nos distraemos ya/ trabajen calladitos ya/ quién terminó/ pero {levantando la mano}ya—los que terminaron se quedan calladitos un ratito para darle tiempo a los demás ya/ (la maestra apoya a los alumnos que avanzan más lento, se detiene 3’25” con una alumna) ya:: silencio/ QUIÉN TERMINÓ::/ A VER/ ya: {muy bien::} quién no ha terminado-- QUIÉN NO HA TERMINADO/ ya a ver—pero- {QUIÉN NO HA TERMINADO}</p> <p>32. A16: YO:::</p>	<p>En el T28 el A15 ofrece con voz fuerte una palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T29 la maestra repite la palabra a modo de confirmación y mientras recorre la sala controla si los alumnos terminaron la actividad.</p> <p>En el T30 los alumnos llaman la atención de la maestra para indicar que han terminado.</p> <p>En el T31 la maestra se asombra porque los alumnos habían terminado tan rápido, mientras continúa dando apoyo a los alumnos que no habían terminado por los puestos de trabajo. La maestra solicita silencio para continuar apoyando a los alumnos. <i>Luego sigue pasando por los puestos de trabajo y elogia a los alumnos que han terminado.</i></p> <p>En el T32 el A16 le responde que no ha terminado.</p>
---	---

<p>33. R: ya—dos minutos más—DOS MINUTOS MÁS:: muy bien\ sin rayar la mesa ya/ (le dice a un alumno) siéntese::-- SILENCIO:: silencio que yo no puedo escuchar:: (...) silencio:: siéntense:: (...) rápido vamos terminando esta actividad\ {ya silencio escuchen} ya muy bien—miren hacia adelante ahora\</p>	<p>En el T33 la maestra otorga más tiempo para realizar la actividad y sigue resguardando la disciplina de la clase.</p>
--	--

Estudiante: Rosa	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 1 - 11
Tiempo: 26:01 – 33.30	Duración: 7:29”

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra inicia otra actividad, en la cual los alumnos deben unir con una línea la sílaba ma, me, mi, mo, mu con una imagen, según corresponda, que está en la columna de al frente que tenga el mismo sonido inicial.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. R: ya muy bien --miren hacia acá por favor—como ustedes ven es una guía\ las que todos tienen (..) siéntense—silencio—{SILENCIO} A VER SILENCIO— {QUÉ DIJIMOS DEL SILENCIO DENANTE::} por favor-- ya todos mirando su hojita o acá adelante\ estoy hablando por favor presten atención— ya la segunda actividad tienen que unir (..) silencio (..) ya-</p>	<p>En el T1 la maestra comienza a organizar la clase intentando presentar la segunda actividad, pero los alumnos están muy inquietos y no permiten que la maestra explique, por lo que insiste en solicitar silencio y entregar normas de respeto con sus compañeros.</p>

<p>tienen que unir – silencio—{todos tienen que respetar a los demás es muy importante} si quieren ser escuchados {tienen que escuchar}</p> <p>2. A1: hay que respetar a los mayores—</p> <p>3. R: sí muy bien\ y a sus compañeros\ no tan solo a los mayores— y a sus compañeros\ entonces acá en la segunda actividad debemos unir:: eh:: (la maestra muestra en la proyección la actividad) qué hay aquí/ (muestra la sílaba ma de la proyección)</p> <p>4. As: ma::</p> <p>5. R: ma:: y acá/ (indicando otra sílaba)</p> <p>6. As: me:: mi:: mo:: mu::</p> <p>7. R: {muy bien} o sea—deben unir ma:: con la imagen que corresponde cuál de esas comienza con ma:: así deben unir—después pintar\ así con me: mi: mo: mu:: ya/ quién no entendió/ {todos entendieron/}</p> <p>8. As: si::</p> <p>9. R: si::/ respóndanme—todos entendieron/ ya por favor cada uno trabaje en silencio—(la maestra comienza a apoyar a los alumnos por puesto de trabajo, los alumnos están</p>	<p>En el T2 la A1 señala una frase de respeto para sus compañeros.</p> <p>En el T3 <i>la maestra elogia a la A1 por su opinión</i> y reiteró que deben respetarse todas las personas, luego comienza a explicar la segunda actividad de la clase preguntando a los alumnos que está mostrando de la proyección.</p> <p>En el T4 los alumnos leen al unísono la sílaba ma, prolongando su pronunciación, realizando un reconocimiento sintético silábico.</p> <p>En el T5 la <i>maestra repite la sílaba prolongando su sonido en señal de confirmación</i> y luego pregunta por otra sílaba que muestra.</p> <p>En el T6 los alumnos comienzan a leer todas las sílabas restantes prolongando cada sonido, realizando un reconocimiento sintético silábico.</p> <p>En el T7 la <i>maestra con voz fuerte elogia a los alumnos</i> y explica con un ejemplo la dinámica de la actividad (unir la sílaba de la columna A con la imagen de la columna B). Luego se asegura si entendieron cómo realizar la actividad.</p> <p>En el T8 los alumnos responden afirmativamente.</p> <p>En el T9 la maestra insiste en preguntar si realmente todos entendieron y solicita silencio para que continúen trabajando, mientras va</p>
---	---

muy inquietos, se detiene 1'30" con una alumna) ya/ todos terminaron/ rapidito—(sigue apoyando a los alumnos)	apoyando a los alumnos por los puestos de trabajo.
---	--

Estudiante: Rosa	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 1 - 12
Tiempo: 00:00 - 09:20	Duración: 9:20"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra comienza la corrección de la actividad anterior, cuando debían unir la sílaba en estudio con la imagen correspondiente de la columna de al frente. Luego, inicia la siguiente actividad donde deben reconocer en palabras dadas las sílabas ma, me, mi, mo, mu encerrando en un círculo las sílabas en estudio, según corresponda.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: {ESCÚCHENME:} quién me puede decir que son estos/ (indicando la imagen de los mitones en la proyección)	En el T1 la maestra continúa con la actividad anterior y una vez que solicita ser escuchada, pregunta por una imagen de la proyección y en el T2 los alumnos responden de manera adecuada.
2. As: MITONES::	
3. R: con qué comienza/ (dirigiéndose al grupo clase)	En el T3 la maestra pregunta por la sílaba inicial de la palabra mitones.
4. As: mi:::	En el T4 los alumnos responden mencionando la sílaba correcta alargando su pronunciación,

<p>5. R: ya para todos los que me preguntaron\ qué son estos/ (indicando los mitones)</p> <p>6. As: mitones::</p> <p>7. R: (...) también son conocidos como guantes, pero uno mete los dedos y estos son cerrados\ como los mitones de los bebés—han visto a los bebés/ (..) ya\ quien no ha terminado—</p> <p>8. A2: yo si::</p> <p>9. R: quién NO ha terminado/ (va revisando por puesto de trabajo) (...) ya—ahora—(..) dos minutos para que terminen—(...) ya/ silencio—vamos a seguir con la siguiente actividad\ en la última actividad deben encerrar reconociendo la m:: con la i:-- o sea por ejemplo ma, me, mi, mo, mu: y encerrar (..) les voy a dar una pista— aquí dice camisa pero ustedes pueden ver que está mi— no es necesario que lean solo con ver tienen que identificar ma, me, mi, mo, mu:: encerrándolo en un círculo ya/ (1'27") alguien terminó/ (algunos alumnos levantan la mano y hacen preguntas y la maestra los atiende por puestos de trabajo, los alumnos trabajan con mucha inquietud y conversación. Pasados 5'31" continúa la clase) MÍRENME— MÍRENME—ESCÚCHENME POR FAVOR—{veo que todos están pintando acá (muestra los primeros objetos en la proyección) después pintan ya/ ahora tienen que hacer esta actividad encerrar ma, me, mi, mo,</p>	<p>realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p> <p>En el T5 la maestra vuelve a preguntar a los alumnos por la misma imagen, para aquellos alumnos que no estaban poniendo atención.</p> <p>En el T6 los alumnos repiten la respuesta anterior, prolongando la última sílaba.</p> <p>En el T7 la maestra explica la diferencia entre los guantes y los mitones, luego pregunta quién todavía no ha terminado.</p> <p>En el T8 el A2 responde que ya terminó la actividad.</p> <p>En el T9 la maestra reitera la pregunta de quién no ha terminado a propósito de la respuesta del A2 y propone realizar la siguiente actividad, la que explica con mucha inquietud en la sala por parte de los alumnos, la maestra cierra la clase.</p>
--	--

<p>mu: ya/ a ver quién no ha terminado—a ver siéntense\ (...) silencio a ver—por qué se paró/ (continúa revisando por puesto 2') siéntense—silencio—que no puedo hablar más fuerte—no puedo gritar— silencio—{ahora quiero que todos me miren acá}—(la maestra hace el cierre de la clase recordando lo aprendido)</p>	
--	--

La maestra inicia la clase (ROS 1-2: turnos 1-38), presentándose y dando a conocer el objetivo de esta que consistía en el estudio de la consonante M, la cual menciona emitiendo su sonido. Luego, comienza a activar los conocimientos previos de los alumnos, recordando las distintas formas de escritura de la letra en estudio y repasando las vocales que están escritas en la pizarra de manera secuenciada, las cuales leen los alumnos. Enseguida, solicita a los alumnos que lean las sílabas que se forman con la consonante M y las vocales, utilizando el método sintético fonético y sintético silábico, respectivamente. Los alumnos van leyendo y participando de la clase sin dificultad, recibiendo elogios de la maestra por su desempeño. En esta parte de la clase, Rosa utiliza el método sintético fonético como aprendió en su etapa escolar y como lo manifiesta en la entrevista 1 y 2. Continúa (ROS 1-2: turnos 25-39) elicitando a los alumnos para que ofrezcan palabras que contengan las sílabas en estudio, realizando una actividad de conciencia fonológica, aspecto que comenta en la entrevista 2 al ser consultada como haría una clase de primeros aprendizaje en lectura y escritura, esta actividad motivó la participación de los alumnos en la clase de manera asertiva, provocando los elogios de la maestra.

Posteriormente (ROS 1- 4: turnos 1-33), Rosa lee el objetivo de la clase de manera completa, lo que es muy largo para los niños y se comienzan a impacientar e introduce otra actividad relacionada con desarrollar una guía de trabajo en la cual estaban las sílabas conformadas por la consonante M más vocal. También, los alumnos debían dibujar algún objeto o cosa que tuviera sonido inicial ma, me, mi, mo, mu, para lo cual comenzó a preguntar a los alumnos qué podían

dibujar para que nombraran elementos con la sílabas en estudio, a modo de ayuda y que comprendieran lo que tenían que hacer. Los dibujos debían hacerlos dentro de cada cuadrado donde estaba escrita la sílaba y después debían pintar todas las imágenes, trabajando conciencia fonológica en este ejercicio. Enseguida efectúa otra actividad (ROS 1-11: 1-9) de la guía de trabajo que consistía en unir con una línea las sílabas en estudio que estaban secuenciadas (ma, me, mi, mo, mu) con la imagen de la columna de al frente que comenzara con el sonido inicial que estaban trabajando en clases, utilizando el método sintético silábico en el ejercicio. Los alumnos iban desarrollando las actividades, pero cada vez más inquietos, lo que provocaba que la maestra debiera permanentemente recordar las normas de la clase, aun así, no lo conseguía. Al parecer la situación se hacía cada vez más compleja, porque la maestra se detenía en los puestos de trabajo para ayudar a los alumnos de aprendizaje más lento, haciéndose cargo de las diferencias individuales y atender las dudas de todos sus alumnos, momento que los alumnos aprovechaban para hacer desorden. Después intenta revisar la guía de trabajo, pero no puede continuar por la inquietud de los alumnos, notándose la falta de experiencia en el manejo de estas situaciones en el aula. Luego, introduce otra actividad (ROS 1-12: turnos 3-9) que se trataba de encerrar en un círculo las sílabas en estudio de palabras dadas, con la finalidad de corroborar el aprendizaje de los alumnos y verificar si podían reconocer en la palabra escrita las sílabas estudiadas en la clase, haciendo uso del método sintético silábico, pero debido al desorden en la sala la maestra cierra la clase, solo preocupándose de que los alumnos terminaran, elevando cada vez el tono de voz y perdiendo un poco el control de la clase. Se observa que la maestra incorpora actividades como dibujar y pintar como una manera de hacer más entretenida la clase, pero no lo consigue.

En la entrevista de autoconfrontación la maestra manifiesta tener inseguridades para tratar algunos contenidos de la clase, cuando se le dice que en la clase no habla de sonidos y tampoco de sílabas y que las vocales y las sílabas están siempre en secuencia. Rosa manifiesta lo siguiente, aunque se muestra positiva en su opinión “no sé cómo abordar los temas de sonido, letra, mayúscula, minúscula, cursiva y script, lo que se considera falta de práctica y es positiva la inquietud, para superarse y mejorar”. En la entrevista 2, Rosa había planteado que no se sentía del todo preparada para enseñar a leer y escribir, puede que eso produzca esta situación. También, es consecuente con lo planteado en la entrevista 1 y 2 sobre el uso de guías y el método sintético fonético, que fue cómo aprendió ella en la escuela como lo relata en la entrevista 1.

En el fragmento ROS 1- 4: turnos 1-9, Rosa lee el objetivo completo de la clase, no se los explicó de manera simple a los alumnos, lo que no fue muy adecuado, se empezaron a inquietar. Al respecto, señala “no sabía si decirlo completo o solo una parte [...] se desordenaron mucho y no sabía cómo manejar la situación”. En el caso del trabajo en la guía (ROS 1- 4: turnos 1-9 hubo alumnos que terminaron y comenzaron a hacer desorden. Cuando se le sugiere que podría haber solicitado ayuda a esos alumnos para que apoyaran a los alumnos más lentos, señala “creo que algunos niños les hacen la tarea a sus compañeros”, por lo que no lo ve beneficioso; en este comentario Rosa se contradice con lo planteado en la entrevista 2 cuando manifiesta que los alumnos que saben más pueden enseñarle al que tiene dificultad para aprender y que el trabajo colaborativo entre pares es mejor recepcionado por los alumnos por su componente afectivo, de cercanía. Además, lo recuerda como experiencia personal de sus prácticas de formación. Posteriormente, se comenta que en la guía donde debían unir con una línea las sílabas con la imagen correspondiente al sonido inicial, las instrucciones no estaban claras para los alumnos, manifestando “Me cuesta usar el vocabulario adecuado, pero me siento más cómoda con niños de primer año, que con alumnos de niveles más avanzados”. Se entiende que es su primera experiencia en primer año básico y haciendo clases de lectura y escritura lo que puede provocar esas inseguridades, que se espera vaya superando en la práctica. Respecto de la cantidad de tiempo utilizado trabajando guías dice que fue mucho para los niños, por lo que sigue manifestando sus dudas e inseguridades para gestionar la clase “tengo la incertidumbre de cómo manejar los tiempos y el tipo de actividad. Además, he intentado hacerlo bien, pero me falta experiencia”. Mantiene lo señalado en la entrevista 2 de no sentirse preparada para dar clases y, sin duda, que es por falta de experiencia como lo señala, ya que nunca habían tenido la oportunidad de dar clases en primer año en lenguaje escrito.

5.2.3.2. Descripción de la clase 2

A continuación, se incorporan los fragmentos 1-4 y 5 con la descripción e interpretación de la clase 2 de Rosa.

Estudiante: Rosa	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 10 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 2 - 1
Tiempo: 00:00 – 8:25	Duración: 8'25"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra saluda a sus alumnos y señala el objetivo de la clase. Conocer la consonante L. Para ello repasa sonido, nombre de la letra, sus formas de escritura (mayúscula, minúscula, imprenta y manuscrita) y las vocales con la intención de formar la sílaba. Realiza actividades de motricidad fina, para escribir la letra L, realizando la silueta de la consonante con lana.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: buenas tardes niños/ 2. As: buenas tardes profesora rosa:— 3. R: muy bien/ cómo estuvo el fin de semana/ 4. As: bi:en:: 5. R: muy bien—vamos a tener que poner atención acá\ porque hoy vamos a conocer una consonante {nueva} cuál es? (tiene proyectada la guía de trabajo en un power) 6. As: la l::=	En el T1 y T2 la maestra y los alumnos se saludan En el T3 <i>la maestra elogia a los alumnos por el saludo y se interesa por las actividades realizadas por los alumnos en el fin de semana.</i> En el T4 los alumnos ofrecen una respuesta positiva a la pregunta de la maestra. En el T5 <i>la maestra elogia la respuesta de los alumnos</i> y los invita a iniciar la clase observando la proyección de una guía de trabajo y pregunta a los alumnos si reconocen la consonante proyectada. En el T6 los alumnos responden emitiendo y prolongando el sonido de la letra L, realizando una lectura sintético fonético.

<p>7. R: la letra l:: cuál es su nombre:/</p>	<p>En el T7 <i>la maestra repite y prolonga el sonido de la consonante a modo de confirmación</i> y luego pregunta a los alumnos por el nombre de la letra.</p>
<p>8. As: la l::=</p>	<p>En el T8 los alumnos responden emitiendo y prolongando el sonido de la letra L, realizando una lectura sintético fonético, pero no señalan el nombre de la letra.</p>
<p>9. R: la ele: se pronuncia l::= cómo es/</p>	<p>En el T9 la maestra indica el nombre de la consonante y emite su sonido para hacer la diferencia entre el nombre y el sonido e insiste en preguntar a los alumnos para que señalen el sonido de la letra.</p>
<p>10. As: l::</p>	<p>En el T10 los alumnos responden emitiendo y prolongando el sonido de la letra, realizando una lectura sintético fonético, pero no repiten el nombre de la letra.</p>
<p>11. R: tenemos la imprenta y esa es la mayúscula\ y esta es la minúscula manuscrita o ligada\ aquí la podemos ver—cuál es esta/ (muestra en la pizarra la letra l proyectada imprenta y manuscrita, mayúscula y minúscula) ligada o imprenta/ (indicando la ligada)</p>	<p>La maestra en el T11 no realiza ningún alcance respecto del nombre de la letra y continúa explicando y mostrando la letra L escrita de todas sus formas, para luego preguntar por una de ellas.</p>
<p>12. As: ligada—</p>	<p>En el T12 los alumnos responden de manera adecuada a la maestra.</p>
<p>13. R: pero esta es/ (indicando la mayúscula)</p>	<p>En el T13 la maestra muestra la letra escrita en mayúscula y pregunta cómo está escrita.</p>
<p>14. As: mayúscula</p>	<p>En el T14 los alumnos responden correctamente. Desde el T14 al T20 la maestra realiza un ejercicio de reconocimiento por parte de los alumnos de la letra L cursiva, imprenta, mayúscula y minúscula.</p>
<p>15. R: y esta es/ la manus...</p>	
<p>16. As: minúscula</p>	
<p>17. R: y esta es/</p>	
<p>18. As: {mayúscula}</p>	
<p>19. R: y esta es/</p>	
<p>20. As: {minúscula}</p>	

<p>21. R: y es imprenta ya/ vamos a trabajar con la l:: manuscrita minúscula\ como ya repasamos anteriormente\ vamos a ver las vocales ya/ tienen que ir conmigo\ yo se las voy a mostrar y ustedes me las van a decir—</p>	<p>En el T21 <i>la maestra responde con la palabra ya a modo de confirmación</i> y anuncia otra actividad relacionada con reconocimiento de las vocales.</p>
<p>22. As: a::</p>	<p>En el T22 los alumnos leen la vocal a emitiendo y prolongando su sonido, realizando una lectura sintético fonético.</p>
<p>23. R: { más fuerte }</p>	<p>En el T23 la maestra los insta a los alumnos para que lean alzando más la voz.</p>
<p>24. As: E:: I:: O:: U:::</p>	<p>En el T24 los alumnos alzan el tono de voz y leen las vocales E, I, O, U que se muestran de manera alternada, emitiendo y prolongando su sonido, realizando una lectura sintético fonético.</p>
<p>25. R: ahora—la l:: con la a: (indicando en la pizarra)</p>	<p>En el T25 la maestra invita a los alumnos a leer la consonante en estudio con cada vocal, partiendo por la letra L y la vocal A, con la intención que observen la regularidad del lenguaje.</p>
<p>26. As: la::</p>	<p>En el T26 los alumnos leen correctamente la sílaba LA prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>27. R: {la} la l:: con la a: la:= (indicando en la pizarra)</p>	<p>En el T27 la maestra <i>repite la sílaba leída por los alumnos con voz fuerte a modo de confirmación</i>, luego emite y prolonga el sonido de cada letra, para llegar a leer la sílaba nuevamente.</p>
<p>28. As: la::</p>	<p>En el T28 los alumnos nuevamente leen la sílaba LA prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>29. R: la l:: con la e: (indicando en la pizarra)</p>	<p>En el T29 la maestra emite y prolonga el sonido de la letra L e indica que lo una con la vocal E</p>
<p>30. As: le::</p>	<p>En el T30 los alumnos leen correctamente la sílaba prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>

<p>31. R: la l:: con la i: (indicando en la pizarra)</p>	<p>En el T31 la maestra emite y prolonga el sonido de la letra L e indica que lo una con la vocal I</p>
<p>32. As: li::</p>	<p>En el T32 los alumnos leen la sílaba correctamente prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>33. R: la l:: con la o: (indicando en la pizarra)</p>	<p>En el T33 la maestra emite y prolonga el sonido de la letra L e indica que lo una con la vocal O</p>
<p>34. As: lo:::</p>	<p>En el T34 los alumnos leen la sílaba correctamente prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>35. R: la l:: con la u: (indicando en la pizarra)</p>	<p>En el T35 la maestra emite y prolonga el sonido de la letra L con la vocal U.</p>
<p>36. As: lu:::</p>	<p>En el T36 los alumnos leen la sílaba correctamente prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>37. R: ya\ ahora—muy bien— ahora voy a entregar una guía\ la que está ahí ya/ (indica la guía que está proyectada, comienza a repartir las guías a los alumnos) sin tirar las cosas ya/ recuerden que hay que respetar a sus compañeros—tanto al hablar como no tirar las cosas—las cosas {se pasan} (...) SILENCIO POR FAVOR—CALLADITOS:: (2'17") SILENCIO::: (..) PONGAN ATENCIÓN ACÁ\ silencio:: a ver— {vamos a poner una regla:} yo tengo aquí {un premio (..) para las niñas y para los niños} quién es ella/ (indicando una luna que tiene la palabra escrita)</p>	<p>En el T37 <i>la maestra elogia el trabajo de los alumnos</i> y luego les señala que la guía que está proyectada la van a tener en formato papel, comenzando a repartir el material. Luego, pregunta a los alumnos por una imagen que tiene la palabra escrita.</p>
<p>38. As: luna::</p>	<p>En el T38 los alumnos leen la palabra prolongando el sonido de la última sílaba, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

<p>39. R: y con qué comienza/</p>	<p>En el T39 la maestra pregunta a los alumnos por la sílaba inicial de la palabra, no realizando bien la pregunta.</p>
<p>40. As: con lu:::</p>	<p>En el T40 los alumnos responden a coro correctamente, prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>41. R: con la l:: con lu:: digan lu—</p>	<p>En el T41 la maestra lee la letra y sílaba prolongando su sonido y luego elicit a los alumnos a repetir la sílaba.</p>
<p>42. As: lu:::</p>	<p>En el T42 los alumnos repiten la sílaba prolongando su sonido.</p>
<p>43. R: y este/ (indicando otra sílaba)</p>	<p>En el T43 la maestra pregunta por otra sílaba a los alumnos.</p>
<p>44. As: la: la::</p>	<p>En el T44 los alumnos responden con la sílaba correcta y la repiten prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>45. R: silencio—si se quedan callados y ordenados y escuchan las instrucciones va a haber una lámina para las niñas y esta para los niños\ solo si mantienen el silencio= (mostrando el premio)</p>	<p>En el T45 la maestra solicita silencio y vuelve a ofrecer un premio para los alumnos si se comportan bien en la clase.</p>
<p>46. A1: si nos portamos bien/</p>	<p>En el T46 la A1 quiere corroborar las condiciones del premio.</p>
<p>47. R: si se portan bien—ahora— silencio—ya po—{en qué quedamos recién} (..) uno dos tres— SILENCIO:: SILENCIO—NO VA A HABER PREMIO silencio:-- {ahora todos con la hojita} silencio— silencio\ ahora todos acá—yo les voy a entregar una cosita que tengo acá para la actividad\ {qué consiste} en rellenar ---=</p>	<p>En el T47 la maestra repite lo señalado por la A1 en señal de confirmación e insiste con la disciplina de la clase para trabajar. Posteriormente, anuncia la siguiente actividad que consiste en rellenar, que en realidad no era rellenar, era solo hacer el contorno de la consonante con lana.</p>

<p>48. A2: tía: ella no tiene lápiz— (refiriéndose a una compañera)</p>	<p>En el T48 la A2 coge el turno de palabra y llama la atención de la maestra para indicar que a una compañera le falta material para trabajar.</p>
<p>49. R: yo le voy a pasar\ deben rellenar y seguir la línea punteada\ primero acá es rellenar\ yo les voy a pasar lana para que corten y la peguen rellenando la letra\ siguiendo la línea\ ya (..) porque esto es orientación de cómo se debe escribir\ (muestra en la proyección cómo deben trabajar los alumnos) de arriba hacia abajo y de acá hacia acá (..) igual acá deben seguir la: línea\ ya/ yo les voy a pasar lana\ y los que no tengan lápiz me dicen para pasarles ya/</p>	<p>En el T49 la maestra responde al llamado de la A2 resolviendo la situación, luego da las instrucciones sobre la proyección de cómo deben seguir la forma de la letra con lana, material que les trae para la clase, con la intención de que los alumnos realicen la silueta de la letra para que aprendan a escribirla.</p>
<p>50. A3: tía después pintamos/</p>	<p>En el T50 la A3 llama la atención de la maestra para realizar una pregunta sobre la actividad a realizar.</p>
<p>51. R: si: después pintamos ya/ yo les voy a pasar lana\</p>	<p>En el T51 la maestra confirma lo señalado por la A3.</p>
<p>52. As: tía—tía—</p>	<p>En el T52 los alumnos llaman la atención de la maestra sin consultar nada, solo se produce desorden.</p>
<p>53. R: {levanten la mano para hablar ya}/ silencio—(...) qué es esto/ cómo se llama/ (indicando un trozo de lana que tiene en la mano)</p>	<p>En el T53 la maestra con voz fuerte señala a los alumnos que deben pedir turno de palabra, solicita silencio nuevamente y les realiza una pregunta.</p>
<p>54. As: lana:: lana::</p>	<p>En el T54 los alumnos responden a coro de manera adecuada, repitiendo la palabra y prolongando el sonido final de la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>55. R: ya—con esto tienen que trabajar\ yo les voy a ayudar\</p>	<p>En el T55 la maestra responde con la palabra ya a modo de confirmación, pero no le saca provecho a la palabra señalada por los alumnos, teniendo la sílaba inicial en estudio, continuando con la actividad que estaba realizando</p>

56. A4: con pegamento/	En el T56 el A4 pregunta por el uso de un material para realizar la tarea.
57. R: {con pegamento} yo les voy a pasar\ (reparte lanas a los alumnos, mientras hay mucha inquietud y bulla en la sala- 2' 7") ya\ silencio::	En el T57 <i>la maestra repite lo señalado por el A4 a modo de confirmación</i> y continúa repartiendo materiales a los alumnos.

Estudiante: Rosa	Clase: 2
Curso: 1º básico	Fecha observación: 10 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 2 - 4
Tiempo: 8: 37 – 33.29 + 4:15	Duración: 25'32"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra continúa con la actividad señalada en el fragmento anterior, explicando detalladamente cómo se debe hacer el contorno de la letra L con lana.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: ya-- LO QUE VAMOS A HACER:: (..) ATENCIÓN:: (..) SILENCIO:: (...) SILENCIO:: POR FAVOR MIREN ACÁ\ silencio::\ silencio:: miren para acá\ ya—CÓMO VAMOS A PEGAR LA LANA miren para acá—miren para acá—miren para acá:: acá estoy yo:: vamos a tomar un trocito: lo van a cortar en la medida de acá\ porque es de arriba hacia abajo\ entonces lo vamos a medir y cortar lo que sea necesario ya/ (muestra en	En el T1 la maestra continúa con la actividad de realizar el contorno de la letra L con lana, intentando llamar la atención de los alumnos que están muy inquietos, volviendo a repetir las instrucciones para realizar el trabajo.

<p>la proyección de la pizarra) de arriba hacia abajo es la orientación de cómo se debe escribir la ele ya/ (...) el que no tenga tijeras se consigue con el compañero de al lado—</p> <p>2. A1: no tengo tijeras (va hasta la maestra a comentarle)</p> <p>3. R: su compañero tiene/ comparte con su compañera ya/ (...) a ver aquí se comparten las tijeras ya/ quién no tiene pegamento/</p> <p>4. As: yo yo:: yo::</p> <p>5. R: (3'23") a ver/ tienen que prestarles a sus compañeros—{es muy importante el compañerismo} ya/ porque cuando yo no tenga\ un compañero de al lado me puede prestar—pero cuando el compañero de al lado no tenga yo le puedo prestar ya/</p> <p>6. Gutiérrez: TÍA tía mire se está despegando aquí—</p> <p>7. R: gutiérrez/ (la maestra ayuda a este alumno) (...) para los que tienen la duda—miren para acá— toman el stick fit y le echan aquí primero (muestra en una hoja de trabajo en la pizarra) y ponen la lana encima ya/ miraron/ (la maestra apoya el trabajo de los alumnos por puesto de trabajo, haciendo callar a los niños de vez en cuando, porque trabajan con mucha conversación- 12'25") (...) ya/ listos/ {ya los que</p>	<p>En el T2 la A1 se para de su puesto de trabajo y se dirige hacia la maestra para hacerle notar que le falta un material.</p> <p>En el T3 la maestra escucha a la A1, resuelve la dificultad y continúa repartiendo materiales.</p> <p>En el T4 los alumnos de manera desordenada, intentan llamar la atención de la maestra solicitando material de trabajo.</p> <p>En el T5 y pasados unos minutos, la maestra enfatiza a los alumnos el valor del compañerismo y el compartir.</p> <p>En el T6 el alumno Gutiérrez llama la atención de la maestra para comunicarle una situación que se está produciendo en su trabajo.</p> <p>En el T7 la maestra va en ayuda del alumno Gutiérrez y vuelve a repetir las instrucciones para realizar la actividad, mostrando cómo efectuarla desde la pizarra. Para los alumnos que terminan la actividad y para tranquilizar a los alumnos la maestra sugiere que pinten una imagen de la guía de trabajo. Posteriormente, la maestra llama la atención de los alumnos y los invita a hacer silencio para dar las instrucciones de la siguiente actividad consiste que en la misma guía de trabajo seguir la línea punteada para</p>
---	--

<p>terminaron pinten el león por mientras que sus compañeros terminan ya\} y los que lo pintaron se quedan tranquilos ya/ (...) ya voy a avanzar parece porque los demás aún no terminan:: no podemos esperar tanto:: ya— silencio siéntense:: SIÉNTENSE— siéntense:: ya:: voy a dar la siguiente instrucción—(.) miren para acá:: (..) {ya ahora todos miren para acá por favor} más abajo aquí (refiriéndose a la misma guía de trabajo y mostrando en la proyección) debemos seguir la línea punteada para aprender a escribir la letra l:: (emite sonido) ligada minúscula ya/ (..) ya\ cómo lo íbamos a hacer/ {miren para acá\} tienen que comenzar—miren para acá por favor—por favor:: para acá:: DESPUÉS PREGUNTAN:: PORQUE NO PUSIERON ATENCIÓN:: miren para acá\ tienen que comenzar del puntito y seguir los puntitos así (muestra con el dedo en la proyección) ya/ cómo lo van a hacer/</p> <p>8. A2: SEGUIR LOS PUNTITOS::</p> <p>9. R: YA\ respóndanme todos—cómo lo van a hacer/ seguir que:...</p> <p>10. As: los puntitos—</p> <p>11. R: bien\ tienen que seguir por donde va la flechita\ la orientación de aquí hacia allá\ bueno: (..) ya todos siguiendo las líneas punteadas/ (...) sigan la línea</p>	<p>escribir la letra L, lo que muestra desde la proyección.</p> <p>En el T8 el A2 consulta sobre una duda que tenía para realizar el trabajo.</p> <p>En el T9 la maestra llama la atención de todo el curso y pregunta a los alumnos cómo van a realizar la actividad, <i>luego produce un encadenamiento</i>.</p> <p>En el T10 los alumnos responden correctamente el encadenamiento de la maestra.</p> <p>En el T11 la <i>maestra elogia a los alumnos por la respuesta</i> y les entrega más orientaciones para realizar el trabajo.</p>
--	--

punteada\ (la maestra apoya a los alumnos por puesto de trabajo)	
--	--

Estudiante: Rosa	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 10 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 05 de mayo de 2017	Fragmento: Ros – 2 - 5
Tiempo: 4:27 – 8:50	Duración: 4'23"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra continúa trabajando con la consonante L iniciando una nueva actividad con los alumnos, que consiste en unir con una línea el sonido inicial con la imagen que corresponde.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. R: ahora—a ver pongan atención— A VER ACÁ TODOS ADELANTE NO ME ESCUCHAN—no puedo hablar me duele la garganta ya\ asiento:: (...) a ver asiento::: (..) YA TODOS MIRANDO PARA ADELANTE YA\ MIREN PARA ACÁ:: (..) ahora vamos a trabajar con la siguiente actividad que consiste en unir y pintar pero después que unan van a pintar\ aquí tenemos la l:: con la a: (indicando la sílaba escrita en la pizarra)</p> <p>2. As: la::</p> <p>3. R: miren para acá todos\ no escucho a todos—la l:: con la a: (indicando la sílaba escrita en la pizarra)</p>	<p>En el T1 la maestra llama la atención de los alumnos hablando con voz fuerte para que dirijan la mirada hacia lo que quiere mostrar e iniciar la siguiente actividad que consiste en unir y luego pintar. La maestra muestra la letra L con la vocal A, emitiendo y alargando su sonido.</p> <p>En el T2 los alumnos leen la sílaba correctamente prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T3 la maestra vuelve a llamar la atención de los alumnos, para que todo el curso lea la sílaba.</p>

<p>4. AS: la:::</p> <p>5. R: la l:: con la e: (indicando la sílaba escrita en la pizarra)</p> <p>6. AS: le:::</p> <p>7. R: la l:: con la i: (indicando la sílaba escrita en la pizarra)</p> <p>8. AS: li:::</p> <p>9. R: la l:: con la o:(indicando la sílaba escrita en la pizarra)</p> <p>10. AS: lo:::</p> <p>11. R: la l:: con la u: (indicando la sílaba escrita en la pizarra)</p> <p>12. AS: lu:::</p> <p>13. R: entonces yo les voy a pasar la hojita y tienen que unir con la imagen que corresponde ya/ (la maestra reparte las guías de trabajo con actividad tres, mientras los hace callar porque hay mucho ruido en la sala) (...) ya todos trabajando en la siguiente hoja/ si:/:</p>	<p>En el T4 los alumnos leen a coro la sílaba LA prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>Desde el T5, T7, T9, T11 la maestra repite el ejercicio con la consonante L y las vocales E, I, O, U, emitiendo y prolongando su sonido.</p> <p>En los T6, T8, T10 y T12 los alumnos leen a coro las sílabas LE, LI, LO, LU prolongando su sonido, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T13 la maestra reparte guías de trabajo donde deben unir la sílaba con la imagen que corresponda, según sonido inicial.</p>
---	--

La maestra inicia (ROS 2- 1: turnos 5-46) la clase señalando que el objetivo de esta sesión consistía en aprender la consonante L, para lograr el objetivo propuesto proyecta la letra L de manera que los alumnos la reconozcan emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético. A su vez, pregunta a los alumnos por el nombre de la letra, utilizando el método sintético alfabético; los alumnos responden pronunciando su sonido, trabajando conciencia fonológica. La maestra les aclara que el nombre de la letra es ele y lo diferencia emitiendo el sonido (ROS 2-1: 7-9). En este ejercicio se aprecia que la maestra consideró lo comentado en la entrevista de autoconfrontación y lo aplica en la clase, también es la forma como Rosa aprendió en su etapa escolar que recuerda en la entrevista 1 y como dice que enseñaría en la entrevista 2. Continúa mostrando la letra escrita en todas sus formas (mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva), para que los alumnos las pudieran reconocer y pronto escribir, ejercicio que no tiene dificultades para los alumnos, porque podían reconocer la consonante en todas sus formas de escritura, teniendo claridad de lo que estaban haciendo. Luego, recuerda con los alumnos las vocales, haciéndolas leer por los alumnos desde

una proyección, utilizando el método sintético fonético y concitando la participación y entusiasmo de los niños al efectuar la lectura, prosigue con la conformación de sílabas de la consonante L y las vocales (la, le, li, lo, lu), donde los alumnos participan activamente, sin que la maestra los elogiara por su trabajo. Posteriormente, la maestra muestra la imagen de una luna con la palabra escrita que los alumnos nombran, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, empezando los niños a inquietarse y provocar desorden en la sala, por lo que la maestra les ofrece un premio si cambian su comportamiento, pero como no lo logra, cambia abruptamente de actividad, entregando una guía (ROS 2- 1: turnos 47-57) con la letra L donde debían realizar el contorno de la consonante con lana, con la finalidad que aprendieran a escribirla, para lo cual reparte el material necesario siempre insistiendo el mantener el orden en la sala. Enseguida, entrega las orientaciones para llevar a cabo la actividad que repite, (ROS 2- 4: turnos 1-11) debido a que los niños estaban cada vez más inquietos y prestando poca atención a la tarea, por lo que comienza a apoyar a los alumnos por puesto de trabajo; a medida que iban terminando de hacer la silueta de la consonante podían pintarla. Después de un tiempo prudente y debido a la inquietud de los alumnos, la maestra intenta llamar la atención de los alumnos produciendo otro cambio de actividad (ROS 2- 5: turnos 1-13), que comienza con leer nuevamente las sílabas, haciendo un ejercicio sintético silábico las que los alumnos iban leyendo, para finalmente, unir con una línea la sílaba en estudio con la imagen que está en la columna de al frente en diferente orden de sonido inicial, cuya actividad tenía como propósito realizar un ejercicio de conciencia fonológica, repasando sonido inicial de las imágenes. Los alumnos trabajan con mucho ruido en la sala. Una vez realizada la actividad los alumnos debían pintar las imágenes, como una manera de combinar la tarea con algo más entretenido para los niños, sin que la maestra lograra mantener a los alumnos en un trabajo tranquilo y constante. En esta clase se observa que en general, realiza actividades relacionadas con su propia experiencia de aprendizaje declaradas en la entrevista 1 y 2.

En la entrevista de autoconfrontación Rosa dice que seleccionó estas estrategias para la clase tomando como modelo a la profesora guía que utilizaba internet para preparar material para la clase y a la vez, reconoce que le falta creatividad y manejo con la tecnología para buscar información y actividades más innovadoras, lo que comenta de la siguiente manera “ehm, pensé ehm cómo trabajaban ellos con la profesora, o sea, yo venía que la profesora sacaba cosas como de internet, porque yo me encontré con eso, y como tampoco sé mucho dónde buscar, me topé con cosas que ella hacía [...] porque yo me encontré con el mismo material que imprimió y se los

entregó [a los niños], entonces decidí hacer algo yo con el modelo que ella hacía [...] Me cuesta manejarme en el computador, manejar los programas digitales, me cuesta, eso creo que es mi debilidad [...] no me acomodaba la tecnología y también, poca experiencia para hacer materiales”. En relación a la enseñanza de la consonante L comenta que recién la estaban aprendiendo por lo que no se atrevió a formar palabras con los alumnos, porque encontraba que sería muy prematuro para su aprendizaje “es que como era letra que recién pasaba [...] es que eso no sabía si era bueno, como era letra nueva, no sabía si era muy apresurado”. Luego comenta que la profesora guía le señaló que los alumnos manejaban muy poco vocabulario, por lo que debía usar palabras sencillas en las clases y fue lo que hizo, pero se sorprendió al darse cuenta que los alumnos sabían mucho más, tal como lo señala “es que la profesora me había dicho que tenían muy poco vocabulario, que se quedaban en mamá, mesa y eso era, y me di cuenta que no era solo eso, entonces lo subestimé”. Rosa sigue expresando inseguridades para hacer una clase, como lo señala en la clase 1, ya que se deja llevar por la opinión de la profesora guía y no intenta romper la rutina de la clase. En cuanto a los recursos utilizados comenta que no fueron tan adecuados “porque me faltó algo más motivante para ellos [los alumnos], que les interesara y llamara la atención”, situación que se contradice con lo señalado en las entrevistas, porque siempre se refería a actividades lúdicas, las que no se dieron en esta clase y que el profesor desempeña un rol importante en la motivación de la clase, lo que no se observó, por la inquietud de los alumnos. Aunque considera que igual realizó actividades diferentes al incorporar unir con una línea y encerrar en un círculo las consonantes en estudio “no había actividades en que los hiciera unir o encerrar. Entonces me fijé en eso, que ellos habían trabajado en pintar, pero en ubicar se había trabajado poco”, tratando de integrar alguna actividad novedosa para los alumnos. En relación a las instrucciones que daba en la clase, al ver los vídeos se dio cuenta que no eran claras y precisas las instrucciones para que fueran comprensibles para los alumnos “ahora me di cuenta que yo no daba las indicaciones claras, pero si yo me acercaba a ellos y se las volvía a repetir, sí [...] en principio y viéndolo ahora, es muy importante la instrucción...es muy importante eso”. También considera que una de las fortalezas que posee en la clase es atender a todos los alumnos y las diferencias individuales, lo que manifiesta de la siguiente manera “yo creo que una fortaleza es que traté de atenderlos a todos, si me concentré más en ellas [alumna con dificultades de aprendizaje], pero era porque no sé, sentí que ella lo necesitaba más”. Por otra parte, reconoce que sus clases están influenciadas por lo que ella aprendió en su etapa escolar, lo que ha observado en las prácticas de formación y lo que ha

aprendido en la universidad, pero para confirmar si lo que tenía pensado hacer era correcto, señalando “yo creo que inconscientemente ambas, uno no es que en mi cabeza tenga voy a hacer esto y esto, si no que inconscientemente a lo largo de lo que he vivido nada más en mi colegio, lo que he visto en las prácticas, inconscientemente se ha influenciado [...] sí es que no sé, yo me pongo a pensar en todas esas cosas [...] sí, sí, me apoyé más que nada, para ver si yo estaba bien por dónde yo iba [referido a su aprendizaje en el curso de formación]”, confirmando lo que ha manifestado en las entrevistas 1 y 2. Asimismo, en la entrevista de autoconfrontación reitera la necesidad de que le interesa mucho que le hagan observaciones de sus clases, que comenten lo que no le resultó en la clase y los motivos por los que está mal, le señalen ejemplos de cómo hacerlo mejor, porque considera que de esta manera aprende más, manifestándolo así: “sí, eso a mí me gustaría mucho, o sea si no me lo dicen es cómo que lo voy a seguir haciendo mal, me gusta que me digan las cosas, me queda más que me digan esto está mal [...] porque me gusta el porqué de las cosas [...] consultarle a usted [investigadora] de qué manera lo podría hacer mejor, así de manera más concreta no sé, algún consejo”. En este comentario Rosa refleja actitudes de su niñez, cuando en la entrevista 1 explica que cuando cometía un error en sus primeros aprendizajes le gustaba que le dieran razones, de lo contrario no lo corregía. Además, en la entrevista 1 expresa que desde pequeña trabajaba autónomamente, sin embargo, en la clase 2 señala que siguió actividades realizadas por la maestra y que necesita que se le oriente cómo hacer las actividades, solicitando ejemplos concretos o algún consejo para organizar la clase, demostrando falta de confianza en sí misma y falta de conocimiento teórico y práctico para enseñar a leer y escribir a los alumnos. Dentro de sus debilidades Rosa comenta que es muy nerviosa y carece de vocabulario adecuado para dar clases a los alumnos, expresando: “Dos debilidades más grandes que yo sé que tengo es que soy muy nerviosa, muy nerviosa y la otra es el vocabulario...trato, pero como me pongo nerviosa las palabras en mi cabeza dan vueltas, entonces lo digo, no lo digo, entonces como que ah! y digo lo primero que sale”, por lo que se espera que Rosa, a través de la práctica, vaya logrando mayor fluidez en su lenguaje y pueda hacerlo comprensible a los alumnos.

5.2.3.3. Descripción de la clase 3

A continuación, se incorporan los fragmentos 2- 4 y 6 (que están en una sola tabla) y 10 con la descripción e interpretación de la clase 3 de Rosa para una mayor comprensión del análisis de la clase que se efectúa posteriormente.

Estudiante: Rosa	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 22 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 11 de julio de 2017	Fragmento: Ros – 3 -2
Tiempo: 00:00 – 01:34	Duración: 1'34"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra comienza la clase haciendo un repaso de las consonantes conocidas por los alumnos, las que señalan por su sonido. Luego, indica que van a realizar una lectura, escribiendo su nombre en la pizarra, para posteriormente darlo a conocer a los alumnos.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: buenas tardes niños— 2. As: buenas tardes tía rosa:\	En el T1 y T2 la maestra y los alumnos se saludan
3. R: bueno, el objetivo de la clase es hacer una retroalimentación de las consonantes que ya hemos visto\ cuáles son el sonido de las consonantes que ya hemos visto/ ya usted—a ver— (dirigiéndose al grupo clase)	En el T3 la maestra señala el objetivo de la clase que consiste en realizar un repaso de las consonantes estudiadas, luego pregunta a los alumnos por los sonidos que han estudiado e indica a un alumno para que responda con un ejemplo.
4. A1: m:: (emite sonido)	En el T4 el A1 emite el sonido de la consonante M prolongando su pronunciación, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la consonante.

<p>5. R: la m:: cómo es/</p>	<p>En el T5 la maestra repite el sonido de la consonante <i>en señal de confirmación</i> y hace repetir el mismo sonido a todo el curso.</p>
<p>6. As: m:::</p>	<p>En el T6 los alumnos repiten el sonido de la consonante.</p>
<p>7. R: la m::: otra más/ (dirigiéndose al grupo clase)</p>	<p>En el T7 la maestra <i>repite el sonido de la consonante en señal de confirmación</i> e insta a los alumnos para que ofrezcan otras consonantes estudiadas.</p>
<p>8. As: la p:::</p>	<p>En el T8 los alumnos emiten el sonido de la consonante P prolongando su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la consonante.</p>
<p>9. R: la p::: cuál más/ usted— (dirigiéndose a A2)</p>	<p>En el T9 la maestra <i>repite el sonido de la consonante en señal de confirmación</i> e insta a los alumnos a que ofrezcan otras consonantes que ya han aprendido.</p>
<p>10. A2: la ele</p>	<p>En el T10 el A2 señala la letra nombra la letra L, utilizando el método sintético alfabético.</p>
<p>11. R: pero cómo suena/ (dirigiéndose al A2)</p>	<p>En el T11 la maestra pregunta al A2 como se pronuncia esa consonante.</p>
<p>12. As: la l:::=</p>	<p>En el T12 responden varios alumnos realizando el sonido de la letra L prolongando su pronunciación, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la consonante.</p>
<p>13. R: la l::: muy bien-- y usted otra que no hayan nombrado/ (dirigiéndose a A3)</p>	<p>En el T13 toma el turno la maestra <i>repitiendo el sonido de la letra en señal de confirmación</i> y elogia a los alumnos. Luego, da el turno de palabra a otro alumno para que mencione otra consonante.</p>
<p>14. A3: s:::</p>	<p>En el T14 el A3 responde a la maestra emitiendo y prolongando el sonido de la consonante S, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la consonante.</p>
<p>15. R: la s::: ya a ver—todas las que han nombrado—la m:::=</p>	<p>En el T15 la maestra <i>repite el sonido de la consonante en señal de confirmación</i> y elicit a los alumnos a repetir cada una de las</p>

<p>16. As: m:::</p> <p>17. R: fuerte fuerte— (dirigiéndose al grupo clase)</p> <p>18. As: la M:::</p> <p>19. R: la l:::</p> <p>20. As: la L:::</p> <p>21. R: la p:::</p> <p>22. As: la p::: (emiten sonido)</p> <p>23. R: y la s:::</p> <p>24. As: s::: (emiten sonido)</p> <p>25. R: ya\ muy bien\ =</p> <p>26. As: s:::</p> <p>27. R: para comenzar la clase—silencio calladitos\ (..) para comenzar la clase vamos a ver un video sobre la lectura el cual se llama:: roberto (..) y el (...) (la maestra escribe en la pizarra el nombre de la lectura) roberto y el escultor de nubes.</p>	<p>consonantes que han nombrado, señalando un ejemplo.</p> <p>En el T16 los alumnos cogen el turno de palabra y repiten el sonido de la consonante señalada por la maestra prolongando su sonido.</p> <p>En el T17 la maestra invita a los alumnos a que repitan el sonido de la consonante elevando el tono de voz.</p> <p>En el T18 los alumnos repiten el sonido de la consonante prolongando su sonido y elevando el tono de voz.</p> <p>En el T19 la maestra emite y prolonga el sonido de otra consonante.</p> <p>En el T20 los alumnos repiten el sonido de la consonante que pronunció la maestra.</p> <p>Desde el T21 al T23 la maestra repite el ejercicio con la consonante P y S y en T22 y T24 los alumnos repiten las letras emitiendo su sonido.</p> <p>En el T25 la maestra detiene el ejercicio y <i>elogia a los alumnos por su participación.</i></p> <p>En el T26 los alumnos repiten otra vez el sonido de la consonante S sin haber sido requerido por la maestra.</p> <p>En el T27 la maestra realiza un cambio de actividad, anunciando que van a observar un video de un cuento llamado Roberto y el Escultor de Nubes y escribe el nombre del cuento en la pizarra.</p>
---	--

Estudiante: Rosa	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 22 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 11 de julio de 2017	Fragmento: ROS – 3 -4 y 6
Tiempo: 01:34 -	Duración:

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra, una vez que anota en la pizarra el título del cuento, comienza a preguntar a los alumnos de qué creen que tratará lo que observarán, para que formulen hipótesis al respecto. Los alumnos comienzan a señalar ideas, formular hipótesis, las que son anotadas por la maestra en el pizarrón. Luego, inicia un juego en grupos de formar palabras con cubos, utilizando consonantes y vocales, las que deben escribir en una hoja entregada por la maestra.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: (..) roberto y el escultor de nubes\ de qué creen que se va a tratar este video\ vamos a anotar aquí ya/ (dibuja un asterisco para comenzar a registrar las hipótesis de los alumnos) (..) a ver-- {usted} de qué cree que se va a tratar el video que vamos a ver/ (...) roberto y el escultor de nubes\ (...) de qué cree que se va a tratar/ (...) no::/ ya\ (la alumna no responde) usted/ (indicando A1)	En el T1 la maestra motiva a los alumnos para que imaginen e hipoteticen con el título del cuento, las que va registrando en la pizarra. Señala a una alumna para que comiencen a ofrecer ideas en relación al título del cuento Roberto y el Escultor de Nubes.
2. A1: de un instructor	En el T2 la A1 indica que el cuento tratará de un instructor, dando una respuesta equivocada.
3. R: un instructor (escribe en la pizarra la palabra instructor) qué hacen los instructores/ (...) qué	En el T3 la maestra <i>repite la palabra instructor a modo de confirmación</i> e indaga a los alumnos por su significado, cómo no hay

<p>hacen los instructores/ (...) dan instrucciones cierto/</p>	<p>respuestas la maestra intenta acercarse a su significado, esperando confirmación de los alumnos, sin hacer más preguntas para que la A1 se diera cuenta que su respuesta estaba equivocada desde lo que indica el título.</p>
<p>4. As: siii</p>	<p>En el T4 los alumnos responden afirmativamente a la respuesta señalada por la maestra.</p>
<p>5. R: y quién va a ser el instructor/ Roberto o el escultor de nubes/</p>	<p>En el T5 la maestra continúa haciendo preguntas a los alumnos sobre el instructor, relacionándolo con los personajes del cuento.</p>
<p>6. A2: Roberto::</p>	<p>En el T6 el A2 responde que piensa que será Roberto, prolongando el sonido de la última vocal de su nombre.</p>
<p>7. R: Roberto/ ya-- de qué creen que se va a tratar el video/</p>	<p>En el T7 la maestra repite el nombre del personaje del cuento a modo de pregunta, para poner en duda a los alumnos, luego continúa elicitando a los alumnos para que sigan formulando hipótesis.</p>
<p>8. As: de Roberto</p>	<p>En el T8 los alumnos responden que el cuento se tratará de Roberto.</p>
<p>9. R: de quién/</p>	<p>En el T9 la maestra elicitaba a los alumnos para que repitan la respuesta.</p>
<p>10. As: de roberto</p>	<p>En el T10 los alumnos repiten a coro la respuesta dada en el T8.</p>
<p>11. R: Roberto-- pero qué hace Roberto en el video/ a ver/ usted primero y después él (indicando el orden de turno)</p>	<p>En el T11 la maestra repite el nombre del personaje del cuento y los insta a responder qué piensan que hará Roberto en el cuento, organizando el turno de palabra.</p>
<p>12. A3: la música--</p>	<p>En el T12 la A3 señala una idea.</p>
<p>13. R: la música (escribe en la pizarra la hipótesis) ya-- y usted/ (indicando el A4)</p>	<p>En el T13 la maestra repite la respuesta de la A3, registra en la pizarra y continúa con el siguiente turno de palabra.</p>
<p>14. A4: instruye</p>	<p>En el T14 el A4 responde que Roberto instruye</p>

<p>15. R: de qué/ (no escucha la respuesta)</p>	<p>En el T15 la maestra hace repetir la respuesta al A4, pues no la escucha</p>
<p>16. A4: {instruye}</p>	<p>En el T16 el A4 repite la respuesta con un tono de voz más fuerte.</p>
<p>17. R: ya, pero ya lo dijimos, otra idea, acá está (muestra donde estaba escrita la palabra instructor) alguien más/ y a usted, no se le ocurre nada/ (indicando a A5)</p>	<p>En el T17 la maestra desecha la respuesta porque ya estaba escrita en la pizarra y solicita otras respuestas, intentando hacer participar a todos los alumnos.</p>
<p>18. A5: Roberto, era el hombre, el hombre que era el inspector de nubes</p>	<p>En el T18 la A5 señala otra hipótesis sobre el cuento.</p>
<p>19. R: era el inspector de nubes/ era el inspector de nubes o el escultor de nubes/</p>	<p>En el T19 la maestra repite la respuesta de la A5 a modo de pregunta, para someterla a duda.</p>
<p>20. A5: el escultor</p>	<p>En el T20 la A5 se retracta de la respuesta anterior y ofrece otra.</p>
<p>21. R: (la maestra escribe la frase en la pizarra) ya-- a alguien más no se le ocurre que/ qué hace un escultor/ a ver/</p>	<p>En el T21 la maestra registra en el pizarrón la respuesta de la alumna A5 e invita a los alumnos a seguir participando, que intenten señalar qué actividad realiza un escultor.</p>
<p>22. A1: hace figuras de una persona</p>	<p>En el T22 la A1 ofrece una respuesta.</p>
<p>23. R: ya-- y un escultor de nubes/ qué sería, qué hace</p>	<p>En el T23 la maestra responde con la palabra <i>ya a modo de confirmación</i>, pero insta a los alumnos para que aporten otras ideas.</p>
<p>24. A1: hace cosas con las nubes</p>	<p>En el T24 la A1 ofrece una respuesta sobre la actividad que realiza un escultor.</p>
<p>25. R: cómo qué como un diseño puede ser/ alguien más/ cómo/ diga-- (dirigiéndose a A6)</p>	<p>En el T25 la maestra intenta profundizar en la idea de la alumna A1 y ofrece el turno de palabra a A6 con la intención de encontrar la respuesta.</p>
<p>26. A6: dijo que no (respondiendo por otro compañero)</p>	<p>En el T26 la A6 indica que su compañero no quiere responde ante la pregunta de la maestra.</p>
<p>27. R: Entonces ahora quieren ver de qué se trata el video para corroborar nuestras hipótesis/</p>	<p>En el T27 como no hubo más respuestas, la maestra invita a los alumnos a ver el video del cuento.</p>

<p>28. As: sii</p> <p>29. R: O alguien quiere decir algo más/ usted que levanta la manito/ no/ entonces ahora vamos a ver de qué se trata el video, para ver si de un instructor, de un músico, que el escultor es inspector y hace cosas con las nubes ya/ (la maestra lee las hipótesis de la pizarra e inicia el video)</p> <p><u>“Érase una vez un niño llamado Roberto que vivía en el bosque. A Roberto le gustaba leer libros y tumbarse en la hierba mirando el cielo. Le divertía encontrar figuras en las nubes. Llevaba una libreta roja donde anotaba todas y cada una de las formas que era capaz de encontrar en el cielo. Le apodaron Roberto el niño de fuego, lo llamaban así por su rojo y brillante pelo. Lo tenía largo hasta la mitad de la espalda dicen que jamás se lo quería cortar, el peluquero del pueblo más cercano cuenta que un día sus padres lo llevaron, pero que una vez en la puerta Roberto se negó a entrar y tuvieron que dar la vuelta. Una de esas tardes en que Roberto se tumbaba en la hierba a ver las nubes, se quedó dormido, y llegó la noche, sus papás salieron al jardín y al verlo lo taparon con una manta de color rojo. Roberto despertó en mitad de la noche con la cara mojada por el sereno, al levantarse se fijó en un extraño hombre que estaba subido a una escalera de</u></p>	<p>En el T28 los alumnos responden afirmativamente frente a la propuesta de la maestra.</p> <p>En el T29 la maestra insiste en recoger más opiniones de los alumnos, pero cómo no ocurre lee las hipótesis de la pizarra formuladas por los alumnos, para que las tengan presente al momento de escuchar el cuento. Comienza el cuento y después de ver parte del video la maestra detiene la grabación y comienza a realizar preguntas explícitas a los alumnos cómo qué estaba haciendo Roberto cuando despertó y solicita turno de palabra a un alumno.</p>
--	--

<p><u>madera verde...cómo/ eso no puede ser, la escalera estaba apoyada en una nube! El hombre vestía una bata blanca que le llegaba a los tobillos, aquél hombre estaba dando forma a esa nube, la manejaba cómo si fuese plastilina.</u>(la maestra detiene la grabación)</p> <p>Qué pasa ahí/ qué estaba haciendo Roberto/...usted..(indica a A7)</p> <p>30. A7: estaba...estaba</p> <p>31. R: qué hacía Roberto...usted (indica a A8)</p> <p>32. A8: Roberto estaba durmiendo y despertó a la mitad de la noche\</p> <p>33. R: ya\ Roberto estaba durmiendo y despertó a la mitad de la noche y qué vió/ usted\ (indica a A9)</p> <p>34. A9: estaba moldeando (..) moldeando</p> <p>35. R: moldeando</p> <p>36. A9: estaba moldeando</p> <p>37. R: moldeando las nubes, cierto/ sí/ ya usted qué están haciendo/... {pongan atención} qué están haciendo/ (indica a A10)</p> <p>38. A10: estaban haciendo esculturas de animales--</p> <p>39. R: estaban haciendo esculturas de qué, de animales/</p>	<p>En el T30 el A7 no da respuesta, estaba dudoso.</p> <p>En el T31 la maestra invita a otra alumna a dar la respuesta.</p> <p>En el T32 la A8 señala una respuesta correcta a la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T33 la <i>maestra responde con la palabra ya en señal de confirmación</i> y repite la frase de la A8 para continuar preguntando qué había pasado en ese momento a otro alumno.</p> <p>En el T34 el A9 intenta responder, pero no podía pronunciar la palabra moldeando e inicia un encadenamiento.</p> <p>En el T35 la maestra toma el turno de palabra y le señala la palabra correcta.</p> <p>En el T36 el A9 corrige la pronunciación de la palabra y entrega la respuesta correcta.</p> <p>En el T37 la maestra señala la respuesta completa, solicitando confirmación de los alumnos con la palabra cierto y sí.</p> <p>En el T38 el A10 ofrece una respuesta más específica.</p> <p>En el T39 la maestra repite la frase del A10 a modo de pregunta y duda.</p>
---	--

<p>40. A10: sí, de mariposas—</p>	<p>En el T40 el A10 señala que está haciendo esculturas de mariposas.</p>
<p>41. R: de mariposas también-- ya\ usted/ (indicando a A11)</p>	<p>En el T41 la maestra <i>repite lo señalado por el A10 para confirmar</i> y continúa indagando con otro alumno que más había ocurrido en el cuento.</p>
<p>42. A11: encontró que(..) una escalera de madera verde y vio una nube arriba</p>	<p>En el T42 la A11 describe lo que observó Roberto cuando se despertó.</p>
<p>43. R: muy bien-- y usted/ (indicando a A12)</p>	<p>En el T43 la <i>maestra elogia a la A11</i> e indica a otro alumno para que participe.</p>
<p>44. A12: y vio una nube</p>	<p>En el T44 el A12 ofrece otra respuesta sobre lo que vio Roberto al despertar.</p>
<p>45. R: ya-- muy bien-- entonces Roberto, de pronto mientras dormía en la hierba vio una escalera, de qué color era la escalera/</p>	<p>En el T45 la maestra <i>responde con la palabra ya en señal de confirmación y lo elogia</i>, y continúa realizando preguntas explícitas a los alumnos, solicitando respuesta y en el T46 los alumnos responden correctamente a coro y con voz fuerte.</p>
<p>46. As: VERDE</p>	<p>En el T47 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i> y elicit a los alumnos para que le respondan quién había en la escalera.</p>
<p>47. R: verde-- y dónde estaba la escalera/ quién había en la escalera/ {quién estaba en la escalera}</p>	<p>En el T48 la A13 responde la pregunta de la maestra correctamente.</p>
<p>48. A13: un hombre</p>	<p>En el T49 la maestra <i>repite la respuesta de la A13 en señal de confirmación</i> y elicit a los alumnos para que señalen la actividad que realizaba el personaje.</p>
<p>49. R: un hombre/ ya-- y qué estaba haciendo ese hombre/</p>	<p>En el T50 el A14 indica la acción.</p>
<p>50. A14: estaba haciendo algo de moldear</p>	<p>En el T51 la maestra <i>responde con la palabra ya a modo de confirmación y lo elogia</i> e insiste en preguntar a los alumnos quién era en particular esa persona, relacionándolos con los personajes que habían señalado en las hipótesis iniciales.</p>
<p>51. R: ya\ {muy bien} quién creen ustedes que es ese hombre--quién es/ (dirigiéndose al grupo-clase)</p>	<p>En el T52 la A13 responde que es el instructor.</p>
<p>52. A13: el instructor</p>	<p></p>

<p>53. R: ya\ pero dice Roberto y el escultor de nubes (la maestra lee el título del cuento que está escrito en la pizarra) entonces él era...</p>	<p>En el T53 la maestra responde con la palabra ya a modo de duda e intenta seguir indagando sobre quién era ese personaje aludiendo al título del cuento para dar una pista a los alumnos, luego <i>comienza un encadenamiento con los alumnos para que den su nombre.</i></p>
<p>54. As: Roberto</p>	<p>En el T54 los alumnos responden el encadenamiento, dando una respuesta equivocada.</p>
<p>55. R: Roberto (la maestra continúa proyectando el cuento)</p> <p><u>...Roberto sintió mucha curiosidad por aquel peculiar hombre y le preguntó...hola! quién eres/ Soy el escultor de nubes, me acabas de pillar trabajando... Escultor de nubes/ no entiendo bien, me lo puedes explicar/ Verás, mi trabajo consiste en dar forma a todas y cada una de las nubes...</u></p> <p>(la maestra detiene la grabación) ya\ qué le dijo el escultor cuando Roberto le preguntó/ usted, (dirigiéndose a A15) silencio:: escuchen a su compañera, después cuando le toque a usted, va a querer que lo escuchen. muy importante el respeto ya lo dijimos la otra clase:</p>	<p>En el T55 la maestra repite el nombre del personaje señalado por los alumnos, sin hacer comentarios sobre el error y sigue con la proyección del cuento para que los alumnos se dieran cuenta quién era realmente el personaje. Pasados unos minutos la maestra detiene la narración del cuento y pregunta a los alumnos sobre el diálogo que hubo entre Roberto y el escultor cuando se conocieron, lo que cambió el rumbo de la pregunta anterior. Posteriormente, organiza la clase, ya que había mucho ruido.</p>
<p>56. A15: le estaba dando forma a las nubes</p>	<p>En el T56 la A15 responde a la pregunta de la maestra señalando la actividad que realizaba el escultor.</p>
<p>57. R: ese era su trabajo verdad/ darle forma a las...</p>	<p>En el T57 la maestra confirma el trabajo que realizaba el escultor <i>comenzando un encadenamiento con los alumnos sobre la actividad en específico del escultor.</i></p>
<p>58. As: nubes</p> <p>(continúa la grabación del cuento)</p>	<p>En el T58 los alumnos responden al encadenamiento de la maestra en forma correcta.</p>

<p><u>“...a la mañana siguiente cuando salga el sol...Roberto se frotó los ojos pensando que aún seguía dormido...y esas latas de pintura que llevas en la mochila, para qué son/ Algunas veces las listas que recibo con las formas que han de tener las nubes viene acompañada de colores, por ejemplo, si al día siguiente va a llover, me piden que pinte las nubes de gris o negro.</u></p> <p><u>Roberto estaba fascinado con todo lo que le contaba y pidió probar suerte. Podría subir a la escalera y pintar un poco esas nubes/ Claro Roberto puedes subir...</u></p> <p><u>Roberto caminó hasta la escalera y empezó a subir poco a poco. Arriba lo esperaba el escultor con un pincel rojo. Roberto sonrió, el escultor sabía que ese era su color favorito, agarró el pincel y comenzó a dibujar en un trozo de la nube. El escultor miró lo que había pintado Roberto y los dos rieron. Roberto bajó de la escalera y el escultor le siguió.</u></p> <p><u>Volveré a verte/ Claro, pues solo los niños que leen mucho son capaces de verme, hace falta tener mucha imaginación y esa imaginación querido amigo, solo se encuentra en los libros...</u></p> <p>59. R: ya\ que creen ustedes que Roberto hizo en la nube-- usted\ (...) qué hizo Roberto cuando el escultor lo invitó a subir a la escalera/ (indicando a A16)</p> <p>60. A16: pintó la nube</p> <p>61. R: ya\ como la pintó/ usó algún color/ qué hizo/ {qué cree usted que hizo}{...} la pintó-- de qué color la pintó/</p>	<p>En el T59 la maestra utiliza la palabra ya para señalar que había detenido el video del cuento, comenzando a realizar preguntas literales, dando el turno de palabra a A16.</p> <p>En el T60 la A16 responde a la pregunta de la maestra en forma correcta.</p> <p>En el T61 <i>la maestra responde con la palabra ya en señal de confirmación</i> e intenta recoger más detalles de lo que había realizado Roberto en la nube, luego se dirige a un alumno para</p>
---	---

<p>62. As: rojo</p> <p>63. ya\ muy bien--usted, que había levantado la manito, que cree que pintó o escribió puede ser también, Roberto en la nube/ (...) usted/ (indicando a A17)</p> <p>64. A17: que pintó la nube rojo</p> <p>65. R: que pintó la nube rojo ya\ y usted/ (...) iba a decir lo mismo, ya\ y usted/ qué hizo Roberto cuando subió la escalera(.) (indicando A18)</p> <p>66. A18: bajó por las escaleras--</p> <p>67. R: no, pero qué hizo cuando subió, cuando cuando llegó arriba</p> <p>68. A18: hizo una nube chiquitita</p> <p>69. R: ya-- muy bien-- y usted que no ha opinado nada, (indicando A19) qué hizo Roberto cuando subió por la escalera y llegó hasta el escultor (...) (la alumna no responde) y usted (indica a otro alumno)</p> <p>70. A19: le pasó un pincel</p> <p>71. R: le pasó un pincel-- si/ (da turno de palabra a A20 que levantaba la mano)</p> <p>72. A20: y le dice que pinte la nube</p> <p>73. R: ya\ el escultor le dio un consejo...escribió algo a Roberto, qué le dijo/ (indicando A21)</p> <p>74. A21: le dijo que pintara la nube</p> <p>75. R: si, pero lo ponemos otra vez, le dice algo acerca de la lectura, para qué era la lectura/</p>	<p>que responda a su pregunta, pero este no lo hace, finalmente realiza la pregunta al curso.</p> <p>En el T62 los alumnos responden correctamente sobre el color que había utilizado Roberto para pintar la nube.</p> <p>En el T63 <i>la maestra responde con la palabra ya en señal de confirmación y los elogia</i>, luego continúa haciendo la misma pregunta a otros alumnos. Se dirige a un alumno para que responda.</p> <p>En el T64 el A17 responde a la pregunta de la maestra en forma correcta.</p> <p>Desde el T65 al T72 la maestra insiste en continuar con las preguntas explícitas en el mismo tenor de las preguntas anteriores, cuando Roberto subió las escaleras, qué hizo, de qué color pintó la nube etc. y los alumnos van respondiendo de manera adecuada</p> <p>En el T73 la maestra responde con la muletilla ya con la intención de que los alumnos narren otros pasajes del cuento dirigiéndolos hacia la conversación entre el escultor y Roberto.</p> <p>En el T74 el A21 responde la pregunta a la maestra de manera equivocada.</p> <p>En el T75 la maestra da una pista más directa a los alumnos para que lleguen a la respuesta esperada.</p>
---	---

<p>76. A22: para imaginarse que...</p> <p>77. R: muy bien-- la lectura nos lleva a imaginar lo que nosotros queramos y a interpretar lo que dice ahí ya/ vamos a seguir para ver qué realmente hizo Roberto... (la maestra continúa proyectando el cuento)</p> <p><u>“...Roberto recogió su manta roja del suelo y al girarse el escultor de nubes ya no estaba, entró en casa y se acostó en su cama, el sol de la mañana entró por la ventana despertándolo...buenos días cariño has dormido bien/, preguntó su madre, (...) si máma, la verdad es que sí...tu padre te está esperando en la entrada, te quiere enseñar algo. Roberto cogió un trozo de pan y salió de casa. Encontró al padre mirando el cielo fijamente...qué pasa papá/ mira, mira en el cielo, justo en el centro, ves esa nube/ preguntó el padre...esa que parece un árbol/ sí esa, no te parece que pone Roberto en rojo/ Roberto observó la nube y dijo con una sonrisa en los labios, venga papá-- eso no es posible-- Roberto se quedó solo mirando al cielo y dijo en voz baja...gracias\</u></p> <p>78. A23: ya terminó/</p> <p>79. R: si, terminó (..) entonces qué había hecho Roberto con el pincel y la pintura roja que le había pasado el escultor/ (pregunta la maestra al grupo-clase)</p> <p>80. A24: escribió Roberto</p> <p>81. R: Roberto/ muy bien-- y gracias a qué pudo escribir/ (...) (los alumnos</p>	<p>En el T76 el A22 ofrece la respuesta esperada por la maestra.</p> <p>En el T77 <i>la maestra elogia al A22 por la respuesta</i> y destaca la importancia que tiene la lectura para las personas. Luego, continúa con el vídeo del cuento.</p> <p>En el T78 la A23 pregunta a la maestra si el cuento finalizó.</p> <p>En el T79 la maestra responde afirmativamente y luego, continúa con las preguntas explícitas sobre el final del cuento.</p> <p>En el T80 la A24 responde de manera correcta la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T81 <i>la maestra repite la respuesta de la A24 en señal de confirmación, por lo que la</i></p>
---	--

<p>no responden) pudo escribir gracias a la lectura a aprender a leer ya/(respondió la maestra) Ahora vamos a hacer un juego ya/ {escuchen las instrucciones} de qué color es este cubo/= (dirigiéndose al grupo-clase)</p>	<p><i>elogia</i>, luego realiza otra pregunta que los alumnos no responden y que la propia maestra da la respuesta sin intentar que los alumnos lo hagan, destacando la importancia de la lectura para escribir. Posteriormente, invita a los alumnos a realizar un juego, otra actividad, con cubos y pregunta de qué color era el cubo que tenía en la mano.</p>
<p>82. As: VERDE</p>	<p>En el T82 los alumnos responden correctamente a coro y con un tono de voz alto.</p>
<p>83. R: y qué sonido representa esta letra (mostrando en el cubo la letra P)</p>	<p>En el T83 la maestra muestra una cara del cubo con una consonante y solicita a los alumnos que emitan su sonido.</p>
<p>84. As: pe, (nombre de la letra) p (intentando emitir el sonido, estaban muy inquietos)</p>	<p>En el T84 los alumnos indican el nombre de la letra, utilizando el método sintético alfabético, y luego tratan de emitir su sonido.</p>
<p>85. R: pero el sonido</p>	<p>En el T85 la maestra elicit a los alumnos para que emitan su sonido.</p>
<p>86. As: p (emiten el sonido)</p>	<p>En el T86 los alumnos leen y emiten el sonido de la consonante, utilizando el método sintético fonético.</p>
<p>87. R: su nombre es pe pero el sonido es...</p>	<p>En el T87 la maestra realiza la diferencia entre el nombre de la letra y su sonido, <i>comenzando un encadenamiento con el sonido de la letra</i>.</p>
<p>88. As: p (emiten el sonido)</p>	<p>En el T88 los alumnos responden correctamente el encadenamiento iniciado por la maestra.</p>
<p>89. R: y aquí/ (mostrando el cubo por la cara que tiene la letra S)</p>	<p>Desde el T89 al T96 la maestra va girando los cubos con las letras conocidas y los alumnos las van leyendo y emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.</p>
<p>90. As: s:: (emiten sonido)</p>	
<p>91. R: y aquí/ (muestra el cubo por la cara que tiene la letra M)</p>	
<p>92. As: m::</p>	
<p>93. R: la m::: y/ (muestra el cubo por la cara que tiene la letra L)</p>	
<p>94. As: la l::</p>	
<p>95. R: de qué color es este cubo/</p>	
<p>96. As AMARILLO:: O A U I E (leen a medida que gira el cubo la maestra)</p>	

<p>97. R: y si juntamos, cuál es esta/ (mostrando una letra de cada cubo, conformando sílabas)</p>	<p>En el T97 la maestra comienza a formar sílabas combinando letras de los cubos.</p>
<p>98. As: la l::</p>	<p>En el T98 los alumnos leen la consonante emitiendo su sonido utilizando el método sintético fonético.</p>
<p>99. R: con la...</p>	<p>En el T99 la maestra <i>comienza un encadenamiento para formar la sílaba.</i></p>
<p>100. As: a:: la::</p>	<p>En el T100 los alumnos leen la vocal primero, utilizando el método sintético fonético y luego la sílaba, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>101. R: a ver (muestra un cubo con la letra L y otro con la vocal O)</p>	<p>En el T101 la maestra continúa formando sílabas con los cubos y los alumnos van leyendo.</p>
<p>102. As: lo:: mo:: mi:: me::</p>	<p>En el T102 los alumnos leen las sílabas que va formando la maestra con los cubos prolongando su sonido, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>103. R: y ahí/ (mostrando un cubo con la letra P y otro con la vocal u)</p>	<p>En el T103 la maestra cambia de consonante y vocal</p>
<p>104. As: pu:: pe::</p>	<p>En el T104 los alumnos leen las sílabas que forma la maestra con los cubos prolongando su pronunciación, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>105. R: y ahí/</p>	<p>Desde el T105 al 108 la maestra continúa con el mismo ejercicio.</p>
<p>106. As: le::</p>	
<p>107. R: y ahí/</p>	
<p>108. As: la:: le::</p>	
<p>109. R: y solitas/</p>	<p>En el T109 la maestra muestra las letras por separado y lo hace notar a los alumnos.</p>
<p>110. As: l:: e::</p>	<p>En el T110 los alumnos leen y emiten sonido de la consonante L y la vocal E, utilizando el método sintético fonético.</p>
<p>111. R: y juntas/</p>	<p>En el T111 la maestra forma la sílaba nuevamente.</p>

<p>112. As: le:::</p>	<p>En el T112 los alumnos leen la sílaba, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>113. R: ya\ muy bien-- Ahora (...) (la maestra comienza a formar una palabra con cuatro cubos) ya\ y acá (muestra con dos cubos una sílaba)</p>	<p>En el T113 <i>la maestra elogia a los alumnos por sus respuestas</i> y comienza a formar palabras.</p>
<p>114. As: pe:::</p>	<p>En el T114 los alumnos leen una sílaba formada por dos cubos, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>115. R: y acá/</p>	<p>En el T115 la maestra muestra la siguiente sílaba que llegará a conformar la palabra.</p>
<p>116. As: lo:::</p>	<p>En el T116 los alumnos leen la sílaba, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>117. R: y si los juntamos/</p>	<p>En el T117 la maestra desafía a los alumnos a leer la palabra completa.</p>
<p>118. As: pe:lo:: PELO:: PELO::</p>	<p>En el T118 los alumnos leen la palabra pelo primero separando sílabas utilizando el método sintético silábico; luego repiten la palabra completa, utilizando el método analítico en la segunda y tercera lectura.</p>
<p>119. R: en silencio, calladitos (mientras forma otra palabra con los cubos) y acá/ (indicando los cubos)</p>	<p>En el T119 la maestra pide silencio mientras forma otra sílaba con los cubos para que los alumnos logren leer la palabra completa.</p>
<p>120. As: mi::: ma:::</p>	<p>En el T120 los alumnos leen sílabas con la consonante M prolongando su sonido, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>121. R: y juntos/</p>	<p>En el T121 la maestra los desafía a que junten ambas sílabas y lean la palabra completa.</p>
<p>122. As: mima:: MIMA::</p>	<p>En el T122 los alumnos leen con voz suave primero la palabra y luego la repiten con voz muy fuerte a modo de estar seguros de su lectura, utilizando el método analítico</p>
<p>123. R: ahora un integrante de cada equipo va a venir a buscar cuatro cubos ya/...rapidito (finalmente la maestra selecciona a los alumnos para que lleven los cubos a su puesto de trabajo)</p>	<p>En el T123 la maestra organiza la actividad con los alumnos repartiendo cuatro cubos por grupo de trabajo y entrega las instrucciones. Luego recuerda a los alumnos cómo se escribe, indicando la dirección en la pizarra.</p>

<p>{silencio}::: ahora voy a dar las instrucciones ya/ {escuchen} {silencio} miren para acá y no los golpeen ya/ ahora les voy a entregar una hojita y antes de eso ustedes como equipo van a elaborar una palabra cada uno, es una palabra cada uno y esa palabra, pongan atención, la palabra cuando la formen acá(indicando los cubos) como se escribe/ de... izquierda a derecha como se escribe a ver (se dirige a la pizarra) a ver así (levanta su mano izquierda, dando un poco la espalda a los alumnos)</p> <p>124. As: DERECHA IZQUIERDA DERECHA IZQUIERDA...</p> <p>125. R: IZQUIERDA y esta es la mano/...</p> <p>126. As: IZQUIERDA::</p> <p>127. R: y esta es la mano...</p> <p>128. As: DERECHA</p> <p>129. R: entonces, en qué dirección escribimos de...</p> <p>130. As: IZQUIERDA A DERECHA:::</p> <p>131. R: todos levanten su mano izquierda a ver/ (los alumnos levantan la mano izquierda) muy bien-- y la mano derecha (los alumnos levantan la mano derecha) muy bien-- entonces vamos a formar palabras con su compañero que tiene los cubos {como las formé yo endenante} ustedes en la mesa (...) (mientras forma la palabra pelo con los cubos)</p> <p>132. As: pelo--</p> <p>133. R: a ver {escúchenme::} escúchenme, entonces vamos a escribir de izqui=</p>	<p>Desde el T124 al T132 la maestra ejercita con los alumnos la dirección para escribir de izquierda a derecha. Posteriormente, recuerda las instrucciones para desarrollar la actividad por grupo, formando una palabra a modo de ejemplo.</p> <p>En el T133 los alumnos leen la palabra formada por la maestra utilizando el método analítico léxico.</p>
---	---

<p>134. As: IZQUIERDA A DERECHA</p> <p>135. R: yo le voy a pasar una hojita donde cada uno debe escribir la palabra que forme ya/ (reparte el material por los puestos de trabajo) ESCUCHARON/ SÍ/ QUÉ VAMOS A HACER ENTONCES/ SIÉNTENSE escuchemos al compañero Octavio, qué hay que hacer Octavio/</p> <p>136. Octavio: tenemos que escribir con el compañero palabras</p> <p>137. R: ya/ y con qué vamos a escribir/ con los...</p> <p>138. Octavio: cubos</p> <p>139. R: ya\ y de dónde/ cómo escribimos nosotros/</p> <p>140. A24 (niña): de DERECHA A IZQUIERDA::</p> <p>141. R: no:</p> <p>142. As: de IZQUIERDA A DERECHA</p> <p>143. R: saquen su lápiz y su goma ya/ (se produce mucha inquietud en la sala, cuando sacan los materiales para trabajar) SILENCIO, NO GRITEN TANTO POR FAVOR:: ESCUCHEN NO GRITEN TANTO, PONGAN ATENCIÓN ACÁ, no voy a seguir hasta que se queden callados, no puedo estar gritando todo el tiempo ya/ (los alumnos escuchan) cada uno tiene una hojita cierto/</p> <p>144. As: si:::</p> <p>145. R: cada uno va a formar una palabra con estos cubos (los muestra desde una mesa) y va a escribir una palabra diferente a la de su compañero de equipo de grupo ya/ escribimos de izquierda a derecha cierto/ entonces vamos a comenzar {miren para acá} vamos a escribir consonante vocal, consonante</p>	<p>Desde el T134 al T147 la maestra reitera las instrucciones para realizar la actividad, intenta mantener el orden e insiste sobre la dirección para iniciar la escritura de palabras que los alumnos primero forman con los cubos.</p>
--	--

<p>y...(va tomando los cubos a medida que menciona el orden de las letras)</p> <p>146. As: vocal--=</p> <p>147. R: vocal, entonces consonante vocal, consonante vocal ya/ y vamos a formar una palabra {cada uno} ya/ yo voy a pasar por sus puestos viendo que todos trabajen-- (...) a ver escúchenme, escúchenme un poquito, miren para acá-- disculpen (forma la palabra alas con los cubos) también podemos comenzar escribiendo con vocal consonante, vocal consonante ya/ quién puede leer acá/ (indica los cubos)</p> <p>148. As: alas ALAS:</p> <p>149. R: la a con la l: (emite sonido)</p> <p>150. As: al::</p> <p>151. R: a ver todos</p> <p>152. As: AL::</p> <p>153. R: y la a con la s (emite sonido)</p> <p>154. As: as:::</p> <p>155. R: as:: entonces...(muestra la palabra alas formada con los cubos)</p> <p>156. As: ALAS:: (los alumnos comienzan a trabajar por equipos con mucha inquietud)</p>	<p>En el T148 los alumnos leen la palabra formada con los cubos a modo de ejemplo por la maestra, utilizando el método analítico léxico.</p> <p>En el T149 la maestra forma una sílaba para que la lean sus alumnos.</p> <p>En el T150 los alumnos la leen correctamente, utilizando el método sintético silábico.</p> <p>En el T151 la maestra solicita que los alumnos repitan la sílaba.</p> <p>En el T152 los alumnos repiten la sílaba elevando el tono de voz.</p> <p>En el T153 la maestra muestra otra sílaba para que los alumnos la lean.</p> <p>En el T154 los alumnos la leen correctamente, utilizando el método sintético silábico.</p> <p>En el T155 la maestra muestra una palabra para que los alumnos la lean manipulando los cubos.</p> <p>En el T156 los alumnos leen la palabra de manera correcta, utilizando el método analítico léxico.</p>
--	---

Estudiante: Rosa	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 22 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 11 de julio de 2017	Fragmento: ROS – 3 -10
Tiempo:	Duración:

Explicación de la actividad de la maestra:

En grupos, los alumnos continúan trabajando con los cubos, formando palabras con consonantes y vocales. Luego, las escriben en una hoja entregada por la maestra. Posteriormente, la maestra invita a un alumno por grupo para que escriban en la pizarra una palabra que hayan formado con los cubos. Finalmente, hace leer todas las palabras escritas en la pizarra a los alumnos del curso.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. R: ESCUCHEN, no puedo gritar más porque me duele la garganta, ESCUCHEN, POR FAVOR, YO NO SÉ HABLAR TAN FUERTE Saúl me vino a preguntar qué es lo que hay que hacer...para qué es la hojita que les pasé, para qué es la hojita que les dí/ para escribir la palabra que cada uno forme ya/ (solicita a un alumno que muestre la sílaba pe con cubos) qué sonido hay ahí, la p (emite sonido) con la e</p>	<p>En el T1 la maestra organiza la clase por el intenso ruido que hay en la sala y vuelve a señalar un ejemplo con un alumno del curso que muestra la sílaba PE y que la maestra lee separando cada letra y emitiendo su sonido, con la intención de que los alumnos lean la sílaba.</p>
<p>2. As: PE::</p>	<p>En el T2 los alumnos leen elevando el tono de voz la sílaba PE, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>3. R: miren acá (levanta 2 cubos que forman la sílaba po) la p (emite sonido) con la o/</p>	<p>En el T3 la maestra continúa formando sílabas con un alumno a modo de ejemplo, leyendo por separado cada letra y emitiendo su sonido.</p>

<p>4. As: PO::</p> <p>5. R: y si las juntamos/ (se refiere a unir las dos sílabas)</p> <p>6. As: PEPO:: PEPO:::</p> <p>7. R: yo armé con un compañero la palabra... {escuchen por favor::} la palabra pepo entonces voy a tomar este papel que es mio (alude a la hoja de cada alumno) y voy a escribir la palabra pepo igual cómo está acá (refiriéndose a los cubos) (..) qué hay que hacer entonces, {qué hay que hacer entonces }</p> <p>8. A1: tenemos que escribir aquí (se refiere a la hoja)</p> <p>9. R: no, usted va a formar con los cubos de su equipo va a formar una palabra y la va a escribir ahí, puede apoyarse con el compañero de al lado ya/ {quién no entendió} TODOS ENTENDIERON/ QUIÉN NO ENTENDIÓ/ ESCÚCHENME NO PUEDO GRITAR MÁS POR FAVOR (..) ENTENDIERON (hay mucha inquietud y conversación en la sala, mientras la profesora del curso y la asistente de aula ayudan a trabajar a los alumnos por equipo y la maestra va por grupos preguntaron si entendieron para apoyar)</p> <p>10. R: (pasados 9 minutos y medio) AHORA, ESCÚCHENME, AHORA va a salir un voluntario de cada equipo y van a venir a escribir acá a la pizarra una palabra de las que haya formado su grupo (..) mejor, siéntense ya/ los que están sentados vana salir adelante pero</p>	<p>En el T4 los alumnos leen la sílaba formada por la maestra prolongando su sonido, utilizando el método sintético silábico.</p> <p>En el T5 la maestra insta a los alumnos para que lean la palabra completa que se formó.</p> <p>En el T6 los alumnos leen la palabra con elevado tono de voz y prolongando la pronunciación de la letra final de la palabra, utilizando el método analítico.</p> <p>Desde el T7 al T10 la maestra organiza la clase, porque hay mucha inquietud de los alumnos. Luego, da las instrucciones para la siguiente actividad que consiste en escribir en la pizarra una palabra que hayan formado con los cubos. Solicita a una alumna para que escriba en la pizarra una palabra que formaron en su grupo de trabajo.</p>
--	--

<p>uno solo por grupo ya/ A VER CALLADITOS SI NO NO SALE NADIE ADELANTE (...) usted venga con la hojita para que mire la palabra (...) dígame qué palabra va a escribir/ (indicando a A2)</p> <p>11. A2: piso—</p> <p>12. R: {su compañera va a escribir la palabra piso} (A2 escribe en la pizarra) muy bien-- qué palabra escribió su compañera/</p> <p>13. As: {piso:}</p> <p>14. R: y acá a ver usted (indica a A3) {silencio} qué palabra escribió usted, una sola, dígala</p> <p>15. A3: luli (lo dice muy despacio)</p> <p>16. R: dígalo fuerte, más fuerte (dirigiéndose a A3)</p> <p>17. A3: luli (muy despacio)</p> <p>18. R: su compañera va a escribir la palabra luli ya/ (A3 escribe) qué palabra escribió su compañera/ (dirigiéndose al grupo clase)</p> <p>19. As: luli::</p> <p>20. R: todos a ver qué dice aquí/ (dirigiéndose al grupo clase)</p> <p>21. As: luli:--</p> <p>22. R: luli muy bien-- de este grupo va a salir usted qué palabra va a escribir/ (indica a A4)</p> <p>23. A4: mula</p> <p>24. R: lleva la hojita o te recuerdas/ qué palabra va a escribir su compañero/ (dirigiéndose al grupo- clase)</p> <p>25. As: mula::</p> <p>26. R: todos tienen que poner atención ya/ (A4 escribe la palabra mula en la pizarra) qué dice acá/ (dirigiéndose al grupo-clase)</p>	<p>En el T11 la A2 indica la palabra que va a escribir con voz muy suave.</p> <p>En el T12 la maestra repite la palabra haciéndolo notar a los alumnos y <i>luego la elogia</i>. Después pregunta a los alumnos por la palabra escrita, para instarlos a que la lean.</p> <p>En el T13 los alumnos leen la palabra escrita por su compañera utilizando el método analítico.</p> <p>Desde el T14 al T47 la maestra repite el ejercicio con alumnos de distintos grupos de trabajo de la sala. Los alumnos al leerlas utilizan el método analítico.</p>
--	---

<p>27. A5: mula::</p> <p>28. R: todos a ver/</p> <p>29. As: mula:</p> <p>30. R: ya usted venga– (indica a A6)</p> <p>31. As: tía yo, yo:: tía yo::</p> <p>32. R: es solo uno por grupo ya/ a ver SILENCIO qué palabra encontró/ (indica a A6)</p> <p>33. A6: papi (muy despacio)</p> <p>34. R: qué palabra va a escribir su compañero, quién escuchó pongan atención a su compañero (A6 escribe en la pizarra la palabra) qué dice/ (dirigiéndose al grupo-clase)</p> <p>35. As: papi::</p> <p>36. R: papi ya\ muy bien-- ya diego la última palabra que encontraste(...) qué palabra va a escribir/ (Diego no contesta solo escribe) qué palabra escribió su compañero/ (dirigiéndose al grupo-clase)</p> <p>37. As: mapa::</p> <p>38. R: todos juntos a ver/</p> <p>39. As: MAPA:::</p> <p>40. R: y acá/ (la maestra hace leer a los alumnos todas las palabras que habían escrito en la pizarra)</p> <p>41. As: PISO:::</p> <p>42. R: y acá/</p> <p>43. As: lu:li:</p> <p>44. R: y acá/</p> <p>45. As: mula::</p> <p>46. R: y acá, todos::</p> <p>47. As: PAPI:</p> <p>48. R: muy bien pueden guardar sus cosas...</p>	<p>En el T48 la maestra termina la clase.</p>
---	---

El objetivo de esta clase (ROS 3-2: turnos 1-26) es repasar las consonantes aprendidas en clases anteriores, por lo que la maestra solicita a los alumnos que emitan el sonido de letras que conocían como una forma de activar los conocimientos previos; los alumnos indican las consonantes estudiadas emitiendo su sonido y en una ocasión dando el nombre de la letra, realizando un

ejercicio de conciencia fonológica, y utilizando el método sintético alfabético, respectivamente contando con la participación activa de los alumnos, por lo que la maestra los elogia por su desempeño. En esta parte de la clase se puede observar una actitud distinta de la maestra al mantener a los alumnos muy participativos y elogiando sus respuestas, lo que influyó en la motivación de los niños, tal como lo declara en la entrevista 1. La maestra continúa la clase ofreciendo un vídeo de un cuento (Ros 3-2: turno 27), con la intención de realizar una actividad de comprensión lectora. Para ello (ROS 3- 4 y 6: turnos 1-81), la maestra anota el título del cuento en la pizarra, lo lee y elicitó a los alumnos para que formulen hipótesis, que va anotando en la pizarra. Inicia la lectura del cuento explicando a los alumnos que van a verificar si las hipótesis tienen relación con lo que se va a leer en el cuento. Inicia el relato que va leyendo desde la proyección y que van siguiendo los niños apoyados en las imágenes. La maestra va deteniendo la lectura en repetidas ocasiones realizando preguntas explícitas a los alumnos, los que no siempre responden de manera adecuada. En este caso, la maestra intenta utilizar las estrategias de lectura de Solé, (2013) pero en realidad solo trabaja una de ellas al comienzo de la lectura al hipotetizar con el título del cuento, pero después va leyendo el cuento de manera muy fragmentada, lo que no aporta positivamente en la comprensión del texto, y realizando solo preguntas explícitas sin considerar actividades de comprensión lectora durante la narración y finalizar el cuento, particularmente inferencias, tampoco utiliza las hipótesis formuladas al principio con el título del cuento, quedando esa actividad pendiente. Además, intenta ampliar el léxico de los alumnos preguntando por el significado de palabras que podían resultar de difícil comprensión para los alumnos, pero no llega a concretar una definición de ellas, van quedando solo las respuestas de los niños, pasando a la narración del cuento. Sin embargo, la maestra no considera que el aclarar esos conceptos podían ayudar a la comprensión del texto. Posteriormente (ROS 3- 4 y 6: turnos 81-156), invita a los alumnos a realizar un juego con cuatro cubos, donde cada cara tenía una letra (consonante y vocal), va mostrando distintas caras de los cubos y los alumnos leen las letras utilizando el método sintético fonético, sintético alfabético; luego, comienza a formar sílabas con distintas consonantes que los alumnos leen usando el método sintético silábico; después forma palabras con los cubos y los alumnos realizan una lectura analítico léxico. La maestra conforma grupos de trabajo y reparte cuatro cubos por equipo para que cada integrante formara una palabra y la escribiera, pero antes de que los alumnos comenzaran a trabajar la maestra recordó cómo se debía escribir, comenzando de izquierda a derecha (utiliza la pizarra para dar las indicaciones), por

lo que recordó cuál era la mano izquierda y la derecha, para que los niños se orientaran y escribieran correctamente en la hoja que le entregó a cada uno. A modo de ejemplo, forma la palabra pelo y alas, para que los alumnos entendieran la dinámica de la actividad y luego trabajaran ellos de manera autónoma; sin embargo, había mucha inquietud en la sala, los niños comenzaron a desordenarse y la maestra iba elevando su tono de voz para hacerse escuchar, observándose que los alumnos no estaban acostumbrados a este tipo de actividad que, aunque era entretenida, daba pocos frutos. A propósito de un alumno que no entiende la actividad a realizar (ROS 3-10: turnos 1-48), la maestra vuelve a explicar a todo el curso y forma una sílaba que lee por letra emitiendo su sonido y los alumnos leen la sílaba completa (PE), utilizando el método sintético silábico, luego forma una palabra (PEPO) y los alumnos responden leyendo la palabra completa, utilizando el método analítico léxico, realiza estas actividades para explicar a los alumnos que una vez que la formaran la escribieran en la hoja que les había entregado individualmente. Pasado un momento, la maestra solicita a un integrante de cada grupo que pase a la pizarra a anotar una palabra formada con los cubos y escrita en una hoja, la que les hace leer primero y después escribir en la pizarra, elogiándolos por su trabajo, realizando un ejercicio analítico léxico, para finalizar haciendo participar a todo el curso de la lectura de palabras que habían escrito los compañeros de la clase, reiterando el uso del método analítico léxico. Cabe destacar que cuando la maestra inicia el juego con los cubos los alumnos se desordenan, se paraban, elevan el tono de voz, porque al parecer no están acostumbrados a este tipo de actividad, ni a trabajar en grupos, ya que les costaba entender las instrucciones de la maestra, las que debió repetir en varias ocasiones y cada vez subiendo más el tono de voz, tanto para explicar como para silenciarlos. Aunque el clima de la clase no fue hostil por parte de la maestra, intentando controlar a los alumnos, fue difícil. Además, en esta clase se puede apreciar que la maestra no utiliza mucho los elogios en la interacción con los alumnos, aunque los alumnos fueran asertivos en sus respuestas ella continuaba con la clase. Sin embargo, introduce una dinámica distinta en su clase, un juego con cubos que era absolutamente nueva para los alumnos, como también, que tuvieran que escribir la palabra que iban formando en los grupos en una hoja que les entregó, y más aún, después que las compartieran con sus compañeros escribiéndolas en el pizarrón, lo que implicó integrar otro tipo de método de lectura en la clase. Por otra parte, la maestra reitera las instrucciones para realizar el trabajo cuando un alumno le indica que no entendió la actividad y se asegura pasando por los puestos de trabajo que todos estén involucrados en la tarea, preocupándose de las diferencias individuales existente en el aula.

En la entrevista de autoconfrontación la maestra sigue mostrándose insegura en su accionar en el aula, a tal punto, que considera que su clase no fue buena, manifestándolo así: “estaba ansiosa, muy nerviosa, más que las otras clases [...] no sé qué pasó en esa clase sentí que lo hice horrible”. Aunque en las entrevistas 1 y 2 relata claramente cómo haría las clases de lectura y escritura inicial, en la práctica no se siente igual. Sin embargo, este nerviosismo e inseguridad no se observa en la grabación de la clase 3, más bien, se aprecia falta de experiencia en el dominio para controlar la disciplina de los alumnos. En relación con el trabajo en grupos para trabajar con los cubos, la maestra explica que los alumnos siempre trabajan en filas, incluso separados por filas de ordenados y filas de desordenados, por eso al formar los grupos se produjo desorden en los niños, pero su intención era que trabajaran entre pares para instalar una dinámica distinta de trabajo en aula, lo que manifiesta “de hecho, ellos los tienen sentados por fila, hay una que es la de todos los ordenados. Lo mismo cuando juntaba los bancos de a 3 y estaba la fila de los más desordenados [...] yo quería que trabajaran juntos”. Respecto de las instrucciones que iba dando en la clase y que resultaron poco claras, por lo que las repetía en varias ocasiones a todo el grupo curso y después individualmente, la maestra señala “Lo que yo quería referirme que una palabra todos juntos pero distinta [...] Yo quería que formaran palabras con vocal inicial y después con consonantes, pero no se dio [...] Aunque les di las instrucciones de a uno por uno, aun así, les costó”. La futura docente tiene problemas para dar indicaciones a los alumnos, lo que provoca desorden, porque se paran a preguntar y si no entienden juegan, por lo que es un desafío para la maestra, aunque en la clase 2 reconoce que tiene problemas para manejar el uso de vocabulario adecuado con los alumnos. Por otra parte, en esta parte de la clase se encontró con otra dificultad, porque ella permitía que los alumnos escribieran las palabras con letra cursiva o imprenta, porque lo importante es que escribieran la palabra que formaban con los cubos, pero la profesora guía solo ocupaba la letra cursiva, por lo que los niños debieron borrar las palabras escritas en su hoja y escribirlas nuevamente, lo que un poco incomodó a la futura maestra, y lo explica de la siguiente manera: “A mí no me importaba que al escribir la letra fuera manuscrita o imprenta, pero cuando la profesora lo vio, me dijo; ¿Por qué los niños escriben así? Los hizo borrar y que las escribieran en cursiva [...] Algunos escribieron palabras hacia abajo, la idea era que las leyeran y las copiaran, porque recién ellos estaban escribiendo”. La futura maestra valoraba en los alumnos que hicieran el intento de formar nuevas palabras y que las escribieran, considerando que estaban recién aprendiendo, mostrando una forma distinta de enseñanza que hasta puede ser motivadora para que

los alumnos se atrevan a realizar estas actividades y querer seguir aprendiendo, que había grupos muy entusiasmados buscando un lápiz para escribir y jugar con los cubos formando palabras, por lo que es recomendable realizar este tipo de actividades con mayor frecuencia, para que los alumnos se acostumbren a participar en clases de otra manera.

5.2.3.4. Descripción de la clase 4

A continuación, se incorporan los fragmentos 1- 2 y 3 con la descripción e interpretación de la clase 3 de Rosa para una mayor comprensión del análisis que se efectuará posteriormente.

Estudiante: Rosa	Clase: 4
Curso: 1° básico	Fecha observación: 19 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 11 de julio de 2017	Fragmento: Rosa – 4 - 1
Tiempo: 00:00 – 03:95	Duración: 3'95"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra comienza la clase con una nueva consonante, la letra T, la que señala por su nombre y sonido. Luego, realiza un ejercicio con los alumnos de escribir en la pizarra la letra T en mayúscula y minúscula y según tipo de letra imprenta o manuscrita. Posteriormente, la maestra efectúa un ejercicio oral de conformación de consonante T más vocal, para que los alumnos pronuncien la sílaba.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. R: buenas tardes niños 2. As: buenas tardes tía rosa	En el T1 y T2 la maestra y los alumnos se saludan.
3. R: hace frío 4. As: si:::	En el T3 y T4 la maestra y los alumnos comentan sobre el clima.
5. R: hoy día vamos a trabajar con una nueva consonante quién sabe/	En el T5 la maestra presenta a los alumnos el contenido de la clase y pregunta a los alumnos de qué tratará.
6. As: la t (señalan su nombre, sin tener la letra escrita en el pizarrón)	En el T6 los alumnos señalan el nombre de la consonante que estudiarán, utilizando el método sintético alfabético.
7. R: la t (señala su nombre) muy bien-- y como suena/	En el T7 la maestra <i>repite el nombre de la consonante señalada por los alumnos en señal de confirmación</i> y luego elicit a los alumnos para que emitan su sonido.
8. As: la t (emiten sonido)	En el T8 los alumnos emiten el sonido de la consonante en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la letra T.
9. R: la t (emite sonido) hay dos formas de escribirla-- he:: imprenta y manuscrita ya/ la imprenta=	En el T9 la maestra <i>repite el sonido de la consonante en señal de confirmación</i> e intenta explicar a los alumnos los tipos de escritura de las letras.
10. A1: yo sé una--	En el T10 el A1 toma el turno e indica que reconoce un tipo de letra para la consonante T.
11. R: cómo/	En el T11 la maestra solicita al A1 que repita lo señalado, porque no le escuchó.
12. A1: la que es así (dibuja en el aire la letra)	En el T12 el A1 realiza la silueta de la letra T en el aire.
13. R: la quiere escribir/ (A1 pasa a la pizarra a escribir la letra) lo más arribita que pueda	En el T13 la maestra invita al A1 a escribir en el pizarrón lo que había indicado en el aire.
14. A1: aquí/ (indicando el espacio en la pizarra)	En el T14 el A1 pregunta a la maestra en qué lugar de la pizarra debe escribir.

<p>15. R: sí lo más arribita que pueda (el alumno escribe la letra en la pizarra) ya esa es manuscrita o imprenta/</p>	<p>En el T15 la maestra indica el espacio donde debe escribir el A1, luego la maestra pregunta qué tipo de letra es la que escribió en la pizarra.</p>
<p>16. A1: mano imprenta</p>	<p>En el T16 el A1 responde correctamente a la maestra, señalando que es imprenta.</p>
<p>17. R: mano imprenta ya\ y es mayúscula o minúscula—</p>	<p>En el T17 la maestra <i>repite la respuesta del A1 en señal de confirmación</i> y le realiza otra pregunta sobre su escritura.</p>
<p>18. A1: he::: minúscula</p>	<p>En el T18 el alumno responde correctamente a la maestra.</p>
<p>19. R: minúscula ya\ alguien más quiere hacer otra/ ya usted-- se sabe otra diferente a esa/ (pasa a la pizarra el alumno y escribe la letra) y es manuscrita o imprenta/ (el alumno no responde) es imprenta ya/ y es mayúscula ya/ usted-- cuál se sabe/ una diferente a la que está ahí-- (la alumna pasa a la pizarra a escribir) esa es manuscrita o imprenta/</p>	<p>En el T19 la maestra <i>repite la respuesta del A1 en señal de confirmación</i>, luego solicita a los alumnos que de manera voluntaria escriban algún tipo de letra de la consonante T, repitiendo la actividad del A1.</p>
<p>20. A2: manuscrita</p>	<p>En el T20 la A2 responde correctamente la pregunta de la maestra en el T19.</p>
<p>21. R: a ya\ y es mayúscula o minúscula/</p>	<p>Desde el T21 al T27 la maestra realiza el mismo ejercicio con los alumnos.</p>
<p>22. A2: minúscula</p>	
<p>23. R: ya\ y falta una quién la puede hacer/ usted-- (se dirige a A3) cuál es la que falta/ sabe/ quiere escribirla/ venga (pasa el alumno a la pizarra) (...) ya muy bien-- yo la voy a hacer de ahí, qué sería mayúscula o minúscula/</p>	
<p>24. A3: mayúscula</p>	
<p>25. R: pero (...) imprenta o manuscrita/</p>	
<p>26. A3: manuscrita</p>	
<p>27. R: manuscrita muy bien-- todo esto está bien ya/ yo aquí las voy a ordenar para que las tengan ordenadas ya/ vamos a hacer la imprenta primera y mayúscula =</p>	

<p>28. A4: es la te (señala la letra por su nombre) de tarea</p>	<p>En el T28 el A4 señala el nombre de la consonante T, utilizando el método sintético alfabético y luego indica espontáneamente un ejemplo con la consonante en estudio, realizando un ejercicio metalingüístico.</p>
<p>29. R: la te (señala por su nombre) de tarea-- (...) y acá sería la minúscula la mayoría la conoce así (mientras la escribe en la pizarra) y acá voy a hacer manuscrita mayúscula que es curva al final y la te (señala su nombre) minúscula que es así ya/ (escribe las cuatro letras en la pizarra) ahora escúchenme. la t (emite sonido) con la a (dirigiéndose al grupo clase)</p>	<p>En el T29 la maestra <i>repite lo señalado por el A4 en señal de confirmación</i> y continúa escribiendo los cuatro tipos de letra de la consonante T. Luego, combina la consonante en estudio con una vocal, emitiendo su sonido.</p>
<p>30. As: ta:::</p>	<p>En el T30 los alumnos responden con la sílaba ta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba.</p>
<p>31. R: la t (emite sonido) con la u 32. As: tu::: 33. R: la t con la i 34. As: ti::: 35. R: cómo/ 36. As: ti::: 37. R: ti::: muy bien\ y la t (emite sonido) con el e 38. As: de::: 39. R: no-- la t (emite sonido) con la e 40. As: te::: 41. R: te::: la otra es la d (emite sonido) de (..) muy bien--</p>	<p>Desde el T31 al 41 la maestra continúa realizando el mismo ejercicio con los alumnos y <i>termina con elogios para ellos</i>. En el T38 los alumnos se equivocan (dicen “de” y no “te”) y en T39 la maestra indica explícitamente que se han equivocado y repite el sonido de la consonante T y pide que la pronuncien con la vocal E. En T40 los alumnos responden de manera adecuada. En el T41 acaba el intercambio y <i>la maestra elogia a los alumnos</i>.</p>

Estudiante: Rosa	Clase: 4
Curso: 1° básico	Fecha observación: 19 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 11 de julio de 2017	Fragmento: Rosa – 4 - 2
Tiempo: 06:00 – 40`59”	Duración: 34`59”

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra continúa la clase trabajando con una guía con los alumnos donde escribirán la consonante T con cada vocal. El ejercicio consiste en escribir bajo cada imagen la sílaba inicial, según corresponda. Luego, deben recortar imágenes dadas en otra hoja y pegarlas según el sonido inicial frente a las sílabas formadas por la letra T y las vocales.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<ol style="list-style-type: none"> 1. R: ahora les voy a entregar una guía a cada uno, en esta guía vamos a trabajar cómo se escribe\ ya ustedes igual la conocen pero vamos a trabajar con cada vocal\ (la maestra reparte el material ayudada por dos alumnos) van a sacar lápiz mina y goma-- todos tienen lápiz y goma/ 2. As: si::: 3. R: ahora van a escribir la fecha-- a cuánto estamos/ 4. A1: a {17} 5. A2: a 19 6. R: a 19 miren la fecha aquí (indicando donde está escrita en la pizarra) 19 de junio del 2017 la escriben en un extremo ya/ en una esquinita-- (...) ya todos escribieron la fecha/ ya terminen-- 7. A3: ya::: 8. R: bien (..) al comienzo dice siga la línea punteada-- arriba (indica donde dice eso en la hoja que entregó) ahí 	<p>En el T1 la maestra organiza la clase para realizar una actividad de escritura de la consonante T y las vocales, formando sílabas que deberán trabajar como sonido inicial en cada imagen. En el T2 los alumnos muestran su acuerdo.</p> <p>Desde el T3 hasta el T7 maestra y alumnos hablan de la fecha que tienen que escribir en su cuaderno.</p>

<p>tienen la flechita de cómo se escribe ya/ (...) en su hoja van a encontrar t (señala por su nombre) manuscrita minúscula con vocales (mientras la maestra escribe en la pizarra) ta, te, ti, to, tu entonces miren para acá, van a tener esto ustedes--- (...) (escribe la silueta de la letra con puntitos) ya miren\ la flechita de la letra comienza arriba, entonces quiere decir que vamos de arriba hacia abajo, seguimos los puntitos hasta llegar a la curva de la t (señala por su nombre) después sin sacar el lápiz saben que tenemos que seguir la a, primero vamos a hacer la t (señala por su nombre) el palito lo hacemos de izquierda a derecha, sería el palito de la t y la a todos la saben hacer/</p> <p>9. As: si:</p> <p>10. R: todos entendieron, quién no entendió/ (la maestra pasa por los puestos de trabajo, los alumnos trabajan callados y tranquilos) (pasados 3 minutos 25 segundos) ya\ vamos a pasar a la siguiente:: en la actividad siguiente dice acá\ coloque la sílaba correspondiente-- como el ejemplo que hay aquí= (mostrando la imagen de un tomate)</p> <p>11. As: tomate</p> <p>12. R: tomate y con qué comienza/</p> <p>13. As: to:::</p> <p>14. R: to:: muy bien-- y así la siguiente ya/ hagamos juntos esta-- nombremos los objetos que hay acá (muestra la imagen de una tetera) es una...</p>	<p>En T8 la maestra da instrucciones para realizar la actividad y en el T9 los alumnos indican que han entendido</p> <p>En el T10 la maestra se asegura que los alumnos han entendido el funcionamiento de la actividad y cambia de actividad y para ello muestra imágenes con sonido inicial de la consonante en estudio y las vocales.</p> <p>En el T11 los alumnos toman el turno y señalan que la imagen es un tomate.</p> <p>En el T12 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i> y pregunta por su sonido inicial.</p> <p>En el T13 los alumnos responden correctamente a la maestra prolongando el sonido de la sílaba, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba.</p> <p>En el T14 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i> y los</p>
--	---

<p>15. As: tetera</p> <p>16. R: y después... (muestra la imagen de un tigre)</p> <p>17. As: tigre</p> <p>18. R: y después (muestra la imagen de una frutilla)</p> <p>19. As: frutilla::</p> <p>20. R: y después (muestra la imagen de una tabla de planchar)</p> <p>21. A4: {ahí donde planchan}</p> <p>22. R: pero cómo se llaman/ (...)</p> <p>23. As: PLANCHA</p> <p>24. R: {tabla de planchar} tabla-- después hay un... (muestra la imagen de un tenedor)</p> <p>25. As: tenedor::</p> <p>26. R: después que es eso que hay ahí/(indica la imagen de una teja)</p> <p>27. A5: TEJA:</p> <p>28. R: teja-- muy bien-- después acá (muestra la imagen de una tijera) una...</p> <p>29. A6: TIJERA</p> <p>30. R: después de la tijera, qué es eso/ muestra la imagen de una tuerca)</p> <p>31. A7: TUERCA</p> <p>32. R: tuerca-- muy bien! y como se llama esa flor/ (indicando la imagen de un tulipán)</p> <p>33. A8: GIRASOL::</p> <p>34. R: no, no es esa flor--</p> <p>35. A9: rosa</p> <p>36. R: no, no es una rosa</p> <p>37. A10: ÁRBOL::</p> <p>38. R: no, no:: es un TULIPAN conocen los tulipanes/ es una flor parecida a</p>	<p><i>elogia e invita a los alumnos a señalar el nombre de cada imagen que muestra, realizando un encadenamiento para elicitación a los alumnos a dar la respuesta.</i></p> <p>En el T15 los alumnos responden el encadenamiento correctamente.</p> <p>En el T16 la maestra continúa con la actividad de ir preguntando a los alumnos por cada imagen de la guía de trabajo.</p> <p>En el T17 los alumnos responden correctamente a la maestra</p> <p>Desde el T18 al T41 la maestra repite la actividad y los alumnos responden señalando el nombre de cada imagen.</p>
---	--

<p>una rosa-- (...) estamos diciendo los dibujos--ya\ entonces { cómo se llama esa flor que hay ahí/}</p> <p>39. A11: TULIPAN</p> <p>40. R: tulipan\ {pongan todos atención} cómo se llama/</p> <p>41. As: TULIPAN</p> <p>42. R: y con qué comienza, con qué sílaba, con qué sonido/</p> <p>43. As: TU:::</p> <p>44. R: muy bien--y acá tienen un= (muestra la imagen de un toro)</p> <p>45. As: TORO:::</p> <p>46. R: toro-- y con qué sonido comienza/</p> <p>47. As: TO:::</p> <p>48. R: y esta otra/ (muestra la imagen de una taza de té)</p> <p>49. As: té:::</p> <p>50. R: y el último monito/ (muestra la imagen de un timón)</p> <p>51. A12: TIMÓN:::</p> <p>52. R: para qué sirven los timones/ (dirigiéndose al grupo curso)</p>	<p>En el T42 la maestra pregunta a los alumnos por el sonido inicial de la palabra tulipán.</p> <p>En el T43 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra prolongando el sonido de la sílaba, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial.</p> <p>En el T44 la maestra <i>elogia a los alumnos por la respuesta e inicia un encadenamiento.</i></p> <p>En el T45 los alumnos toman el turno y responden correctamente al encadenamiento.</p> <p>En el T46 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i> y pregunta por el sonido inicial de la palabra indicada.</p> <p>En el T47 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial.</p> <p>En el T48 la maestra pregunta a los alumnos por otra imagen.</p> <p>En el T49 los alumnos responden correctamente prolongando su pronunciación.</p> <p>En el T50 la maestra pregunta por la última imagen a los alumnos.</p> <p>En el T51 la A12 responde correctamente prolongando el sonido de la sílaba final.</p> <p>En el T52 la maestra pregunta sobre la utilidad de la imagen nombrada.</p>
---	---

<p>53. A13: PA LOS BARCOS</p> <p>54. R: para navegar-- entonces qué es eso/ el último/ (refiriéndose a la imagen del timón)</p> <p>55. As: {un timón}</p> <p>56. R: voy a pasar revisando para ver si terminaron ustedes ya/</p> <p>57. A14: ESTÁ BIEN/</p> <p>58. R: (pasados 5 minutos) ya a ver/ SIÉNTENSE escuchen para acá parece que muchos de sus compañeros no pusieron atención parece cuando dije el ejemplo que comienza con el sonido= (mostrando la imagen de un tomate)</p> <p>59. A15: TO:: TOMATE::</p> <p>60. R: {entonces con qué sonido comienza}</p> <p>61. As: TO:::</p> <p>62. R: to-- después viene/ (muestra una pera)</p> <p>63. As: PE:::</p> <p>64. R: y este es un..= (muestra imagen de un tigre)</p> <p>65. As: TIGRE::</p>	<p>En el T53 el A13 responde correctamente donde se usa el objeto.</p> <p>En el T54 la maestra agrega la función específica del objeto y hace repetir la palabra a los alumnos.</p> <p>En el T55 los alumnos con tono de voz más fuerte repiten el nombre del objeto.</p> <p>Desde el T56 al T58 la maestra va revisando por puesto de trabajo el progreso del trabajo de los alumnos. Luego, en el T58 repite las instrucciones sobre el trabajo a realizar, repitiendo el ejercicio.</p> <p>En el T59 el A15 responde a la indicación de la maestra señalando sonido inicial, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial, y luego señala el nombre de la imagen.</p> <p>En el T60 la maestra elicitó al curso para que repitan el sonido inicial de la palabra señalada por A15.</p> <p>En el T61 los alumnos repiten correctamente el sonido solicitado por la maestra.</p> <p>En el T62 la maestra repite lo señalado por los alumnos a modo de confirmación, luego pregunta por la imagen siguiente.</p> <p>En el T63 los alumnos responden correctamente con el sonido inicial de la imagen, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial.</p> <p>En el T64 la maestra comienza un encadenamiento, mostrando una imagen.</p> <p>En el T65 los alumnos toman el turno señalando el nombre de la imagen</p>
---	---

<p>66. R: con qué sonido empieza/ 67. As: TI::: 68. R: después tenemos una tabla de planchar, tabla se dice--con qué= 69. As: TA::: 70. R: después tenemos un...= 71. As: Tenedor:: 72. R: con qué sonido empieza/ 73. As: TE::: después hay= 74. A16: tía con qué se puede pintar/ 75. R: con lo que usted quiera-- entonces después hay una= 76. As: TEJA:: 77. R: con qué sonido empieza/ 78. As: TE::: 79. R: después hay una-- 80. As: TIJERA:: 81. R: y con qué sonido comienza/ 82. As: TI::: 83. R: después hay una= 84. As: TUERCA:: 85. R: a ver no están todos respondiendo, qué es/ 86. As: TUERCA TUERCA TUERCA:: 87. R: una tuerca\ muy bien--- y esta flor cómo se llama.. 88. A17: TULIPAN 89. R: un tulipan-- y tenemos un= 90. As: TORO 91. R: con qué empieza, con qué= 92. As: TO:::</p>	<p><i>respondiendo correctamente al encadenamiento de la maestra.</i></p> <p>En el T66 la maestra pregunta por el sonido inicial de la palabra señalada.</p> <p>En el T67 los alumnos señalan la respuesta correcta prolongando su pronunciación, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba.</p> <p>En el T68 la maestra pregunta por otra imagen, no alcanzando a terminar completamente la pregunta.</p> <p>En el T69 los alumnos toman el turno y responden correctamente con el sonido inicial de la imagen, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba.</p> <p>Desde el T70 al T96 la maestra repite la actividad con los alumnos de mostrar la imagen para que los alumnos las lean y luego indicar el sonido inicial, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba.</p>
--	--

<p>93. R: y el siguiente es taza o té po y tenemos un...</p> <p>94. As: TIMÓN TIMÓN::</p> <p>95. R: un timón con qué sonido comienza Escarlet/</p> <p>96. Escarlet: ti:</p> <p>97. R: si quieren pinten las figuritas, por mientras yo les voy a repartir la siguiente actividad-- (pasados 3 minutos) los que ya terminaron sacar pegamento y tijera ya/ (...) todos tienen su hojita/</p> <p>98. As: si::</p> <p>99. R: pegamento y tijera todos tienen encima de la mesa/</p> <p>100. As: no::: yo no::: si::</p> <p>101. R: primero van a escuchar la instrucción y después veremos lo del pegamento y tijera (mientras los alumnos buscan sus materiales o comparten) (...) (la maestra busca los materiales en un estante y ofrece a los alumnos) esta hojita la que les entregué tenemos aquí las sílabas, se fijan están desordenadas, cuál es primero/ (va mostrando adelante desde la guía de trabajo donde están escritas las sílabas proyectada en el pizarrón)</p> <p>102. As: TA:::</p> <p>103. R: qué sílaba es esta/ (indicando la sílaba TU)</p> <p>104. As: tu--</p> <p>105. R: fuerte</p> <p>106. As: TU:::</p> <p>107. R: después/ (indicando la sílaba TI)</p>	<p>Desde el T97 al T101 la maestra gestiona la clase y cambia de actividad, que es recortar imágenes y pegarlas frente a cada sílaba conformada por la consonante en estudio y vocal, la que les hace leer a los alumnos.</p> <p>En el T102 los alumnos leen con voz muy fuerte la sílaba indicada por la maestra, utilizando el método sintético silábico.</p> <p>En el T103 la maestra continúa con la misma actividad preguntando por la siguiente sílaba.</p> <p>En el T104 los alumnos leen con voz suave la sílaba solicitada, utilizando el método sintético silábico.</p> <p>En el T105 la maestra hace repetir la sílaba leída por los alumnos para escucharla bien.</p> <p>En el T106 los alumnos repiten la sílaba intensificando el tono de voz.</p> <p>En el T107 la maestra pregunta por la sílaba siguiente.</p>
---	--

<p>108. As: TI::</p>	<p>En el T108 los alumnos leen con voz muy fuerte la sílaba indicada por la maestra, utilizando el método sintético silábico.</p>
<p>109. R: después/ (indicando la sílaba TO)</p>	<p>Desde el T109 al T112 la maestra repite la actividad con los alumnos.</p>
<p>110. As: TO::</p>	
<p>111. R: y después/ (indicando la sílaba TE)</p>	
<p>112. As: TE::</p>	
<p>113. R: esta es para que recorten los dibujos que hay acá y los peguen donde corresponda según cómo comiencen con qué sonido comiencen ya/ miren para acá-- primero hay una torta, después qué es/</p>	<p>En el T113 la maestra organiza la clase y repite las instrucciones de la actividad a seguir. Luego, vuelve a preguntar por las imágenes que debían recortar.</p>
<p>114. As: un toro--</p>	<p>En el T114 los alumnos responden con voz suave que es un toro.</p>
<p>115. R: después hay unas...</p>	<p>En el T115 <i>la maestra comienza un encadenamiento.</i></p>
<p>116. As: TIJERAS</p>	<p>En el T116 los alumnos responden correctamente el encadenamiento.</p>
<p>117. R: después hay un...quién lo puede identificar/ (..) esto es un termómetro, después viene un tambor, un televisor o tele-- un tucán y aquí encontramos la flor otra vez, qué flor es/</p>	<p>En el T117 la maestra comienza a nombrar varias imágenes que los alumnos deben recortar, todas con sonido inicial T, luego pregunta por una imagen en particular a los alumnos.</p>
<p>118. As: tulipán—</p>	<p>En el T118 los alumnos nombran correctamente la imagen.</p>
<p>119. R: después viene un...</p>	<p>En el T119 la maestra muestra <i>otra imagen iniciando un encadenamiento.</i></p>
<p>120. As: tigre::</p>	<p>En el T120 los alumnos responden correctamente al encadenamiento de la maestra.</p>
<p>121. R: y una...</p>	<p>En el T121 la maestra muestra <i>otra imagen iniciando un encadenamiento.</i></p>
<p>122. As: TORTUGA</p>	<p>En el T122 los alumnos <i>responden correctamente al encadenamiento</i> de la maestra.</p>

<p>123. R: tortuga-- pintar primero o si quieren lo pintan después, lo recortan y los pegan en esta hojita según corresponda, según el sonido inicial (la maestra comienza a apoyar por puestos de trabajo) hay compañeros que no han entendido, pueden ayudarse de la hoja que les entregué antes ya/ (aludiendo a la guía de trabajo anterior)</p>	<p>En el T123 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i> y reitera las indicaciones de la actividad que estaban realizando, mientras monitorea el trabajo de los alumnos.</p>
--	--

Estudiante: Rosa	Clase: 4
Curso: 1º básico	Fecha observación: 19 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 11 de julio de 2017	Fragmento: Rosa – 4 - 3
Tiempo: 41:20 – 48:18	Duración: 7'38"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra comienza a cerrar la clase haciendo un repaso de la consonante T y las vocales para formar las sílabas de manera oral. Luego, repasa el concepto de mayúscula, minúscula, manuscrita e imprenta de la consonante en estudio.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. R: ahora vamos a repasar (...) ya escuchen:: qué consonante es la que estamos trabajando/</p>	<p>En el T1 la maestra recuerda a los alumnos que van a repasar la consonante que estaban estudiando y pregunta cuál es.</p>
<p>2. As: TE (señalan nombre de la letra)</p>	<p>En el T2 los alumnos indican que es la consonante T señalando el nombre de la letra, utilizando el método alfabético.</p>

<p>3. R: y cuál es su sonido/ (...) T (emite el sonido) cuál es el sonido/ 4. As: T (emiten sonido)</p> <p>5. R: y como sonaría con la vocal a</p> <p>6. As: TA:::</p> <p>7. R: con la vocal u: 8. As: TU::: 9. R: con la vocal o 10. As: TO::: 11. R: con la vocal e 12. As: te::: 13. R: y la vocal i 14. As: ti-- 15. R: a ver entonces aprendimos que se puede escribir de dos maneras (...) ya la podemos escribir de dos maneras= 16. A1: MANUSCRITA 17. R: manuscrita, a ver su compañera va a escribir una manuscrita ya\ su compañera escribió manuscrita--y ahora (otro alumno) va a escribir:: ta (varios alumnos se paran de su puesto, porque quieren escribir en la pizarra) a ver siéntense (otro alumno escribe una sílaba) qué escribió/ 18. A2: to—</p> <p>19. R: muy bien-- qué escribió 20. A3: te 21. R: ya muy bien-- qué sonido escribió su compañero/ (refiriéndose a A4) 22. As: TU::: 23. R: qué sonido escribió/ (dirigiéndose a A4) 24. A4: ti 25. As: TI::: 26. R: a ver siéntense, qué sonido escribieron sus compañeros/</p>	<p>En el T3 la maestra solicita a los alumnos que emitan el sonido de la consonante en estudio</p> <p>En el T4 los alumnos emiten el sonido de la letra en estudio, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante.</p> <p>En el T5 la maestra comienza un ejercicio de formar sílabas con las vocales.</p> <p>En el T6 los alumnos responden con la sílaba TA prolongando su sonido, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba.</p> <p>Desde el T7 al T14 la maestra repite el ejercicio con los alumnos con distintas vocales para conformar la sílaba.</p> <p>Desde el T15 al T17 la maestra comienza a hacer un repaso sobre los tipos de letra y va invitando a los alumnos a pasar a la pizarra a escribir sílabas con la consonante en estudio.</p> <p>En el T18 la A2 lee la sílaba que había escrito en la pizarra utilizando el método sintético silábico.</p> <p>En el T19 la maestra elogia a la A2 y continúa realizando el mismo ejercicio con otros alumnos de la clase hasta el T29.</p>
--	--

<p>27. A5: TU::</p> <p>28. R: y qué más/</p> <p>29. As: tu: te::</p> <p>30. R: ahora me van a escribir-- te (señala su nombre) manuscrita mayúscula (le solicita a otro alumno) muy bien\ ahora vaya a sentarse-- ya usted escribame la t minúscula imprenta (lo solicita a otro alumno) muy bien-- usted escribame la t (señala su nombre) mayúscula imprenta (el alumno no escribe lo solicitado) mayúscula imprenta, sería esa ya/ (la maestra muestra la que había escrito antes en la pizarra) ya-- SIÉNTENSE entonces acá tenemos la t (señala su nombre), pero es/ (muestra la letra mayúscula imprenta)</p> <p>31. As: TE:: (señalan su nombre)</p> <p>32. R: pero es/ manuscrita o imprenta/</p> <p>33. As: imprenta</p> <p>34. R: y esta/</p> <p>35. As: minúscula</p> <p>36. R: minúscula (...) silencio para que escuchemos a Octavio-- mayúscula o minúscula/</p> <p>37. Octavio: mayúscula</p> <p>38. R: mayúscula (..) imprenta o manuscrita/</p> <p>39. Octavio: imprenta</p> <p>40. R: (muestra la letra de al lado) (...) imprenta minúscula (el alumno no responde) ESCUCHEN todavía no terminamos, para que terminemos la clase y puedan salir a recreo (muestra la letra mayúscula manuscrita) esta es mayúscula y manus= (el curso muy inquieto)</p> <p>41. As: manuscrita::</p> <p>42. R: entonces van a terminar y salir a recreo.</p>	<p>Desde el T30 al T41 la maestra realiza un ejercicio de escritura de la consonante T en letra imprenta, cursiva, mayúscula y minúscula.</p> <p>En el T42 la maestra finaliza la clase.</p>
--	--

La maestra inicia la clase (ROS 4-1: turnos 1-42) presentando el objetivo que consistía en conocer una nueva consonante, sin decir de cuál se trataba para que los alumnos la ofrecieran. Los alumnos señalan que es la letra T por su nombre y emitiendo su sonido, haciendo uso del método sintético alfabético y un ejercicio de conciencia fonológica, respectivamente. Luego, realiza una actividad de reconocer las diferentes formas de escritura de la consonante T (mayúscula, minúscula, imprenta o cursiva), que ejercita haciendo pasar a los alumnos a la pizarra de manera voluntaria para que escribieran la consonante de alguna forma que ellos conocieran; luego, un alumno señala la consonante por su nombre utilizando el método sintético alfabético y ofrece un ejemplo de análisis metalingüístico (T de tarea); la maestra cierra esta actividad escribiendo en la pizarra las cuatro formas de la consonante, tal como lo hizo en la clase 3, para comenzar a formar sílabas de manera oral, los alumnos iban pronunciando cada sílaba efectuando un ejercicio de conciencia fonológica; actividad que logra la participación y el entusiasmo de todos los alumnos, por lo que la maestra felicita a los niños por su trabajo. Continúa la clase (ROS 4-2: turnos 1-123) repartiendo una guía de trabajo ayudada por dos alumnas del curso, situación que antes no realizaba por temor al desorden. En esta guía debían escribir la letra T manuscrita minúscula siguiendo una línea punteada para ayudar a los niños a su escritura, con una flecha que indicaba el inicio de la consonante y que la maestra modela realizando el ejemplo en la pizarra muy detallado, para que todos los alumnos comprendieran cómo debía trabajarse. La maestra (ROS 4-10: turnos 10-96) escribe en la pizarra todas las sílabas conformada por la consonante en estudio y las vocales de manera secuenciada, para que los alumnos las lean y las tengan presente para la siguiente actividad que consiste en una imagen que tiene sonido inicial con las sílabas en estudio y los alumnos deben escribir la sílaba inicial bajo cada imagen, según corresponda y luego pintar las imágenes, utilizando el método sintético silábico. Posteriormente, repasa cada lámina de la proyección y los alumnos van indicando el sonido inicial de cada una de ellas, haciendo un ejercicio de conciencia fonológica, el que repite la maestra para asegurarse del aprendizaje de sus alumnos. Termina esta actividad mostrando las sílabas en la pizarra de manera alternada para que los alumnos las lean, efectuando un ejercicio sintético silábico. En esta parte de la clase se observa que los alumnos van siguiendo la clase sin problemas, la maestra no debe elevar el tono de voz para dar indicaciones o interrumpir la clase solicitando silencio; los alumnos participan entusiasmados realizando todas las actividades y la maestra los elogia continuamente por sus aciertos en las respuestas. Sigue la clase (ROS 4-10: turnos 97-123) con otra actividad en una guía de trabajo donde están escritas las

sílabas de manera alternada, las que hace leer a los alumnos desde la proyección, utilizando el método sintético silábico, a modo de repaso. Enseguida, entrega otra hoja a los alumnos donde había imágenes con sonido inicial de las sílabas en estudio, las cuales debían recortar y pegar en la sílaba correspondiente, para asegurar el aprendizaje de los alumnos de la consonante en estudio de esta clase (T) y la conformación de sílabas.

La maestra comienza a cerrar la clase (ROS 4-3: turnos 1-42) repasando la consonante en estudio, que los alumnos reconocen por su nombre y su sonido, efectuando un ejercicio sintético alfabético y de conciencia fonológica, después forma sílabas de manera oral, indicando el sonido de la consonante y las vocales, para que los alumnos indiquen la sílaba, desarrollando la conciencia fonológica. Luego, solicita a los alumnos que pasen a escribir una sílaba con la consonante en estudio, la cual deben leer los compañeros de la clase, realizando un ejercicio sintético silábico, enfatizando que está escrita con minúscula impresa o manuscrita, según lo realizaran los alumnos, para asegurar su aprendizaje. En esta clase, los alumnos participaron con más entusiasmo y menos desorden y la maestra tuvo más momentos de elogios para sus alumnos por las actividades realizadas, intercalando participación grupal e individual, como también pintando y recortando imágenes, lo que entretenía a los niños. Al parecer la diversidad de actividades realizadas en esta clase, brindando la oportunidad que los alumnos trabajaran con distintos materiales agradó a los niños y pudieron seguir la clase sin dificultad, participando activamente. Tal como lo indica Rosa en la entrevista 1, pareciera ser que la clase estuvo más acorde a los intereses de los alumnos y también se mostró más abierta a ser ayudada por los niños para repartir los materiales. Por otra parte, la clase la realiza tal como lo señala en la entrevista 1 mostrando imágenes, letras para que los alumnos las nombren y guías de trabajo.

En la entrevista de autoconfrontación Rosa señala que se sintió bien en esta clase, porque los alumnos trabajaron más tranquilos “trabajan calladitos [...] y separados, solitos, cada uno en su puesto [...] esta es la clase en que me sentí más cómoda, a lo mejor, porque estaban calladitos”. Es decir, en esta clase Rosa no intenta introducir actividades nuevas para los niños o distribución de los alumnos diferente a lo habitual, por lo que replica la organización habitual de los alumnos utilizada por la profesora titular del curso. La maestra indica que solo trabajó sonido inicial de la consonante en estudio (T) y sílabas directas “sí, solo sonido inicial”. También, emite una opinión sobre sus alumnos “generalmente los niños que más preguntan, son los que les gusta el trabajo y

son buenos para trabajar”, lo que denota que tiene una mirada más amplia de sus alumnos, observó más cosas de ellos, su opinión no está tan centrada en su persona (nerviosismo, inseguridades) como lo expresa en clases 1, 2 y 3. Además, se dio cuenta que había una alumna que necesitaba confirmar constantemente el avance de su trabajo y dice “Esa alumna trabaja bien, pero hace algo y va a preguntar cómo está”. Asimismo, emitió un comentario favorable del grupo curso “ellos trabajaron súper bien y sin tanta ayuda, porque yo les entregué el material y les expliqué y nada más”, intentando aclarar que no fue reiterativa en las instrucciones y que al parecer fue positivo para la clase, observándose en la grabación de la clase que fue más precisa y clara al momento de dar las indicaciones a los alumnos. Rosa destaca la actividad de la clase cuando debían recortar imágenes y pegarlas en la sílaba inicial correspondiente, ya que la considera distinta, como una nueva manera de presentar una actividad y que resulte entretenida para sus alumnos “Para no hacerlo igual que siempre, romper la rutina, tenían que recortar imágenes y clasificarla según sílaba inicial”. Por los comentarios de Rosa, se puede apreciar un cambio de actitud en ella y un poco rompiendo los temores que mostró en clases anteriores, lo que fue dando resultados en la respuesta de los alumnos y en su activa participación.

5.2.4. Entrevista escrita 3

En la entrevista escrita se le pregunta a Rosa lo que significó para ella dar clases de lectura y escritura a alumnos de primer año, en su respuesta comenta que fue una buena experiencia para confirmar lo aprendido en el curso de formación, lo señalado se puede apreciar en las siguientes líneas: “Fue una experiencia muy enriquecedora [...] fueron útiles para el reforzamiento de lo aprendido en el curso de alfabetización”, aunque se contradice con lo planteado en la entrevista de autoconfrontación de la clase 1 y 2 donde explicita que lo aprendido en el curso de formación es más que todo para confirmar lo que ella había pensado hacer y que también lo que ha observado en la práctica que estaba realizando en ese momento, como lo indica en el siguiente relato “ de la escuela, lo del curso [universidad] también vi un poco, pero no fue así cómo intenso, solo fue para ver, cómo le dije antes, para dónde iba”, es decir, no lo considera del todo para orientar sus clases. Lo que reafirma cuando se le pregunta qué es lo predomina más a la hora de organizar la clase y su respuesta es “ehm con lo que yo sé y todo, o sea preparo material igual, porque quiero hacerlo”.

Al insistir con la pregunta si incluye lo que ha aprendido en la universidad responde “sí y con mi experiencia también, con lo que he visto en práctica y todo”. En sus declaraciones y en lo observado en las actividades de clases, se puede apreciar que marca su formación escolar, porque muchas actividades que nombró en las entrevistas 1 y 2 como experiencias de aprendizaje personal las lleva al aula durante su práctica. Solo en una actividad cuando realiza el juego con los cubos, se puede observar que organizó algo diferente y lúdico como decía en las entrevistas. Asimismo, Rosa valora la experiencia en aula, porque le permite conectar la teoría con la práctica considerándolo beneficioso, aunque más le sirve para poner en práctica sus creencias sobre lo que es enseñar, ya que en sus clases se nota que le falta conocimiento para la enseñanza de estas habilidades, comentándolo directamente en la entrevista de autoconfrontación “No me acordé de teoría, pero sí traté de hacerlo un poco más significativo para ellos [alumnos], encontrando una contradicción en sus palabras. Por otra parte, cuando hace referencia a las dificultades que tuvo que enfrentar en el aula durante sus clases manifiesta que fue difícil superar los hábitos de trabajo de los alumnos, por lo que utilizó actividades novedosas para captar su atención, lo que explicita de la siguiente manera: “Mi mayor dificultad fue enfrentarme a un curso el cual estaba acostumbrado a seguir ciertas metodologías y superarlas fue difícil [...] [lo superó] trabajando como ellos lo hacían pero con actividades diferentes”, situación que se observa en las clases cuando comenta que se dejó llevar por las actividades y sugerencias de la profesora guía, particularmente, en lo expresado en la clase 4 cuando los alumnos trabajan callados y ordenados, porque lo hacían de manera individual cada uno en sus puestos de trabajo, como estaban habituados, no toma riesgos como en la clase 3 al proponer un trabajo grupal. En la entrevista de autoconfrontación agrega otras dificultades como sus nervios que no le permiten actuar como ella quisiera y el uso del vocabulario adecuado para hacer sus clases.

En otra pregunta se le consulta si considera que tiene la preparación teórica necesaria y suficiente para dar clases en alfabetización inicial, respondiendo que es necesario vincular la teoría con la práctica, tal como se explica anteriormente, el curso DLE no contempla prácticas, es un curso teórico por lo que ve la necesidad de articular ambos procesos, tal como lo expresa en la entrevista escrita: “no es suficiente solo con la preparación teórica, sino que también es necesario llevarlo a la práctica, lo que también valora en las entrevistas de autoconfrontación, indicando que le falta experiencia para desenvolverse de mejor manera en las clases.

En relación con los aspectos que influyen en la toma de decisiones para organizar una clase, manifiesta que hay que considerar los hábitos de trabajo que tienen los alumnos y sus conocimientos previos, lo que se observa directamente en su respuesta: “la modalidad de trabajo con la que los niños vienen [...] considerando sus conocimientos previos”. En la pregunta sobre qué herramientas disciplinares y prácticas son fundamentales para la enseñanza de la lectura y la escritura, su respuesta es la siguiente: “una de las herramientas necesarias es la entrega y amor que un docente entrega a sus alumnos [...] La confianza y la cercanía que un profesor tenga con sus alumnos”. En sus expresiones destaca los aspectos afectivo emocionales para trabajar con los alumnos, para determinar la metodología de enseñanza aprendizaje más adecuada, pero no hace referencia a los aspectos teóricos y metodológicos, denotando una deficiencia en ese aspecto. Respecto de cuáles serían sus fortalezas profesionales y personales para iniciar a los alumnos en el proceso de aprendizaje de estas habilidades, responde: “Querer mejorar mi metodología de enseñanza, estar dispuesta a enseñar y la entrega en cada clase”, manifestando la importancia de seguir aprendiendo para enseñar y tener una buena disposición en el aula, el sentido de superación, también lo destaca en la entrevista de autoconfrontación como una fortaleza que posee, comentando “una fortaleza es que trato de aprender, a mí me gusta que me digan esto hiciste mal, aunque a veces a uno no le agrada, pero prefiero eso a seguir haciéndolo mal”. Se puede apreciar en las clases grabadas que Rosa tenía una especial dedicación por atender las diferencias individuales de los alumnos, monitoreando por los puestos de trabajo el avance de los alumnos, situación que también destaca “yo creo que una fortaleza es que traté de atenderlos a todos”.

Finalmente, se le solicita a la futura maestra que reflexione sobre todo el proceso vivido durante este estudio, expresando que la experiencia potenció su vocación de educar, que fue importante para su desarrollo profesional y personal, aunque fue difícil observarse en los videos, pero señala que permite reflexionar, descubrir errores y darse cuenta que hay que seguir superándose, lo que se aprecia en las siguientes expresiones: “esta experiencia fue una gran oportunidad para mi desarrollo profesional como futura docente, ya que aprendí mucho [...] Cada una de las sesiones en donde debíamos analizar el video de las clases grabadas fueron eternas, y no precisamente por el tiempo sino por la situación [...] no es fácil observarse a través de un vídeo [...] creo que aún tengo mucho que aprender de esta experiencia en particular [...] para observarme dentro del aula y ver todo lo que hacía, fue lo que más me costó y me decepcionó, ya que esperaba mucho más de mí [...] Pero a pesar de todo pude ver lo que realmente quiero, que es educar”. Se puede inferir en

sus líneas que confirmó su vocación con esta experiencia de investigación, como también, le sirvió para darse cuenta que tiene mucho que aprender.

5.3. El caso de Marta

5.3.1. Entrevista 1

En relación a la pregunta sobre su experiencia personal de aprendizaje de lectura y escritura inicial, Marta recuerda la importancia que tuvo su madre en su aprendizaje escolar, como también recuerda que sus primeros aprendizajes de lectura en la escuela se basaron en el método sintético fonético, declarándolo de la siguiente manera “mi mamá igual estaba siempre pendiente de mi proceso de aprendizaje [...] en el colegio nos enseñaron primero las vocales y luego a conjugar las vocales “a” “e” [...] mi mamá estaba ahí detrás apoyando”. Marta enfatiza mucho el apoyo que recibió de su madre en los primeros aprendizajes, pero su recuerdo es muy difuso en relación a la escuela “las vocales [...] Me las enseñó ella [madre], pero no recuerdo muchas actividades del colegio”. Luego, recuerda que en la escuela “me pasaban lo básico la “m” con la “a” y ahí iban pasando como mamá o palabras relacionadas con esas con ... letras”, aludiendo al método sintético fonético y agrega en la entrevista que realizaban actividades de desarrollo de la conciencia fonológica y ejercicios de escritura “la escritura el sonido y tratar de leer, tratar de, de juntar las letras”. Marta considera que fue positivo su aprendizaje y entrega una idea general sobre la importancia de saber leer para vivir en la sociedad “el lenguaje es algo básico que tenemos que tener todos los seres humanos para poder vivir, desarrollarnos, poder relacionarnos con los, con las demás”. Además, destaca cualidades de la profesora que tuvo en su proceso de lectura y escritura inicial, señalando “nos enseñaban a leer no de una manera mala, de mala forma, sino de paciencia con la profesora hacia nosotros”. También, recuerda una anécdota cuando era pequeña que la motivó a leer “mi mamá le regaló un cuento a una amiga mía que estaba de cumpleaños y yo fundida [regalona] también quería un cuento, entonces ahí empezaba a leer palabras, como a tratar de leer. Esa vez como que me me acuerdo, de la conexión con la lectura”, por lo que considera que adquirió hábito lector gracias a su madre, porque le regaló un cuento y la apoyaba para que lo leyera “Sí, mi mamá me ayudaba”, También, recuerda que fue ese cuento lo único que la estimuló para leer, porque no

tenían más libros en su casa, debido a la situación socioeconómica de la familia, reflejando en su respuesta que la condición social afecta el acceso a los libros “éramos de escasos recursos, porque igual en ese tiempo trabajaba solo mi papá, entonces igual teníamos un solo trabajo, con sueldo mínimo, no habían como muchos recursos para comprar algún libro, igual son caros”. Marta insiste en relevar a la familia y el aspecto social, expresando “El entorno, la familia [...] donde se desarrolla, los pares, los amigos [...] por ejemplo por las clases, por las clases sociales [...] clase social igual de alta, más alta tiene otro vocabulario que la clase baja, utilizan otros términos [...] si los padres tienen hábitos de lectura o no”. Después releva la escuela como pilar fundamental en el aprendizaje de los alumnos y en la motivación para leer como el interés de los alumnos, expresando lo siguiente: “la escuela es igual un pilar fundamental [...] se necesita motivación igual, interés del niño para que él pueda aprender”. Posteriormente, destaca el rol del profesor como primordial para motivar a los alumnos “Nosotros somos los encargados de motivarlos, los profesores [...] somos una herramienta primordial para poder eh motivar a un niño” y añade que para motivar la lectura el profesor debe considerar los intereses de los alumnos, hacer atractivo el contenido y utilizar recompensas, aunque lo considera conductista, lo que explicita de la siguiente manera “ver los intereses del niño, de qué es lo que le gusta a él [alumno] y de ahí tratar de motivarlos, quizás con estímulos, con algún regalo”.

En relación con la pregunta de cómo realizaría una clase de lectura y escritura inicial, plantea que haría actividades lúdicas, entretenidas “yo siempre he pensado en trabajar de forma lúdica, siempre lo he dicho como que eh relacionarme eh, bien con los alumnos de forma entretenida”. Marta continúa su relato indicando como importante la utilización del método sintético fonético para la enseñanza, reiterando la necesidad de realizar actividades entretenidas (canciones, videos) y solicitar ayuda a profesores más expertos cuando lo requiera, lo que indica de la siguiente manera: ““m”, después con la “p” [...] tratar de hacerlo más entretenido, mostrarles videos, hacerles alguna actividad, no sé, algún... alguna canción [...] pedirles ayuda a otros profesores”. Además, incluiría prácticas de lectura y escritura a través de guías y ejercicios en el pizarrón “haciendo actividades de guía más que nada porque así se puede practicar la escritura, pasando a la pizarra”, considerando para desarrollar la habilidad de la escritura que deben realizar caligrafía y mucha práctica de escritura, tal como lo indica “caligrafía temas de de de enseñar bien las palabras, cómo se escribe cada letra, en el tema de escritura”. Posteriormente, manifiesta que para organizar o planificar una clase debe tener en cuenta los intereses de los alumnos, los conocimientos previos, la experiencia

que posee el alumno y el entorno familiar, lo que indica así: “conocer bien a los niños, cuáles son sus gustos [...] el conocimiento, la experiencia [...] eh. el entorno familiar [...] para así realizar una una clase efectiva”.

Después explica que utilizaría diversos recursos para realizar una clase, insistiendo con la utilización del método sintético fonético y la idea de lo lúdico: “vídeo, así como de un cuento, eh o quizás alguna obra de teatro, de títeres [...] explicar eh más o menos las letras, explicar en qué consisten, cómo se juntan eh [...] algún juego de palabras podría ser, para que sea más lúdico, que hay juegos de formar cuentos, de decir sinónimos y esas cosas”. Sobre la pregunta de cómo surgen sus ideas de enseñanza de la lectura inicial si aún no han tenido el curso de formación, Marta responde que las ideas de metodologías para enseñar a leer le vienen de su experiencia y según lo que ha observado en prácticas de su formación profesional, como lo indica en su relato “Yo creo que el recuerdo de la niñez de uno, de cómo aprendió a leer y también dentro de estos dos años la práctica [...] pero más que nada eso, en la niñez como uno la vivió [...] y la experiencia igual de relacionarse en un entorno educativo”. También, comenta que sin tener el curso de formación haría una clase de lectura y escritura inicial consultando a profesores más experimentados y buscando información, lo que se observa en sus declaraciones “Yo creo que sí, investigando, indagando, en cómo en cómo enseñar a leer [...] también se prepara preguntando a gente con conocimientos mayores”. Marta en sus declaraciones releva los procesos de práctica como una forma de aprendizaje y reitera lo señalado anteriormente respecto de recurrir a profesores expertos para buscar orientaciones para enseñar estas habilidades.

5.3.2. Entrevista 2

En relación a la pregunta sobre el impacto que ha tenido el curso de formación para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos, Marta responde haciendo una valoración del curso de formación en cuanto a cómo enseñar a leer, destacando conciencia semántica, metalingüística, pragmática y el entorno, lo explicita así: “puede ser que sí porque eh eh adquirido otro conocimiento de parte de los profesores [...] hay distintos tipos de conciencia que el niño tiene que ir adquiriendo a lo largo de su periodo de aprendizaje de la lectura [...] hay una conciencia semántica, una metalingüística, otra pragmática [...] y lo que lo rodea también es parte

importante [refiriéndose al entorno del alumno]”. En su último planteamiento vuelve a señalar como importante el entorno del alumno, tanto familiar como social, como lo explicita en la entrevista 1. Cuando se refiere a la pregunta sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura destaca el apoyo familiar como motivación y el rol del profesor, reiterando en su respuesta lo señalado en la entrevista 1 y en la pregunta anterior de esta entrevista, diciendo “la familia que también es un un pilar fundamental para que ellos puedan porque si no hay motivación [...] porque tiene que haber una motivación de parte de la familia para que ellos puedan aprender a leer [...] también los profesores son parte importante de esa de esa labor ya que ellos son los encargados de de enseñarle a los niños”. A su vez, vuelve a relevar el ambiente o entorno y la cultura de su entorno, lo que explica de la siguiente manera “el ambiente de donde ellos se rodean, tan también la cultura donde ellos se desenvuelven, son como factores que influyen en en su lenguaje en la lectura”. Respecto a la pregunta sobre conocimiento y estrategias de enseñanza, señala que para iniciar a los alumnos en el proceso de leer y escribir es importante considerar el origen de los alumnos, su condición social y su formación infantil, si es que la han tenido, lo que indica claramente en la entrevista de la siguiente manera “tomaría en consideración el lugar donde donde viven [...] si han tenido kínder o Prekínder si han pasado por eh por esos niveles”. Marta alude a la condición social como un fuerte componente para favorecer los aprendizajes como lo comentó en la entrevista 1 al referirse al acceso a los libros y ventajas en el aprendizaje que tiene un alumno de condición social alta. Además, tomaría en cuenta el lenguaje verbal de los alumnos “Cómo cómo habla, cómo cómo se relaciona”, también explicita que como diagnóstico para la enseñanza de la lectura consideraría si saben escribir su nombre y el de algún familiar, señalando “Eh si saben escribir su nombre [...] O algún algún nombre de su familiar”. Luego, indica que para organizar o planificar una clase revisaría los programas oficiales “Primero eh viendo los planes y programas” y agrega que para la enseñanza de la lectura utilizaría el método sintético fonético, organizaría clases entretenidas, trabajos en grupos o con todo el curso y uso de guías, manifestando en la entrevista lo siguiente “ver que qué letra se pasa primero después eh eh haciendo una clase entretenida que les llame la atención a los niños y después luego practicar cómo se escriben eh las letras [...] se enseñen primero las letras y después se aprende a leer, em haciendo guías o trabajos en grupos o cosas en conjuntos todos como curso”. Contempla en sus estrategias de enseñanza el desarrollo de la oralidad que los alumnos hablen sobre algún tema, lo que daría espacio para otras actividades que comenta “hablar de un tema, eh la navidad ahora que estamos en fecha de navidad

y que ellos cuenten y vayan desenvolviéndose en lo que ellos saben [...] y ahí podrían hacer como un pequeño cuento o dramatizar o contar sus experiencias”. Después menciona otros aspectos a tener en cuenta para el aprendizaje de los alumnos como lo es el rol del profesor para captar la atención de los alumnos, utilizar material concreto, rincones de lectura, plan fomento lector, lecturas diarias de cuentos, lo que manifiesta así: “yo recuerdo es que el profe, el profesor debe ser el que llame la atención de sus alumnos em con material concreto [...] también teniendo más material en la sala en un rinconcito, puede ser el rincón de la lectura em por ejemplo, está el plan de fomento lector también [...] lecturas diarias de los niños, lecturas en conjunto el profesor”. Asimismo, reitera la importancia de tener en cuenta los intereses de los alumnos para su aprendizaje, lo que explica a través de un ejemplo “Por ejemplo em un día ya yo sé que le gusta eh dragon ball, eh no sé contarle un cuento de dragon ball [serie animada infantil]” y para la escritura considerar ejercicios de caligrafía, pintar y dibujar para el desarrollo de la motricidad fina, lo que expresa de la siguiente manera: “Mm para la escritura eh podría ser llevarle guías caligráficas que remarquen las letras o que subrayen algunas letras que ellos conozcan o algunas palabras em hacerlos como pintar o dibujar para desarrollar la grafía puede ser también”. Finalmente, Marta realiza un comentario sobre el proceso de lectura y escritura considerando que se realizan de manera conjunta, una vez que los alumnos conocen las letras e indica “sí de la mano porque uno lleva al otro, por ejemplo, la lectura permite conocer las letras y así que el niño pueda eh escribir después lo que él está leyendo [...] Que no se puede uno sin el otro”.

5.3.3. Observaciones de clases

5.3.3.1. Descripción de la clase 1

A continuación, se incorporan los fragmentos 2 – 4- 6 y 7 con la descripción e interpretación de la clase 1 de Marta para una mayor comprensión del análisis que se efectuará posteriormente.

Estudiante: Marta	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 28 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 24 de abril de 2017	Código: MAR-1-02
Tiempo: 00:26 a 05:58	Duración: 5:05

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra inicia la clase repasando la consonante L. Para ello hace un ejercicio donde los alumnos nombran palabras con sonido inicial L, para luego cambiar de actividad mostrando imágenes con sonido inicial de la consonante en estudio con sus respectivos nombres escritos

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: quiero contarles que hoy día vamos a ver palabras con la letra l:: ya/ Ustedes vieron palabras con la letra l:: la clase anterior/ (..) /a ver, dígame usted/ (..) levantando la mano--</p>	<p>En el T1 Marta dice el objetivo de la clase, para hacerlo no utiliza el nombre de la letra L, si no que reproduce su sonido alargándolo; a través de la muletilla “ya” pide confirmación a los alumnos para saber si han entendido lo que ella ha dicho y luego pregunta a los niños si conocen palabras con la letra L, reproduciendo su sonido, con la finalidad de detectar los conocimientos previos de los niños y a modo de actividad introductoria. Posteriormente, cede la palabra a un alumno y, después de un silencio, recuerda al resto de la clase que deben levantar la mano para tomar la palabra, <i>como una forma de organizar las interacciones.</i></p>
<p>2. A1: mhm::/</p>	<p>En el T2 el A1 duda y no responde a la consulta de la maestra.</p>
<p>3. M: ¿vieron palabras con la letra l::, saben alguna/</p>	<p>En el T3 la maestra insiste con la pregunta dirigiéndose a todos los alumnos.</p>
<p>4. As:/ le::ón, li::món/</p>	<p>En el T4 los alumnos responden a coro recordando palabras aprendidas en la clase anterior, alargando la sílaba inicial le, li, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba inicial de la consonante en estudio.</p>
<p>5. M: respetamos el turno ya/ recuerden el cierre -- (hace un gesto con la mano en la boca, para que permanezcan callados)</p>	<p>En el T5, <i>la maestra recuerda a los alumnos que tienen que respetar el orden de los turnos de palabras,</i> y usa una consigna que les recuerda que tienen que permanecer callados.</p>

6. As: la:lo	En el T6, un alumno ofrece otra palabra, haciendo un leve énfasis en la sílaba inicial, para resaltar fonológicamente el sonido inicial.
7. M: la::lo	En el T7, <i>la maestra repite la palabra alargando mucho más el sonido inicial, a modo de feedback y confirmación</i> , para asegurarse que los alumnos entiendan la combinación de la consonante L con la vocal.
8. As: lá:piz	En el T8, otro alumno ofrece otra palabra con leve énfasis en el sonido inicial, realizando un ejercicio de conciencia fonológica
9. M: lá::piz chicos silencio=	La maestra en el T9 repite la palabra señalada marcando con un alargue el sonido inicial, <i>haciendo una imitación de la palabra, para destacar la consonante en estudio y confirmar que está correcta. Seguidamente solicita silencio.</i>
10. A2: lu:pa	En el T10 el A2 toma el turno de palabra señalando la palabra lupa, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante en estudio.
11. M: lupa, muy bien!-- qué uso yo en la carita?= 12. As: len::tes	La maestra en el T11 <i>repite la palabra señalada por el A2, insistiendo con la palabra para llamar la atención del grupo curso, luego elogia al alumno con mucho entusiasmo y, a la vez, le pregunta a todo el curso qué usa ella refiriéndose a las gafas que lleva.</i>
13. M: len::tes qué usan ustedes para escribir/	En el T12 los alumnos señalan a coro la palabra lentes, alargando la sílaba inicial, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, ofreciendo la palabra que la maestra buscaba. En el T13, <i>la maestra repite la palabra del T12 alargando la sílaba inicial siempre con la intención de marcar la combinación de la</i>

<p>14. A3: lá:piz</p>	<p><i>consonante con la vocal y confirmar que está correcta, y sigue ofreciendo pistas para que los alumnos ofrezcan más palabras.</i></p> <p>En el T14 el A3 responde correctamente a la maestra, repitiendo la palabra que se había señalado en el T8.</p>
<p>15. M: lá::piz (...) (los niños están inquietos)</p>	<p>La maestra en el T15 <i>repite la palabra alargando el sonido de la sílaba inicial, con la intención de que los alumnos identifiquen bien la consonante en estudio y confirmar la respuesta de los alumnos.</i> Luego, espera en silencio para que la clase vuelva a la tranquilidad.</p>
<p>16. A4: li:món</p>	<p>En el T16 el A4 ofrece otra palabra, enfatizando levemente la sílaba inicial li realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>17. M: li::món</p>	<p>La maestra en el T17 <i>repite alargando el sonido inicial, siempre con la intención de marcar la combinación de la consonante con la vocal en estudio y confirmar la respuesta de los alumnos.</i></p>
<p>18. As:/ loro/</p>	<p>En el T18, los alumnos ofrecen otra palabra a modo de dar más ejemplos de la consonante en estudio y, particularmente en sonido inicial, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>19. M: muy bien! -- {(F)cerramos la boquita a la cuenta de 1, 2 y 3} ahora les voy a mostrar palabras ya/ palabras (..) que contengan la consonante l: (emite el sonido), ustedes van a ir repitiendo cuando yo les diga ya/--, ustedes van a trabajar por filas, la fila que se porte mejor: va a tener un premio ya/ así es que pórtense bien = esta qué es/ (muestra en una diapositiva diversas imágenes, para que los alumnos las nombren).</p>	<p>En el T19 la maestra <i>elogia a los alumnos, posteriormente eleva su tono de voz y utiliza una consigna, tratando de lograr silencio y continuar la clase.</i> Luego, explica a los alumnos en qué consiste la siguiente actividad y cómo se dará la dinámica de la clase. Presenta una diapositiva que tiene imágenes con sonido inicial L con sus respectivas palabras escritas. La maestra comienza a mostrar con su mano cada una de las imágenes, que son reconocidas por los alumnos.</p>

<p>20. As: /lámpara/</p>	<p>En el T20 los alumnos reconocen las imágenes con la palabra escrita, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>21. M: y este es un/ (enseñando la imagen de un lápiz)</p>	<p>En el T21 la maestra muestra otra imagen, produciendo un encadenamiento.</p>
<p>22. As: /lápiz/</p>	<p>En el T22 los alumnos reconocen las imágenes con la palabra escrita, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>23. M: fila 1-- (refiriéndose a la fila 1 de los niños según se ubican en la sala) /esto qué es/=</p>	<p>En el T23 la maestra pregunta a los alumnos por otra imagen indicando una fila específica que debe responder.</p>
<p>24. As: /lámpara/</p>	<p>En el T24 los alumnos de la F1 responden con la palabra lámpara, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>M: fila 2 -- (la maestra hace leer las mismas palabras a la fila 2)</p>	<p>En el T25 la maestra repite el ejercicio con las mismas palabras a otro grupo de alumnos, indicando con su mano cada una de ellas.</p>
<p>26. As: /lámpara/</p>	<p>En el T26 los alumnos de la F2 nombran la palabra lámpara, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>27. M: muy bien!-- y esto/ fila 2 (indicando el dos con los dedos en señal de que esa fila debe responder) =</p>	<p>En el T27 la maestra elogia a los alumnos e insiste en que los alumnos de la F2 deben responder y continúa mostrando las imágenes.</p>
<p>28. As:: lá:piz (nombran el objeto de la imagen)</p>	<p>En el T28 los alumnos nombran la imagen que indica la maestra, pronunciándola en sílabas, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>29. M: lá:piz... aquí comienza la letra ele – (indicando con el dedo en la proyección la consonante l)=</p>	<p>En el T29 la maestra repite la palabra señalada por los alumnos en señal de confirmación e indica que la palabra comienza con la letra L, para destacar que es sonido inicial.</p>
<p>30. A5: /MAYÚSCULA/</p>	<p></p>

<p>31. M: /no, esta no es mayúscula/--</p>	<p>En el T30 el A5 toma el turno indicando con énfasis que la palabra está escrita en mayúscula.</p>
<p>32. As:/ MINÚSCULA/</p>	<p>En el T31 la maestra indica que la respuesta no es correcta.</p>
<p>33. M: minúscula-- y empieza la ele con la:: (indicando con el dedo en la proyección la letra a)</p>	<p>En el T32, sus compañeros gritan que es minúscula.</p> <p>En el T33, <i>la maestra confirma la respuesta del T33 y empieza un encadenamiento elicitando a los alumnos a terminar la frase.</i></p>
<p>34. As:/ l:: (emiten sonido)</p>	<p>En el T34, los alumnos emiten sonido de la consonante L respondiendo al encadenamiento de la maestra, pero equivocando la respuesta, porque debían responder que era la letra A.</p>
<p>35. M: {(F)qué vocal es esta?} (indica la letra a en la palabra lápiz que está escrita en la proyección)</p>	<p>En el T35 la maestra indica la vocal A de la palabra lápiz de la diapositiva y pregunta a los alumnos para que nombren la vocal que muestra, alzando la voz..</p>
<p>36. As: aaa:: / la/</p>	<p>En el T36 los alumnos señalan a coro que es la vocal A, alargando su sonido y luego añaden la sílaba la, realizando un reconocimiento fonológico.</p>
<p>37. M: la: la l: (emite sonido) con la a:</p>	<p>En el T37 la maestra <i>repite la sílaba LA y luego repite cada sonido por separado de las letras L y A enfatizando su sonido, para confirmar y llamar la atención de sus alumnos.</i></p>
<p>38. As: /la/</p>	<p>En el T38 los alumnos repiten la sílaba señalada por la maestra.</p>
<p>39. M: ¡muy bien!-- y acá, seguimos (..) y aquí también está la l:: con la a (indica las palabras escritas debajo de las imágenes)</p>	<p>En el T39 la maestra <i>elogia a sus alumnos y continúa con el ejercicio de reconocer las letras de las palabras escritas debajo de cada imagen.</i></p>
<p>40. A6: /lámpara, lápiz//</p>	<p>En el T39 la maestra <i>elogia a sus alumnos y continúa con el ejercicio de reconocer las letras de las palabras escritas debajo de cada imagen.</i></p>

<p>41. M: muy bien!-- acuérdense de estos dibujos, porque después vamos a hacer una actividad con esto -- ya/ (..) vamos a seguir con esto-- qué es esto/ (indicando la siguiente palabra con la imagen correspondiente)</p> <p>42. As:/ león/</p> <p>43. M: ¡muy bien!-- cómo hacen los leones/</p> <p>44. As:/ GRRR:::/ (imitando el rugido de los leones)</p> <p>45. M: y esto/ (muestra imagen de diapositiva con la palabra escrita)</p> <p>46. As:/ lentes//</p> <p>47. A7: COMO LOS LENTES DEL HOMBRE INVISIBLE --</p> <p>48. M: como los lentes del hombre invisible--.muy bien!--\</p>	<p>En el T40 el A6 reconoce las palabras lámpara y lápiz que la maestra mostraba en la diapositiva, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T41 la maestra <i>elogia las respuestas de sus alumnos en señal de confirmación</i> y agrega que más adelante volverán a revisar estas palabras y continúa con el mismo ejercicio, mostrando imágenes y que los alumnos reconozcan las palabras que las acompañan.</p> <p>En el T42 los alumnos reconocen la palabra león realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T43 la maestra <i>elogia la respuesta de los alumnos a modo de confirmación</i>, luego solicita la onomatopeya de los leones, para que los alumnos asocien el rugido con la palabra escrita e ir motivando la lectura.</p> <p>En el T44 los alumnos imitan el rugido respondiendo a la pregunta de la maestra</p> <p>En el T45 la maestra continúa con el ejercicio preguntando por otra palabra, <i>de tal modo de llamar la atención de sus alumnos y mantener el diálogo con ellos</i>.</p> <p>En el T46 los alumnos señalan la palabra lentes, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T47 el A7 grita para señalar la asociación de los lentes con los del hombre invisible, una serie de TV.</p> <p>En el T48 la maestra repite la asociación que realiza A7 y lo <i>elogia en señal de confirmación</i>.</p>
---	--

<p>49. A8: COMO MI LEON TÍA (dice una niña)</p>	<p>En el T49 la alumna A8 grita asociando la palabra león a su juguete.</p>
<p>50. M: Como tu león muy bien!-- Quiero saber qué letra o consonante está aquí/ (indicando la letras de la palabra lentes en la pizarra)</p>	<p>En el T50 la maestra <i>considera la opinión de la alumna repitiendo la frase y la elogia</i>, luego sigue preguntando por las letras que conforman las palabras.</p>
<p>51. As: / la l: / (emite sonido)</p>	<p>En el T51 los alumnos señalan que es la letra L de la palabra león, emitiendo su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>52. M: muy bien!--</p>	<p>En el T52 la maestra <i>los elogia para instarlos a continuar participando</i>.</p>
<p>53. As: /con la e/</p>	<p>En el T53 los alumnos siguen el ejercicio asociando la L con la E de la palabra león, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>54. M: con la e:: excelente!-- y acá/ (señalando con el dedo en la palabra lentes)</p>	<p>En el T54 la maestra repite la vocal y <i>elogia a los alumnos por su desempeño, dando una señal de confirmación</i>. Luego indica en la siguiente imagen la palabra que tienen que reconocer.</p>
<p>55. As: la l y la e:</p>	<p>En el T55 los alumnos reconocen las primeras letras de la palabra lentes, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>56. M: vamos a cambiar -- {(F)silencio}=</p>	<p>En el T56 la maestra anuncia que va a cambiar de imagen.</p>
<p>57. Sofía: las 2 palabras tienen la misma letra al comienzo-- (refiriéndose a lentes y león)</p>	<p>En el T57 Sofía toma el turno de palabra e indica que las dos palabras comienzan con la letra L, haciendo un análisis metalingüístico.</p>
<p>58. M: las dos palabras tienen la misma letra al comienzo\ {(F)se fijaron en lo que dice Sofía/} Ahora vamos a ir con esto -- (indicando con el dedo un libro y un limón) esta imagen {(F) qué es/}</p>	<p>En el T58 la maestra <i>confirma lo señalado por Sofía e intenta que todos los alumnos consideren lo indicado por su compañera, para dar un ejemplo a seguir</i>. Posteriormente, indica con el dedo en la diapositiva dos palabras con sonido inicial</p>

<p>59. As: li:bro</p> <p>60. M: y esto que se le echa a la ensalada/ (muestra la imagen de un limón)</p> <p>61. As:/ li:món/</p> <p>62. M: con qué comienza/ (muestra la sílaba li de la palabra escrita bajo la imagen)</p> <p>63. As:/ con la li::/</p> <p>64. M: li:: la l con la i: (emite sonido de la l)</p> <p>65. A9: todos tienen la misma palabra del comienzo--</p> <p>66. M: {(F) todos tienen la misma palabra del comienzo} se fijaron ustedes/</p> <p>67. A10: empezaron con la letra l: (emite sonido)</p>	<p>L y pregunta a sus alumnos qué imágenes son.</p> <p>En el T59 los alumnos reconocen la palabra alargando la primera sílaba LI, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T 60 la maestra continúa realizando ejercicios de asociación de imagen con palabra escrita, pero <i>dando pistas, para que los alumnos comprendan y ofrezcan la palabra correcta.</i></p> <p>En el T61 los alumnos asocian imagen con palabra escrita, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T62 la maestra <i>elicitaba una respuesta de parte de los alumnos para que indiquen el sonido inicial de la palabra limón.</i></p> <p>En el T63 los alumnos realizan un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T64 la maestra repite la sílaba LI alargando su sonido, descomponiendo la sílaba en sus letras y emitiendo su sonido <i>para confirmar la respuesta de los alumnos.</i></p> <p>En el T65 el A9 hace notar que las palabras libro y limón comienzan con la consonante L, realizando un análisis metalingüístico, aunque se equivoca en su intervención al señalar que todas las palabras tienen la misma palabra inicial y no la misma letra.</p> <p>En el T66 la maestra <i>confirma la opinión del A9 para que sus compañeros noten su observación e involucrar a todo el curso, aunque repite el error de la A9, sin corregirlo.</i></p> <p>En el T67 el A10 corrige lo señalado por el A9 y la maestra al señalar que empiezan con</p>
--	---

<p>68. M: muy bien!-- vamos a cambiar ahora (..) ahora sigue (..) (muestra dos imágenes nuevas, cambiando la combinación de la consonante l con las vocales o y u) qué es esto?</p>	<p>el sonido L, realizando un reconocimiento fonológico.</p> <p>En el T68 la <i>maestra elogia a los alumnos a modo de confirmación y cambia de imágenes con la palabra escrita con otras vocales como sonido inicial.</i></p>
<p>69. As: /lo:ro/</p>	<p>En T69 los alumnos asocian imagen con la palabra escrita, realizando un breve alargue de la sílaba inicial para resaltarlas, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba LO..</p>
<p>70. M: y esto/ (muestra imágenes con la palabra escrita)</p>	<p>En el T70 la maestra muestra imágenes para que los alumnos reconozcan las palabras.</p>
<p>71. As: /lo:bo/</p>	<p>En el T71 los alumnos reconocen la palabra asociada a la imagen alargando brevemente la sílaba LO, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>72. M: lo:bo muy bien!-- =</p>	<p>En T72 la maestra repite la palabra lobo enfatizando la sílaba LO y <i>elogia los alumnos a modo de confirmación.</i></p>
<p>73. A11: /los dos con l::o – l::o// (haciendo notar el sonido inicial de la palabra loro y lobo)</p>	<p>En T73 el A11 realiza un análisis metalingüístico de ambas palabras, reconociendo la semejanza en sus sonidos iniciales.</p>
<p>74. M: lo:bo, lo::ro (repite mostrando las imágenes) (..) y la última!--</p>	<p>En el T74 la maestra <i>repite las palabras con sonido inicial LO mostrando cada imagen a modo de confirmación</i> e invita a la última palabra de ese ejercicio.</p>
<p>75. As: /luna/--</p>	<p>En el T75 los alumnos reconocen la palabra asociada a la imagen realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba LU..</p>
<p>76. M: luna (..) esta muñequita se llama lu::lú (muestra la imagen con su mano) cómo se llama/=</p>	<p>En el T76 la maestra <i>repite la palabra luna en señal de confirmación</i> y muestra la imagen de lulú haciendo énfasis en la</p>

<p>77. As:/ lu:lú/</p>	<p>primera sílaba para continuar el ejercicio con la sílaba en estudio. En el T77 los alumnos repiten la palabra lulú, prolongando la pronunciación de la sílaba inicial, imitando a la maestra.</p>
<p>78. M: y tiene la l:: con u, la l:: con la u (emite sonido de la consonante) quién más de este curso tiene nombre inicial con la letra l: (sonido)</p>	<p>En el T78 la maestra emite el sonido inicial de la palabra Lulú pronunciando por separado el sonido de la consonante y la vocal, para resaltar las letras en estudio. Continúa preguntando por nombres con letra inicial L a propósito de Lulú.</p>
<p>79. A12: /tía por qué/ =</p>	<p>En el T79 la A12 toma el turno para hacer una pregunta.</p>
<p>80. M: por ejemplo luciana (..) la lu::ciana con qué comienza/ (esta palabra no está escrita en la proyección)</p>	<p>En el T80 la maestra continúa la clase sin atender la pregunta de la alumna A12, señalando el ejemplo de Luciana y destacando la sílaba inicial, para que los alumnos comprendan que es la sílaba Lu e insiste en que los alumnos pronuncien la sílaba inicial.</p>
<p>81. As:/ lu::/</p>	<p>En el T81 los alumnos responden a la pregunta de la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>82. M: lu:::ciana (repite la palabra, marcando la sílaba lu)</p>	<p>En el T82 la maestra repite la palabra Luciana marcando y alargando el sonido inicial Lu, a modo de confirmación y que los alumnos se den cuenta que ahora están trabajando palabras con sonido inicial LU.</p>
<p>83. A13: luciérnaga: (señala esta palabra sin apoyo visual, ni escrito)</p>	<p>En el T83 el A13 aporta la palabra luciérnaga de manera espontánea, realizando un reconocimiento fonológico.</p>
<p>84. M: muy bien -- luciérnaga (..) ella su nombre es lulú ya/ y acá tenemos la última imagen qué es una/</p>	<p>En el T84 la maestra elogia al A13 por su aporte y vuelve a la diapositiva para preguntar por la última imagen.</p>
<p>85. As: lu::pa</p>	<p>En el T85 los alumnos señalan la palabra lupa alargando la sílaba inicial LU, realizando un reconocimiento fonológico.</p>

86. M: lu::pa muy bien! – ahora vamos a hacer una actividad...	En el T86 la <i>maestra repite la palabra a modo de confirmación y elogia a los alumnos</i> invitándolos a realizar otra actividad.
--	---

Estudiante: Marta	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 28 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 24 de abril de 2017	Código: MAR-1-04
Tiempo: 6:36 -12:04	Duración: 5:68

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra continúa la clase realizando otra actividad con la consonante L. Divide la pizarra en 3 filas al igual que los alumnos. En cada fila ubica solo imágenes sin la palabra escrita, agregando algunas imágenes como distractores. Los alumnos deben señalar las imágenes con sonido inicial L combinada con alguna vocal (sílabas).

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: ahora vamos a trabajar en grupo, así que fila 1, 2, 3. En silencio...vaya a sentarse (dirigiéndose a un niño que está de pie). El que esté en silencio va a ganar un punto extra...tienen que esperar un poquito, porque voy a preparar la actividad que voy a hacer ahora ya/...en silencio, están sentados todos/ el que no está sentado va a perder...ya vamos a partir todos sentaditos...voy a dar las indicaciones...el cierre a la cuenta de 1...2 (hace un gesto con la mano para que permanezcan callados), 3\ fila 1 van a mirar solamente este lado ya/...miren bien este lado. La fila 2, van a mirar al centro...miren los objetos, las imágenes que hay. Fila 3, va a mirar este lado ya/ Fíjense en las imágenes que vimos anteriormente\ en el...en el power point que contengan la, le, li, lo, lu ya/ guardamos silencio...aquí hay imágenes que vimos endenante, anteriormente ya/</p> <p>2. A1: las que comienzan con L (emite sonido)</p> <p>3. M: L::: yo voy a dar la palabra ya/ Yo solamente ya/ Quién habla y yo no le he dado la palabra van a tener un puntaje menos ya/ Vamos a partir con la fila número 1 ya/ Matías..</p> <p>4. Matías: lobo, luna</p>	<p>En el T.1 la maestra gestiona la clase y da instrucciones para realizar la siguiente actividad que consiste en recordar las sílabas la, le, li, lo, lu que habían trabajado antes, para ello organiza a los alumnos en tres filas, luego escribe en el pizarrón números del 1 al 3 para dividir cada fila donde ubica solo imágenes, sin la palabra escrita y en la cual utiliza imágenes como distractores, por ejemplo la de una tortuga.</p> <p>Posteriormente se dirige a AF1 indicando que las imágenes que observan en ellas ya las han estudiado.</p> <p>En el T2 el A1 indica que son palabras con la L, emitiendo su sonido, para destacar la consonante en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T.3 la maestra <i>repite el sonido L alargando su pronunciación para destacar la letra en estudio y confirmar que la respuesta es correcta</i> e indica a los alumnos que ella entrega los turnos de intervención para organizar la clase, finaliza con la muletilla ya, para obtener la confirmación de los alumnos. Luego parte la actividad por la fila 1, otorgando el turno de palabra al alumno Matías.</p> <p>En el T4 Matías nombra dos imágenes con sonido inicial L, haciendo un ejercicio de</p>

<p>5. M: lobo, luna...están de acuerdo fila 1/ 1/</p> <p>6. As: si (alumnos de la fila 1 y otros alumnos)</p> <p>7. M: esta es la 1 (indicando quienes deben responder al resto del curso), no esta es la 1...ahora vamos a encerrar lo que dijo Matías...Matías dijo lo:bo y dijo/</p> <p>8. A2: luna</p> <p>9. M: luna, fila 1, falta algo más/ (haciendo referencia a lo que tenía en la pizarra)</p> <p>10. As: si::</p> <p>11. M: qué es esto/ (indicando la imagen de un libro)</p>	<p>conciencia fonológica, ya que las imágenes no tienen la palabra escrita.</p> <p>La maestra en el T5 <i>repite las palabras con la intención de confirmar que la respuesta es correcta</i> y pregunta al resto de los alumnos de la F1 si están de acuerdo con la respuesta de Matías, <i>con la intención de corroborar el aprendizaje y hacer partícipes a todos los alumnos.</i></p> <p>En el T6 los AF1 responden afirmativamente, en señal de lo había indicado Matías estaba correcto.</p> <p>En el T7 la maestra enfatiza que los alumnos que están participando son los de la F1 y, a su vez, encierra en un círculo las imágenes que señaló Matías en señal de que están correctas, después espera que la clase vuelva a la calma, <i>para repetir la palabra lobo ofrecida por Matías, alargando la pronunciación de la primera sílaba con la intención de destacar la letra en estudio y confirmar que es correcto.</i> Luego, utiliza un <i>encadenamiento para elicitación a los alumnos que señalen la otra palabra que había nombrado Matías.</i></p> <p>En el T8 el A2 responde al encadenamiento de la maestra indicando la otra palabra mencionada por Matías.</p> <p>La maestra en el T9 <i>repite la palabra luna a modo de confirmación</i> y anima a la F1 a ofrecer más palabras de las que estaban expuestas en la pizarra.</p> <p>En el T10 los alumnos responden afirmativamente, confirmando que faltan otras palabras que señalar.</p> <p>La maestra en el T11 muestra otra imagen, preguntando a los alumnos de la F1 qué observan.</p>
---	---

<p>12. As: si:: libro</p>	<p>En el T12 los alumnos responden que es un libro, realizando un de conciencia fonológica.</p>
<p>13. M: libro, la encierro/ Si/ (muestra la imagen de una tortuga como distractor), comienza con la letra L/ (emite el sonido)</p>	<p>En el T13 la <i>maestra repite la palabra libro para confirmar que está correcta</i> y pregunta a los alumnos si encierra la imagen del libro con un círculo, en señal de que es correcto, porque comienza con la consonante en estudio y espera confirmación <i>de los AF1 con la palabra sí en tono de pregunta, para mantener el diálogo con los alumnos.</i> Posteriormente muestra la imagen de una tortuga como distractor, con la intención de corroborar si los alumnos reconocen el sonido inicial en estudio.</p>
<p>14. As: NO:::</p>	<p>En el T14 los alumnos responden negativamente con voz fuerte, demostrando que reconocen la consonante en estudio.</p>
<p>15. M: y jirafa/ (mostrando la imagen de una jirafa)</p>	<p>En el T15 la maestra insiste con otro ejemplo erróneo, mostrando una jirafa cómo distractor, preguntando a los AF1 si la palabra jirafa comienza con el sonido L.</p>
<p>16. As: tampoco</p>	<p>En el T16 los alumnos responden a coro negativamente.</p>
<p>17. M: ya, tienen un tic, un tic y un tic...muy bien la fila 1. Le damos un {aplauzo::} (todos los niños aplauden a la fila 1) muy bien:: ahora la fila que está al centro, la fila número (indica con la mano el número 2)</p>	<p>En el T17 la maestra confirma el cierre de la actividad para la F1 con la palabra ya y comienza a revisar haciendo un visto bueno a cada acierto, <i>elogiando el trabajo de la F1</i> y solicitando un aplauso, <i>para destacar el trabajo de los alumnos de esta fila, reiterando los elogios</i>, prolongando el sonido de la palabra bien como una forma de resaltar que el trabajo estaba bien hecho. Luego, muestra 2 dedos de su mano, en señal que continuaba la F2.</p>
<p>18. As: DOS:::</p>	<p>En el T18 los alumnos gritan “dos” prolongando su sonido, a modo de que la maestra se dé cuenta que han comprendido</p>

<p>19. M: ya fila número 2... ya José (nombra a este alumno para que indique una palabra)</p>	<p>la dinámica de la clase y ahora le corresponde participar a los AF2.</p> <p>En el T19 la maestra confirma lo señalado por los alumnos con la palabra ya, <i>repetiendo para confirmar que es la fila 2 de los alumnos y de la pizarra</i>. Luego espera silencio, le da turno de palabra a José.</p>
<p>20. José: lápiz</p>	<p>En el T20 José señala la palabra lápiz; realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>21. M: lápiz... están seguros/</p>	<p>En el T21 la maestra repite <i>la palabra a modo de confirmación</i>, pero igual pone en duda la respuesta de José, para asegurarse que los alumnos han aprendido, solicitando confirmación a la F2.</p>
<p>22. As: sí::</p>	<p>En el T22 los alumnos responden afirmativamente, en señal de que la palabra señalada por José está correcta.</p>
<p>23. M: quién sigue/</p>	<p>En el T23 la maestra incita a los AF2 que tomen el turno de palabra y nombren más imágenes con la letra en estudio.</p>
<p>24. A3: lentes</p>	<p>En el T24 el A3 toma el turno y responde con la palabra lentes; realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>25. M: len::tes</p>	<p>En el T25 la maestra <i>repite la palabra, para confirmar que es correcto lo que indica el A3</i>, pero alargando la pronunciación de la primera sílaba, con la intención de hacer notar el sonido de la sílaba en estudio.</p>
<p>26. A4: YO::</p>	<p>En el T26 el A4 llama la atención de la maestra para participar de la clase.</p>
<p>27. A5: tía! LUPA</p>	<p>En el T27 otro alumno llama la atención de la maestra y, a su vez, ofrece la palabra lupa desde su puesto de trabajo, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>28. M: lu:pa</p>	<p>En el T28 la maestra <i>repite la palabra en señal de confirmación</i>, separándola en</p>

	<p>sílabas en su pronunciación, enfatizando la primera sílaba que le interesa para la clase.</p>
<p>29. A6: lámpara</p>	<p>En el T29 el A6 señala la palabra lámpara, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>30. M: lámpara\ y aquí/ Qué es esto/</p>	<p>En el T30 la maestra <i>repite la palabra con la intención de confirmar lo que había dicho el A6</i> y darle más importancia a la siguiente imagen utilizando nuevamente la estrategia de un distractor para elicitación de la respuesta de los alumnos y evaluar su aprendizaje.</p>
<p>31. AF2: gato</p>	<p>En el T31 los AF2 responden que es un gato.</p>
<p>32. M: lleva la letra L/ (emite sonido)</p>	<p>En el T32 la maestra pregunta si la palabra gato lleva la letra L emitiendo su sonido, con la intención de que los alumnos pudieran distinguir los sonidos iniciales de ambas palabras y determinar si correspondía a la consonante en estudio.</p>
<p>33. As: no::</p>	<p>En el T33 los alumnos responden negativamente, haciendo notar que no comienza con el sonido inicial en estudio.</p>
<p>34. M: (le pone una equis al lado de la figura del gato)...tienen un tic, 2, 3 y 4 (revisando). Excelente/</p>	<p>En el T34 la maestra revisa y <i>elogia el trabajo de la F2</i>.</p>
<p>35. A7: tía, por qué no le pone una equis a la tortuga y a la jirafa/</p>	<p>En el T35 la A7 llama la atención de la maestra y le pregunta por qué no evaluó como incorrectas las palabras tortuga y jirafa colocando una equis a cada una, entendiendo que su sonido inicial no es la letra L.</p>
<p>36. M: ah! De veras...le vamos a poner una equis a la tortuga y a la jirafa ya/ (dirigiéndose a la clase)... ahora la fila número 3, no se puede quedar en menos ya/ Dígame usted Isidora (indicando la imagen de un león)</p>	<p>En el T36 la maestra se sorprende en señal de no haberse dado cuenta que no marcó como incorrecta las palabras que había usado como distractores, considerando correcto lo indicado por la A7, solicitando el consentimiento de los alumnos de la clase con la muletilla ya. Luego, la maestra señala que continuará con la F3 desafiándolos a</p>

	superar a las filas anteriores. Después, le otorga turno de palabra a la alumna Isidora.
37. Isidora: león	En el T37 Isidora responde con la palabra león, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
38. M: están seguros que león/	En el T38 la maestra pregunta a la F3 si están seguros que es correcta la palabra ofrecida por Isidora, <i>poniendo en duda la respuesta para confirmar que los alumnos están entendiendo.</i>
39. As: si::	En el T39 toda la fila responde afirmativamente.
40. M: ya\ cristian/	En el T40 la maestra utiliza la muletilla ya a modo de <i>confirmar que la respuesta de los alumnos es correcta</i> y le da el turno de palabra a Cristian para que participe dando más ejemplos.
41. Cristian: li:món	En el T41 Cristian responde con la imagen de la palabra limón, la separa en sílabas al pronunciarla, prolongando brevemente el sonido en la primera sílaba, con la finalidad de resaltar la consonante en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
42. As: tía, tía...	En el T42 los alumnos que no habían participado de la F3 llaman la atención de la maestra en repetidas ocasiones, para participar de la clase.
43. M: (indica a otro alumno con la mano, sin nombrarlo)	En el T43 la maestra entrega turno de palabra al A8, sin señalar su nombre.
44. A8: loro	En el T44 el A8 ofrece la palabra loro, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
45. As: tía, tía	En el T45 los alumnos insisten en querer participar, solicitando el turno de palabra.
46. M: dígame/ (indicando a un alumno con la mano) queda otro objeto/, otra imagen/	En el T46 la maestra pregunta al A9 si hay otra imagen que no se haya mencionado.

<p>47. A9: caracol</p>	<p>En el T47 el A9 ofrece la palabra caracol, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, con sonido final L.</p>
<p>48. M: este es un caracol</p>	<p>En el T48 la maestra mostrando la imagen pegada en la pizarra, confirma lo señalado por el A9.</p>
<p>49. A10: empieza con ca</p>	<p>En el T49 la A10 señala que su sonido inicial es ca, reconociendo el sonido inicial de la imagen observada.</p>
<p>50. M: tiene la letra L/ (emite sonido)</p>	<p>En el T50 la maestra pregunta a la A10 si comienza con la letra L, emitiendo su sonido con la intención de que la alumna se de cuenta que no es sonido inicial.</p>
<p>51. As: no::</p>	<p>En el T51 los alumnos responden negativamente, ofreciendo una respuesta errónea.</p>
<p>52. M: seguros/ (repite) caracol:: lleva pero al final ya/, pero ahora estamos viendo al principio\ y esto qué es::/ (muestra la imagen de un perro)</p>	<p>En el T52 La maestra quiere ratificar preguntándoles si están seguros de su respuesta, luego repite la palabra caracol alargando el sonido final, para aclarar que lleva la consonante en estudio al final, utilizando la muletilla ya para confirmar la respuesta frente a los alumnos y destaca que ahora están revisando en la clase el sonido inicial, no aprovechando la situación que se estaba dando en la clase, por lo que vuelve a las imágenes, preguntando por una de ellas.</p>
<p>53. A11: un perro</p>	<p>En el T53 el A11 responde correctamente a la maestra.</p>
<p>54. M: un perro\ no contiene la letra L:: (emite sonido)</p>	<p>En el T54 La maestra reitera lo señalado por el A11 con la intención de verificar la respuesta, pero da respuesta diciendo que no tiene la letra L emitiendo su sonido y alargándolo, para dejar bien en claro la consonante en estudio.</p>
<p>55. As: entonces una equis</p>	<p>En el T55 los alumnos le responden que la marque con una equis como errónea.</p>

56. M: una equis/	En el T56 la maestra repite lo señalado por los alumnos <i>a modo de pregunta para que confirmaran lo señalado en el T55.</i>
57. As: tía y el caracol/	En el T57 los alumnos vuelven a la palabra caracol, preguntando si debía marcarla como incorrecta, ya que no correspondía al sonido inicial.
58. M: el caracol lleva pero al final ya/ Caracol:::	En el T58 la maestra explica que contiene la letra L pero al final, <i>luego repite la palabra caracol alargando el sonido final, para que los alumnos se percataran que era sonido final</i> , sin aprovechar esta situación de la clase.
59. As: tía, una cruz	En el T59 los alumnos insisten que debe poner una cruz al lado de la palabra caracol en señal de que está incorrecta para el ejercicio que están realizando.
60. M: una cruz también le coloco/	En el T60 la maestra les pregunta nuevamente a los alumnos si realmente le pone una equis en señal de incorrecto a la palabra caracol, la que finalmente dibuja al lado de la imagen, sin sacarle provecho a lo que los alumnos habían descubierto en la palabra como era su sonido final.

Estudiante: Marta	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 28 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 24 de abril de 2017	Código: MAR-1-06
Tiempo: 12:05 - 28:50	Duración: 16:45

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra continúa la clase utilizando la misma división de la pizarra en 3 filas al igual que los alumnos, pero intercambia de lugar las imágenes. Ahora el trabajo es individual, saca a la pizarra

a los alumnos para que encierren en un círculo las imágenes que tienen como sonido inicial la consonante L más vocal.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: Ahora yo voy a desordenar estos dibujos y tienen que poner mucha atención a lo que yo voy a hacer: silencio ya/ (borra los círculos de cada imagen con sonido inicial L de la pizarra,) quién va a ganar...la fila 1/</p> <p>2. As: la 3</p> <p>3. M: la fila 3/</p> <p>4. AF3: si::</p> <p>5. AF2: no: la fila 2, 2, 2//</p> <p>6. M: ya silencio y cierre silen:cio:: miren lo que estoy haciendo:: ya... qué hice/ cambié algunas imágenes de posición, ahora hay distintas imágenes ya/ para que hagamos otro juego, más divertido ahora...</p>	<p>En el T1 la maestra continúa con la clase utilizando las mismas imágenes de la actividad anterior e invita a los alumnos a poner mucha atención. Mientras la maestra prepara la siguiente actividad <i>comienza a desafiar a los alumnos con la intención de motivarlos a participar, preguntando cuál será la fila que ganará en la siguiente tarea.</i></p> <p>Hasta el T5 la maestra interpela a los alumnos preguntando qué fila será la ganadora en la siguiente actividad, los alumnos le responden, <i>manteniendo interesados a los alumnos por participar.</i></p> <p>En el T6 la maestra insiste en que hagan silencio y utiliza la consigna de cierre haciendo un gesto con la mano en la boca, además pide a los alumnos que observen lo que ella está realizando en la pizarra, <i>intentando llamar la atención de los alumnos</i> ya que se muestran inquietos. Luego, la maestra pregunta a los alumnos qué fue lo que ella realizó en la pizarra, pero a su vez, responde antes que los alumnos diciendo que cambió algunas imágenes de posición, que ahora hay distintas imágenes, usando al final de la frase la muletilla ya, para confirmar su aseveración. Luego, les propone realizar un nuevo juego más divertido que el anterior.</p>

7. A12: de las palabras que estén en la pizarra/	En el T7 el A12 pregunta para asegurarse que ha entendido bien las instrucciones.
8. M: si: pueden decir cualquier palabra que contenga la letra L (emite sonido) ya/	En el T8 la maestra responde afirmativamente y repite las instrucciones para asegurarse que entiendan, y vuelve a confirmar la aseveración con la muletilla ya.
9. As: TÍA, TÍA/	En el T9 los alumnos llaman la atención de la maestra para salir a la pizarra.
10. M: ya, vamos a partir con la fila número 1...ordenadita la fila número 1 matías venga para acá (pizarra). matías, ahora es individual, enciértrate imágenes, palabras que contengan la letra L::: (sonido), ustedes no le pueden soplar ya/ tiene que ser en silencio: para ver si matías entendió:: está bien/ (Matías encierra imágenes con sonido inicial L)	En el T10 la maestra comienza por la F1 que está ordenada. Llama a la pizarra a Matías y explica que la actividad es individual , por lo que solicita a Matías que marque las imágenes que contengan la letra L emitiendo su sonido y alargando su pronunciación; luego, se dirige al curso y dice que no le pueden sugerir las respuestas, usando la muletilla ya, para confirmar lo indicado y solicita silencio para verificar si Matías entendió.
11. M: está correcto/	En el T11 la maestra hace participar a todos los alumnos del curso preguntando si está correcto lo realizado por Matías en el pizarrón.
12. As: si:::	En el T12 los alumnos responden afirmativamente.
13. A13: tía yo quiero hacer la fila 3	En el T13 el A13 se ofrece para hacer la actividad de la F3.
14. As: tía, yo quiero hacer la 2/	En el T14 otros alumnos llaman la atención de la maestra para participar de la actividad de la F2.
15. M: en silencio haciendo gesto de cierre en la boca...el que esté en silencio tiene la posibilidad de salir(...) joaquín/	En el T15 la maestra reitera que deben estar en silencio y usa la consigna de cierre de la boca y espera silencio, luego invita a Joaquín a pasar a la pizarra.
16. As: TÍA, TÍA...	En el T16 los alumnos insisten en llamar la atención de la maestra para pasar a la pizarra.
17. M: en silencio, silencio/ el que se porte mejor y esté callado... joaquín (le pasa un plumón de pizarra a Joaquín mientras otro	En el T17 la maestra organiza la clase para retomar y, vuelve a nombrar a Joaquín para que pase a la pizarra.

<p>alumno -A14- pasa a la pizarra voluntariamente) quieres ayuda/ (dirigiéndose al A14) fíjate bien, mira bien los dibujos...muy bien:: a sentarse// la fila número 3 es la que más habla... (pregunta al curso) está bien esto/ (refiriéndose al trabajo de Joaquín, mientras que el A14 intenta marcar un gato, la maestra le dice que se fije bien en las imágenes, termina marcando unos lentes del ejercicio de la F3)</p> <p>18. M: muy bien/ vaya a sentarse... Joaquín vaya a sentarse...la F3 es la que más habla. (Muestra la imagen que marcó Joaquín) está correcto/</p> <p>19. As: si:::</p> <p>20. M: qué es/ (indicando la imagen de un lápiz)</p> <p>21. As: un lá::piz</p> <p>22. M: y esto/ (indicando la imagen de un lobo)</p> <p>23. As: lo::bo</p> <p>24. M: y esto/ (indicando la imagen de una lámpara)</p> <p>25. As: lám::para</p> <p>26. M: lámpara y el gato/ (muestra imagen de un gato)</p>	<p><i>En el T18 la maestra elogia al A14 y lo invita a sentarse al igual que a Joaquín, posteriormente pregunta para que los alumnos confirmen que la respuesta del compañero está correcta.</i></p> <p>En el T19 los alumnos responden afirmativamente.</p> <p>En el T20 la maestra pregunta por otra imagen.</p> <p>En el T21 los alumnos dicen que es un lápiz, alargando el sonido de la primera sílaba, en señal de destacar la consonante en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T22 la maestra continúa preguntando por otra imagen.</p> <p>En el T23 los alumnos responden a coro con la palabra lobo alargando la primera sílaba, para destacar la consonante en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T24 la maestra muestra otra imagen para que los alumnos señalen qué están observando.</p> <p>En el T25 los alumnos responden ofreciendo la palabra lámpara, alargando la pronunciación de la sílaba lam, como una forma de destacar la letra en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T26 la maestra repite la palabra lámpara a modo de confirmación y, a su vez, pregunta si</p>
---	--

<p>27. As: NO:::</p> <p>28. M: vamos a seguir con la fila 3, pero me gustaría que se porte mejor, dije en silencio y el que se porte mejor. Voy a ver quién se ha portado mejor, ya antaku, vamos. Dije que el que se porte mejor y esté en silencio, se tienen que ganar las cosas, ya antaku, silencio/... (dirigiéndose al resto de la fila) veamos si antaku lo está haciendo correctamente ya/</p> <p>29. As: antaku, antaku, empieza con la A y termina con la U</p> <p>30. M: veamos, observemos...terminaste/ (se dirige a antaku, el niño responde moviendo la cabeza afirmativamente) y qué pasó aquí/ (mostrando un león a todo el grupo, resaltando el hecho de que no lo había encerrado en un círculo)</p> <p>31. As: le::ón</p> <p>32. M: (devuelve el plumón a antaku) león te falta\ (dirigiéndose a Antaku) Le damos un aplauso al compañero...un aplau:so con ganas/ ya...encerró león... está bien/ (dirigiéndose al grupo clase)</p>	<p>el gato tiene el mismo sonido inicial, para que distinguieran fonológicamente ambas palabras.</p> <p>En el T27 los alumnos responden negativamente con voz fuerte, en señal que distinguían la consonante en estudio.</p> <p>En el T28 la maestra gestiona la clase. Luego, observa a los alumnos e invita a pasar a la pizarra a Antaku que lo conduce desde su puesto de trabajo a la pizarra, insistiendo en la disciplina para participar. Le pasa el plumón de pizarra a Antaku y le dice al resto de la F3 que deben ver si está correcto lo que va haciendo Antaku, confirmando la acción con la muletilla ya.</p> <p>En el T29 los alumnos repiten el nombre indicando la letra inicial y final haciendo así un análisis metalingüístico del nombre de su compañero.</p> <p>En el T30 la maestra recuerda a los niños que deben estar atentos observando, mirando y luego, se asegura que Antaku haya terminado, Antaku responde afirmativamente moviendo la cabeza. La maestra intenta relevar que el ejercicio de este alumno no estaba completo.</p> <p>En el T31 los alumnos nombran la imagen que muestra la maestra alargando la primera sílaba de la palabra, con la intención de destacar la sílaba en estudio.</p> <p>En el T32 la maestra le vuelve a pasar el plumón a Antaku y le dice directamente que le falta la palabra león. Antaku no la había marcado, porque la imagen estaba muy alta y por su estatura no alcanzaba a marcarla; por eso la maestra lo toma en brazos para que logre marcar la imagen. <i>Posteriormente, la maestra elogia a Antaku, solicitando a los alumnos un aplauso para su compañero, porque había hecho bien todo el ejercicio. La maestra dirigiéndose a todos los alumnos de la clase pregunta si está</i></p>
---	---

<p>33. As: si:::</p> <p>34. M: qué es esto/ (indicando la imagen de un libro)</p> <p>35. As: libro</p> <p>36. M: y esto/ (indicando la imagen de una lupa)</p> <p>37. As: lu::pa</p> <p>38. M: y esto/ (indicando la imagen de unas lentes)</p> <p>39. As: len::tes</p> <p>40. M: mu:::y bien...lo han hecho muy bien/ correctamente.. Y ahora vamos a hacer una guía ya/ Yo les voy a entregar una guía y después el que se porte mejor va a hacer otra actividad, pero solamente si se portan bien ya/ quien se porte mejor/ va a tener un regalito por ahí:...ya están todos con sus guías/</p>	<p><i>bien el trabajo de Antaku, a modo de confirmación.</i></p> <p>En el T33 los alumnos responden afirmativamente, en señal de que estaba correcta.</p> <p>En el T34 la maestra elicit a los alumnos para que nombren las imágenes con sonido inicial L.</p> <p>A partir del T35 al T39 la maestra va mostrando imágenes sin la palabra escrita con sonido inicial L y los alumnos las van pronunciando. En algunos casos como en el T37 y el T39 alargan la primera sílaba que contiene el sonido L con la intención de destacar la letra en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p><i>En el T40 la maestra elogia a los alumnos destacando el excelente trabajo realizado. La maestra anuncia la siguiente actividad que consiste en pintar imágenes con sonido inicial L y hacer la grafía de la letra L, siguiendo la línea punteada.</i></p>
--	--

Estudiante: Marta	Clase: 1
Curso: 1° básico	Fecha observación: 28 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 24 de abril de 2017	Código: MAR-1-07
Tiempo: 28:51 - 33:28 y 9:50	Duración: 14:27

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra espera que los alumnos terminen de pintar las imágenes con sonido inicial L, luego les enseña la grafía de la consonante y finaliza contando un cuento cuyos personajes comenzaban su nombre con la consonante L.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: SILENCIO/ a la 1, SILENCIO:: a las 2 y a las 3 (para que los niños se ordenen y guarden silencio) los que terminaron de pintar:: miren hacia adelante:: pónganme atención acá (señalando el pizarrón)... deben rellenar la letra que está al lado, la letra L (emite sonido) y parte de aquí hacia arriba y después baja ya/(hace la muestra en la pizarra de la letra ele cursiva)...parte de aquí (marca un punto grande de donde se inicia la letra) y deben rellenar todas las letras ya/ (va revisando y apoyando a los niños por puesto, interactuando en forma individual y preguntando) cómo vamos/, vamos muy len:to:: (la maestra los insta a trabajar) terminando:: (mientras recoge los trabajos), porque ahora voy a contar un cuento ya/.</p> <p>2. As: si::</p>	<p>En el T1 la maestra gestiona la clase y da instrucciones para la siguiente actividad. Les señala a los alumnos que deben rellenar la letra L, emitiendo su sonido, indicando que deben efectuar el contorno de la letra siguiendo las líneas punteadas. La maestra reitera las indicaciones, para asegurarse de que todos los alumnos entiendan el ejercicio. Pasados un tiempo, la maestra anuncia que les contará un cuento, utilizando la muletilla ya a modo de buscar consenso.</p> <p>En el T2 los alumnos responden afirmativamente, en señal que les agrada la idea de escuchar un cuento.</p>

<p>3. M: {cierren los cuadernos de caligrafía} (se entregaron a los niños que iban terminando anticipadamente). A SENTARSE/, (mientras busca el cuento en el computador que tiene en sus manos) sentaditos, sentaditos...cierren sus cuadernos de caligrafía— Necesito que cierre sus cuadernos y pongan atención acá—todos mirando hacia adelante:: CHICOS TODOS CON LAS MANOS ARRIBA A LA CUENTA DE 1, 2 MÁS HACIA ARRIBA, MANOS ARRIBA:: 1, 2, 3 van a dejar lo que están haciendo y me va a escuchar a MI solo a MI, no hagan nada más ya/ escúchenme a mí y pongan atención, porque les voy a hacer unas preguntas\ ya/ este cuento se llama el cuento de la letra L (emite sonido), ya todos sentados, el que se para va a tener una penitencia, escúchenme a mí, el que tiene lápices en la mano...van a tener puntaje menor—voy a empezar el cuento de la letra L (emite sonido)... <u>ÉRASE UNA VEZ UNA NIÑA QUE SE LLAMABA LO::LA</u> {cómo se llamaba }</p>	<p>En el T3 la maestra les dice a los alumnos que cierren los cuadernos de caligrafía, que fueron repartidos a los alumnos que iban terminando la actividad, en espera de continuar la clase. Por ello, la maestra invita a los alumnos a sentarse con voz fuerte, mientras busca el cuento en el computador que tiene entre sus manos; posteriormente intenta organizar la clase utilizando la consigna de que todos los alumnos levanten los brazos, lo más alto posibles, y a la cuenta de 3 dejen de lado lo que están haciendo y le pongan atención.</p> <p>Inicia la lectura del cuento diciendo el título del cuento y emitiendo el sonido de L. Luego, insiste en el silencio y orden para la lectura del cuento. Reitera el nombre del cuento, vuelve a emitir el sonido L, para destacar que el cuento tiene relación con la letra en estudio. <i>Comienza contando el cuento con voz muy fuerte para lograr la atención de los alumnos</i>, enfatizando el nombre de la protagonista del cuento, luego pregunta a los alumnos cómo se llama la niña del cuento, realizando una pregunta explícita, deteniendo su narración.</p>
<p>4. As: lola</p>	<p>En el T4 los alumnos responden al unísono que se llamaba Lola, dando una respuesta explícita.</p>
<p>5. M: <u>un día a lola le dolía la MUE::LA:: tiró el pollo que tenía en la mano y salió a la pila donde una paloma bebía agua\ {de repente} oyó a su mamá que le decía\ lee el cuento de color LILA:: pero se hizo un lío al final CÓMO la PALOMA rompía el AMAPOLA con su ALA y se olvidó de leer el cuento poniéndose a oler la lila\ poniéndose a oler la lila--</u> (la maestra explica) la lila es una flor ya/ que se llama lila-- cómo se llamaba la niña/</p>	<p>En el T5 la maestra continúa narrando el cuento señalando que a Lola le dolía una muela silabeando la palabra y prolongando el sonido de la sílaba final la, y enfatizando su pronunciación para destacar la consonante en estudio de la clase, situación que la maestra realizaba con algunas palabras del cuento que tenían la letra en estudio. En el desenlace del cuento señala que Lola no se puso a leer como le indicó su mamá, porque se distrajo oliendo una lila, explicando que lila es una flor, luego pregunta a los alumnos cómo se llamaba la protagonista, insistiendo con la misma pregunta anterior.</p>
<p>6. A25: lila::</p>	<p>En el T6 el A25 responde que se llama lila alargando la pronunciación de la sílaba la para destacar el sonido en estudio.</p>

7. M: no, la niña se llamaba...	En el T7 la maestra responde negativamente, realizando <i>un encadenamiento</i> , para que los alumnos ofrecieran la respuesta correcta.
8. As: lola	Los alumnos en el T8 completan el encadenamiento, señalando a coro que el nombre es Lola.
9. M: lo:la muy bien/	En el T9 la maestra <i>repite el nombre de la protagonista del cuento con la intención de confirmar</i> la respuesta de los alumnos y alarga el sonido de la primera sílaba con la finalidad de destacar que comienza con la letra en estudio y luego, <i>elogia a los alumnos por su respuesta</i> .
10. Matías: qué es lila/	En el T10, Matías pregunta qué es lila; dando cuenta que hay palabras del cuento que no conoce.
11. M: lila es un color parecido al morado que también se le dice lila, ya Matías/	En el T11 la maestra explica el significado de la palabra, finalizando con la muletilla ya en tono de pregunta, para que Matías confirmara que había entendido, pero sin consultar a los alumnos si había otra palabra del cuento que desconocían.
12. Matías: si::	En el T12, Matías responde afirmativamente, en señal de haber entendido.
13. M: entendieron un poco el cuento::	En el T13 la maestra consulta a sus alumnos si entendieron un poco el cuento, alargando el sonido de la vocal o, <i>con la finalidad de llamar la atención de los alumnos</i> que estaban un poco intranquilos.
14. AS: si::	En el T14 los alumnos responden afirmativamente, en señal que habían entendido el cuento.
15. M: si/ se trataba de una niña que se llamaba...	En el T15 la maestra <i>confirma la respuesta de los alumnos a modo de pregunta</i> y luego, comienza a narrar pasajes del cuento <i>dejando los enunciados incompletos, utilizando la técnica de encadenamiento</i> , para volver a preguntar como se llamaba la protagonista del cuento, <i>elicitando a los alumnos para que respondan</i> .

16. A26: /lola/	En el T16 la A26 responde el encadenamiento señala que se llama Lola, dando respuesta a una pregunta explícita.
T 17. M: lola y la mamá le dijo que fuera a leer... leer empieza con L (emite sonido), leer empieza con L/ (emite sonido)	La maestra en el T17 <i>repite el nombre de la protagonista del cuento con la intención de confirmar la respuesta del A26</i> y continúa diciendo que la mamá le dijo que fuera a leer, recalcando en dos oportunidades que leer empieza con L, emitiendo el sonido, <i>con el propósito de confirmar que la palabra leer se escribe con la letra L en estudio</i> . Posteriormente, la maestra pregunta a los alumnos si la palabra leer comienza con la letra L, insistiendo con la palabra para asegurar que habían comprendido lo que explicaba.
18. As: no:: si::	En el T18 los alumnos responden a coro de manera insegura algunos negativamente y otros afirmativamente, demostrando que aún no se entendía la explicación de la maestra.
19. M: qué dicen/ si o no—=	En el T19 la maestra insta a los alumnos que definan su respuesta de manera positiva o negativa.
20. Matías: no::	En el T20 Matías toma el turno de palabra y responde negativamente, demostrando que la explicación de la maestra no la había comprendido.
21. As: /SÍ::/	En el T21 los alumnos del curso responden afirmativamente, como una manera de señalar que la respuesta de ellos era la correcta.
22. M: si matías, porque empieza con la letra L (sonido) y la e, entonces es le:er: ya/.. ahora para finalizar la clase quiero que me digan levantando la mano (hace el gesto) qué palabras han aprendido hoy/...matías—	En el T22 la maestra ratifica a Matías la respuesta de sus compañeros y la fundamenta diciéndole que leer empieza con la letra L emitiendo su sonido y también, que tiene la letra E, por eso es leer, alargando la pronunciación de la primera sílaba para enfatizar el sonido de la letra en estudio y que a Matías le quedara más claro aún, y utilizando la muletilla ya como pregunta, para esperar confirmación de Matías. Luego, señala que para finalizar y, recordando a los <i>alumnos que deben solicitar turno de palabra, a modo de organización</i> , que den ejemplos de palabras

	<p>que han aprendido durante la clase, después de unos segundos le da el turno de palabra a Matías para que comience, <i>como una manera de confirmar que Matías había comprendido la morfología de la palabra leer y el uso de la consonante l.</i></p>
<p>23. Matías: lola</p>	<p>En el T23 Matías ofrece la palabra lola, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>24. As: LILA, M::ONO</p>	<p>En el T24 los alumnos ofrecen las palabras lila, mono y pronuncian sosteniendo el sonido de la letra M. Realizando un ejercicio de conciencia fonológica en la primera palabra, porque su sonido inicial es L, pero no en la segunda.</p>
<p>25. M: mono no lleva la letra ele</p>	<p>En el T25 la maestra manifiesta directamente que la palabra mono no lleva la letra L, sin conducir a los alumnos para que corrigieran su error.</p>
<p>26. As: LIMÓN</p>	<p>En el T26 los alumnos ofrecen la palabra limón, señalando un ejemplo correcto a los solicitado por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>27. M: limón si: /</p>	<p>En el T27 la maestra repite la palabra para confirmar que la palabra estaba correcta y lo ratifica con la afirmación sí, alargando su pronunciación, para confirmar lo señalado por los alumnos.</p>
<p>28. As: león</p>	<p>Desde el T28 al T31 los alumnos siguen participando y ofreciendo otros ejemplos, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>29. M: levantando la mano y en silencio: (hace el gesto con el dedo delante de la boca)</p>	<p>En el T29 la maestra levanta el tono de voz recordando que deben pedir turno de palabra, con la intención de poner orden en la clase.</p>
<p>30. A27: león 31. A28: lala</p>	<p>En el T30 y T31 los alumnos siguen aportando palabras que empiezan con L, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

32. M: LEVANTANDO LA MANO FILA 2/ (repite el gesto)	En el T32 la maestra insiste en la participación de la F2, invitándolos a trabajar.
33. As: lolo	En el T33 los alumnos ofrecen otra palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
34. M: vamos con la fila 2 ahora ya/	En el T34 la maestra insiste en que participe la F2
35. A29: lana	En el T35 el A29 ofrece la palabra lana, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
36. M: lana:: dígame—	<i>En el T36 la maestra repite la palabra señalada por el A29 alargando la segunda sílaba en su pronunciación, para confirmar que el ejercicio de conciencia fonológica estaba correcto.</i> Luego, da el turno de palabra a un alumno sin nombrarlo.
37. A30: linic (una marca de shampoo en Chile)	En el T37 el A30 ofrece un ejemplo haciendo una buena asociación, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
38. A31: lentes	En el T38 el A31 ofrece otra palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
39. M: len:tes:	<i>En el T39 la maestra repite alargando brevemente cada sílaba, con la intención de confirmar que la palabra ofrecida por el A31 estaba correcta.</i>
40. A32: luz	En el T40, el A32 ofrece otra palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
41. M: lu::z también—luz es una palabra nueva que no hemos visto... acá la fila número 3, levantando la mano (vuelve a hacer el gesto)	<i>En el T41 la maestra repite la palabra alargando la vocal U de la palabra queriendo confirmarla sílaba LU en señal de estar correcto el ejemplo y destaca a sus alumnos que luz es una palabra nueva que no han visto en la clase, elogiando el ejemplo dado A32.</i>
42. As: león	En el T42 los alumnos repiten una palabra indicada en el T30.

<p>43. M: león ya la dijeron, faltan palabras— miren adelante (hace gesto para que observen hacia la pizarra donde hay imágenes de objetos que comienzan con la consonante L)</p>	<p>En el T43 la maestra les recuerda a los alumnos que ya la habían mencionado, para que ofrecieran otras palabras.</p>
<p>44. As: LIBRO, LÁPIZ, LENTES, LÁMPARA</p>	<p>En el T44 los alumnos con voz muy fuerte van indicando palabras con sonido inicial L a partir de las imágenes que observan en la pizarra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>45. M: libro, lápiz, lámpara, muy bien chicos/</p>	<p><i>En el T45 la maestra repite todas las palabras con la intención de confirmar lo señalado por los alumnos y los elogia.</i></p>

La maestra inicia la clase (MAR 1- 2: turnos 1- 86) comentando que repasará la consonante L, recordando a los alumnos normas de la clase como, por ejemplo, respetar turno de palabra, luego solicita que los alumnos nombren palabras con sonido inicial de la consonante en estudio, para activar los conocimientos previos, lo que los alumnos responden sin dificultad, realizando un ejercicio de conciencia fonológica. La maestra elogia a los alumnos en cada acierto de esta parte de la clase; continúa la clase (MAR 1-2: turnos 19- 86) proyectando en un equipo multimedia imágenes con sonido inicial L con la palabra escrita bajo cada imagen, para que los alumnos las nombren y asocien el sonido inicial de las palabras con la imagen; además, relacionen las habilidades de lectura y escritura, realizando un ejercicio de conciencia fonológica. Los alumnos participan muy activamente de la clase, notándose un buen clima de trabajo, haciendo asociaciones de los objetos con series de TV o juguetes a los que la maestra presta atención y les confirma lo señalado. Otros alumnos asocian sonidos iniciales de dos imágenes realizando un análisis metalingüístico. La maestra usa los elogios para en cada momento que participan los alumnos de manera acertada. Posteriormente, la maestra muestra la imagen de una muñeca con nombre asociado a la consonante en estudio (Lulú), lo que brinda la oportunidad para que los alumnos ofrezcan otros ejemplos, trabajando en todo momento conciencia fonológica. Durante esta etapa de la clase la maestra elogia permanentemente a los alumnos, motivando su participación y atención en las actividades realizadas. También, se observa que la interacción entre la maestra y

los alumnos siempre es de la misma manera; pregunta de la maestra, respuesta de los alumnos y retroalimentación.

La maestra continúa la clase realizando otra actividad (MAR-1-4: turnos 1-60), los alumnos estaban inquietos por lo que solicita silencio y turno de palabra para participar; al mismo tiempo utiliza una consigna para lograr tranquilizar a los alumnos para proseguir con la actividad. Organiza a los alumnos por filas y frente a cada una de ellas pega imágenes cuyo sonido inicial es la consonante L agregando distractores. La maestra va trabajando por filas, para que los alumnos nombren libremente las imágenes con sonido inicial L, luego muestra distractores como tortuga, jirafa, gato para que los alumnos indiquen si tienen sonido inicial de la consonante en estudio como una forma de asegurar el aprendizaje de los alumnos. La maestra va chequeando con un visto bueno si la fila mencionó las palabras correctas y poniendo una equis como incorrectas a los distractores, actividad que realiza en conjunto con los alumnos. En un momento un alumno descubre que estaba como distractor la imagen de un caracol, el cual menciona pues contenía la consonante L; en este caso la maestra la declara como incorrecta, porque la consonante no estaba como sonido inicial, lo cual explica a los alumnos, pero no aprovecha la oportunidad para trabajar sonido final, la clase continúa con otras imágenes, pero persiste la inquietud en los alumnos con esa palabra, indicando por qué no la marca con una equis como incorrecta, si no corresponde al ejercicio que estaban realizando, a lo que la maestra accede, no haciendo un buen tratamiento de la consonante en estudio. Posteriormente (MAR-1-6: turnos 1-40), la maestra propone realizar un nuevo juego más divertido que el anterior, por lo que desordena las mismas imágenes y continúa trabajando por filas, pero ahora los alumnos pasarán a la pizarra a encerrar en un círculo las imágenes con sonido inicial L, y mientras prepara la actividad desafía a los alumnos preguntando cuál fila será la ganadora, produciéndose inquietud en la sala, porque cada fila gritaba su número como ganadora, por lo que para iniciar el juego debió solicitar silencio y usar una consigna para lograr la calma. En esta actividad, pasaba un alumno por fila a encerrar en un círculo todas las imágenes con la consonante en estudio, el grupo curso era consultado por la maestra para revisar el trabajo realizado por su compañero. La maestra solicita aplausos de los alumnos para destacar el trabajo bien hecho de los compañeros y los motiva con elogios para continuar trabajando. En seguida (MAR-1-6: turnos 34- 40), la maestra repasa las palabras con sonido inicial L, solicitando a los alumnos que las vayan nombrando a medida que muestra las imágenes que estaban pegadas

en la pizarra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, felicitando siempre a los alumnos por el trabajo de la clase, lo que mantenía la motivación de los alumnos para seguir trabajando.

La maestra continúa la clase entregando una guía de trabajo, donde debían pintar todas las imágenes con sonido inicial L y luego (MAR-1-7: turnos 1- 45), hacer la silueta de la consonante en estudio para ejercitar su grafía en el cuaderno de caligrafía, cuya silueta en minúscula estaba marcada con puntos para que los alumnos se orientaran para seguir su forma de escritura, trabajo que la maestra iba motivando por puesto de trabajo y preocupándose de los alumnos que iban más lentos o tenían alguna dificultad de aprendizaje, demostrando interés por las diferencias individuales. Una vez recogida la guía de trabajo terminada y los cuadernos de caligrafía, anuncia a los alumnos que les contará un cuento (MAR-1-7: turnos 5-22) para reforzar la consonante en estudio, ya que los personajes tenían sonido inicial L en sus nombres, solo un alumno preguntó por una palabra del cuento que no entendía y la maestra se la explicó, luego hizo algunas preguntas explícitas que reiteró sobre el nombre del protagonista, también, destacó la palabra leer del cuento por su sonido inicial, pero sin trabajar comprensión lectora. Para cerrar (MAR-1-7: turnos 23-45), la maestra elicitó a los alumnos para que nombren palabras estudiadas con sonido inicial L, reforzando la conciencia fonológica, trabajo que desarrolló durante toda la clase. La actitud de la maestra durante la clase fue de cordialidad, las actividades las señalaba como juegos, para darle un tono de entretenimiento y motivar la participación de los alumnos, tal como lo comentó en la entrevista 1 y 2 al referirse que el profesor juega un rol fundamental en la motivación de los alumnos, haciendo atractivo el contenido, aunque siempre recordando normas de comportamiento y usando consignas para lograr silencio y poder trabajar; por su parte, los alumnos participaron entusiasmados dando ejemplos y respondiendo las preguntas de la maestra, aún a veces, estando intranquilos.

En la entrevista de autoconfrontación se le comenta que a los alumnos les habla de letras y sonidos indistintamente, particularmente en el fragmento 2 de esta clase, lo que confunde a los alumnos, al utilizar el método sintético fonético y sintético alfabético señalando, “porque son mis conocimientos que yo tengo he...en realidad he...la letra es una consonante, pero no nos han enseñado muy cómo se pronuncian...la fonología de ciertas letras”. En su respuesta se puede observar que Marta no tiene el conocimiento suficiente al respecto. En relación con las palabras utilizadas en la clase manifiesta que quiso poner palabras conocidas por los alumnos, para hacer

más pertinente y contextualizado el aprendizaje, al igual cuando usó nombres, para que hicieran la relación con la consonante en estudio y facilitar el aprendizaje de los alumnos, relatando “es que igual quise mostrarle primero imágenes que ellos conocían, que eran por ejemplo de su día a día, limón, lápiz, los lentes que usaban algunos niños, quise poner un nombre, porque en el curso igual hay 2 o 3 niños que comienzan con la letra L (emite sonido), como para que ellos se fueran interiorizando del tema”. En relación a la palabra caracol con sonido final L, la maestra no aclara a los alumnos que es sonido final y que estaba bien, cometiendo el error de tacharla como mala frente a los alumnos en circunstancias que no era así. Al ser consultada por este ejemplo, responde: “no, no está mala, porque sí contiene la letra L, pero no al inicio como yo lo estaba viendo”, lo que demuestra que no seleccionó bien las palabras a trabajar con los alumnos o bien, explicar que hay palabras con la consonante L al inicio, también dentro de la palabra y al final, para aclarar a los alumnos, además de agregar ejemplos para aprovechar la situación de la clase. Se observa que la maestra en esta clase realiza ejercicios de conciencia fonológica, ya que según explica era primera vez que trabajaban esta letra.

En la actividad que los alumnos debían pintar las imágenes con sonido inicial L, Marta entrega instrucciones poco claras a los alumnos, diciendo “deben pintar las palabras que contengan la letra L (emite el sonido)”, sin especificar sonido inicial L, manifestando que “ahí yo debiera decir sonido inicial [...] en eso fallo”, reconociendo que puede decirlo más claramente de otra manera y que puede superarlo.

En la entrevista 2 explicita que para organizar la clase revisaría los programas oficiales, tal como lo manifestó en la entrevista de autoconfrontación cuando se le pregunta cómo seleccionó el objetivo de la clase “de los planes y programas [...] yo seleccioné de ahí, revisé alguno y los que estaban más acorde de eso me enfoqué”. En la misma entrevista dice que organizaría clases entretenidas con trabajos en grupos y guías de trabajo, que fue lo que aplicó en esta clase, siendo consecuente con sus planteamientos que se manifiestan en las siguientes líneas “primero en hacer una clase divertido, cómo son niños de primero básico igual les aburre estar escribiendo todo el rato, en hacer algo más didáctico [...] que sea algo más divertido que pudieran participar”. Marta al organizar trabajo grupal o por filas logró mantener la atención de los alumnos y la participación, en la guía de trabajo debían pintar imágenes con sonido inicial, lo que les agrada a los alumnos, manteniendo el interés de la clase. En la misma entrevista también señala la importancia de realizar

lecturas diarias considerando los intereses de los alumnos para motivar el aprendizaje, lo que realizó en esta clase contando un cuento y mencionó realizar ejercicios de motricidad fina como pintar, dibujar, usar cuaderno de caligrafía que ayudan a la escritura, que se pudo observar en la clase 1.

5.3.3.2. Descripción de la clase

Estudiante: MARTA	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 4 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 24 de abril de 2017	Código: MAR-2-02
Tiempo: 1:58 a 19:40	Duración:18:22

Comentario sobre la actividad de la maestra:

La clase tiene por objetivo conocer la letra M del alfabeto, para lograr lo propuesto Marta trabaja sonido inicial con imágenes que muestra en un PowerPoint en un primer momento con la palabra escrita y en un segundo momento sin la palabra escrita. Luego, realiza otra actividad donde al lado derecho tiene las sílabas escritas y al lado izquierdo va colocando imágenes, para que los alumnos las nombren y verifiquen si corresponde a las sílabas que la maestra va mostrando y leyendo, hasta que los alumnos indican la sílaba inicial correcta.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la clase
1. M: ahora vamos a ver estas imágenes (con la palabra escrita en cada imagen) que les traje y vamos a jugar un poquito, ya/	En el T1 la maestra explica a los alumnos la actividad que va a realizar mostrando imágenes que tienen la palabra escrita, invitándolos a jugar un poco con la consonante M, finalizando la oración con la muletilla ya, para obtener la confirmación de los alumnos.
2. A1: mo::to::	En el T2 el A1 nombra la imagen, alargando la pronunciación de cada sílaba para destacarla, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.

<p>3. M: mo::to (muestra la imagen con la palabra escrita)</p>	<p>En el T3 la maestra repite la palabra moto alargando solamente la <i>primera sílaba</i>, con la <i>intención de destacar la sílaba conformada con la consonante M más vocal y confirmar que estaba correcta la intervención del A1.</i></p>
<p>4. As: ma::no:</p>	<p>En el T4 los alumnos a coro leen la palabra mano, alargando la pronunciación de cada una de las sílabas, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>5. M: ma:no</p>	<p><i>En el T5 la maestra repite la palabra, marcando brevemente cada sílaba, en señal de confirmación, realizando una lectura sintético silábica.</i></p>
<p>6. As: me::sa</p>	<p>En el T6 los alumnos leen a coro la palabra mesa, destacando la pronunciación de la primera sílaba, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>7. M: qué es esto/ (la maestra muestra imagen de una mariposa sin palabra escrita)</p>	<p>En el T7 la maestra pregunta por la imagen que está mostrando. Se trata de la imagen de una mariposa, sin la palabra escrita, cambiando el tipo de actividad anterior.</p>
<p>8. As: mariposa:</p>	<p>En el T8 los alumnos responden a coro que es una mariposa, alargando brevemente la pronunciación de la vocal A al final, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>9. M: con qué consonante empieza/</p>	<p>En el T9 la maestra pregunta a sus alumnos por el sonido inicial de la palabra mariposa, para destacar la letra en estudio.</p>
<p>10. As: con la M::=</p>	<p>En el T10 los alumnos responden emitiendo el sonido de la letra M alargando su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>11. M: la M:: y la vocal—</p>	<p>En el T11 la maestra coge el turno de palabra repitiendo y alargando el sonido de la letra M; a modo de confirmación. Luego empieza un encadenamiento para que los alumnos ofrezcan la vocal a la que se está refiriendo.</p>
<p>12. As: a::</p>	<p>En el T12 los alumnos cogen el turno y a coro responden que es la vocal A alargando su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

<p>13. M: muy bien/ (16 segundos de espera para continuar, un alumno se para de su escritorio y no deja continuar)- vamos a cambiar ahora, qué es esto/ (enseña la imagen de una mesa)</p>	<p>En el T13 la maestra <i>elogia a los alumnos por su acertada respuesta</i>. Pasados unos segundos, porque un alumno interrumpe la clase parándose de su puesto, a lo que regresa y esperando orden, la maestra cambia la imagen, para que los alumnos ofrezcan la palabra.</p>
<p>14. As: mesa:</p> <p>M: me:::sa, cierto/ empieza con la M:: y la e:: me:::sa, ahora qué es esto// (muestra la imagen de un microondas) con lo que calientan la comida/=</p>	<p>En el T14 los alumnos señalan que es una mesa, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p><i>En el T15 la maestra confirma lo señalado en el T14 repitiendo la palabra, pero destacando la primera sílaba al pronunciarla, agrega que empieza con M marcando su sonido y la vocal E que también extiende su pronunciación, luego repite la palabra alargando el sonido de la vocal E de la primera sílaba, realizando una distinción fonológica; posteriormente, pregunta a los alumnos por la imagen siguiente y les ofrece pistas para que den la respuesta.</i></p>
<p>16. As: un microondas/</p>	<p>En el T16 los alumnos toman el turno de palabra señalando que es un microondas, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>17. M: empieza con la M::: y la i::: microondas=</p>	<p>En el T17 la maestra <i>confirma la respuesta de los alumnos diciendo que empieza con la consonante M y la vocal I alargando la pronunciación de ambas letras para destacar su sonido y luego señala la palabra completa.</i></p>
<p>18. As: microondas/</p>	<p>En el T18 los alumnos vuelven a coger el turno de palabra para repetir la palabra señalada por la maestra en el T17.</p>
<p>19. M: muy bien/ qué es esto/ (muestra la imagen de una mochila)</p>	<p>En el T19 la maestra <i>los elogia con mucho entusiasmo y pregunta por otra imagen.</i></p>
<p>20. As: una mochila</p>	<p>En el T20 los alumnos responden correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>21. M: una mo:::chi:la, seguimos\ y esto/ (muestra la imagen de un murciélago)</p>	<p>En el T21 la maestra <i>repite la palabra mochila, separando en la pronunciación cada sílaba y alargando su sonido, haciendo un ejercicio de conciencia fonológica de la letra en estudio, también, con la intención de confirmar que la</i></p>

	<p><i>respuesta estaba correcta e invita a continuar la clase preguntando por otra imagen.</i></p>
<p>22. As: murciélago</p>	<p>En el T22 los alumnos responden correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>23. M: mur:cié:lagó muy bi::en::/ {ahora vamos a jugar}/ tienen que identificarme con qué consonante y vocal empiezan las siguientes imágenes/ ya/ vamos a levantar la mano y trabajar por filas ya/= (aquí la maestra muestra una imagen de una muela)</p>	<p>En el T23 la maestra <i>confirma la respuesta de los alumnos pronunciando la palabra por sílabas y alargando brevemente su sonido, pero a su vez, los elogia por su acierto.</i> Luego, con tono firme y fuerte los invita a jugar identificando la consonante y vocal inicial de las imágenes que va a mostrar, utilizando la muletilla ya a modo de consensuar con los alumnos el trabajo que van a realizar. Posteriormente, comunica la forma de participación en el juego, para ello, deben solicitar turno de palabra y que el trabajo se realizará por filas, repite la muletilla ya, como una forma de ponerse de acuerdo con los alumnos.</p>
<p>24. As: diente::/</p>	<p>En el T24 los alumnos toman el turno de palabra señalando que es un diente, alargando la vocal E final, dando una respuesta que no era correcta.</p>
<p>25. M: esto no es un diente, es una=</p>	<p>En el T25 la maestra hace el alcance que no es un diente y <i>comienza un encadenamiento</i> para que los alumnos ofrezcan la respuesta correcta.</p>
<p>26. As: muela/</p>	<p>En el T26 los alumnos dicen a coro que es una muela, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>27. M: es una mue::la- entonces me cambio para acá (lado derecho de la pizarra/porque a ese lado y frente a la imagen están escritas las sílabas MA, ME, MI, MO, MU (en ese orden) para que los alumnos reconozcan con cuál sílaba comienza cada imagen.,)- empieza con mi::/ (mostrando la imagen de la muela)</p>	<p>En el T27 la maestra <i>repite la palabra prolongando la pronunciación de la primera sílaba, en señal de confirmación;</i> luego anuncia que se ubicará al lado derecho de la pizarra, donde tiene escrita las sílabas para que los alumnos relacionen la imagen con la sílaba en estudio. Mostrando la sílaba MI escrita, pregunta si la imagen comienza con esa sílaba.</p>
<p>28. As: no:::</p>	<p>En el T28 los alumnos responden negativamente.</p>
<p>29. M: empieza con me::</p>	<p>En el T29 la maestra muestra la sílaba ME y pregunta a los alumnos si comienza con esa sílaba, dando otra pista errónea prolongando la</p>

<p>30. As: no:::</p> <p>31. M: empieza con mo:</p> <p>32. As: no:::</p> <p>33. M: con qué empieza/</p> <p>34. As: con la mu:::</p> <p>35. M: entonces la letra correcta es la mu:::=</p> <p>36. As: mu:::</p> <p>37. A2: es la de abajo</p> <p>38. M: es la de abajo, cierto/ Muy bien::/ la m con la u mu:: ya/ qué es esto::/(muestra la imagen de un melón)</p>	<p>pronunciación de la vocal E, para observar si los alumnos reconocen la sílaba que corresponde a la palabra muela.</p> <p>En el T30 los alumnos responden negativamente.</p> <p>En el T31 la maestra muestra la sílaba MO y pregunta a los alumnos si empieza con esa sílaba pronunciándola suavemente, <i>para llamar la atención de los alumnos con el manejo de la voz.</i></p> <p>En el T32 los alumnos vuelven a responder negativamente.</p> <p>En el T33 la maestra pregunta a sus alumnos con qué sílaba entonces comienza, con la intención de que los alumnos ofrezcan la sílaba correcta.</p> <p>En el T34 los alumnos responden a coro que es con la sílaba MU alargando el sonido de la vocal U, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T35 la maestra señala de manera errónea que entonces la sílaba correcta es MU prolongando el sonido de la vocal U, porque debiese haber señalado que era una sílaba.</p> <p>En el T36 los alumnos cogen el turno repitiendo la sílaba MU prolongando el sonido de la vocal U.</p> <p>En el T37 la A2 especifica donde está ubicada la sílaba, queriendo decir que es la última sílaba del lado inferior derecho.</p> <p>En el T38 la maestra repite <i>que efectivamente es la de abajo confirmando</i> lo señalado por la A2 y utiliza la palabra “cierto” para asegurar que era lo correcto. Luego, <i>elogia a los alumnos</i> con mucho entusiasmo y señala que la consonante M con la vocal U se lee MU alargando su pronunciación, confirmando lo señalado con la palabra “cierto” y vuelve a preguntar a los alumnos cuál es la imagen siguiente que está mostrando.</p>
---	---

<p>39. A3: durazno</p>	<p>En el T39 la A3 indica que es un durazno, dando una respuesta equivocada.</p>
<p>40. M: un durazno/</p>	<p>En el T40 la maestra pregunta a los alumnos si realmente es un durazno haciendo notar que no es la palabra correcta y en busca de reparación de los alumnos</p>
<p>41. As: no:::</p>	<p>En el T41 contestan a coro negativamente.</p>
<p>42. A4: un melón</p>	<p>En el T42 el A4 dice que es un melón, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>43. M: un melón:: cierto/</p>	<p>En el T43 la maestra repite la palabra melón para confirmar que está correcta marcando la última sílaba de la palabra y termina confirmando la acción con los alumnos con la palabra cierto.</p>
<p>44. A5: empieza con la me::</p>	<p>En el T44 la A5 hace notar que la palabra comienza con la sílaba ME prolongando el sonido, haciendo una segmentación de la palabra en sílabas (conciencia silábica)</p>
<p>45. M: me::lón – empieza con la m: i/ (indicando la sílaba en la pizarra)</p>	<p>En el T45 la maestra <i>repite la palabra alargando el sonido de la primera sílaba en señal de confirmación</i> y luego continúa con la dinámica anterior, preguntando al curso con una sílaba equivocada, en este caso por la consonante M y la vocal I, mostrando la sílaba escrita en la pizarra.</p>
<p>46. As: no:::</p>	<p>En el T46 los alumnos responden negativamente en señal de estar atentos a la clase.</p>
<p>47. M: no:: empieza con la m::e:</p>	<p>En el T47 la maestra <i>confirma que no está correcto el ejercicio anterior</i>, entonces continúa preguntando por la consonante M y la vocal e alargando el sonido de cada letra, realizando un ejercicio sintético fonético.</p>
<p>48. As: si:::</p>	<p>En el T48 los alumnos responden a coro afirmativamente, en señal de estar en lo correcto.</p>
<p>49. M: {si:: seguros//} no:, no,no, no los noto muy seguros/</p>	<p>En el T49 la maestra pregunta con voz fuerte si están seguros que es correcto lo que dicen, poniendo en duda a los alumnos de su respuesta e insiste si están seguros con la <i>intención de corroborar el aprendizaje y de confirmar</i>.</p>

<p>50. As: me::lón=</p>	<p>En el T50 los alumnos responden a coro que la palabra es melón alargando la pronunciación de la sílaba ME, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>51. M: me::lón, muy bien::/ la m:: con la e::, porque si no diría molón o mulón y eso no existe cierto/ ahora vamos a seguir con la siguiente imagen\ (muestra la imagen de un mono)</p>	<p>En el T51 la maestra toma el turno de palabra repitiendo la palabra melón alargando el sonido de la sílaba me y <i>termina elogiando el trabajo de los alumnos</i>. Luego repite la consonante M con la vocal e alargando ambas pronunciaciones y les señala ejemplos erróneos de cómo sonaría la palabra si en vez de la vocal E se leyera con la vocal O, U, destacando que esas palabras no existen como molón o mulón, realizando un ejercicio fonológico <i>para confirmar lo señalado por los alumnos</i>, utilizando la palabra “cierto” para ratificar. Luego, los invita a continuar con la siguiente imagen.</p>
<p>52. As: {mono}</p>	<p>En el T52 los alumnos con voz fuerte dicen que la imagen corresponde a un mono, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>53. M: qué es esto/ (muestra la imagen de un mono)</p>	<p>En el T53 la maestra muestra una imagen y pregunta a los alumnos qué es lo que están observando.</p>
<p>54. As: mo::no:</p>	<p>En el T54 los alumnos responden al unísono que es un mono, prolongando la primera y la segunda sílaba de la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>55. M: empieza con la mi:: si o no/ (leyendo las sílabas que están escritas en la pizarra)</p>	<p>En el T55 y T57 la maestra desafía a los alumnos a pensar en la sílaba inicial de la imagen de un mono mostrando en la pizarra pistas incorrectas como MI o ME para corroborar el aprendizaje <i>de los alumnos e instarlos a responder</i>.</p>
<p>56. As: no:::</p>	<p>En el T56 y T58 los alumnos responden al unísono que las pistas que entrega la maestra no son correctas.</p>
<p>57. M: no:::, empieza con la me:::</p>	
<p>58. As: no:::</p>	
<p>59. M: vamos a esperar que todos se callen, porque no me están poniendo atención/ (hace gesto con dedo en la boca,</p>	<p>En el T59 la maestra organiza la clase para continuar. Luego entrega la pista correcta, emitiendo el sonido de la consonante M y la vocal O indicándolas en la pizarra, <i>prolongando</i></p>

<p>para que guarden silencio)- empieza con la m:: o::</p>	<p><i>su sonido para destacar la letra en estudio y mantener la participación de los alumnos.</i></p>
<p>60. As: si::</p>	<p>En el T60 los alumnos responden afirmativamente, en señal de confirmación.</p>
<p>61. M: muy bien::/ ahora vamos a cambiar a la siguiente imagen ya/ (muestra la imagen de una muñeca)=</p>	<p>En el T61 la <i>maestra elogia</i> a los alumnos y continúa la clase mostrando otra imagen.</p>
<p>62. As: { muñeca }</p>	<p>En el T62 los alumnos con voz fuerte señalan que la imagen que observan es la de una muñeca, anticipándose a la pregunta de la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>63. M: qué es esto::/ (muestra la imagen de una muñeca)</p>	<p>En el T63 la maestra mostrando la imagen de una muñeca pregunta qué es lo que están observando.</p>
<p>64. As: muñeca::</p>	<p>En el T64 los alumnos repiten la respuesta señalada en el T62.</p>
<p>65. M: empieza con la mi::</p>	<p>En el T65, T67 y T69 la maestra utiliza la misma estrategia anterior, mostrando pistas erróneas de la sílaba inicial de la imagen que proyectó en la pizarra.</p>
<p>66. As: no::</p>	<p>Los alumnos en el T66 y T68 responden que no están correctas las pistas MI y ME que está entregando la maestra.</p>
<p>67. M: me::</p>	
<p>68. As: no::</p>	
<p>69. M: mo::</p>	
<p>70. As: con la mu::</p>	<p>En el T70 los alumnos indican que la imagen comienza con la sílaba MU alargando el sonido con el propósito de confirmar que están en lo correcto, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

Estudiante: MARTA	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 4 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 24 de abril de 2017	Código: MAR-2-03
Tiempo: 27:07 - 33:25	Duración: 6:18”

Comentario sobre la actividad de la maestra:

Marta realiza varias actividades para que los alumnos comprendan la lectura y escritura de la consonante M. Particularmente, en esta etapa los alumnos escriben la letra M y forman palabras con la consonante en estudio y las vocales.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: muy bien/, muy bien/, todas las filas tienen otra estrella más, lo hicieron excelente:./ ahora vamos a sacar los cuadernos ya/, cuadernos de lenguaje arriba de la mesa</p> <p>2. A6 (niña): el rojo/ (preguntando por el color que corresponde al cuaderno de lenguaje)</p> <p>3. M: el rojo – {saquen los cuadernos}, {sentaditos, calladitos} (mientras la maestra escribe la letra M mayúscula y minúscula cursiva y script en el lado derecho del pizarrón) –sentaditos\ vamos a contar 10 segundos el que no tiene los cuadernos, va a tener una estrella menos/ (mientras camina por la sala verificando que los alumnos vayan obedeciendo lo que solicitó) así que vamos a ver la fila que tiene {todos los cuadernos} / 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10:: (contando con los dedos de su mano) a ver qué fila tiene todos los cuadernos// falta el del matías, falta usted(...) su cuaderno/ Muy bien la fila 3/ ahora deben copiar lo que yo estoy escribiendo en la pizarra ya/, así que copien</p>	<p><i>Desde el T1 al T3 la maestra elogia a los alumnos por el trabajo realizado en la actividad anterior. Invita a los alumnos a poner sobre el escritorio el cuaderno de lenguaje para iniciar otra actividad, relacionada con la escritura y entrega instrucciones sobre el trabajo a realizar.</i></p>

estas letras la fila que esté más callada va a tener un puntaje extra ya/ así que {silencio}- abrimos los cuadernos::/ abrimos los cuadernos::/ y copiamos\ y copiamos lo que está en la pizarra ya/ – copiamos lo que está en la pizarra/ vamos a ver qué fila lo hace mejor:\ ustedes saben escribir cierto/ Ya (..) vamos a ver qué fila lo hacer mejor y más rápidamente\ todo lo que está en la pizarra deben copiar ya/ esta es la letra m:: y aquí está con las vocales a, e, i, o, u (escribe en la pizarra las sílabas de la consonante M con las vocales)

4. A7: tía, se tiene que hacer todo/

5. M: si, tienen que hacer todo, todo, todo lo que está en la pizarra\ después de la lectura, en la página siguiente/ ahí tienen que escribir lo que está en la pizarra ya/ después de eso que está mostrando la tía (asistente de aula)- a ver la letra más bonita va a tener un premio\ el cristian ya terminó::, los demás terminaron/ el Jesús también ya terminó::: ahora vamos a escribir mamá:: - alguien adivina cómo se escribe mamá/

6. As: si:::

7. M: cómo se escribe/ cómo se escribe\ a ver díctenme\ qué consonante/

8. As: **la m:::, la a::**

En el T4 el A7 pregunta a la maestra si deben copiar todo.

Turno 5 la maestra **Introduce una actividad donde los alumnos deben ir dictando las letras que deben copiar**, preguntando como se escribe mamá.

En el T6 los alumnos contestan afirmativamente, en señal de que saben cómo se escribe mamá.

En el T7 la maestra *elicita a los alumnos para que le digan cómo se escribe la palabra mamá, le dicten las letras, a modo de encadenamiento.*

En el T8 los alumnos responden que se escribe con la consonante M y la vocal A prolongando su sonido, realizando **un ejercicio de conciencia fonológica.**

<p>9. M: la a:/</p>	<p>En el T9 la maestra escribe la letra M y pregunta a los alumnos si va con la vocal A acompañada de la consonante.</p>
<p>10. As: la m:: y la a</p>	<p>En el T10 los alumnos repiten la consonante M prolongando su pronunciación y la vocal A, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>11. M: {escriban esa palabra en su cuaderno} mamá, fácil o no/</p>	<p>En el T11 la maestra invita a los alumnos a escribir la palabra mamá en sus cuadernos que copiarán de la pizarra y pregunta a los alumnos si es fácil o no escribir esa palabra.</p>
<p>12. As: si:</p>	<p>En el T12 el alumno responde que es fácil.</p>
<p>13. M: Muy fácil:\ (...) ponemos otra palabra/ {a alguien se le ocurre otra palabra}/</p>	<p>En el T13 la maestra confirma que es fácil escribir mamá y desafía a los alumnos a ofrecer más palabras.</p>
<p>14. A8: león, lela::</p>	<p>En el T14 el A8 aporta las palabras león y lela prolongando el sonido de la vocal A al final de la palabra lela, dando un ejemplo equivocado para la letra en estudio de la clase.</p>
<p>15. M: pero con la consonante que estamos viendo hoy/</p>	<p>En el T15 la maestra enfatiza que los ejemplos deben ser con la consonante que están estudiando en la clase, es decir, la letra M.</p>
<p>16. A9: melón</p>	<p>En el T16 el A9 ofrece la palabra melón, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>17. M: melón:\ muy bien/</p>	<p>En el T17 la maestra repite la palabra melón en señal de confirmación y elogia al A9.</p>
<p>18. As: {mesa, mesa}</p>	<p>En el T18 los alumnos ofrecen la palabra mesa con voz fuerte y la repiten para asegurarse de ser escuchados por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>19. M: mesa (escribe en la pizarra), vamos a formar una palabra que contenga 2 de estas sílabas (escritas en la pizarra), qué puede decir aquí/</p>	<p>En el T19 la maestra repite la palabra mesa en señal de confirmación y la escribe en la pizarra. Luego, invita a los alumnos a formar una palabra con las sílabas escritas en la</p>

<p>20. As: mi:: mo::</p> <p>21. M: qué dice entonces/</p> <p>22. As: mimo, mimo::</p> <p>23. M: conocen a los mimos/</p> <p>24. As: si:::</p> <p>25. M: cómo son, cómo son Jesús/ (los alumnos hacen gestos imitando a los mimos) bien, muy bien/ (dirigiéndose a los alumnos) hacen todo con gestos cierto/ No hablan nada, ahora vamos a hacer como mimos { calladitos } (hace gesto de cierre con la mano) a la cuenta de 1, a la cuenta de 2 y a la cuenta de 3:: (señal de silencio con la mano), deben escribir las 3 palabras de la pizarra/ terminaron/</p> <p>26. As: no:::</p> <p>27. M: { valentina hizo una oración } (dirigiéndose a la clase) valentina dínos tu oración\ (la maestra lleva a la alumna al frente del curso para que lea su oración)</p>	<p>pizarra, elicitando a los alumnos a leer una palabra usando el método sintético silábico.</p> <p>En el T20 los alumnos leen la palabra mimo separando cada sílaba y prolongando su pronunciación, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T21 la maestra insiste en preguntar a los alumnos cómo se lee esa palabra de manera completa, ya que anteriormente la habían leído por sílabas, <i>utilizando para ello un encadenamiento.</i></p> <p>En el T22 los alumnos leen la palabra mimo de manera completa y la repiten en señal de estar seguros, alargando la última sílaba de la palabra mimo, realizando un ejercicio analítico léxico.</p> <p>En el T23 la maestra pregunta a los alumnos si conocen los mimos, para distender la clase y por el entusiasmo con que lo habían leído los alumnos.</p> <p>En el T24 los alumnos responden afirmativamente.</p> <p>En el T25 la maestra solicita que le describan los mimos, luego se dirige al alumno Jesús y le pregunta cómo son los mimos, el alumno responde imitando a los mimos. Elogia a los alumnos, porque realizan imitaciones de mimos, luego organiza la clase, porque los alumnos estaban muy inquietos y les solicita que escriban las tres palabras que tenían en la pizarra. Luego pregunta si ya terminaron, pues suponía que debían ir trabajando juntos.</p> <p>En el T26 el alumno responde al unísono que no han terminado de copiar las palabras.</p> <p>En el T27 <i>la maestra les cuenta a los alumnos con voz fuerte a modo de elogio, que Valentina hizo una oración y la motiva para que lea la oración frente al curso.</i></p>
--	---

<p>28. valentina: mi mamá me mima</p>	<p>En el T28 Valentina lee la frase que había creado: mi mamá me mima, utilizando el método analítico global.</p>
<p>29. M: mi:: mamá me mima\ habían pensado en eso/, mi mamá me mima/ jesús, dígame\ (atendiendo a que jesús había levantado la mano para que le dieran el turno)</p>	<p>En el T29 la maestra repite la frase elaborada por Valentina y pregunta a los alumnos si se les había ocurrido esa frase, <i>volviendo a repetir la frase cómo destacando el trabajo de Valentina.</i> Luego, le da el turno de palabra a Jesús, que había levantado su mano.</p>
<p>30. Jesús: mi mamá me lee</p>	<p>En el T30 Jesús aporta con la frase: mi mamá me lee, incorporando las consonantes m y l, utilizando el método analítico global.</p>
<p>31. M: mi mamá me lee\ muy bien:: terminaron de escribir todas las palabras/ (..) vaya a sentarse valentina\ muy bien—</p>	<p>En el T31 la maestra repite la frase señalada por Jesús en señal de confirmación, elogiando a Jesús por su aporte.</p>

Esta clase tiene por objetivo estudiar la consonante M (MAR-2-2: turnos 1-70), la maestra presenta la primera actividad como un juego para motivar la participación de los alumnos, los que trabajan permanentemente atentos siguiendo la clase. En primera instancia (MAR-2-2: turnos 1-26), la maestra muestra imágenes con sonido inicial M con la palabra escrita debajo de cada una, donde los alumnos deben ir nombrándolas de modo que se familiaricen con el sonido inicial y activen los conocimientos previos. Luego, presenta solo imágenes con el sonido inicial de la consonante en estudio a lo que los alumnos van participando animadamente. Después la maestra inicia otro juego (MAR-2-2: turnos 27-70), ya que en el lado derecho de la pizarra tiene escritas las sílabas de manera secuenciada y al frente, imágenes con la consonante en estudio. Cuando mostraba una imagen, los alumnos la nombraban y la maestra comenzaba a mostrar una sílaba inicial equivocada, para que los alumnos fueran indicando si correspondía o no al sonido inicial de la imagen, lo que mantuvo entretenidos a los alumnos, logrando la participación masiva del curso y por filas, siempre prestando atención, por lo que la maestra los felicitó en reiteradas ocasiones. Cabe destacar que la maestra en esta etapa de la clase trabajó permanentemente conciencia fonológica, con la intención

de asegurarse que los alumnos distinguían el sonido de la consonante M y podían hacer la relación con la escritura.

Posteriormente (MAR-2-3: turnos 1-31), la maestra solicita a los alumnos que saquen su cuaderno de lenguaje, mientras solicitaba a los alumnos silencio y que permanecieran sentados, para iniciar otra actividad que consistía en escribir las cuatro formas de la letra M (mayúscula, minúscula, cursiva y script) y al lado escribe las sílabas con cada una de las vocales con letra cursiva que los alumnos debían copiar en sus cuadernos, para que aprendieran a escribir la consonante M. Se produce un poco de inquietud en la sala, por lo que la maestra recorre los puestos de trabajo para que todos los alumnos saquen su cuaderno y copien lo escrito en la pizarra, a veces, utiliza consignas para todo el curso y estrellas para cada fila que trabaje mejor, para que logren estar en silencio. Mientras los alumnos escriben, la maestra visita los puestos de trabajo para verificar que todos los alumnos están escribiendo, preocupándose de las diferencias individuales. Continúa la clase (MAR-2-3: turnos 5-26), preguntando cómo se escriben algunas palabras y los alumnos le deben ir indicando qué letras van escribiendo en su cuaderno; ejercitando en todo momento la conciencia fonológica; después solicita a los alumnos que formen una palabra con las sílabas escritas en la pizarra, los alumnos forman una palabra que leen silabeando, utilizando el método sintético silábico. Finalmente (MAR-2-3: turnos 28-31), una alumna crea una frase con las sílabas en estudio (mi mamá me mima) y otro alumno crea otra frase utilizando la consonante M y L, utilizando el método analítico global, las que deben leer a sus compañeros. La maestra los felicita por el trabajo realizado. La maestra en cada actividad que realizaban los alumnos los elogiaba, manteniendo activa la participación de los alumnos que, aunque a veces, se desordenaban un poco, respondían de igual forma a la tarea propuesta. La maestra lograba mantener armonía y buen clima en la sala, procurando la participación de todos los alumnos y monitoreando el trabajo individual. Sin duda, que la clase 2 le resultó entretenida a los alumnos, como Marta lo ha manifestado en las entrevistas 1 y 2, como también ha enfatizado en el rol del profesor en la motivación de la clase, lo que le resultó, porque fue muy activa, siempre atenta a las situaciones que se producen en el aula, por lo que los alumnos responden de igual manera. La maestra siempre presentó las actividades como juego, lo que llamaba la atención de los alumnos e iba cambiando rápidamente de actividad, dando los tiempos suficientes para la realización del ejercicio; trabajando conciencia fonológica, método sintético silábico y método analítico léxico que se observa claramente en los ejercicios finales que realizan dos alumnos del curso. En la entrevista 1 Marta recuerda que en sus

primeros aprendizajes le realizaban ejercicios de conciencia fonológica y escritura, que fue lo que se pudo observar en esta clase, al igual que en la clase 1, por lo que podría decirse que refleja en sus clases su propio aprendizaje como alumna.

En la entrevista de autoconfrontación, Marta hace notar la inquietud de los alumnos en algunos momentos e indica que no tiene las herramientas todavía para que los alumnos le obedezcan, pero a la vez, se responde sola su inquietud al señalar “no se tampoco la estrategia para que ellos me hagan caso o respeten la clase [...] la estrategia es el ritmo de las actividades todas distintas” y fue lo que se pudo apreciar en esta clase, realizó actividades cortas manteniendo el ritmo de la clase con diversas actividades, tal como lo explica “las actividades no más de 15 minutos cada una, no más, los niños hagan cosas distintas”. En relación con las actividades realizadas piensa que estas funcionaron en la clase y permitió lograr su objetivo, porque los alumnos daban respuestas correctas a sus preguntas, por lo que pudo darse cuenta que sí aprendían “yo creo que sí, porque al momento de preguntarles a ellos si habían entendido o que me dijeran alguna palabra que habían visto en la clase, si me respondían [...] porque cada uno lograba darme una respuesta, porque de cierto modo cada uno aprendió, aunque fuera una palabra”. Respecto de la forma de realizar la clase, expresa que no ha tenido la oportunidad de ver realmente cómo se hace una clase de lectura y escritura inicial, así es que las organiza de acuerdo a sus ideas y experiencias “no he tenido la oportunidad de cómo le enseña ella a leer y escribir, las clases que yo estoy realizando es de acuerdo a lo que, a lo que yo creo, yo pienso, y a lo que he tenido de la enseñanza de mis profesores”; es probable que Marta no haya podido ver una clase de la profesora guía, porque iban una vez a la semana y generalmente realizaban repasos de letras aprendidas en clases anteriores. Sin embargo, se observa en su respuesta que tiene todavía mucha importancia su experiencia personal de aprendizaje, porque más adelante en la entrevista de autoconfrontación enfatiza que es más importante como ella aprendió que lo aprendido en las clases de la universidad y lo manifiesta así: “cuando yo aprendí [...] porque es cómo que te marca cómo tu aprendiste, tu experiencia, la experiencia vale más que la teoría encuentro yo, van de la mano, son importante pero es la experiencia la que te hace a ti ser cómo tú eres”, manifestando lo siguiente de la formación “yo creo que sí hay distintos métodos por lo poco que recuerdo de las clases, pero a donde no se practica a uno se le olvida, entonces ese es el fallo, deberíamos practicarlo más creo yo”, situación que también han manifestado en las entrevistas la falta de conexión entre la teoría y la práctica, particularmente del curso de formación.

5.3.3.3. Descripción de la clase 3

A continuación, se incorporan los fragmentos 5-7-10 y 12 con la descripción e interpretación de la clase 3 de Marta para una mayor comprensión del análisis que se efectuará posteriormente.

Estudiante: Marta	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 24 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 5 de junio de 2017	Código: MAR-3-05
Tiempo: 0:54 – 7:45	Duración: 6:91

Explicación sobre la actividad de la maestra:

El objetivo de la clase 3 es identificar y reconocer la letra D, por lo que la maestra en el fragmento 5 lee un cuento llamado El Dinosaurio David, apoyada en una presentación de PowerPoint donde está escrito el cuento, para que los alumnos trabajen con la letra del alfabeto mencionada.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. M: ahora vamos a ver un cuento, yo les voy a contar un cuento ya/ (...) qué ven aquí/	En el T1 la maestra les anuncia a los alumnos que les va a leer un cuento , finalizando la oración con la muletilla ya para confirmar a los alumnos la actividad a realizar. Luego, pregunta a los alumnos por la imagen que está presentando en el PowerPoint, haciendo preguntas antes de la lectura.
2. A1: un dinosaurio	En el T2 la A1 responde que es un dinosaurio.
3. M: dinosaurio—este dinosaurio se llama david ya/ david—	En el T3 la maestra <i>repite la palabra en señal de confirmación</i> y señala que este dinosaurio se llama David agregando la muletilla ya como interrogante para confirmar a los alumnos lo que está diciendo, reiterando el nombre del dinosaurio, pero sin realizar otras preguntas para que los alumnos formularan hipótesis sobre el cuento.

<p>4. A2: yo tengo un amigo David</p>	<p>En el T4 el A2 señala que él tiene un amigo con el mismo nombre del dinosaurio, haciendo una relación con su vida cotidiana.</p>
<p>5. M: si/</p>	<p>En el T5 la maestra le responde afirmativamente, pero con tono de pregunta siguiendo la conversación del alumno A2.</p>
<p>6. A2: si—</p>	<p>En el T6 el A2 ratifica lo dicho a la maestra, manteniendo el diálogo.</p>
<p>7. M: voy a empezar a leer yo y después me van a ayudar (...) <u>había una vez un dinosaurio que se llamaba david que estaba fregando(...)</u> (mientras lee en la pantalla indica cada palabra con el dedo, se detiene la presentación por falla técnica) – voy a leer de acá mejor(..) (lee desde una hoja donde tenía impreso el cuento) <u>había una vez un dinosaurio que se llamaba (..)</u> cómo dije que se llamaba/</p>	<p>En el T7 la maestra retoma la lectura del cuento debido a una falla técnica de la proyección realizando una pregunta para elicitación a los alumnos a ofrecer una respuesta relacionada con el nombre del protagonista del cuento.</p>
<p>8. As: david/</p>	<p>En el T8 los alumnos responden a coro a la pregunta de la maestra, mostrando que estaban atentos a la narración del cuento.</p>
<p>9. M: david\ <u>{que estaba fregando los platos del desayuno}</u> (realiza el gesto con la mano de fregar los platos e indica a los alumnos que fregar es lavar) <u>{cuando david terminó se fue a beber agua y se comió unos peces que había allí}</u> cuando los peces estaban en su barriga\ <u>{le empezaron a hacer cosquillas}</u> ya/ y el dinosaurio se empezó a <u>{reír ja, ja, ja}</u> cuando paró de reír se levantó y se puso a saltar\ para que salieran los peces-- ya\ <u>los peces entonces salieron de la barriga y david dijo {oh!! es que habían peces en el agua}</u>/ entonces se comió un donut para desayunar y se fue a dormir para descansar\ y colorín colorado este cuento se ha acabado\ (...) voy a repartir el cuento para que lo leamos todos</p>	<p>En el T9 la maestra <i>repite el nombre del dinosaurio para confirmar que estaba correcto</i>, y comienza la narración del cuento haciendo algunas interrupciones para explicar algunas palabras como “fregando”, con la intención de aclarar palabras que podrían no comprender los alumnos señalando que fregar significa lavar, finalizando el cuento con la frase y... colorín colorado este cuento se ha acabado. Sin hacer preguntas implícitas ni explícitas sobre la primera lectura realizada por la maestra.</p> <p>Posteriormente, la maestra señala que va a repartir el cuento en formato papel para que lo lean todos juntos y utiliza la muletilla ya para confirmar a los alumnos lo indicado, pasados unos segundos advierte a los alumnos que la ayudarán a leer las palabras que ellos ya</p>

<p>juntos ya/ (...) vamos a leer las palabras que ustedes identifiquen ya/</p>	<p>identifican, volviendo a utilizar la muletilla ya para confirmar lo señalado.</p>
<p>10. A3: tía le faltó algo</p>	<p>En el T10, la A3 llama su atención y le indica que le faltó hacer algo</p>
<p>11. M: qué le faltó/</p>	<p>En el T11 la maestra le pregunta sorprendida y repite la pregunta con la intención de obtener más explicaciones</p>
<p>12. A3: el título</p>	<p>En el T12 la A3 le responde que le faltó el título del cuento en la hoja que entregó.</p>
<p>13. M: si está el título (...) yo les voy a ayudar a la cuenta de 1, 2, 3:/: (la maestra comienza la lectura con todos los alumnos del curso) <u>había una vez un dinosaurio que se llamaba david, que estaba\</u></p>	<p>En el T13 la maestra le indica que el título del cuento está escrito, continuando la clase, organizando el curso para partir leyendo juntos, sin mostrar dónde estaba escrito el título, para que la alumna lo identificara en el texto. Inicia la lectura del cuento desde la hoja impresa donde los alumnos siguen la lectura desde su propia hoja impresa y van repitiendo después de ella enunciados del cuento desde el T14 al T68. En algunos enunciados los alumnos toman el turno, porque reconocen las palabras o recuerdan pasajes de este.</p>
<p>14. As: <u>que estaba\</u></p>	<p>En el T22 los alumnos ofrecen la palabra agua <i>con la intención de responder al encadenamiento que hizo la maestra</i> en medio de la lectura, realizando una lectura analítica léxica.</p>
<p>15. M: <u>fregando los platos</u></p>	
<p>16. As: <u>fregando los platos</u></p>	
<p>17. M: <u>del desayuno</u></p>	
<p>18. As: <u>del desayuno</u></p>	
<p>19. M: <u>cuando david terminó\</u></p>	
<p>20. As: <u>cuando david terminó\</u></p>	
<p>21. M: <u>se fue a beber =</u></p>	
<p>22. As: agua\</p>	
<p>23. M: <u>y (...)</u></p>	
<p>24. As: <u>y</u></p>	
<p>25. M: <u>se</u></p>	
<p>26. As: <u>se</u></p>	
<p>27. M: <u>comió</u></p>	
<p>28. As: <u>comió</u></p>	
<p>29. M: <u>los peces=</u></p>	
<p>30. As: <u>los peces</u></p>	
<p>31. M: <u>que habían</u></p>	
<p>32. As: <u>que habían</u></p>	
<p>33. M: <u>allí</u></p>	
<p>34. As: <u>allí</u></p>	
<p>35. M: <u>cuando--</u></p>	
<p>36. As: <u>cuando--</u></p>	
<p>37. M: <u>los peces</u></p>	
<p>38. As: <u>los peces</u></p>	
<p>39. M: <u>estaban en su barriga\</u></p>	
<p>40. As: <u>estaban en su barriga\</u></p>	
<p>41. M: <u>le empezaron a hacer=</u></p>	

<p>42. As: <u>cosquillas</u>\</p> <p>43. M: <u>cosquillas, y el dinosaurio</u>\</p> <p>44. As: <u>y el dinosaurio</u>\</p> <p>45. M: <u>se empezó--</u>=</p> <p>46. As: <u>a reír--</u></p> <p>47. M: <u>cuando paró de reírse</u>\</p> <p>48. AS: <u>cuando paró de reírse</u>\</p> <p>49. M: <u>se levantó y se puso a</u>=</p> <p>50. As: <u>saltar</u>\</p> <p>51. M: <u>para que salieran los</u>=</p> <p>52. As: <u>peces</u>\</p> <p>53. M: los peces, <u>entonces salieron de</u> =</p> <p>54. As: <u>la barri</u>=</p> <p>55. M: <u>{de la barriga} y david dijo</u></p> <p>56. AS: <u>y david dijo</u>\</p> <p>57. M: <u>oh!!!</u></p> <p>58. As: <u>oh!!!</u></p> <p>59. M: <u>oh!! es que había peces en el agua</u>\</p> <p>60. As: <u>oh!! es que había peces en el agua</u>\</p> <p>61. M: <u>entonces--</u></p> <p>62. As: <u>entonces</u>\</p> <p>63. M: <u>se comió un dona</u>\</p> <p>64. As: <u>se comió un dona</u>\</p> <p>65. M: <u>para desayunar</u>\</p> <p>66. As: <u>para desayunar</u>\</p> <p>67. M: <u>y se fue a dormir para descansar</u>=</p> <p>68. AS: <u>y se fue a dormir para descansar</u>\</p>	<p>En el T42 los alumnos aportan la palabra <u>cosquillas</u> que leían del cuento impreso para completar la lectura de la maestra, <u>realizando una lectura analítica léxica.</u></p> <p>En el T46 los alumnos aportan con las palabras <u>a reír</u> para completar anticipadamente la lectura que realizaba la maestra, <u>realizando una lectura analítica léxica.</u></p> <p>En el T50 los alumnos aportan con la palabra <u>saltar</u> para completar anticipadamente la lectura que realizaba la maestra, <u>realizando una lectura analítica léxica.</u></p> <p>En el T52 los alumnos aportan con la palabra <u>peces</u> para completar anticipadamente la lectura que realizaba la maestra, <u>realizando una lectura analítica léxica.</u></p> <p>En el T53 la maestra sigue narrando el cuento y <i>realiza un encadenamiento.</i></p> <p>En el T54 <i>los alumnos inician un encadenamiento con la palabra <u>barriga</u> adelantándose a la lectura que hacía la maestra, <u>realizando una lectura analítica léxica.</u></i></p> <p>Desde el T55 al T68 los alumnos van repitiendo exclamaciones o frases que lee la maestra del cuento, siguiendo su lectura.</p>
--	--

69. A5: y colorín colorado este=	En el T69 la A5 cierra la lectura del cuento diciendo la frase que anteriormente había dicho la maestra...y colorín colorado este... <i>iniciando la A5 un encadenamiento.</i>
70. M: este cuento se ha terminado\	En el T70 la maestra <i>coge el turno respondiendo al encadenamiento de la A5</i> con el enunciado este cuento se ha terminado, descendiendo el tono de voz a medida que iba terminando la frase, acabando el encadenamiento
71. A6: [...y por un zapatito roto, mañana les cuento otro }	En el T71 el A6 coge el turno de la maestra diciendo “y por un zapatito roto, mañana te cuento otro.
72. M: chicos silencio/	En el T72 la maestra , vuelve a solicitar silencio a los alumnos.

Estudiante: Marta	Clase: 3
Curso: 1º básico	Fecha observación: 24 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 5 de junio de 2017	Código: MAR-3-07
Tiempo: 8:08 - 13:00	Duración: 4:92

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La actividad siguiente está relacionada con identificar la consonante D del alfabeto. Marta solicita a los alumnos que encierren en un círculo todas las letras D del cuento. Para orientar su trabajo escribe en el pizarrón la letra D mayúscula y minúscula.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. M: {ahora voy a enseñar cómo se escribe la letra d} ya/ esta es la mayúscula y esta es la minúscula ya/ se dieron cuenta que hay varias palabras con la letra d:: (pronunciando su sonido de manera extendida)	En el T1 la maestra señala alzando la voz que les va a enseñar cómo se escribe la consonante D, volviendo a utilizar la muletilla ya, para confirmar su acción; luego, pregunta a los alumnos si se han fijado que hay varias palabras

<p>2. As: si::</p> <p>3. M: pueden encerrarlas en un círculo/</p> <p>4. As: si::</p> <p>5. M: con lápiz grafito— y encerramos todas las palabras que tengan la letra D (encierra con un círculo la letra D mayúscula y minúscula de la pizarra) solo encierran las que tengan d ya/ Enciérrenlas/ Acá arriba también está la letra D (emite su sonido) en la esquina derecha y en la esquina izquierda ya/ (muestra la hoja donde está impreso el cuento) (...) encierren todo lo que encuentren igual a esto e igual a esto (escribiendo sobre la proyección del cuento una D mayúscula y una D minúscula, a los 2 minutos) si tienen alguna duda o consulta levanten la mano ya// (...) fíjense bien en la dirección que va la letra: (...) la letra es así y la mayúscula así (escribe en la pizarra) (pasados 4 minutos)</p> <p>6. A1: tía, en el título también hay</p> <p>7. M: encerramos en un círculo/ si tienen duda me levantan la mano/</p> <p>8. A2: ya—</p> <p>9. M: (la maestra observa el trabajo de los alumnos por puesto, deja de hacerlo y se dirige a la pizarra llamando la atención de los</p>	<p>con la letra D en el cuento, emitiendo su sonido en forma prolongada.</p> <p>En el T2 los alumnos contestan a coro afirmativamente, dando a entender que lo habían notado.</p> <p>En el T3 la maestra pregunta a los alumnos si pueden encerrarlas en un círculo, con la intención de asegurarse que reconocen la letra en estudio en el texto.</p> <p>En el T4 los alumnos contestan al unísono de manera afirmativa, en señal de que pueden hacer el ejercicio solicitado.</p> <p>En el T5 la maestra comienza a dar las indicaciones para hacer la actividad que consiste en encerrar en un círculo todas las letras D que aparecen en el cuento impreso que tiene cada alumno, con la intención de asegurarse que los alumnos la reconocen, para ello da indicaciones específicas para que realicen la actividad, cómo ubicación espacial, dirección y forma de la letra D en mayúscula y minúscula.</p> <p>En el T6 la A1 llama la atención de la maestra y le señala que, en el título también está la consonante en estudio (D).</p> <p>En el T7 la maestra reitera a los alumnos la indicación dada anteriormente y que queda atenta a las dudas, sin dar una respuesta a la A1.</p> <p>En el T8 el A2 le responde con una afirmación, en señal de que había entendido lo señalado por la maestra en el T7.</p> <p>En el T9 la maestra llama la atención de los alumnos para que dirijan la mirada hacia la pizarra, señalando algunas claves para que los</p>
---	---

<p>alumnos, para indicarles la forma y dirección de la letra D) niños/ la letra d (emite sonido) tiene una guatita y un palito para arriba/ ya/</p> <p>10. Constanza: derecho también es con D</p> <p>11. M: derecho también empieza con D, cierto/ la constanza me dijo eso—(continúa revisando por puesto de trabajo de los niños)</p>	<p>niños reconozcan la consonante D en el texto, ya sea emitiendo su sonido como describiendo la forma de la letra minúscula, finalizando con la muletilla ya a modo de confirmación.</p> <p>En el T10 la alumna Constanza advierte que la palabra derecho también se escribe con la consonanteD, haciendo un análisis metalingüístico.</p> <p>En el T11 la maestra confirma lo señalado por Constanza, preguntando a los alumnos si es cierto, para obtener su confirmación, y luego agrega, que Constanza le hizo ese alcance, pero no destaca la participación de la alumna, porque continúa revisando el ejercicio por los puestos de trabajo de los alumnos.</p>
---	--

Estudiante: Marta	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 24 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 5 de junio de 2017	Código: MAR-3-10
Tiempo: 24:17 - 35:11	Duración: 10:54

Explicación sobre la actividad de la maestra:

Para continuar con el aprendizaje de la letra D del alfabeto, Marta coloca un vídeo que proyecta en equipo multimedia llamado El Mono Sílabo, donde unos dibujos animados les enseñan la letra objeto de estudio a los niños.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. M: necesito que todos estén en silencio:/ (..) ahora el Monosílabo (el Monosílabo es un video) les va a enseñar la d:: ya/	En el T1 la maestra solicita a los alumnos silencio y que presten atención para iniciar otra actividad que consiste en un vídeo llamado el Mono Sílabo en el que se presenta la letra D.

<p>2. A1: tía es la m:: es la m::</p> <p>3.M: en silencio:/ ahora el Mono Sílabo les va a enseñar la d:: ya/</p> <p>4. A2: dinosaurio</p> <p>5. A3: el Mono Sílabo/</p> <p>6. M: pongan mucha atención, porque les voy a preguntar:: (..) no se paren vean el video— (empieza el vídeo)</p> <p>As: d: a e i o u (repiten los niños junto al video)</p> <p>8. M: repitan::/ (repiten las palabras escritas y pronunciadas en el vídeo)</p> <p>9. As: da de di do du— dado, dedo, día, dora, duende (..) da, de, di, do, du (..) da:: de:: di:: do:: du::</p>	<p>Les avisa que este video les enseñará la letra D emitiendo su sonido y confirmando lo señalado con la muletilla ya.</p> <p>En el T2 la A1 llama la atención de la maestra diciéndole que se trata de la M, alargando su pronunciación en ambos casos, basando su observación en la palabra mono, haciendo un análisis metalingüístico.</p> <p>En el T3 la maestra les vuelve a solicitar silencio a los alumnos, sin tomar en cuenta la opinión de la A1 y enfatiza que en el video verán la letra D alargando su sonido, volviendo a utilizar la muletilla ya a modo de confirmación.</p> <p>En el T4 el A2 ofrece la palabra dinosaurio, a propósito de la consonante D, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T5 el A3 repite el nombre del vídeo diciendo Mono Sílabo con voz ascendente en busca de confirmación por parte de la maestra.</p> <p>En el T6 la maestra insiste que pongan atención al video, porque después les hará preguntas sobre su contenido, intentando tranquilizar a los alumnos y comenzar el video.</p> <p>En el T7 los alumnos se contagian con la música del video Mono Sílabo y van en conjunto leyendo la consonante D y cada una de las vocales que van indicando los dibujos animados, utilizando el método sintético fonético.</p> <p>En el T8 la maestra los motiva para que repitan lo que va indicando el video.</p> <p>En el T9 los alumnos siguen la situación del video leyendo y repitiendo las sílabas da, de, di, do, du, utilizando el método sintético silábico. Luego, van nombrando palabras que tienen imágenes, realizando un ejercicio de conciencia fonológica y continúan con lectura sintético silábico prolongando su sonido.</p>
---	---

<p>10. M: silencio/</p>	<p>En el T10 la maestra interviene para solicitar silencio, porque los alumnos están inquietos.</p>
<p>11. As: dama/ da:ma dedo/ (leen las palabras escritas y pronunciadas en el vídeo)</p>	<p>En el T11 los alumnos leen la palabra dama, en lectura analítico léxico; repiten la palabra dama separando las sílabas y alargando el sonido de la primera sílaba, realizando una lectura sintético silábica de la palabra. Luego leen dedo, haciendo una lectura analítico léxico.</p>
<p>12. A4: diente/ (leen las palabras escritas y pronunciadas en el vídeo)</p> <p>As: di::ente di:en:te diente/ (repiten las palabras escritas y pronunciadas en el vídeo)</p>	<p>En el T12 la A4 lee con voz fuerte diente haciendo una lectura analítico léxico.</p> <p>En el T13 los alumnos repiten 3 veces la palabra diente intentando separar sílabas al pronunciarlas, pero lo hacen de manera equivocada, por ensayo y error, hasta que terminan leyendo la palabra completa, haciendo una lectura analítico léxico.</p>
<p>14. A5: domino:: (lee la palabra escrita y pronunciada en el vídeo)</p>	<p>En el T14 el A5 lee la palabra dominó haciendo una lectura analítico léxico, anticipándose a sus compañeros.</p>
<p>15. A6: domino, no (dirigiéndose al alumnos A5 que pronunció la palabra sin tilde)</p> <p>As: do:mi:nó duda/ duda/ da: de: di: do: du:: (leen las palabras escritas y pronunciadas en el vídeo)</p>	<p>En el T15 la A6 comenta que la palabra domino no corresponde, porque es dominó, corrigiendo a el A5.</p>
<p>17. A7: ahí dice dado/ (lee indicando la palabra con el dedo hacia la pantalla desde la distancia)</p>	<p>En el T16 los alumnos siguen repitiendo las palabras o el nombre de los objetos presentados en las imágenes que observan en el video y que el Mono Sílabo les presenta, realizando lectura sintético silábica con la palabra dominó que pronuncian separando sílabas y prolongando su sonido brevemente; repitiendo palabra completa como duda, realizando una lectura analítico léxico y las sílabas da, de, di, do, du con una leve prolongación en su pronunciación lo que refleja una lectura sintético silábica.</p>
<p>18. As: da:me e:se da:do::</p>	<p>En el T17 el A7 hace un alcance señalando que ahí dice dado con voz ascendente por haberlo descubierto, realizando una lectura analítico léxico.</p>
<p>18. As: da:me e:se da:do::</p>	<p>En el T18 los alumnos siguen repitiendo lo que indica el video cómo la frase dame ese dado, separando cada sílaba y prolongando el sonido de</p>

<p>19. A7: dame ese dado/dice dame ese dado/</p>	<p>cada una de ellas, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T19 el A7 se hace notar repitiendo dos veces la frase dame ese dado que aparece en el vídeo, haciendo una lectura de tipo analítico global.</p>
<p>20. M: SILENCIO::/</p>	<p>En el T20 la maestra les solicita silencio prolongando el sonido de la última sílaba para continuar la clase. Los estudiantes estuvieron más de 5 minutos escuchando y cantando lo que les indicaba el Mono Sílabo, lo que era una práctica reiterativa, que los alumnos finalmente memorizaron y repetían sin sentido.</p>
<p>21. As: da::me: e:se:: da::do::: (..) dame ese dado/ da:nie:la sa::lu:da: a de::nís:: (..) Daniela:: sa:luda: a denís::/ {daniela saluda a denís} – di:me: si: te: due:le:: el de:do: - dime si te duele el dedo/ {dime si te duele el dedo} – da: de: di: do: du::- da de di do du, da de di do du, da: de: di: do: du:::, da: de: di: do: du::: (leen las palabras y frases escritas y indicadas en el vídeo)</p> <p>M: les gustó el video/ (...) ya, qué palabras vieron o reconocieron</p>	<p>En el T21 los alumnos repetían y cantaban separando sílabas y prolongando el sonido de cada una de ellas, realizando en forma alternada lectura de tipo sintético silábico y analítico global y léxico, finalizando con una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T22 la maestra concluye la actividad de visionado del vídeo con la lectura de las letras, sílabas, palabras y frases y empieza una nueva actividad volviendo a insistir en las palabras que los alumnos han visto o reconocido con la intención de que los alumnos repasen la consonante D.</p>
<p>23. As: dado/</p>	<p>En el T23 varios alumnos dicen a coro dado, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>24. M: dado dicen por acá—</p>	<p>En el T24 la maestra, mientras camina por la sala, repite la palabra a modo de confirmación.</p>
<p>25. Cristian: dedo/ dedo::</p>	<p>En el T25 Cristian señala la palabra dedo que repite alargando el sonido final al repetir por segunda vez la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

<p>26. M: dedo cristian cierto//</p>	<p><i>En el T26 la maestra elogia a Cristian repitiendo la palabra a modo de confirmar que lo señalado por Cristian era correcto.</i></p>
<p>27. As: duende/</p>	<p>En el T27 los alumnos indican la palabra duende, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>28. M: duen:de::/ { chicos nos respetamos por favor } siéntense/ yo no estoy paradita arriba de una silla/ { cierto/ } matías/ sh::: (..) { escuchemos todos a matías } acuérdate de alguna palabra/ no:: hoy día que es/ { hoy } – estamos de día— cierto/</p>	<p><i>En el T28 la maestra repite separando sílabas y prolongando el sonido de cada una de ellas, a modo de confirmación. Posteriormente, eleva el tono de voz para restablecer el orden de la clase indica a Matías, solicitando que escuchen a Matías; el alumno no indica ninguna palabra y la maestra insiste que recuerde alguna de las vistas en el video, como no tiene respuesta comienza a darle pistas, pero Matías no logra comprender los apoyos de la maestra y no ofrece ninguna palabra.</i></p>
<p>29. A8: tomate:</p>	<p>En el T29 la A8 dice la palabra tomate, ofreciendo un ejemplo equivocado.</p>
<p>30. M: tomate lleva d:::/</p>	<p>En el T30 la maestra repite la palabra tomate y le pregunta a la A8 si contiene la consonante D alargando el sonido de la letra, para que la alumna notara la diferencia con la letra en estudio, sin aprovechar el ejemplo erróneo de la alumna.</p>
<p>31. As: dedo/</p>	<p>En el T31 los alumnos repiten la palabra dedo ofrecida en el T25 por Cristian.</p>
<p>32. M: dedo sí:/</p>	<p>En el T32 la maestra repite la palabra dedo confirmando que esa palabra es correcta, porque se escribe con la letra en estudio.</p>
<p>33. A9: damasco—</p>	<p>En el T33 el A9 dice con tono de voz sostenido la palabra damasco, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>34. M: damasco, cierto/—</p>	<p>En el T34 la maestra repite la palabra damasco confirmando la respuesta del A9 y pregunta a los alumnos del curso con la palabra cierto para asegurarse de que la palabra era la correcta.</p>

Estudiante: Marta	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 24 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 5 de junio de 2017	Código: MAR-3-12
Tiempo: 5:57 – 21:47	Duración: 16:30

Explicación sobre la actividad de la maestra:

Para continuar con el aprendizaje de la letra D del alfabeto, Marta reparte una guía de trabajo a cada niño en formato papel y también la proyecta en equipo multimedia para desarrollar ejercicios con la consonante en estudio. En la guía aparecen frases que los alumnos deben leer, escribir y dibujar, después agrega otra actividad que consiste en palabras que les faltaba una sílaba, que los alumnos tienen que acabar con la ayuda de la maestra.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. M: Vamos a trabajar ahora con la guía que les pasé ya/—para que vamos repasando\ vamos a completar esta guía ya/ (reparte una guía que también está proyectada en un equipo multimedia) quién terminó/ (pregunta si terminaron de pegar la guía de trabajo en el cuaderno)	En el T1 la maestra señala a los alumnos que van a trabajar en una guía que también estaba proyectada en un equipo multimedia con actividades relacionadas con la consonante D, que ya le había repartido a cada uno, afirmando con la muletilla ya lo dicho, deja pasar un minuto y les pregunta si ya terminaron de pegar la guía en el cuaderno.
2. A1: {YO NO::}	En el T2 el A1 grita enfáticamente que no ha terminado, alargando la pronunciación de la vocal O.
3. M: nadie ha terminado esta guía/ – ya chicos necesito que todos pongan atención aquí adelante por favor/ (...) {quiero que pongan atención aquí adelante::} (...) terminaron todos/ vamos a poner atención aquí adelante::- ya- pongan atención aquí adelante chico::s/ a la cuenta de uno (...) dos (...) y tres(sh::) todos poniendo atención aquí adelante:: vamos a leer esta:: oración- porque ustedes esta letra ya la han visto ya/ la m con la e.	En el T3 la maestra pregunta a los alumnos si han terminado la guía de trabajo partiendo la frase con una negación, luego llama la atención de los alumnos para que presten atención mientras da vueltas por la sala e insiste en que deben poner atención. La maestra les indica que van a leer una oración que está proyectada en el equipo multimedia, afirmando que la oración tiene letras que los alumnos ya conocen, luego añade la “M” con la “E”, pronunciando el sonido de cada letra.

<p>4. As: me:::</p>	<p>En el T4 los alumnos responden al unísono “me” alargando la pronunciación de la sílaba que estaba presente en la oración en estudio, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>5. M: me (..) la d con la u (mostrando las letras en la pantalla)</p>	<p>En el T5 la maestra repite la sílaba “me” en señal de confirmación y, luego pregunta a los alumnos cómo se lee la consonante “D” con la vocal “U”</p>
<p>6. As: {du}</p>	<p>En el T6 los alumnos responden a coro con voz fuerte “du”, realizando una lectura sintético silábico.</p>
<p>7. M: e: le=</p>	<p>En el T7 la maestra comienza a silabear el resto de la palabra duele, diciendo y alargando brevemente la vocal “e” y luego “le” como parte de la oración del ejercicio proyectado.</p>
<p>8. As: e:le</p>	<p>En el T8 los alumnos toman el turno de palabra repitiendo la letra “E” y la sílaba “le”, realizando un reconocimiento sintético fonético y silábico en su lectura.</p>
<p>9. M: qué dice acá/ (..) el:</p>	<p>En el T9 la maestra pregunta a los alumnos por otra palabra, iniciando el enunciado con el artículo “el” alargando en forma breve su sonido, para que los alumnos completen la frase, a modo de encadenamiento.</p>
<p>10. As: de:do:</p>	<p>En el T10 los alumnos responden al encadenamiento de la maestra con la palabra dedo, separando cada sílaba y alargando su pronunciación en cada una de ellas, para destacar la consonante en estudio realizando una lectura sintético silábico.</p>
<p>11. M: dedo del: pie:/</p>	<p>En el T11 la maestra termina la frase diciendo dedo del... prolongando la pronunciación de la palabra del para finalizar con la palabra pie con voz ascendente en su lectura.</p>
<p>12. As: me duele el dedo del pie/</p>	<p>En el T12 los alumnos leen la frase completa diciendo me duele el dedo del pie, cerrando la frase con voz ascendente a modo de confirmación, realizando una lectura analítico global.</p>

<p>13. M: me duele el dedo del (...)</p>	<p><i>En el T13 la maestra repite el mismo enunciado hasta la penúltima palabra, produciendo un encadenamiento con el propósito que los alumnos completen la frase.</i></p>
<p>14. As: {pie}</p>	<p>En el T14 los alumnos responden al encadenamiento de la maestra con mucha seguridad, realizando una lectura analítico léxico.</p>
<p>15. M: muy bien/ acá (...) (indicando la pizarra)</p>	<p><i>En el T15 la maestra los elogia con mucho entusiasmo y les dirige la atención hacia otra palabra, para que los alumnos continúen leyendo.</i></p>
<p>16. As: la::</p>	<p>En el T16 los alumnos leen la sílaba “la” alargando su pronunciación realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>17. M: la: y aquí/ (indica palabras proyectadas en el pizarrón)</p>	<p><i>En el T17 la maestra repite la sílaba para confirmar que está correcta y continúa mostrando la palabra siguiente, para que los alumnos sigan la lectura.</i></p>
<p>18. As: dia: de: ma</p>	<p>En el T18 los alumnos continúan con la lectura de la palabra diadema que la leen silabeando haciendo un ejercicio sintético silábico, avanzando en la lectura de la frase.</p>
<p>19. M: es de::=</p>	<p>En el T19 la maestra sigue la lectura prolongando el sonido de la vocal E de la preposición con la intención de iniciar un encadenamiento para que los alumnos completen el enunciado.</p>
<p>20. Agustina: li:: di: a:=</p>	<p>En el T20 la alumna Agustina coge el turno de palabra y lee silabeando el nombre propio Lidia prolongando el sonido de cada sílaba, realizando un ejercicio sintético silábico.</p>
<p>21. M: li: di: a: muy bien agustina/ {y la última}</p>	<p><i>En el T21 La maestra toma el turno de palabra repitiendo cada sílaba del nombre propio, para resaltar la letra en estudio y confirmar que estaba correcto lo que había leído Agustina, luego elogia a la alumna por su aporte, sin señalar que Lidia tiene dos sílabas, aprovechando la instancia para incorporar ese contenido, continuando la clase e invitando a</i></p>

<p>22. As: a: de: la: me: da:=</p> <p>23. M: dos/ y qué dice acá/</p> <p>24. As: me: di:as</p> <p>25. M: muy bien- ahora acá-completa los nombres con da de di do du- qué es esto(.) una mujer (.) una (...) (muestra una imagen de una mujer)</p> <p>26. A2: dama</p> <p>27. M: da:ma: - muy bien- entonces sería la d:: con la a: escríbanlo/ da: ma: (escribe en la pizarra la sílaba da que falta para completar la palabra) escribieron/</p>	<p>sus alumnos con voz fuerte que lean la última línea.</p> <p>En el T22 los alumnos muy inseguros van leyendo todos juntos el nombre propio de Adela, separándolo por sílabas y alargando el sonido de cada una de ellas, luego continúan con las palabras me da alargando el sonido de cada vocal, realizando un ejercicio sintético silábico.</p> <p>En el T23 la maestra toma el turno de palabra leyendo la siguiente palabra e invita a los alumnos que continúen leyendo otra palabra de la frase.</p> <p>En el T24 los alumnos leen de manera vacilante la palabra medias, sin respetar la separación de sílabas y prolongando el final de la primera sílaba. Los alumnos intentan realizar una lectura sintético silábico.</p> <p>En el T25 la maestra los elogia por el trabajo realizado y los invita a completar las palabras siguientes con las sílabas da de di do du; para ello, realiza un primer ejercicio a modo de ejemplo, mostrando la imagen de una mujer proyectada en equipo multimedia. Les ofrece una ayuda dando un sinónimo de la palabra y luego empieza un encadenamiento indicando el artículo indefinido.</p> <p>En el T26 la A2 responde al encadenamiento con la palabra dama, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T27 la maestra repite la palabra, separada en sílabas y prolongando el sonido de cada sílaba, con la finalidad de destacar la letra en estudio y confirmar que estaba correcta la respuesta de A2 y luego la elogia, comenzando a deletrear la sílaba da e insta a los alumnos para que escriban en la guía la palabra dama que repite silabeando y alargando el sonido de cada sílaba mientras ella escribe la palabra en la pizarra; finalmente pregunta a los alumnos si</p>
---	--

<p>28. As: no:::</p>	<p>todos escribieron, para llevar el control del trabajo de sus alumnos.</p>
<p>29. M: ya- acá- sol:da: (...) (indicando la palabra escrita)</p>	<p>En el T28 los alumnos responden al unísono negativamente.</p>
<p>30. As: do-</p>	<p>En el T29 la maestra no tiene en cuenta que no han acabado de escribir y sigue respondiendo con la palabra ya, como una forma de darse por enterada de la situación de sus alumnos y <i>distrae su atención hacia la palabra soldado utilizando un encadenamiento, pues lee hasta la penúltima sílaba con el propósito de que los alumnos completen.</i></p>
<p>31. M: solda: 32. As: do</p>	<p>En el T30 los alumnos responden al encadenamiento con la sílaba do, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>31. M: solda: 32. As: do</p>	<p>En el T31 y T32 la maestra realiza el mismo ejercicio, con la intención de potenciar el aprendizaje de la consonante D <i>produciendo un encadenamiento entre los enunciados de la maestra y de los alumnos.</i></p>
<p>33. M: qué tienen que escribir:: la d con la(...)</p>	<p>En el T 33 la maestra les pregunta a los alumnos qué falta por escribir para completar la palabra soldado, y ella misma empieza a responder <i>iniciando el encadenamiento con la última letra de la palabra.</i></p>
<p>34. As: o:::</p>	<p>En el T34 los alumnos responden al encadenamiento <i>con la vocal O</i> alargando su pronunciación, en demostración de que estaban seguros de su respuesta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>35. M: (escribe la sílaba do en el pizarrón sobre la proyección para completar la palabra soldado) y aquí/ (indica la nueva palabra: dedo) La d:: con la (..)</p>	<p>En el T35 la maestra escribe la sílaba en el pizarrón sobre la proyección, luego inicia el trabajo con otra sílaba, diciendo la D alargando <i>su sonido y pregunta a los alumnos con cuál vocal corresponde, produciendo un encadenamiento.</i></p>
<p>36. As: e:::=</p>	<p>En el T36 los alumnos dicen con la vocal E prolongando su sonido, completando la sílaba,</p>

<p>37. M: e::: escribieron/ (completa la palabra dedo en el pizarrón) – dedo- qué se imaginan que es esto/ (indica otra palabra: diadema) diadema cierto/ – es como:: una: pulsera ya/</p> <p>38. A3: tía, tía una pulsera es/</p> <p>39. M: una pulsera ya/ di: de: (...) aquí/ (indicando con la mano, hace dirigir la mirada de los alumnos hacia las sílabas que están en la proyección)</p> <p>40. As: {dado}</p> <p>41. M: da::do:: (van escribiendo) qué es esto/ (la maestra con la mano muestra la imagen de un duende desde la proyección)</p> <p>42. As: duende::</p> <p>43. M: y qué va/</p>	<p>realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p><i>En el T37 la maestra coge el turno de los alumnos repitiendo la vocal E alargando su sonido para confirmar, luego se asegura que los alumnos ya escribieron la palabra dedo en su hoja y la completa en el pizarrón. Posteriormente, les enseña una imagen de una diadema y pregunta a los alumnos por su significado. La maestra no da tiempo a los alumnos para responder y ella misma da la respuesta y termina con la muletilla ya en tono de pregunta, en busca de la confirmación o para asegurarse que los alumnos han entendido.</i></p> <p>En el T38 el A3 llama la atención de la maestra porque quiere volver a preguntar si el significado de la palabra diadema es pulsera, para confirmar su comprensión.</p> <p>En el T39 la maestra confirma la respuesta al alumno A3 y continúa con otra palabra, sin responder correctamente la interrogante del A3 y sin definir exactamente lo que es una diadema, dejando a los alumnos con la idea que es una pulsera. La maestra continúa con la clase preguntando por la siguiente palabra.</p> <p>En el T40 los alumnos nombran la palabra dado completa, alzando el tono de voz, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p><i>En el T41 la maestra repite la palabra dado silabeando y alargando el sonido de cada sílaba en señal de confirmación e insiste en preguntar con un tono de voz fuerte si están escribiendo lo que están trabajando en conjunto, luego pregunta por otra palabra.</i></p> <p>En el T42 los alumnos señalan la palabra “duende” prolongando la última vocal de la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T43 la maestra pregunta a los alumnos cuál es la sílaba que en definitiva deben anotar.</p>
--	--

<p>44. As: du::</p>	<p>En el T44 los alumnos responden a coro que la sílaba “du” alargando su sonido, realizando una lectura sintético silábico.</p>
<p>45. M: la du cierto/ (...) duen::de:</p>	<p>En el T45 la maestra repite la sílaba para confirmar la respuesta de los alumnos y refuerza su confirmación con la palabra “cierto” a modo de interrogante para demostrar que estaba correcta la respuesta de los alumnos, después silabea la palabra duende alargando el sonido de cada sílaba para que los alumnos noten el uso de la consonante D en estudio.</p>
<p>46. A4: tía ya lo terminé</p>	<p>En el T46 el A4 le avisa a la maestra que ya terminó la guía de trabajo.</p>
<p>47. M: en serio/ (...) y ahora vamos a completar esta frase (vuelve al ejercicio 1), vamos a copiar lo que dice acá (.) me:: duele el – vayan escribiendo ustedes también/ (la maestra escribe debajo del enunciado que está proyectado) el dedo del pie=</p>	<p>En el T47 la maestra responde asombrada preguntando al alumno si es verdad, ya que está sorprendida por la rapidez del alumno en acabar la tarea. Luego invita a los alumnos a volver al ejercicio 1 para que copien en la guía de trabajo las frases que habían leído antes, comenzando por leer me duele el dedo del pie, luego la maestra a modo de ejemplo comienza a escribir el enunciado debajo de la frase proyectada, e insta a los alumnos que hagan lo mismo en su hoja de trabajo.</p>
<p>48. As: pie:</p>	<p>En el T48 los alumnos toman el turno de palabra completando la frase con la palabra pie, realizando una lectura de palabra completa analítico léxico.</p>
<p>49. M: ya copiaron/</p>	<p>En el T49 la maestra pregunta a los alumnos si terminaron de copiar la frase que estaba proyectada en la pizarra.</p>
<p>50. As: no::</p>	<p>En el T50 los alumnos responden a coro negativamente.</p>
<p>51. M: vamos a ver quién avanza más rápido a ver/ muy bien:: excelente:: la Isidora va avanzando muy bien- todos juntos, todos juntos – ustedes pueden\ voy a seguir con la otra::\ (la maestra va observando el trabajo de los alumnos por sus puestos)</p>	<p>En el T51 la maestra los insta a trabajar más rápido y mientras camina por la sala observando el trabajo de cada alumno los va felicitando de manera muy animada, destaca a la alumna Isidora, porque avanza rápido y muy bien; posteriormente los motiva verbalmente que todos son capaces de trabajar de buena</p>

<p>52. As: no::</p> <p>53. M: ya avancen, avancen-</p> <p>54. A5: tía ya terminé, ya terminé todo-</p> <p>55. M: muy bien::\ (transcribe la otra oración en la pizarra)</p> <p>56. A6: {yo voy con usted tía}/</p> <p>57. M: muy bien-ustedes son inteligentes, ustedes saben-(...) pueden ir rápido igual que yo al mismo ritmo-más rápido aún- (va revisando el trabajo por puesto) – ya terminaron/</p> <p>58. As: no:::</p> <p>59. M: los que ya han terminado pueden dibujar acá en el recuadro lo que dice cada oración- ya/ me duele un dedo del pie- pueden dibujar un pie; la diadema de lidia, dibujan un cintillo; adela me da dos medias\ ya/ (...) pueden dibujar los que ya han terminado- y (...) cuando terminemos todos vamos a ver una canción ya// vamos a cantar- (el A7 se para de su puesto y le muestra el cuaderno para hacer una consulta) adela es un nombre ya/ (responde Maestra)</p> <p>60. Isidora: qué es adela/, si yo no sé escribirlo/</p> <p>61. M: adela es un nombre, como yo me llamo mar:ta:, maite, laura- es un nombre- – ya casi todos han terminado-</p>	<p>manera. La maestra les avisa que va a continuar con la siguiente actividad y los alumnos en el T 52 responden al unísono que no alargando el sonido de la vocal o. En el T53 la maestra insiste en que deben avanzar. La A5 en el T54 le comunica a la maestra que ya terminó todo lo que la maestra felicita en el T55 comenzando a transcribir la siguiente oración en la pizarra, a lo que el A6 en el T56 comenta con voz fuerte que va trabajando junto con la maestra, ya que ella está copiando el enunciado bajo la proyección. La maestra en el T57 lo destaca felicitándolo y les comenta a todos los alumnos que son muy inteligentes, que saben lo que están haciendo y que pueden trabajar al mismo ritmo de ella o ir más rápido aún, finaliza el refuerzo positivo y les pregunta a los alumnos pasado casi un minuto si terminaron a lo que los alumnos responden en el T58 que no alargando el sonido de la vocal o. Después de un silencio que dura 43 segundos en el que los alumnos están ocupados en copiar la frase apuntada en la pizarra por la maestra, en el T59, da otra alternativa de trabajo para aquellos alumnos que terminaron primero y es que pueden dibujar en la guía en un recuadro lo que dice cada oración, lee las frases y va dando sugerencias de lo que los alumnos pueden dibujar en cada frase, con la finalidad de que los alumnos comprendan la tarea, terminando el enunciado con la muletilla ya en busca de confirmación. La maestra les ofrece que lo que todos terminen el trabajo van a cantar una canción como una manera de motivarlos a terminar la tarea, lo que interrumpe el A7 al pararse de su puesto y mostrarle el cuaderno a la maestra para preguntarle algo relacionado con la tarea. La maestra responde la consulta del A7 en voz alta diciéndole que Adela es un nombre cerrando con la muletilla ya a modo de confirmación. En el T60 Isidora pregunta a la maestra por el significado de la palabra Adela y comenta que no sabe escribirlo; la maestra en el T61 le responde a la pregunta de Isadora, y para ayudarse da ejemplo de otros nombres de persona entre ellos el suyo. Luego reafirma que</p>
---	--

<p>62. A8: tía qué dice aquí, mire: (el alumno le muestra en su hoja de trabajo una palabra que no puede leer)</p>	<p>se trata de un nombre. Pasados unos 30 segundos vuelve a preguntar si han terminado. En el T62 el A8 llama la atención de la maestra, preguntándole por una palabra que no puede leer; la maestra en el T63 le responde que dice</p>
<p>63. M: adela, ya- ya {sentaditos::} a sentarse vamos a hacer la última actividad::/</p>	<p>Adela confirmando lo señalado con la muletilla ya. Deja pasar más de un minuto y con voz fuerte pide que tomen asiento para realizar la última actividad.</p>

La maestra señala que el objetivo de la clase (MAR-3-5: turnos 1-72) es reconocer e identificar la letra D emitiendo su sonido, para lo que ha preparado un cuento llamado el Dinosaurio David, proyecta la imagen del dinosaurio para que los alumnos indiquen qué están observando y luego señala el nombre del dinosaurio, pero no brinda la oportunidad a los alumnos para que formulen hipótesis sobre el cuento. Comienza la narración (MAR-3-5: turnos 7- 9) advirtiendo a los alumnos que lo leerá ella primero y después le ayudarán a leerlo todos los alumnos. Inicia la lectura indicando con su dedo cada palabra que leía, realizando una lectura compartida, pero debido a una falla técnica del equipo multimedia debe leer el cuento desde una hoja donde lo tenía impreso, haciendo un paréntesis en su narración para explicar una palabra que podría no ser comprendida por los alumnos, para ampliar su vocabulario; continúa la narración hasta finalizar el cuento. Luego, (MAR-3-5: turnos 13-68) reparte en una hoja el cuento impreso para cada alumno, para que realicen la lectura en conjunto con la maestra, en esta actividad los alumnos van repitiendo la frase que lee la maestra y en algunos casos aportan con una palabra del cuento que identifican y pueden leer, utilizando el método analítico léxico, lo interesante de esta actividad es que los alumnos están en actitud de lectura apoyando con las palabras que ellos reconocen y repitiendo cada frase que lee la maestra, lo que contribuye positivamente al aprendizaje e interés por aprender a leer. Además, fue una actividad muy integradora, porque en las imágenes se ve leyendo a todos los niños, concentrados en la tarea, lo que ayuda a la autoestima de los alumnos al darse cuenta que pueden leer.

La siguiente actividad que realiza la maestra (MAR-3-7: turnos 1-11) es que los alumnos identifiquen las letras D del cuento leído, por lo que deben encerrarlas en un círculo, para lo cual

escribe sobre la proyección la letra D mayúscula y minúscula con la intención de orientar el trabajo de los alumnos y pudieran identificarlas en el texto; además, les va dando pistas de cómo es la letra D para que la reconozcan e indicaciones de cómo se escribe, utilizando el sonido y nombre de la letra en este ejercicio. Los alumnos trabajan muy concentrados en la actividad, solo una alumna ofrece una palabra nueva con la letra D, realizando un análisis metalingüístico. La maestra monitorea constantemente el trabajo de los alumnos por sus puestos asegurándose que todos trabajen. En esta actividad los alumnos encierran en un círculo las letras D pero la maestra no realiza ninguna retroalimentación al respecto, como por ejemplo, leer las palabras escritas con las letras D del cuento, quitándole riqueza a la actividad, lo que ayudaría a reforzar la comprensión de la consonante en estudio e integrar palabras nuevas escritas con la letra D. Continúa la clase (MAR-3-10: turnos 1- 34) proyectando un video donde los alumnos podían interactuar, leyendo vocales, sílabas, palabras y frases con la consonante en estudio, participando un poco inquietos por la dinámica del video, pero les permitió utilizar el método sintético fonético al leer las vocales, usar el método sintético silábico al leer las sílabas en estudio y leer palabras, usando el método analítico léxico, como también leer frases haciendo uso del método analítico global, como también (MAR-3-10:turnos 22-24) desarrollar conciencia fonológica al nombrar imágenes con la palabra escrita y en la actividad final indicar palabras con la consonante D que recordaban del video o que ofrecieran libremente. Esta actividad resultó muy activa, porque el video con la música los invitaba a bailar y cantar, por lo que los niños se inquietaban un poco por intentar seguir el ritmo del vídeo.

La maestra continúa la clase (MAR-3-12: turnos 1-63), repartiendo una guía de trabajo que también proyecta desde el equipo multimedia, que consistía en que los alumnos debían completar palabras con la sílaba en estudio a modo de repaso. Había mucha conversación e inquietud en la sala porque debían pegar la guía en el cuaderno de lenguaje lo que provocó un poco de desorden y costó que la maestra los concentrara nuevamente en la tarea, incluso utilizó consignas para lograr tranquilizar a los alumnos. Comienza la actividad haciendo leer las frases a los alumnos desde la proyección, los alumnos leen silabeando utilizando el método sintético silábico, sintético fonético hasta llegar a leer la frase completa haciendo uso del método analítico global. También, la maestra amplía el vocabulario de los alumnos señalando el significado de una palabra usada en la frase. Luego, (MAR-3-12: turnos 25-45) la maestra continúa con la siguiente actividad que era completar las palabras con la sílaba que faltaba y que tenían imagen, los alumnos iban participando con entusiasmo de la actividad, respondiendo a las preguntas de la maestra, realizando un ejercicio de

conciencia fonológica. Finaliza la clase, transcribiendo las frases que estaban en la guía, dibujando algo alusivo a la frase y pintando sus dibujos, lo que mantiene muy ocupados a los alumnos y entretenidos. Se observa a la maestra trabajar con mucho entusiasmo durante toda la clase, preocupándose que todos los alumnos trabajen y manteniendo un clima agradable en la sala; los alumnos, aunque inquietos, igual se observan participativos, se tranquilizan más cuando deben trabajar en los cuadernos, al parecer están más acostumbrados a esa dinámica de trabajo. Además, la maestra está permanentemente alentando a los alumnos a trabajar y elogiándolos por su buen desempeño, lo que colabora en el ánimo e interés de los alumnos.

En la clase 3 se aprecia que la maestra tiene un sistema de trabajo dinámico, entretenido, variado que los alumnos le siguen durante la clase, ya que la inquietud que a veces se produce es propio de niños de primer año, pero la maestra consigue involucrarlos y concentrarlos a todos en la tarea. Lo que se observa, es lo que ha manifestado Marta en las entrevistas 1 y 2 cuando comenta cómo haría la clase. En la entrevista de autoconfrontación la maestra recuerda una situación de la clase (MAR-3-5) cuando se descomponen el aparato multimedia y ella igual resuelve rápidamente leyendo el cuento de una hoja impresa, o sea es capaz de resolver situaciones emergentes en el aula, explicándolo de la siguiente manera: “al final...les pasé el cuento, igual lo tenía impreso, así se los pasé a cada uno, hice una lectura del docente primero y después ellos los tenían que leer”; también plantea que realizó este tipo de lectura con los niños porque quería hacer algo diferente a otras clases: “es que por ejemplo ya había hecho una lectura anteriormente y quise cómo cambiar de estrategia y no tratar de hacer lo mismo que había hecho en clases anteriores”. Cabe señalar que al realizar la lectura del cuento la maestra no utiliza ninguna estrategia de lectura para llegar a niveles de comprensión, haciendo preguntas implícitas principalmente, cuando se le comenta esto en la entrevista de autoconfrontación la maestra se sorprende “hacerles preguntas/ [...] hacer preguntas por ejemplo con el título...”, no lo tenía incorporado en la clase, pareciera ser que su máximo interés era hacer la lectura compartida con los alumnos, que intentaran leer, pero no aprovechar la lectura con otros fines, que aunque fue una excelente idea para motivar el aprendizaje de la lectura en los niños, no aprovechó bien la actividad. En la actividad siguiente (MAR-3-7) la maestra solicita a los alumnos que encierren todas las letras D en mayúscula y minúscula del cuento que habían leído recién, para que la reconocieran en distintos contextos, pero también podría haber encerrado las palabras para hacer más significativo el ejercicio, pues los niños tendrían la posibilidad de ir incorporando otras letras y palabras con la consonante en estudio, posteriormente

leerlas y acercar la lectura con la escritura, lo que Marta tendrá presente más adelante. En esta actividad también se pueden ir detectando dificultades de aprendizaje, porque un alumno marcaba todas las letras B como D y la palabra “había”, situación que se comentó en la entrevista de la clase grabada, solo como un aprendizaje para Marta. Cuando se le pregunta en la entrevista de autoconfrontación, en qué pensó para organizar su clase responde: “ehmm, primero en los sonidos que iban a ver, eeh en las otras clases que ya había realizado, y en cómo trabajaban mejor los niños, porque me di cuenta que trabajan mejor individualmente”; al ser consultada por qué seleccionó esas actividades para la clase, señala: “por lo mismo por ver clase a clase cómo los niños aprenden, cómo están más tranquilos, eehm la idea es que ellos fueran leyendo, escribiendo también, entonces yo creo que es por eso, por la conducta de los niños”. El relato de la maestra denota lo que primó para elegir estas actividades, realizadas para que los alumnos trabajaran individualmente, porque observó que de ese modo trabajan más tranquilos, o sea, mantiene la rutina de la clase que, aunque los alumnos trabajaron entretenidos por la actividad en sí, no realizó trabajo grupal o trabajo colaborativo como indicaba en la entrevista 1 y 2 que era importante para el aprendizaje de los alumnos. En esta clase como en las anteriores se puede apreciar que los alumnos copian frases o palabras con la consonante en estudio, siendo coherente con lo que comenta en la entrevista 2, porque señala que los procesos de lectura y escritura se realizan juntos, partiendo la escritura inmediatamente cuando los alumnos hayan aprendido la letra, diciendo “no se puede uno sin lo otro”.

5.3.3.4. Descripción de la clase 4

A continuación, se incorporan los fragmentos 2 – 3 y 5 con la descripción e interpretación de la clase 4 de Marta para una mayor comprensión del análisis que se efectuará posteriormente.

Estudiante: Marta	Clase: 4
Curso: 1° básico	Fecha observación: 14 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 23 de junio de 2017	Código: MAR-4-02
Tiempo: 00:00 -01:25	Duración: 1:25

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra al comienzo de la clase realiza un repaso sobre consonantes que han estudiado los niños durante este periodo, y a su vez, señala el objetivo de la clase.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: buenos días niños/ 2. As: buenos días tía marta 3. M: cómo están/ 4. As: bi:en/ gracias y usted/ 5. M: bien también- nos sentamos hoy día, primera norma que vamos a decir es respetar al profesor y respetar a sus compañeros—ya/ el que quiera hablar levantamos la mano y guardamos silencio y escuchamos a los demás ya:/ (...) matías, dígame\ 6. Matías: qué hay que hacer aquí/ 7. M: yo voy a explicar lo que vamos a hacer hoy día\ quiero saber:: qué letras han visto anteriormente, que se recuerden— 8. A1: la, la= 9. M: (hace un gesto con un dedo de su mano en señal de silencio) qué dijimos de las normas/ levantamos la mano, guardamos silencio\ jesús</p>	<p>Desde el T1 al T4 saludos iniciales entre la maestra y los alumnos.</p> <p>En el T5 la maestra gestiona la clase y entrega normas de buen funcionamiento, terminando con la muletilla ya en señal de confirmación y conformidad por parte de los alumnos. Después pregunta al alumno Matías qué quiere decir.</p> <p>En el T6 Matías pide aclaraciones sobre lo que deben hacer en la clase.</p> <p>La maestra en el T7 responde que ya va a explicar el trabajo de la clase e inicia las actividades detectando los conocimientos previos de los alumnos.</p> <p>En el T8 la A1 opina desde su puesto de trabajo nombrando la sílaba LA y la repite, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, aunque no responde a la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T9 la maestra toma el turno de palabra utilizando la consigna de poner un dedo en la boca en señal de silencio y agrega que hay que recordar las normas de la clase levantando la mano para opinar, posteriormente le da el turno de palabra al alumno Jesús que está levantando la mano.</p>

<p>10. Jesús: la m, la l (emite sonido), la de, la te y la i=</p>	<p>En el T10 Jesús nombra las consonantes M y L emitiendo su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica. Luego, nombra las consonantes D, T, I por su nombre, haciendo uso del método sintético alfabético.</p>
<p>11. M: escucharon/ la m (emite sonido), la te, la pe y la d (emite sonido), esas letras/</p>	<p>En el T11 toma el turno de palabra la maestra preguntando a todos los alumnos si escucharon lo expresado por Jesús, repitiendo <i>lo indicado por este alumno, en señal de confirmación.</i></p>
<p>12. A2: y la l:: y la l::</p>	<p>En el T12 el A2 repite lo señalado en el T10 por su compañero Jesús.</p>
<p>13. A3: y la ese de saco</p>	<p>En el T13 la A3 recuerda por su nombre la consonante S y señala un ejemplo con esa letra ofreciendo una palabra, realizando un análisis metalingüístico.</p>
<p>14. M: y la ese de saco, muy bien—hoy día veremos los sonidos ca, co, cu ya/</p>	<p>En el T14 la maestra repite lo señalado por la A3 en el turno 13 a modo de confirmación y la elogia, destacando su participación. Luego, les comenta a los alumnos el objetivo de la clase, terminando con la muletilla ya, para confirmar.</p>

Estudiante: Marta	Clase: 4
Curso: 1° básico	Fecha observación: 14 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 23 de junio de 2017	Código: MAR-4-03
Tiempo: 01:32 – 14:40	Duración: 13:08

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra comienza el aprendizaje de las sílabas CA, CO, CU proyectando en un equipo multimedia imágenes con la palabra escrita con sonido inicial de las sílabas en estudio. Las palabras escritas son: caballo, casa, camión, caracol, calabaza, canicas, cama y caja. Posteriormente, muestra las mismas palabras (imagen y palabra escrita) con la sílaba CA al centro para destacar la sílaba en estudio. Repite la misma actividad para las sílabas CU y CO. Finaliza la

clase entregando una guía de trabajo a los alumnos donde deben copiar cada palabra dada al lado de cada imagen.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. M: niños empezaremos con la siguiente actividad\ (...) aprendamos el siguiente sonido—(...) ya—en silencio, levantamos la mano/ y quiero que me digan—{qué ven aquí} (indicando la imagen de un caballo con la palabra escrita que se proyecta en la pizarra)</p>	<p>En el T1 la maestra anuncia a los alumnos que comenzará con otra actividad que consiste en aprender un nuevo sonido, usa la muletilla ya para confirmar lo señalado, luego, <i>organiza el funcionamiento de la clase</i>. Posteriormente, alza la voz para llamar la atención de los alumnos para que indiquen lo que observan en la diapositiva proyectada.</p>
<p>2. As: caballo=</p>	<p>En el T2 los alumnos responden de manera adecuada, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>3. M: levantando la mano ya—aquí/ (indica la imagen de una casa con la palabra escrita que se proyecta en la pizarra)</p>	<p>En el T3 la maestra recuerda las normas de intervención de la clase y luego pregunta por la siguiente imagen.</p>
<p>4. As: casa/</p>	<p>En el T4 los alumnos responden de manera adecuada a la solicitud de la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba ca cómo sonido inicial.</p>
<p>5. M: ya::-- aquí—(indica la imagen de un camión que se proyecta en la pizarra) este juego es un ca (..) mión/=</p>	<p>En el T5 la maestra <i>confirma lo dicho por los alumnos con la muletilla ya alargando su sonido</i> y pregunta por otra imagen, agregando que lo que está mostrando es un juguete de niños, comienza a leer la primera sílaba de la <i>palabra</i> y <i>espera unos segundos</i> para leer la segunda sílaba de la palabra camión.</p>
<p>6. As: camión—</p>	<p>En el T6 los alumnos cogen el turno de palabra y repiten la palabra leída por la maestra.</p>
<p>7. M: camión ya niños—qué es esto/ (indica la imagen de un caracol con la palabra escrita que se proyecta en la pizarra)</p>	<p>En el T7 la maestra <i>repite la palabra a modo de confirmación</i>, luego pregunta por otra imagen.</p>

<p>8. As: caracol</p> <p>9. M: saben qué es esto/ (indica la imagen de unas canicas con la palabra escrita)</p> <p>10. As: bolitas:</p> <p>11. M: bolitas, pero también se llaman canicas – ya/</p> <p>12. As: cama, cama (refiriéndose a la imagen que se proyecta ahora en la pizarra)</p> <p>13. M: y la última de abajo/= (indicando la imagen de una caja con la palabra escrita)</p> <p>14. A1: caja, caja/</p> <p>15. M: y arriba hay una:: (indica la imagen de una calabaza con la palabra escrita)</p>	<p>En el T8 los alumnos responden a coro que es un caracol; realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba ca.</p> <p>En el T9 la maestra les pregunta por la siguiente imagen.</p> <p>En el T10 los alumnos responden que son bolitas, que es nombre habitual que se les dice a las canicas en Chile.</p> <p>En el T11 la maestra confirma a los alumnos que son bolitas, pero que también se llaman canicas, ampliando el léxico de los alumnos, cerrando su frase con la palabra ya a modo de confirmación.</p> <p>En el T12 los alumnos dicen que la imagen siguiente es una cama, repitiendo la palabra, para ser escuchados por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba ca.</p> <p>En el T13 la maestra no entrega ningún feedback a los alumnos, continuando la clase e instándolos a que reconozcan la última imagen de la parte inferior de la proyección.</p> <p>En el T14 la A1 toma el turno de palabra diciendo que lo que observa es una caja, repitiendo la palabra en señal de estar segura y ser escuchada por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba ca.</p> <p>En el T15 la maestra no hace comentario respecto de lo señalado por la A1 en el turno 14 y continúa con la clase preguntando por la siguiente imagen, hace la pregunta a modo de encadenamiento, elicitando a los alumnos a dar la respuesta.</p>
--	---

<p>16. As: calabaza</p>	<p>En el T16 los alumnos responden a coro de manera adecuada realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba ca.</p>
<p>17. M: calabaza—muy bien—excelente/ qué tienen en común estas palabras/-- (refiriéndose a las imágenes anteriores) qué sonido, matías—</p>	<p><i>En el T17 la maestra repite la palabra para indicar que es correcta la respuesta y elogia a los alumnos.—</i>Luego, pregunta a Matías, cuál es la semejanza que tienen las imágenes observadas, refiriéndose al sonido inicial.</p>
<p>18. Matías: la diferencia, la diferencia es que no tienen las mismas letras—</p>	<p>En el T18 Matías no responde adecuadamente.</p>
<p>19. A2: caballo, casa/=</p>	<p>En el T19 el A2 indica dos palabras caballo y casa, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de ambas palabras.</p>
<p>20. M: escuchemos a Matías/ qué otra en común, si yo digo: {ca:sa, ca:ma, caballo} (...) qué tienen en común—(...) pensemos—</p>	<p>En el T20 la maestra toma el turno de palabra interrumpiendo a la A2 para organizar las interacciones, pero sin aclarar a Matías ni al curso la respuesta anterior de este, solamente vuelve a dar claves para conseguir su objetivo, haciendo hincapié en la primera sílaba y alargando el sonido de estas dejando para que los alumnos piensen en la respuesta correcta.</p>
<p>21. A3: empiezan con las mismas palabras/</p>	<p>En el T21 el A3 no responde adecuadamente, quedando en evidencia que no tiene claro lo que es una sílaba, una palabra y, más aún, sonido inicial.</p>
<p>22. M: comienzan con el mismo sonido/ {ca:sa, ca:ma, ca:ballo} el {ca:racol, ca:labaza:} caja y canicas comienzan con el mismo sonido ya/</p>	<p>En el T22 la maestra corrige el A3 especificando que son palabras que empiezan con el mismo sonido y sigue dando ejemplos de palabras con sonido inicial CA marcando la primera sílaba y alargando su pronunciación para destacar el sonido fuerte de la consonante C, y lograr que los alumnos lo reconozcan, <i>finalizando con la muletilla ya a modo de confirmación.</i></p>
<p>23. A4: ESCAÑO:/:</p>	<p>En el T23 el A4 señala espontáneamente la palabra escaño alargando la pronunciación de la última sílaba, diciendo con voz fuerte, para ser escuchado por la maestra y compañeros,</p>

<p>24. M: escaño también-- cuál sería el sonido/</p> <p>25. As: ca</p> <p>26. M: ca, {ca:ja} cierto/ con qué comienzan las palabras vistas:: con(...) (muestra una diapositiva donde en el centro está la sílaba ca en mayúscula y todas las imágenes con la palabra escrita estudiadas en la diapositiva anterior)</p> <p>27. As: con ca:</p> <p>28. M: mu::y bi:en—ahora vamos a ver la segunda— (muestra una diapositiva con imagen y palabra escrita de la sílaba CU)</p> <p>29. As: cu:er:vo</p> <p>30. M: cuervo—qué dice aquí/ (muestra la imagen de un cuervo con la palabra escrita)</p> <p>31. As: cuervo/</p>	<p>realizando un reconocimiento fonológico del sonido CA al medio de la palabra.</p> <p>En el T24 la maestra <i>repite la palabra para confirmar que lo indicado por el A4 en el turno 23 es correcto</i>, y hace un intento para que los alumnos identifiquen el sonido en estudio.</p> <p>En el T25 los alumnos responden a coro correctamente, reconociendo fonológicamente la sílaba en estudio.</p> <p><i>En el T26 la maestra repite la sílaba con la finalidad de confirmar lo que decían los alumnos</i>, dando un ejemplo para ratificar lo señalado. Posteriormente comienza un encadenamiento para que los alumnos respondan cuál es el sonido en estudio.</p> <p>En el T27 los alumnos <i>responden adecuadamente al encadenamiento de la maestra, alargando la pronunciación de la sílaba CA, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba CA.</i></p> <p><i>En el T28 la maestra elogia a los alumnos por el trabajo realizado e invita a los alumnos para que nombren la siguiente palabra, introduciendo un nuevo sonido inicial (CU), manteniendo la participación activa de los alumnos.</i></p> <p>En el T29 los alumnos nombran la imagen de manera insegura, separando en 3 partes la palabra y prolongando el sonido de cada parte, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU</p> <p>En el T30 la maestra <i>repite la palabra a modo de confirmación</i>, pero no corrige la separación de sílabas de la palabra e insiste en la misma imagen elicitando a los alumnos para que respondan adecuadamente.</p> <p>En el T31 los alumnos responden adecuadamente, pero esta vez la señalan de</p>
--	--

<p>32. M: esto qué es/ (muestra la imagen de un cuadro con la palabra escrita)</p>	<p>manera completa, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p> <p>En el T32 la maestra consulta por otra imagen, con la intención de mantener la participación y la atención de los alumnos en la clase.</p>
<p>33. As: cuadro::</p>	<p>En el T33 los alumnos responden a coro adecuadamente, alargando el sonido de la última vocal de la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p>
<p>34. M: y esto que utilizamos para jugar-- = (muestra una cuerda con la palabra escrita)</p>	<p>En el T34 la maestra pregunta por otra imagen dando pistas</p>
<p>35. As: cuerda::</p>	<p>En el T35 los alumnos responden al encadenamiento de la maestra de manera adecuada, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p>
<p>36. M: y esto para echar agüita— (indica un cubo con la palabra escrita)</p>	<p>En el T36 la maestra continúa preguntando por otra imagen utilizando un diminutivo de la palabra y da pistas a los alumnos para que ofrezcan la palabra correcta.</p>
<p>37. As: cubo</p>	<p>En el T37 los alumnos responden a coro adecuadamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p>
<p>38. M: un cu::bo y este/ (muestra un cuchillo con la palabra escrita)</p>	<p>En el T38 la maestra repite la palabra separando por sílabas su pronunciación y alargando el sonido inicial de la palabra y pregunta a los alumnos por la siguiente imagen, manteniendo el ritmo de la clase y la atención permanente de los alumnos.</p>
<p>39. As: cuchillo/</p>	<p>En el T39 los alumnos responden adecuadamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p>
<p>40. M: cuchi:llo: (muestra la imagen con la palabra escrita, continúa con la siguiente imagen que es una cucaracha con la palabra escrita)</p>	<p>En el T40 la maestra repite la palabra cuchillo alargando brevemente la pronunciación de las dos últimas sílabas a modo de confirmar que lo que habían dicho los alumnos era correcto y sigue con la siguiente imagen.</p>
<p>41. As: cucaracha::</p>	

<p>42. M: cucaracha, han bailado la cucaracha alguna vez/ (se refiere a una canción con ese nombre)</p>	<p>En el T41 los alumnos responden a coro adecuadamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p> <p>En el T42 la maestra repite la palabra a modo de confirmación, asociando el nombre del insecto con un tema popular latino, llevando la clase a algo cotidiano, para motivar a los alumnos.</p>
<p>43. A5: la cucaracha, la cucaracha (canta el alumno)</p>	<p>En el T43 el A5 canta una parte de la canción la cucaracha en forma espontánea sin tener ninguna reacción por parte de la maestra, continuando la clase.</p>
<p>44. As: cuna, cu:na/</p>	<p>En el T44 los alumnos nombran otra imagen de la diapositiva y la repiten separando en sílabas la segunda vez que la nombran, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p>
<p>45. M: cu:na—para comer sopita/ (mostrando la imagen con la palabra escrita)</p>	<p>En el T45 la maestra repite la palabra a modo de confirmación separada en sílabas y alargando el sonido de la primera sílaba y luego entrega pistas a los alumnos para que ofrezcan la palabra de la siguiente imagen.</p>
<p>46. As: cuchara</p>	<p>En el T46 los alumnos responden al unísono adecuadamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CU.</p>
<p>47. M: {ahora ustedes me van a decir con qué sonido comienzan estas palabras} =</p>	<p>En el T47 la maestra invita a los alumnos con voz fuerte a señalar el sonido inicial de las palabras que estaban trabajando, para corroborar el aprendizaje de los alumnos.</p>
<p>48. As: cu, cu::</p>	<p>En el T48 los alumnos toman el turno de palabra ofreciendo una respuesta adecuada, repitiendo la respuesta y alargando el sonido de la segunda sílaba, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial CU.</p>
<p>49. A6: con la ca de casa</p>	<p>En el T49 el A6 indica que las palabras comienzan con la sílaba CA de casa; realizando un análisis metalingüístico, aunque no responde a la pregunta de la maestra en el T47.</p>

<p>50. M: con la ca de casa/</p>	<p>En el T50 la maestra repite la frase dicha por el A6 a modo de pregunta, <i>para confirmar si lo que ella decía estaba en lo correcto</i>, sin aprovechar el ejemplo y el análisis del alumno.</p>
<p>51. As: con la cu:: con la cu::</p>	<p>En el T51 los compañeros señalan que es la sílaba CU, repitiendo y alargando el sonido de la sílaba, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido en estudio.</p>
<p>52. M: con la cu/ veremos si están en lo correcto— mu::y bien:: con la cu= (presenta la sílaba cu al centro de las imágenes)</p>	<p><i>En el T52 la maestra lo somete a duda a modo de confirmación</i> y con tono de pregunta les dice a los alumnos si es con ese sonido, lo que verifica al presentar en la proyección la sílaba CU al centro de las imágenes, <i>por lo que la maestra los elogia con mucho entusiasmo por haber dado la respuesta correcta.</i></p>
<p>53. A7: con la cu de cuidado</p>	<p>En el T53 la A7 dice espontáneamente que es con la sílaba CU de la palabra cuidado, realizando un análisis metalingüístico, aunque la sílaba es CUI.</p>
<p>54. M: cu de cuidado-- ya/</p>	<p><i>En el T54 la maestra repite el ejemplo de la alumna, utilizando la muletilla ya al final de la frase a modo de confirmar lo que decía la A7.</i></p>
<p>55. A8: cuida/</p>	<p>En el T55 la A8 utiliza la forma en tercera persona del verbo cuidar, señalando la palabra cuida; aunque la sílaba inicial no es cu, por lo que no corresponde al ejercicio realizado.</p>
<p>56. M: ya- la última— (muestra imágenes con la palabra escrita del sonido inicial co)</p>	<p>En el T56 la maestra responde a la A8 solo con la muletilla ya en señal de que estaba correcto y continúa con la clase mostrando otras imágenes que comienzan con el sonido inicial CO, sin acoger el aporte de la A8.</p>
<p>57. As: co:: co:la:</p>	<p>En el T57 los alumnos dicen CO alargando el sonido en su pronunciación y agregan la palabra cola separando las sílabas al pronunciarla y alargando brevemente su sonido, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido CO y de la palabra cola.</p>
<p>58. M: una cola (muestra otra imagen con la palabra escrita)</p>	<p><i>En el T58 la maestra repite la palabra a modo de confirmación</i>, sin hacer comentarios al respecto.</p>

<p>59. As: cometa/</p>	<p>En el T59 los alumnos continúan reconociendo las imágenes que están proyectadas y ofreciendo la palabra cometa, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CO.</p>
<p>60. M: cometa</p>	<p><i>En el T60 la maestra repite la palabra sin hacer comentarios, a modo de confirmación.</i></p>
<p>61. As: coche</p>	<p>En el T61 los alumnos continúan con otra imagen, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CO.</p>
<p>62. M: auto, pero también se dice coche ya--= (muestra imágenes con la palabra escrita)</p>	<p>En el T62 la maestra aclara a los alumnos que lo que están observando es un auto, pero que también se les llama <i>coche</i>, ampliando el léxico de los alumnos, <i>finalizando su intervención con la muletilla ya, en señal de confirmación.</i> Luego, va mostrando imágenes de manera continua para que los alumnos las reconozcan.</p>
<p>63. As: coche, corazón, coco, columpio</p>	<p>En el T63 los alumnos comienzan a nombrar todas las imágenes que observan en la proyección realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CO.</p>
<p>64. M: columpio:/</p>	<p><i>En el T64 la maestra repite a modo de confirmación la última palabra dicha por los estudiantes alargando su sonido final y con voz ascendente, sin hacer mayores comentarios, continuando la clase.</i></p>
<p>65. As: conejo</p>	<p>En el T65 los alumnos nombran otra palabra que observaban desde el proyector, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CO.</p>
<p>66. M: y:: (...) (muestra una imagen con varios alimentos con la palabra escrita)</p>	<p>En el T66 la maestra utiliza la conjunción y alargando <i>su sonido en señal de que los alumnos reconozcan la última imagen de la proyección a modo de encadenamiento.</i></p>
<p>67. As: comida</p>	<p>En el T67 los alumnos responden el encadenamiento de manera acertada, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba CO.</p>
<p>68. M: chicos, se están dando cuenta que ya están aprendiendo a leer::/ de a poquito van descubriendo las palabras y van tratando</p>	<p>En el T68 la maestra elogia el aprendizaje logrado por los alumnos, diciéndoles que han ido reconociendo perfectamente los sonidos</p>

<p>de leer algunas, ya—ahora\ {con qué sonido comenzaban las palabras} (sin mostrar imágenes)</p>	<p>iniciales de las imágenes, <i>para motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lectura, finalizando con la muletilla ya a modo de confirmación</i>; continúa la clase repasando los sonidos iniciales aprendidos en la clase.</p>
<p>69. As: co:::</p>	<p>En el T69 los alumnos responden a coro adecuadamente, prolongando el sonido al pronunciarla, realizando un ejercicio de conciencia de la sílaba.</p>
<p>70. M: con (...) (muestra imagen con la sílaba co al centro en mayúscula con todas las imágenes con la palabra escrita revisadas en la diapositiva anterior)</p>	<p>En el T70 la <i>maestra insiste haciendo una pregunta a modo de encadenamiento</i>, con el propósito que los alumnos repitan la respuesta anterior, para confirmar su aprendizaje.</p>
<p>71. As: co:::</p>	<p>En el T71 los <i>alumnos responden adecuadamente al encadenamiento de la maestra realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba en estudio.</i></p>
<p>72. M: {muy::: bien:::} {excelente::} (...) entonces/ hoy día veremos los sonidos ca de cama, co de (...) (muestra imágenes con sonido inicial ca, co, cu que están escritas con letra cursiva al lado izquierdo de la imagen y con letra imprenta al lado derecho de la imagen)</p>	<p><i>En el T72 la maestra responde con varias palabras de elogio para los alumnos y vuelve a repasar los sonidos que están trabajando en la clase, dando ejemplos de sonidos iniciales estudiados en clase e inicia un encadenamiento para elicitación a los alumnos a ofrecer una respuesta.</i></p>
<p>73. As: copa</p>	<p>En el T73 los alumnos responden al encadenamiento de manera adecuada, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba en estudio.</p>
<p>74. M: de copa/ y cu de (...)</p>	<p>En el T74 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos confirmando de ese modo que estaba correcta</i> y continúa <i>con otro encadenamiento elicitando a los alumnos a ofrecer una respuesta.</i></p>
<p>75. As: cuna/</p>	<p>En el T75 los alumnos responden el encadenamiento de la maestra de manera adecuada, realizando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba en estudio.</p>

<p>76. M: cu de cuna, muy:: bien:-- hoy día, entonces—vamos a hacer la siguiente actividad/ a ver, voy a elegir a los mejores ayudantes:: a los que estén más callados—a ver andrés, antaku y el Samuel me van a ayudar a repartir la guía ya—después si se portan mejor voy a sacar a otros ya/ (...) los mejores ayudantes van a trabajar conmigo, así es que deben portarse bien ya/-- (13”), vamos rapidito, sacan su lápiz por favor/ (7”) todavía no la peguen, voy a decir la actividad primero y después la pegamos\ {qué hay en sus guías}, qué hay en sus guías/</p>	<p><i>En el T76 la maestra repite lo expresado por los alumnos en señal de confirmación y los elogia. Posteriormente, la maestra cambia de actividad usando una guía de trabajo que será repartida por los alumnos más ordenados de la clase. Luego, gestiona la clase para llevar a cabo la actividad. La maestra alza la voz para que los alumnos la escuchen y los elicit a que describan las actividades de la guía de trabajo.</i></p>
<p>77. A8: imágenes</p>	<p>En el T77 la A8 responde que hay imágenes, lo que parece ser una respuesta muy acorde a lo que tiene en sus manos.</p>
<p>78. M: imágenes, cierto/ imágenes y palabras\ que es lo que significa cada imagen\ ya—vamos a esperar a que terminen de repartir – quién falta/ samuel, andrés\ falta alguien/ ya—{andrés y Samuel a sentarse} si no, no van a ser más mis ayudantes:\ (8”) ya—{necesito que todos me pongan atención adelante::} {a la una, a las dos y a las:: tres:} jesús, no tienes guía/</p>	<p>En el T78 la maestra confirma lo señalado por la A8 y complementa la respuesta diciendo que también hay palabras. La maestra espera que se haya repartido todo el material y solicita la atención de los alumnos utilizando una consigna para dar las indicaciones sobre el trabajo a realizar. Luego, pregunta a Jesús si tiene guía de trabajo, porque lo nota inquieto.</p>
<p>79. Jesús: el stick fit</p>	<p>En el T79 Jesús responde que le falta pegamento, dando el nombre de la marca.</p>
<p>80. M: todavía no estamos con el stick fit, voy a dar las indicaciones (...) {qué ven aquí:} (mostrando imágenes de la guía entregada a los alumnos en el proyector)</p>	<p>En el T80 la maestra responde a Jesús que todavía no están en esa etapa del trabajo y a modo de llamar la atención de sus alumnos para que se dispongan a trabajar eleva el tono de voz para preguntar qué observan en la proyección del PowerPoint.</p>
<p>81. As: coyote</p>	<p>En el T81 los alumnos responden adecuadamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido en estudio.</p>
<p>82. M: son imágenes que contienen ca, co, cu—ya/ qué van a hacer\ van a completar</p>	<p>En el T82 la maestra explica a los alumnos que son imágenes que comienzan con los sonidos iniciales que estaban estudiando en la clase,</p>

en las líneas lo que dice la palabra ya/ (realiza el primer ejemplo)	afirmando con la palabra ya lo señalado. Luego, entrega indicaciones del trabajo a realizar, que consiste en copiar las palabras escritas al lado de cada imagen en las líneas que están debajo de cada palabra escrita con letra cursiva, por lo que los alumnos deben copiar cada palabra.
--	--

Estudiante: Marta	Clase: 4 parte 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 14 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 23 de junio de 2017	Código: MAR-4-05
Tiempo: 02:50 – 13:46	Duración: 10.96

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra continúa trabajando las sílabas CA, CO, CU, haciendo escribir a los alumnos la consonante C en mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva en su cuaderno y solicita a los alumnos que señalen palabras aprendidas con las sílabas en estudio. La maestra escribe las palabras que le van dictando los alumnos en tres columnas, una para cada sonido inicial. Los alumnos transcriben estos listados en sus cuadernos.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. M: y (..) vamos a escribir acá la letra c de ca, co, cu, estas son imprenta, se utilizan cuando leemos y estas son manuscritas que es para escribir/ ya/ (...) voy a hacer unos ejemplos de ca, co, cu (escribe estas sílabas en el pizarrón haciendo filas con cada una), escriban lo que está en la pizarra/ los sonidos ca, co, cu son los que estamos viendo hoy día\	<i>En el T1 la maestra va trabajando en la pizarra y, a la vez, conversando con los alumnos, para mantener la participación.</i> Señala que es un ejercicio de escritura de la consonante en estudio y de sílabas en su sonido fuerte.
2. Antaku: tía así/	En el T2 Antaku llama la atención de la maestra para que revise su trabajo.

<p>3. M: en tu cuaderno, sí—en la hoja en blanco—(...) hoy día solamente estamos viendo estos tres sonidos/ nada más ya/ ca de cama, de caballo= (escribe en el pizarrón y va verbalizando las palabras)</p> <p>4. A1: tía se anota/</p> <p>5. M: si en la siguiente hoja en blanco que tengan\ casa:: (...) qué otra palabra más empieza con ca\=</p> <p>6. A2: {cama}</p> <p>7. M: ya la escribí</p> <p>8. A3: cuna::</p> <p>9. M: cuna empieza con ca/</p> <p>10. A3: camión</p> <p>11. M: camión—muy bien—</p> <p>12. As: casa</p> <p>13. M: casa ya está escrita\</p>	<p>En el T3 la maestra <i>confirma lo que está realizando Antaku y le da instrucciones más precisas para continuar</i>. Recuerda a los alumnos el contenido de la clase señalando algunos ejemplos.</p> <p>En el T4 la A1 llama la atención de la maestra para preguntar y aclarar el trabajo a realizar.</p> <p>En el T5 la maestra responde a la A1 indicando que debe escribir el ejercicio a continuación de la guía de trabajo anterior. Continúa con la clase recordando palabras que tienen sonido inicial CA, luego <i>elicitamos los alumnos para que ofrezcan otras palabras</i>.</p> <p>En el T6 el A2 repite una de las palabras pronunciadas en el T3 por la maestra, alzando la voz con la intención de ser escuchado.</p> <p>En el T7 la maestra responde que ya la había considerado en el listado que estaban elaborando, sin manifestar que estaba correcta.</p> <p>En el T8 el A3 ofrece otra palabra, pero que no empieza con la sílaba en cuestión.</p> <p>En el T9 la maestra hace una pregunta para que los alumnos se den cuenta de la confusión de A3.</p> <p>En el T10 el A3 ofrece otra palabra con el sonido inicial CA que había señalado la maestra en el T3, realizando un reconocimiento fonológico del sonido inicial CA.</p> <p>En el T11 la maestra <i>repite la palabra como una manera de confirmar que lo dicho por el A3 estaba correcto y lo elogia por su participación</i>.</p> <p>En el T12 los alumnos ofrecen otra palabra que ya está escrita en la lista</p> <p>En el T13 la maestra responde que la palabra ofrecida por los alumnos ya se había considerado.</p>
---	--

<p>14. A4: calabozo</p> <p>15. M: calabozo, {pero levantando la mano} ya, escriban en su cuaderno silenciosamente/ (10") chicos/ {qué dijimos del respeto a sus compañeros} {silencio:: a la cuenta de uno, sentados} a la cuenta de dos y tres—{deben estar todos sentados escribiendo y en silencio} (escribe palabras en el sonido co y cu) (37") el que tenga alguna duda me levanta la mano ya/ Jesús (...)</p>	<p>En el T14 la A4 ofrece otra palabra elevando el tono de voz para ser escuchada, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CA.</p> <p>En el T15 la maestra <i>repite la palabra a modo de confirmación</i>, sin destacar lo que había expresado la A4. Luego, organiza la clase utilizando una consigna, porque los alumnos estaban inquietos. Luego invita a los alumnos a que transcriban las palabras en su cuaderno en silencio, repitiendo la consigna y continúa escribiendo en la pizarra palabras con sonido inicial en estudio. Insiste en la organización de la clase recordando normas de intervención. Luego, nombra al alumno Jesús para que ofrezca otra palabra.</p>
<p>16. Jesús: canoa</p> <p>17. M: canoa—bien—pero están escribiendo en su cuaderno como corresponde— valentina lo está haciendo muy:: bien:: escribió la cruz que está allá, después ca, co, cu y abajo las palabras que yo estoy colocando—(muestra el cuaderno de la alumna al curso), así en forma vertical ya/ no horizontal\</p>	<p>En el T16 Jesús ofrece otra palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CA.</p> <p>En el T17 la maestra <i>repite la palabra con la finalidad de confirmar como correcta la palabra ofrecida por Jesús, luego lo elogia</i> e insiste en preguntar a todos los alumnos si están escribiendo en sus cuadernos las palabras que están en la pizarra en orden como corresponde; luego elogia a la alumna Valentina que está trabajando muy bien, porque escribió en el cuadro con la consonante C y las combinaciones ca, co, cu que había hecho la maestra en la pizarra en mayúscula y minúscula; además destaca que había escrito todas las palabras que estaba anotando en la pizarra, para posteriormente, mostrar al curso el cuaderno de Valentina, para destacar su trabajo, señalando que se escribe en el cuaderno en forma vertical y no horizontal.</p>
<p>18. A5: asi:::/</p>	<p>En el T18 el A5 llama la atención de la maestra, porque necesitaba confirmar si estaba correcto lo que estaba haciendo en el cuaderno.</p>
<p>19. M: así como lo está haciendo la valentina, vertical, el cuaderno parado: no acostado ya\ (continúa escribiendo palabras</p>	<p>En el T19 la maestra vuelve a explicar cómo deben hacerlo. Luego, sigue escribiendo palabras en la pizarra con los sonidos ca, co, cu; pasado más de un minuto advierte a Nicolás si</p>

<p>en la pizarra) (1'9") nicolás me ha dicho un nombre que comienza con co, Nicolás, pero además constanza: (dirigiéndose a Constanza) te has dado cuenta de eso/</p> <p>20. Constanza: sí::</p> <p>21. A6: coni::</p> <p>22. M: o coni\</p> <p>23. A7: colo colo</p> <p>24. M: colo colo\ muy bien::-- me dicen por interno que nicolás ama a la coni: ya están pololeando matías/</p> <p>25. Matías: sí::</p> <p>26. M: {necesito que guarden silencio} a la cuenta de uno, dos y a las tres:: seguimos porque en cinco minutos voy a revisar los cuadernos—{apúrense, silencio::} (continúa escribiendo palabras en el pizarrón con sonido cu)</p>	<p>se ha dado cuenta que su nombre se escribe con la sílaba co y además el nombre constanza y les pregunta a ambos alumnos si se habían fijado en esa particularidad, lo que se entiende como una manera de hacer más cercano los sonidos que están estudiando.</p> <p>En el T20 Constanza responde afirmativamente.</p> <p>En el T21 el A6 le dice a su compañera Coni alargando el sonido de la vocal I, efectuando un ejercicio de conciencia fonológica de la sílaba inicial CO.</p> <p>En el T22 la maestra <i>confirma lo señalado por el A6 repitiendo el nombre de la alumna de manera abreviada.</i></p> <p>En el T23 el A7 ofrece el nombre de un equipo de fútbol que se escribe con el sonido inicial en estudio, efectuando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CO.</p> <p>En el T24 la maestra repite las palabras <i>elogiando el ejemplo del A7 alargando la pronunciación de la segunda palabra.</i> Luego, hace un comentario extra a la clase sobre unos alumnos e interpela a Matías para que lo confirme.</p> <p>En el T25 Matías responde afirmativamente.</p> <p>En el T26 la maestra organiza la clase para que terminen su trabajo para revisar los cuadernos, repitiendo con elevado tono de voz que deben apurarse en trabajar y en silencio, mientras continúa escribiendo palabras en el pizarrón con sonido inicial cu.</p>
---	---

<p>27. A7: colo colo</p>	<p>En el T27 el A7 repite el nombre del equipo de fútbol, con el propósito de lograr que la maestra la escriba en el listado de la pizarra.</p>
<p>28. M: colo colo, escribamos colo colo</p>	<p>En el T28 la maestra considera el aporte del A7 y señala que escribirá en la pizarra la palabra, invitando a todos los alumnos para que lo escriban.</p>
<p>29. As: si::</p>	<p>En el T29 los alumnos responden a coro afirmativamente.</p>
<p>30. A8: no::: curicó::</p>	<p>En el T30 la A8 no quiere escribir colo colo y ofrece la palabra Curicó, que es el nombre de la ciudad en que está ubicada la escuela, alargando el sonido de la vocal o, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CU.</p>
<p>31. M: Curicó, muy bien:: cristian quiere que escriba calabozo (escribe las palabras en el listado correspondiente) ya terminaron— {chicos, levanten la mano cuando deseen hablar ya} no faltemos el respeto cristian/ aquí está escrito colo colo, ustedes ya están aprendiendo a leer así es que deben saber qué palabras escribí/ deben escribir las palabras que están en la pizarra\ andrés a sentarse, máximo—</p>	<p>En el T31 la maestra repite <i>la palabra en señal de confirmación y elogia a la A8</i> por su aporte y agrega que el alumno Cristian quiere que escriba la palabra calabozo, por lo que la agrega en el listado correspondiente que estaba realizando en la pizarra, tomando en cuenta el aporte de Cristian. Luego, llama la atención del alumno Cristian por estar haciendo algo indebido e insiste que ya están leyendo por lo que deben tener claridad de lo que están escribiendo.</p>
<p>32. Cristian: y colo colo/</p>	<p>En el T32 Cristian insiste en que la maestra escriba en la pizarra el nombre de su equipo de fútbol.</p>
<p>33. M: qué dice aquí colo::colo::=</p>	<p>En el T33 la maestra le indica a Cristian que preste atención porque ya está escrito en la pizarra.</p>
<p>34. As: colo colo:</p>	<p>En el T34 los alumnos toman el turno de palabra y leen la palabra colo colo, realizando una lectura analítico léxico.</p>
<p>35. M: chicos terminaron/ hay alguien que se llame Karla, o su mamá o su hermana/ Karla empieza con K ya/</p>	<p>En el T35 la maestra vuelve a preguntar a los alumnos si han terminado, después agrega, si hay alguien con un nombre con K con el propósito de marcar la diferencia entre la K y la</p>

	<p>sílaba CA, cerrando con la muletilla ya a modo de confirmación.</p>
<p>36. Samuel: tía, la tía karlita</p>	<p>En el T36 el alumno Samuel llama la atención de la maestra para señalar que la asistente de aula escribe su nombre con K, realizando un análisis metalingüístico.</p>
<p>37. M: la tía karlita cierto/</p>	<p>En el T37 la maestra <i>confirma lo señalado por Samuel en el turno anterior repitiendo la palabra</i>, agregando la palabra cierto con tono de voz de pregunta, para asegurar que lo que decía Samuel era lo correcto.</p>
<p>38. Maite: mi mamá se llama Karla:</p>	<p>En el T38 Maite dice que su mamá se llama igual.</p>
<p>39. M: también la mamá de la maite:: Nicolás, siéntate y levanta la mano para hablar/ en la vida diaria (...) Samuel siéntate:: tenemos muchas palabras que comienzan con este sonido de ca, co, cu, dígame\</p>	<p>En el T39 la maestra repite el comentario de Maite. Comenta a los alumnos que en la cotidianidad hay muchas palabras que comienzan con los sonidos en estudio, pero no aclara la diferencia entre la sílaba CA y la letra K.</p>
<p>40. A9: Camila</p>	<p>En el T40 la A9 señala un nombre, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CA.</p>
<p>41. M: Camila: a ver, no me dejan escuchar a su compañera</p>	<p>En el T41 la maestra repite la palabra que aporta la A9 en señal de confirmación y después trata de escuchar la opinión de otra alumna, pero no era posible por el ruido de la sala.</p>
<p>42. A10: sacapunta</p>	<p>En el T42 la A10 señala la palabra sacapunta, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba CA ubicada en el medio de la palabra.</p>
<p>43. M: sacapunta/ {ya terminaron}</p>	<p>En el T43 la maestra repite la palabra para confirmar, sin hacer mayores comentarios al respecto, continuando la clase y preguntando si terminaron de copiar desde el pizarrón.</p>
<p>44. As: no:::</p>	<p>En el T44 los alumnos responden negativamente.</p>
<p>45. M: silencio:: voy a revisar el cuaderno en dos minutos:: (escribe otra palabra en el</p>	<p>En el T45 la maestra vuelve a recordar las normas de intervención y escribe otra palabra en el listado correspondiente al sonido CA de la</p>

<p>listado con sonido inicial ca, casco) cómo van/</p>	<p>pizarra sin invitar a los alumnos que ofrezcan más palabras.</p>
<p>46. A10: qué es cometa:/</p>	<p>En el T46 la A10 pregunta por el significado de una palabra, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CO, aunque no sabe su significado.</p>
<p>47. M: cometa—como un volantín</p>	<p>En el T47 la maestra entrega una respuesta poco certera a la A10.</p>
<p>48. A10: ah:::</p>	<p>En el T48 la A10 acepta la respuesta que le da la maestra, sin mayor comentario.</p>
<p>49. A11: tía kuken</p>	<p>En el T49 la A11 le ofrece a la maestra una palabra cuyo sonido inicial se pronuncia como el sonido fuerte CU, pero se escribe con K</p>
<p>50. M: chicos/ quiero hacer una aclaración:: pongan mucha atención:: hay sonidos iguales pero se escriben con letras distintas: por ejemplo kuken utiliza otras letras ya/ en eso tienen que fijarse bien/</p>	<p>En el T50 la maestra intenta explicar a los alumnos la diferencia entre algunas letras o sílabas que suenan iguales, pero son distintas.</p>
<p>51. A12: por ejemplo cuatro— (refiriéndose al número cuatro)</p>	<p>En el T51 la A12 ofrece un ejemplo sobre el sonido CU para aportar a lo que estaba explicando la maestra en el turno anterior, realizando un reconocimiento fonológico de la sílaba inicial CU, aunque la sílaba es CUA.</p>
<p>52. M: cuatro empieza con cu, la c y la u (emite sonido)</p>	<p><i>En el T52 la maestra confirma lo indicado por la A12 al señalar que cuatro comienza con la consonante C y la vocal U emitiendo ambos sonidos.</i></p>
<p>53. A13: tía lo puede escribir/</p>	<p>En el T53 el A13 solicita a la maestra si puede escribir la palabra cuatro en la pizarra, en señal de que era correcta y debía agregarse al listado.</p>
<p>54. M: lo escribo/ terminaron/ (escribe cuatro en el listado de palabras)</p>	<p>En el T54 la maestra accede a lo solicitado por el A13 y escribe la palabra cuatro en el listado correspondiente al sonido inicial cu, para después preguntar a sus alumnos si ya han terminado de copiar desde la pizarra las palabras.</p>

La maestra inicia la clase (MAR-4-2: turnos 1-14) recordando normas de buen comportamiento y respeto en la sala, luego activa los conocimientos previos preguntando a los alumnos qué letras han aprendido, los alumnos responden con sílabas de manera equivocada a la pregunta de la maestra. Otro alumno responde con las letras M y L emitiendo su sonido e indica por su nombre las letras D, T e I, realizando un ejercicio de conciencia fonológica y utilizando el método sintético alfabético, respectivamente. Solo una alumna ofrece una palabra señalando la letra por su nombre, utilizando el método sintético alfabético y ofrece una palabra con la consonante mencionada, realizando un ejercicio de análisis metalingüístico. Después (MAR-4-3: turnos 1-82) de este breve ejercicio la maestra presenta el objetivo de la clase que consistía en estudiar los sonidos fuertes de la consonante C: CA, CO, CU. Para lograr el objetivo de la clase (MAR-4-3: turnos 2-67), trabaja en primer lugar la sílaba CA mostrando imágenes que tienen la palabra escrita como caballo, casa, caracol, cama, etc. para que los alumnos al nombrar cada imagen hicieran la relación con el sonido inicial CA, realizando el mismo ejercicio con las sílabas CU y CO, trabajando en todo momento conciencia fonológica. Durante el ejercicio solo un alumno ofrece la sílaba CA indicando que es CA de casa, realizando un análisis metalingüístico. Una vez que los alumnos nombran todas las imágenes con la palabra escrita, la maestra pregunta a los alumnos cuál es la sílaba inicial que están estudiando, una vez que responden, muestra la sílaba en cuestión al centro de todas las imágenes, realizando este ejercicio con todas las sílabas en estudio. La maestra elogia a los alumnos por el trabajo realizado y su participación en clases y los motiva a leer, porque cuando nombraron las imágenes con los sonidos fuerte de la consonante C, la maestra les dice a los niños que están aprendiendo a leer, lo que provoca en los alumnos el agrado por continuar la clase. Después, (MAR-4-3: turnos 68- 75) solicita a los alumnos que nombren palabras estudiadas con cada sonido en estudio, para corroborar si han aprendido a reconocer los sonidos que están trabajando en la clase. Enseguida, (MAR-4-3: turnos 76-82) le entrega una guía de trabajo a los alumnos, pidiéndole dos alumnos que ayuden a repartir. En la guía hay imágenes con la palabra escrita en letra cursiva con los sonidos iniciales de las sílabas en estudio, para que los alumnos las copien debajo de cada palabra y asocien la palabra señalada de manera verbal con la escrita y afianzar su aprendizaje. La maestra asocia lectura con escritura en esta clase, al igual que en las clases anteriores, porque como lo expresó en la entrevista 2 no pueden separarse en el aprendizaje de los alumnos.

Acto seguido, (MAR-4-5: turnos 1-54) la maestra realiza un trabajo escrito en el cuaderno de lenguaje de los alumnos, escribiendo en la pizarra la consonante C en todas sus formas: mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva y los alumnos deben copiarlas en sus cuadernos, a la vez que escribe en el pizarrón está comentando a los alumnos que con la letra imprenta es la letra con la que leemos y la letra manuscrita con la que escribimos; luego (MAR -4-5: turnos 5-54) separa el pizarrón en tres columnas para que los alumnos nombren palabras con los sonidos en estudio y la maestra las va copiando en la sílaba inicial correspondiente, como una manera de repasar el contenido y asegurarse de su aprendizaje. Los alumnos deben copiar el mismo formato en el cuaderno (tres columnas) y copiar las palabras desde el pizarrón. En algunos ejemplos los alumnos nombran palabras que suenan con el sonido en estudio, pero se escriben con la consonante K como Karla y Kuken (pastel con fruta) que la maestra aclara en la clase que suenan igual, pero se escriben con otra letra, lo que parece ser comprendido por los alumnos, comentándolo de la siguiente manera en la entrevista de autoconfrontación: “si en una oportunidad a mí me preguntaron en la clase con una palabra que empezaba con que creo, no me acuerdo y yo les dije que hay palabras que suenan igual pero se escribe con letras distintas”, pero hay que reconocer que no señaló más ejemplos para aclarar más a los alumnos.

La maestra está permanentemente preocupada de que los alumnos respeten el turno de palabra, utilizando consignas para que guarden silencio, debido a que los alumnos con la intención de participar están inquietos, aunque siguen la clase activamente en un ambiente distendido, incluso un alumno se puso a cantar la canción “La cucaracha” cuando apareció esta palabra en las imágenes con sonido inicial CU, lo que demuestra que los alumnos se sentían en un ambiente de confianza. Además, cuando respondían las preguntas de la maestra en forma correcta eran elogiados y esto se observa constantemente en el desarrollo de la clase, lo que insta a los alumnos a continuar participando y trabajando.

En la entrevista de autoconfrontación la maestra señala que para introducir a los alumnos en los sonidos fuertes de la letra C, utilizó imágenes para que detectaran el sonido inicial “que ellos identificaran qué veían en las imágenes a ver si relacionaban que todas comenzaban con el mismo sonido”. Cuando se plantea la idea que no abordó los sonidos débiles CE, CI y que los alumnos podían decir QUE, QUI por lo que era necesario dejar claros a los alumnos en eso, Marta responde: “claro, yo creo que ahí igual hay un fallo de parte mía, porque todavía no sé todas las cosas al

100% [...] igual traté de averiguar eso, de porque era ca, co, cu, y yo dije me van a preguntar qué pasa con las otras vocales y las otras letras y eso me explicaron que ca, co, cu eran los sonidos fuertes y ce, ci los sonidos más débiles y se me fue, pensé que me iban preguntar durante la clase y se me fue decirles”. En relación con las actividades realizadas en esta clase expresa que funcionaron bien, porque al hacerle preguntas a los alumnos ellos podían responder “yo creo que sí, porque ehm igual al momento en que yo iba sacando algunos niños o preguntándoles, en general ellos igual comprendían lo que estaban haciendo, lo que estaban estudiando, lo que les pasé en la clase”.

Por otra parte, la maestra reconoce que ha ido sufriendo cambios en la forma de desarrollar las clases, que esta clase fue distinta a las anteriores “hay varias diferencias, la metodología, las formas de enseñar, los recursos utilizados, las primeras clases fueron trabajos grupales, por filas, las posiciones de los alumnos eeh... estuvieron trabajando con grupos de 6, estuvieron trabajando con filas y ahora estamos trabajando de 3, de 2 de uno y la forma de pasar el contenido también fue distinta”, pero hace una salvedad con esta clase, lo que expresa: “ [...] igual las clases anteriores habían trabajado en grupo, entonces esta clase era más individualizada”; en sus palabras podríamos deducir que Marta se fue sintiendo más empoderada a medida que avanzaba en la práctica en aula, lo que le permitió ir tomando decisiones en la organización e implementación de la clase, realizando diversas actividades para mantener la atención de los alumnos y lograr su aprendizaje. También Marta considera que dentro de los apoyos brindados a los alumnos en clase es estar siempre pendiente del desarrollo de su trabajo, potenciar el desarrollo de valores entre los alumnos en la convivencia dentro del aula, mantener la disciplina para trabajar, lo que señala “eehh estar por ejemplo monitoreando que hicieran bien el trabajo, incentivarlos muy bien con palabras excelente, eeh tratar de que enfocaran la atención en mí, que no estuvieran desordenados, de implementar el respeto, los valores, respetar a sus compañeros, escuchar al profesor, eso...”. En relación con los recursos utilizados en la clase considera que fueron adecuados y pertinentes “los recursos ahora, en esta clase funcionaron bien, por ejemplo, el data, [equipo multimedia] la guía y la pizarra esas cosas así de de contenido, creo que funcionaron bien”. En esta oportunidad Marta realiza una positiva valoración de la clase realizada, aunque con algunas pinceladas de sus propios aprendizajes, porque no ha señalado en la clase tres, hay aspectos que considera que aún le falta aprender como lo manifiesta haciendo algunos alcances sobre su formación universitaria “ yo creo que la dificultad más grande es no saber todos los contenidos o las estrategias que uno debe utilizar

para hacer una clase bien, correcta eeh y eso yo creo que va por parte de uno, y no sé si también de la universidad o de los profesores que te entreguen las herramientas correctas para poder hacer bien la clase.”

5.3.4. Entrevista escrita 3

En la entrevista escrita se le pregunta a Marta lo que significó para ella dar clases de lectura y escritura a alumnos de primer año, en su respuesta considera que fue una experiencia enriquecedora y que en el aula se dio un aprendizaje bidireccional entre los alumnos y ella, comentándolo así: “Fue una experiencia enriquecedora donde al pasar el tiempo se fueron formando lazos con los niños, además se aprendía mutuamente y me llenaba de energías positivas”. Lo expresado es ratificado por Marta en la entrevista de autoconfrontación, porque considera que le agrada lo que hace, que se siente muy bien con los alumnos y lo enfatiza diciendo: “me gusta lo que hago, la entrega, me gusta lo que hago, llego a la sala de clase y me da felicidad, me gustan mucho los niños”. Al ser consultada sobre cuáles fueron las mayores dificultades que tuvo que enfrentar en el aula al momento de implementar la clase, Marta alude a la gestión de aula, lo que manifiesta de la siguiente manera: “La dificultad de tener un curso de 40 estudiantes de primer año es complicado, en cuanto al manejo de grupo y llamar la atención de ellos”, a su vez entrega la solución de cómo puede superar esta debilidad “se puede lograr con distintas estrategias de uso personal adquiridos durante la experiencia de otras prácticas, la práctica, y tips entregados por la profesora jefe [guía]”. En la entrevista de autoconfrontación Marta plantea como debilidad no haber respondido todas las inquietudes de los alumnos y lo alude a que el curso era muy numeroso, lo que señala de la siguiente manera: “quizás no respondía a las preguntas que hacían los niños, igual es difícil manejar un grupo amplio de niños de gran cantidad, manejo de grupo, que igual no es tan difícil, se puede mejorar, depende de la práctica, que se va aprendiendo de otros docentes”. También manifiesta como dificultad en la entrevista de autoconfrontación la falta de conocimientos para enseñar a leer y escribir y lo dice claramente “yo creo que la dificultad más grande es no saber todos los contenidos o las estrategias que uno debe utilizar para hacer una clase bien” y agrega que también es no contar con el tiempo y los recursos necesarios para preparar la clase y la falta de experiencia, tal como lo manifiesta en la entrevista de autoconfrontación “En general, el tema de organizar mi tiempo, tener los recursos, en mi casa no hay internet [...]

organizar mi tiempo porque trabajo y estudio...y la experiencia de cómo realizar las cosas bien, de cómo lograr que aprendan y sea exitosa la clase”. En esta respuesta Marta considera que le falta experiencia que puede adquirir durante las prácticas propias de su formación, lo que le permitiría observar a otros docentes cómo enseñan a leer y escribir y aprender de ellos, pero no menciona que puede aprender desde el curso de formación, por otra parte, vuelve a señalar la importancia de consultar a un docente experto como también lo señaló en las entrevistas anteriores.

Cuando se le pregunta si considera que tiene la preparación teórica necesaria y suficiente para enseñar a leer y escribir, señala que no, porque en la formación no realizan la transferencia de la teoría al aula, no se lo enseñan en la universidad, también explicita que es importante estar permanentemente actualizándose, lo que manifiesta “La verdad es que no, siento y pienso que uno siempre debe estar actualizando [...] En nuestra formación como docentes nos enseñan la teoría, pero no las estrategias de colocar en el aula lo aprendido”. En la entrevista de autoconfrontación considera que el curso de formación no ha sido tan significativo para dar clases en lenguaje escrito, porque le falta al curso asociarlo a la práctica, trabajar simultáneamente ambas cosas, y lo expresa así: “no po...encuentro yo, porque por ejemplo yo puedo ir a mi casa a estudiar y que yo estudie para mí va a ser significativo, porque yo encuentro que para mí no aprendí lo suficiente, porque a veces los profesores se enfocan solo en la materia y no lo llevan a la práctica y uno igual se aprende las cosas de memoria” y lo ratifica con el siguiente comentario “he dicho todo este tiempo que es distinta la teoría a la práctica, a mí no me han enseñado cómo enseñar a leer y escribir y yo creo que eso nos falta mucho a todos los estudiantes de pedagogía...porque no sabemos, solamente tenemos teoría” [...] si yo voy ahora a mi casa y estudio los métodos de lectura para mí va a ser significativo, porque lo voy a aplicar y porque yo quiero, en cambio los contenidos que pasan los profes es como materia, materia y memoria al fin y al cabo, no es práctica, deberían ser simultáneos”, en este comentario Marta aclara que ahora que está dando clases en primer año, le es relevante buscar información sobre contenidos, porque tiene la oportunidad de poner en práctica esos aprendizajes.

En relación con la pregunta sobre qué aspectos influyen en la toma de decisiones cuando organiza las clases de alfabetización inicial, Marta responde que deben ser actividades motivadoras para lograr un aprendizaje significativo y efectivo, volviendo a enfatizar y valorar el contexto, los intereses y conocimiento de los niños como elementos para realizar una clase efectiva como lo

comenta en la entrevista 1, lo que se aprecia en sus declaraciones “Primera instancia sus características, cualidades, sus comportamientos e intereses que ellos presentan [...] cuáles son las actividades más llamativas para ellos, para lograr un aprendizaje significativo y efectivo”. En la entrevista de autoconfrontación ratifica lo señalado en la entrevista 1 al expresar “me enfoqué que sea algo más divertido que pudieran participar” y también menciona que realizó la clase con los recursos que estaban a su alcance, de fácil acceso y que podía disponer de ellos sin dificultad, señalando “por los recursos que uno tiene” y los menciona “ehm...utilicé el data [equipo multimedia], proyector, ehm las láminas, eh la pizarra, recortar las guías”.

Respecto de la pregunta qué herramientas disciplinares y prácticas considera fundamentales para iniciar a los niños en el lenguaje escrito, Marta señala dos aspectos importantes que es considerar las diferencias individuales y conocer los intereses de los alumnos, último aspecto que ya había sido mencionado en la entrevista 1 y 2 y que se observan en lo siguiente “Primero conocer a los niños cuáles son sus interés, a cuales se les dificulta más y cuáles no [...] en cuanto a la práctica enseñar paso a paso los contenidos verificando que los niños realmente estén aprendiendo”. En la entrevista de autoconfrontación señala que le faltan elementos para hacer bien una clase y que eso depende de ella y también lo que se le enseña en la universidad “para hacer una clase bien, correcta...eeh y eso yo creo que va por parte de uno y no sé si también de la universidad o de los profesores que te entreguen las herramientas correctas para poder hacer bien la clase [...] yo creo que eso como que sería lo más importante, buscar las estrategias correctas para poder enseñar bien”. En estas respuestas Marta claramente da a conocer las debilidades que tiene para sentirse segura de que lo está haciendo bien en el aula, reconociendo aspectos personales para buscar información y profundizar en el conocimiento y también de parte de la formación universitaria.

Cuando se le pregunta a Marta cuáles son sus fortalezas profesionales y personales para la enseñanza de la lectura y la escritura, menciona la gestión en el aula, lo declara como fortaleza, mientras que en la pregunta 2 de esta entrevista lo había señalado como debilidad, produciéndose una contradicción; agrega el agrado por la carrera, la didáctica y el empleo de variadas actividades lúdicas, temáticas que había indicado como importante en las entrevistas 1 y 2 y se reflejan en: “las distintas estrategias para el buen manejo de grupo, hacer las clases de manera didáctica y emplear variados métodos de actividades lúdicas para llamar la atención de los estudiantes”, también menciona aspectos personales como “el tono de voz, responsabilidad, la motivación,

ganas, entrega y vocación”. En la entrevista de autoconfrontación Marta relata una opinión semejante, considerando como fortalezas la gestión de aula, volviéndose a producir una contradicción según lo comentado en la entrevista 2, como también a propósito de sus clases que lo había mencionado como debilidad por la cantidad de alumnos que había en la clase, pero en el visionado de los videos dijo “fortalezas el manejo de grupo y el tono de voz pueden ayudar a ser una de mis fortalezas, porque igual encuentro que me hacían caso”, además agrega aspectos personales que forman parte de sus fortalezas al trabajar con los alumnos en la sala “mis fortalezas yo creo que puede ser mi carácter, no sé, o mi forma de ser, igual los niños siento que me captan un poco lo que yo quiero entregar, eeh también fortaleza puede ser la forma en que yo les explico las cosas”.

Finalmente, se le solicita a Marta que haga una reflexión sobre todo el proceso vivido durante esta investigación, expresando que la experiencia significó valorar más su vocación por enseñar, la necesidad de seguir aprendiendo, la importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo social, aspecto que había indicado en las entrevistas anteriores cuando se refería a lo relevante que era aprender a leer y escribir para insertarse en la sociedad y agrega, saber enfrentar las situaciones que surgen en el aula, lo que se puede verificar en sus declaraciones “a medida que se observaban los vídeos se apreciaba algunas deficiencias en cuanto al manejo de vocabulario y contenido por lo que falta mucho que aprender y perfeccionarse, pero la motivación está para poder lograrlo [...] Cabe destacar que fue una oportunidad esencial dentro de mi proceso educativo ya que me sirvió para anclarme en la mención a elegir y para perfeccionarme día a día en el ámbito de lenguaje y comunicación y apreciar la importancia de la lectura y escritura que son herramientas fundamentales y valoradas dentro de la sociedad [...] he visualizado como futura profesional que se debe estar atento a las distintas adversidades que se nos presentan en la sala de clases, debemos ser seres integrales, estar pendientes y en conocimiento de las inquietudes de nuestros estudiantes, instruyéndonos, actualizándonos, indagando información para ser profesionales cultos y competentes”

5.4. El caso de Susan

5.4.1. Entrevista 1

Respecto de la pregunta sobre su experiencia personal de aprendizaje, Susan destaca el rol de la escuela y principalmente, el rol de sus padres en el proceso de lectura y escritura inicial. Comenta que utilizó recursos como el libro silabario, tarjetas, caligrafía y que sus padres le leían mucho, le ofrecían sinónimos de palabras desconocidas para ella. Además, comenta que fue una experiencia positiva y que aprendió a leer y escribir en kínder en la escuela con fuerte apoyo de sus padres que estaban siempre presentes en su proceso de aprendizaje, tal como lo explica en la entrevista: “de kínder salí leyendo y escribiendo [...] casa me reforzaban con tarjetas, mis papas me leían, me mostraban las palabras, me daban sinónimos muchos sinónimos [...] ocupé el silabario [...] aparte de leerme así, me hacían caligrafía [...] en mi casa mis papas sí, me prepararon hartos ellos, es como lo, la noción que más tengo”. También, recuerda una experiencia que vivió cuando estaba en primer año de formación y le enseñó a leer un niño, declarando que utilizó la misma metodología con la cual ella aprendió y que tuvo buenos resultados “hice lo mismo con un niño al que le enseñé a leer el año pasado [...] tuvo tuve avances, por lo menos lectura [...] tomé el silabario, vi que letras conocía, cuáles no, las que no conocía se las repasé, le dije cómo se escribía, como se pronunciaba [...] le leí palabras, también le di tarjetitas para que formara palabras [...] Le hice por ejemplo ya la “g” con la “a” ga, después “t” con la “o” to, ¿qué dice? Gato”, computador lo ocupé, sí ahora que me acordé el “Abra Palabra”. Susan demuestra en su descripción que replica su propio aprendizaje para enseñar a niños, utilizando el método sintético fonético y agregando el uso de la tecnología y software educativos que los utilizó para motivar la lectura, como lo manifiesta “que se aburren con el libro [...] dos clases con el libro una clase con el computador”, demostrando Susan poco interés por el uso del libro. Susan retoma su experiencia personal de aprendizaje y de sus comentarios se desprende que recuerda de la escuela actividades de conciencia fonológica, uso del método sintético fonético y reitera la importancia del rol de la familia en su aprendizaje “me acuerdo de unas guías, que nos hacían, no sé por ejemplo ponían una historia que comenzara con la a nos hacían rellenar la letra, pintar, caligrafía [...] pero lo que más noción tengo es mi casa, en mi casa me reforzaron hartos”. También, recuerda de su formación escolar que cuando se equivocaban al escribir una palabra, la profesora les explicaba por qué estaba mal y debían repetir la escritura de manera correcta, considera que la lectura permite darse cuenta

de los errores ortográficos, ampliar el vocabulario y que en la escuela siempre le daban muchas lecturas “nos explicaba por qué estaba mal y nos hacía escribir y la repetía, nos daban lectura desde el primero básico [...] palabra que no sé me la busco en el diccionario”. Al preguntarle qué aspectos influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura menciona lo siguiente: “que la mamá desde chica le enseñe lo que es un cuento”, destacando como positivo el rol de la madre en este proceso, como también, señala como negativo la lectura por obligación y que los padres no acompañen este proceso o que no les lean, manifestándolo así “encuentro que algo que influye negativamente que lo obliguen a leer [...] pero positivamente yo creo que igual si leen con nosotros o nos van leyendo el cuento al lado, yo encuentro que el que el apoyo de los papás en cuanto a la lectura”. Luego, compara una experiencia familiar de lectura señalando que su hermano no tenía disposición para la lectura, porque ella y su hermana leían cuentos que después los leía su hermano más pequeño, sin tener la posibilidad de seleccionar textos de acuerdo a sus intereses, agregando otro aspecto, el género en la selección de textos, ya que los cuentos tenían más relación con temas de niñas que de niños y eso perjudica el agrado por leer, como lo explicita en la entrevista y que para Susan es importantes para el aprendizaje de la lectura “Entonces, no no no le permitían a él escoger, le pasaban, era de generación en generación [...] Porque a lo mejor tiene que ver por un tema de género de repente”. También, considera que influye en el aprendizaje el clima o ambiente que se genera en la sala de clases y la tranquilidad para leer, señalando: “El clima, o sea me refiero al ambiente [...] si está en un lugar ruidoso, tampoco se va a concentrar”.

Respecto a la pregunta de cómo realizaría una clase de lectura y escritura inicial, Susan menciona como relevante el desarrollo de la conciencia fonológica y el uso del método sintético fonético en el primer aprendizaje, como también, la relación fonema grafema como fundamental para aprender a leer, lo que manifiesta de la siguiente manera: “Si no conocen las letras no le puedo enseñar a leer, el sonido de cómo se pronuncia [...] El conocimiento de las letras [...] Creo que eso es como lo más básico [...] si no conoce las letras, si no sabe cómo suenan”. Además, agrega que es importante entregar claves a los alumnos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, explicitando “que conozcan las letras, por último, la forma que tiene [...] la a porque era redondita y tenía colita. La i porque era un palito y tenía un lunar la o porque tenía un yoki”, claves que relaciona con su propio aprendizaje escolar. Para organizar su clase insiste en utilizar el método sintético fonético y conciencia fonológica, y lo expresa de la siguiente manera: “Que conozcan las vocales [...] después cuando manejen las vocales tirarme con las consonantes [...] y por las

principales la m la p la l la b [emite el sonido de las letras]. En este sentido, replica su aprendizaje escolar cuando se proyecta a realizar una clase y, lo dice así “es que así aprendí yo con el sonido la l entonces ya yo sabía que era la...m, si así aprendí yo”. También explica que no usaría el método sintético alfabético para enseñar a leer, para no producir confusiones en sus alumnos, porque el nombre de la letra confunde su escritura y lectura “No por la eme porque no se escribe eme, suena m [...] Entonces no, la m, la p, la l [emite sonido], por lo que insiste en el desarrollo de la conciencia fonológica y el método sintético fonético. Después, explica que utilizaría el método sintético silábico, dictado y copia de sílabas para lograr su dominio “Tomarle las sílabas... yo creo que ya después si veo que ya las manejan un poco dictárselas [...] Las pueden conocer, las pueden copiar”. Valora la actividad de los dictados como experiencia positiva de aprendizaje escolar personal “Porque yo me acuerdo que también me hacían mucho dictado”, porque también le ha ayudado a tener buena ortografía “yo creo que por eso también tengo buena ortografía. Por otra parte, valora negativamente la repetición de palabras para corregir errores y la copia como castigo “Escribir cien veces la palabra incorrecta [...] “no debo pararme del asiento” cien veces, “debo ir con el pelo amarrado” cien veces. Agrega que es importante, darse cuenta a tiempo de las limitaciones o necesidades educativas especiales de los alumnos, ya que limita su aprendizaje, señalando un ejemplo “quedó repitiendo creo que va por segunda o tercera vez primero básico y era sordo, por eso el repetía”, o sea una discapacidad no diagnosticada.

Al ser consultada cómo surgen sus ideas para la enseñanza de la lectura y escritura sin haber realizado el curso aún, responde que tuvo una experiencia positiva con su profesora de la etapa escolar que le ha servido de modelo “tuve una profesora excelente se daba el tiempo con nosotros [...] sí, porque a mí me quedó”. La profesora se quedaba más allá del tiempo dedicado a la enseñanza para apoyar a sus alumnos, lo que era muy positivo, porque sus padres no alcanzaron a terminar la escolaridad y era difícil que la ayudaran, lo que explicita: “los citaba a una media hora más [...] unos meses se quedaba en los recreos por enseñarme a mí [...] porque mi mamá no terminó lo que es la enseñanza media o la enseñanza básica, mi papá llegó hasta octavo básico entonces...”, denotando la importancia del nivel sociocultural de los padres.

5.4.2. Entrevista 2

En la segunda entrevista realizada post curso de formación, Susan es consultada por los aprendizajes logrados en el curso de formación y si este ha influenciado su opinión de la entrevista 1 sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, expresando que ha tenido una influencia positiva en sus concepciones de cómo enseñar algunos aspectos a partir de la formación, como también la ha hecho consciente de la importancia de la lengua oral y conciencia fonológica previo a la escritura, además ha podido comprender la importancia del aprendizaje auditivo antes que el aprendizaje visual, expresando sus apreciaciones de la siguiente manera: “no sé si he cambiado pero tal vez si he tomado puntos positivos o para mejorarlos [...] ahora entiendo con el curso que que hice hace poco sé que se empieza primero con el habla, los sonidos todo eso y después se ve lo escrito [...] yo pensaba que primero se iba como que el niño conociera visualmente y nopo es auditivamente primero”. En relación con la pregunta sobre aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura menciona el ambiente o contexto letrado en casa y en la escuela, volviendo a enfatizar al igual que en la entrevista 1 la importancia del hogar en el apoyo de estos procesos, el rol de los padres y la experiencia personal de aprendizaje “que los papás también le lean cuentos [...] si les leen algo después le pregunten [...] es como lo que me hicieron a mí po”.

En relación a los conocimientos y estrategias de enseñanza, Susan considera relevante el desarrollo de la conciencia fonológica y el uso del método sintético fonético en la comprobación de los conocimientos previos, expresándolo en las siguientes líneas “que conozcan como el sonido del reconozcan las letras básicas e, la m, p, la l las vocales”. Hace mención también al trabajo colaborativo como dinámica para detectar los conocimientos previos sobre la oralidad “trabajar en grupo y ahí fijarme ee en qué nivel está”. para organizar la clase, destaca el uso del libro de lectura como instrumento de aprendizaje y lo relaciona con su experiencia personal de aprendizaje, por lo que también usaría el método sintético fonético para la enseñanza, indicándolo explícitamente “yo me llevo mucho con lo que es el silabario [...] porque pa mi fue fue fácil aprender en el silabario [...] pasamos la m, se me olvida, siempre ir repasando ya estamos en la p igual repetir la m igual repetirles las vocales como ir reforzando”. Además, propone actividades lúdicas de lectura lo que también relaciona con su vivencia personal de aprendizaje “mejor con una canción con con juegos [...] llevarlos por el tema del juego de la didáctica yo encuentro que aprenderían más fácil yo

aprendí muchas cosas a través de canciones y de juegos”. Susan alude permanentemente a su propio aprendizaje escolar para indicar cómo enseñaría a sus alumnos en la escuela, es decir, el peso de su propio aprendizaje como alumna de primaria y secundaria considerándolo un modelo de enseñanza y lo reconoce en las siguientes frases “lo hicimos de manera didáctica con canciones nos llevaba tarjetas dibujos, pinten las a pinten las b, encierren donde diga ma, entonces en ese sentido así lo haría yo [...] Sí, sí sacaría muchos ejemplos de ahí [...] sí, tengo mucha esa referencia como a mí me enseñaron”. Se puede agregar que a pesar de haber aprendido sobre los métodos de enseñanza de lectura en el curso de formación ella sigue planteando seguir utilizando el método sintético fonético “vimos métodos y modelos de escritura y lectura [...] pero no sé yo creo que que empezaría, así como lo que dije po desde lo más simple a lo más complejo y siempre ir reforzando”.

5.4.3. Observaciones de clases

5.4.3.1.Descripción de la clase 1

En esta sección se incorporan tablas con la transcripción del análisis interpretativo descriptivo de los fragmentos 4 y 7 de Susan que guían el análisis de la clase 1:

Estudiante: Susan	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 27 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Código: SUS – 1 - 4
Tiempo: 1:22 – 4:46	Duración: 3:24

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra explica el objetivo de la clase que era reconocer las vocales en distintos contextos. Comienza la actividad haciendo que los alumnos nombren las vocales y solicita a los alumnos para que nombren sustantivos propios o comunes con distintas vocales, luego proyecta las vocales y hace reconocer a los niños si están escritas con mayúscula o minúscula, para luego, mostrar imágenes con sonido inicial de distintas vocales y la vocal inicial escrita, para que los alumnos la

lean, lo que los alumnos intercalan ofreciendo otros ejemplos que no estaban en la imagen, pero con la misma vocal que la maestra proyectaba.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: ya, miren, lo que hoy día vamos a hacer es reconocer las vocales en distintos contextos, ustedes ya las conocen verdad/=</p> <p>2. As: si, si</p>	<p>En el T1 la maestra señala el objetivo de la clase y en el T2 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>3. S: ya miren (comienza a escribir el objetivo de la clase en la pizarra-75”), ya bueno—ustedes conocen las vocales verdad/=</p> <p>4. As: si:::</p>	<p>En el T3 la maestra escribe el objetivo de la clase en la pizarra y pregunta a los alumnos para saber sus conocimientos sobre el contenido de la clase (vocales) y en el T4 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>5. S: cuáles son—</p>	<p>En el T5 la maestra solicita a los alumnos que le nombren las vocales.</p>
<p>6. As: a, e, i, o, u::</p>	<p>En el T6 los alumnos pronuncian cada vocal.</p>
<p>7. S: ya, bueno miren e::, quiero saber:: qué nombres comienzan con la letra A:</p>	<p>En el T7 la <i>maestra confirma lo señalado por los alumnos</i> y los elicit a señalar palabras que comienzan con el sonido A</p>
<p>8. As: aliro:: aguja:</p>	<p>En T8 los alumnos ofrecen 2 ejemplos de lo solicitado por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p>
<p>9. S: ya- con la letra o</p>	<p>En el T9 la <i>maestra confirma lo señalado por los alumnos</i> y elicit a los alumnos que señalen ejemplos con otra vocal.</p>
<p>10. As: ojo: oso::</p>	<p>En el T10 los alumnos responden correctamente a lo solicitado por la maestra señalando 2 ejemplos, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p>
<p>11. S: ya, el nombre de alguno de ustedes comienza con la letra a/</p>	<p>En el T11 la <i>maestra confirma lo señalado por los alumnos</i> y realiza una pregunta en relación con nombres de alumnos que comiencen con la primera vocal.</p>

<p>12. Alejandrina: el mío, alejandrina::/</p>	<p>En el T12 la alumna Alejandrina llama la atención de la maestra para indicar que su nombre comienza con la primera vocal, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p>
<p>13. S: ya, qué otro nombre comienza con la letra a/</p>	<p>En el T13 la maestra confirma lo que indica la alumna Alejandrina e insiste la maestra con la pregunta.</p>
<p>14. A2: agustina/</p>	<p>En el T14 el A2 señala otro nombre con la letra solicitada, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p>
<p>15. S: ya—bien—</p>	<p>En el T15 la maestra confirma lo señalado por el A2 y lo elogia.</p>
<p>16. A3: ámbar, antonella, a.:lex/</p>	<p>En el T16 la A3 señala 3 ejemplos con sonido inicial A, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p>
<p>17. S: bien— y con la e:</p>	<p>En el T17 la maestra elogia a la A3 y solicita un ejemplo con otra vocal.</p>
<p>18. A3: emilia:</p>	<p>En el T18 la A3 señala un ejemplo con el sonido inicial solicitado por la maestra de manera correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p>
<p>19. S: bien:./ bien—ya, esa es la vocal a—cuáles son las mayúsculas ahí/ (proyecta las vocales en un power point)</p>	<p>En el T19 la maestra elogia a la A3 y cambia de actividad, proyectando las vocales en un PPT escritas en mayúsculas y minúsculas. Luego, realiza una pregunta a los alumnos sobre la vocal A.</p>
<p>20. As: las de arriba, las de abajo\</p>	<p>En el T20 los alumnos responden a la maestra demostrando que no han entendido la pregunta</p>

<p>21. S: las mayúsculas—esa cuál es— mayúscula o minúscula (indica la letra A en minúscula en la proyección)</p> <p>22. As: minúscula—</p> <p>23. S: ya— y esa/</p> <p>24. As: mayúscula</p> <p>25. S: ya— y esa qué letra/ (mostrando la vocal en la proyección)</p> <p>26. As: la e::</p> <p>27. S: y qué comienza con e (refiriéndose a la imagen que acompaña la vocal e)</p> <p>28. As: estrella::/</p> <p>29. A4: elefante:-tía— (no estaba la imagen en el PPT)</p> <p>30. S: ya— (la maestra cambia de sonido inicial mostrando la vocal i con una imagen)</p> <p>31. As: iglú::</p> <p>32. S: qué otra palabra con i:</p>	<p>o bien no saben distinguir entre mayúscula y minúscula.</p> <p>En el T21 la maestra insiste en la pregunta del turno 19 e indica por una vocal en concreto (A) que está escrita en minúscula.</p> <p>En el T22 los alumnos responden correctamente a la maestra.</p> <p>En el T23 la <i>maestra confirma lo señalado por los alumnos en el T22</i> y vuelve a preguntar indicando otra letra.</p> <p>En el T24 los alumnos responden correctamente a la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T25 la maestra confirma lo señalado por los alumnos en el T24 y pregunta por otra vocal.</p> <p>En el T26 los alumnos responden correctamente a la pregunta de la maestra, realizando una lectura sintético fonético.</p> <p>En el T27 la maestra elicit a los alumnos que señalen el nombre de la imagen que observan.</p> <p>En el T28 los alumnos señalan el nombre de la imagen.</p> <p>En el T29 la A4 llama la atención de la maestra y ofrece otra palabra con sonido inicial E, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio.</p> <p>En el T30 la <i>maestra confirma lo señalado por la A4.</i></p> <p>En el T31 los alumnos nombran la imagen que acompañaba a la vocal, haciendo un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T32 la maestra elicit a los alumnos a ofrecer otras palabras con la vocal en estudio.</p>
--	--

<p>33. As: india:: indio:: iglesia: isla::/</p>	<p>En el T33 los alumnos ofrecen cuatro palabras con el sonido inicial solicitado, haciendo un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>34. S: ya—con o/</p>	<p>En el T34 la <i>maestra confirma lo señalado por los alumnos en el T33</i>, cambia de vocal (o), solicitando a los alumnos que nombren objetos con ese sonido.</p>
<p>35. As: oso:: oveja:: (la imagen de una oveja estaba al lado de la vocal o escrita en mayúscula y minúscula)</p>	<p>En el T35 los alumnos ofrecen una palabra que no estaba en el PPT, realizando un ejercicio de conciencia fonológica del sonido inicial de la letra en estudio e indican el nombre de la imagen que estaba proyectada, continuando con un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>36. S: el nombre de alguien comienza con o/</p>	<p>En el T36 la maestra elicit a los alumnos para que señalen nombres de personas con la vocal en estudio.</p>
<p>37. A5: o::veja—</p>	<p>En el T37 el A5 ofrece un ejemplo equivocado ya que vuelve a proponer un nombre de animal y no un nombre propio de persona.</p>
<p>38. S: qué nombre comienza con o/</p>	<p>En el T38 la maestra insiste con la misma pregunta.</p>
<p>39. A6: sofía/</p>	<p>En el T39 la A6 ofrece un nombre equivocado, porque no era sonido inicial O, sino que contiene la vocal O. La maestra no considera el ejemplo y no da explicaciones a los alumnos.</p>
<p>40. S: no:::, oscar comienza con o/</p>	<p>En el T40 la maestra responde negativamente para descartar el ejemplo de la A6 y señala un ejemplo de nombre de persona que empieza con O, y pregunta en busca de confirmación por parte de los alumnos.</p>
<p>41. As: si:::</p>	<p>En el T41 los alumnos responden afirmativamente.</p>
<p>42. S: si::: (cambia la imagen de la proyección, proyectando la vocal U con una imagen)</p>	<p>En el T42 la <i>maestra confirma la respuesta de los alumnos</i> y proyecta otra vocal.</p>
<p>43. As: uva, uva</p>	<p>En el T43 los alumnos señalan el nombre de la imagen y la repiten, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

44. A6: us:lero (no estaba esta imagen proyectada)	En el T44 la A6 ofrece una palabra espontáneamente con el sonido inicial de la vocal en estudio, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
45. S: uslero: qué otra palabra comienza con u/	En el T45 la maestra repite el ejemplo de la A6 en señal de confirmación y elicit a los alumnos para que ofrezcan otras palabras con la vocal en estudio.
46. As: uva/	En el T46 los alumnos repiten el nombre de la imagen del PPT a modo de pregunta.
47. S: y otra/	En el T47 la maestra no considera ese aporte quizás porque ya se había nombrado en el T43 y solicita a los alumnos otros ejemplos.
48. A6: us:lero::	En el T48 la A6 repite la palabra que había ofrecido en el T44.
49. S: cuál otra/	En el T49 la maestra no considera ese aporte y solicita a los alumnos otros ejemplos.
50. A7: útiles:	En el T50 la A7 ofrece un ejemplo correcto, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
51. S: ya::-- ya bueno, hoy día vamos a hacer una actividad relacionado con esto—para eso yo voy a necesitar ayuda de alguno de ustedes pero solo los que estén ordenados y sentados::- - les voy a poner unas imágenes y ustedes van a tener que encerrar en un círculo la que sea correcta ya::	En el T51 la maestra confirma lo señalado por la A7 y anuncia otra actividad.

Estudiante: Susan	Clase: 1
Curso: 1º básico	Fecha observación: 27 de marzo de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Código: SUS – 1 - 7
Tiempo: 11:40 – 20:48	Duración: 9:08

Explicación sobre la actividad de la maestra:

La maestra continúa trabajando con las vocales, para su aprendizaje realiza actividades de encerrar en un círculo imágenes con sonido inicial vocal, reconocer objetos que comiencen con alguna letra vocal de la escuela y el hogar, señalar palabras con sonido inicial vocal en forma verbal.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: para la siguiente actividad voy a necesitar a más de uno de ustedes, pero también ordenados/ voy a sacar a los que no he sacado\ bueno/ ya, acá van a tener que encerrar o marcar las palabras que comiencen con el sonido de las vocales (...) cuál eran las vocales/</p> <p>2. As: a, e, i::</p> <p>3. S: cuál más/ {cuáles son las vocales}</p> <p>4. As: a, e, i, o,u::</p> <p>5. S: ya—eh::: pase usted (indica a A1), qué objeto comienza con alguna vocal—(proyecta en la pizarra distintas imágenes con y sin sonido inicial vocal) márquela usted crea—ya—y esto es una::= (dirigiéndose a A1)</p> <p>6. A1: (A1 sale a pizarra e indica la imagen de las uvas) uva::</p> <p>7. S: venga—(indicando a A2) (...) venga (...) ya pasó/, ya—entonces::: usted—qué palabra comienza con una vocal—después indica y eso es una::: qué es:: (dirigiéndose a A2)</p>	<p>En el T1 la maestra organiza la clase, da instrucciones de la actividad a realizar y pregunta a los alumnos por las vocales a modo de repaso.</p> <p>En el T2 los alumnos entregan una respuesta incompleta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T3 la maestra insiste con la pregunta para que la respondan de manera completa.</p> <p>En el T4 los alumnos responden correctamente a la pregunta de la maestra, realizando un reconocimiento fonológico de las letras en estudio.</p> <p>En el T5 la maestra confirma lo señalado por los alumnos y solicita a una alumna que pase a la pizarra a realizar el ejercicio. Luego, pregunta a la alumna cuál fue la imagen que marcó.</p> <p>En el T6 la A1 responde correctamente a la maestra, alargando el sonido final de la palabra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T7 la maestra solicita a otro alumno que pase a la pizarra, lo que el alumno marca el objeto inicia un encadenamiento que después cambia a pregunta.</p>

8. A2: (A2 indica la imagen de unas escaleras) escalera	En el T8 el A2 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
9. S: bien::	En el T9 la <i>maestra elogia al A2.</i>
10. A3: tía yo/	En el T10 la A3 llama la atención de la maestra para participar de la actividad.
11. S: ya pasaste—	En el T11 la maestra responde con una negación a la A3 pensando que ya había participado.
12. A3: yo no:::	En el T12 la A3 insiste en que no ha participado de la actividad.
13. S: ya, venga— (A3 indica la imagen de un coco en la pizarra) qué es eso/ (dirigiéndose a A3)	En el T13 la maestra accede a la petición de la A3 y le pregunta sobre el objeto que marca la A3.
14. A3: (está indicando la imagen de un coco) un coco	En el T14 la A3 responde equivocadamente, porque marca un distractor.
15. S: comienza con alguna vocal/ con cuál comienza/ (pregunta a A3 que está en la pizarra) comienza con la c (emite sonido), pero no comienza con el sonido de una vocal—{cuál comienza con el sonido de una vocal} (A3 indica la imagen de un auto) ya, esa si: (confirma a A3), ya venga (...) /señalando a A4) y qué es eso/	En el T15 la maestra pregunta a la A3 si comienza con las letras en estudio y le da otra oportunidad para que realice bien el ejercicio; luego invita a A4 a la pizarra y le pregunta por el objeto que marcó.
16. A4: un auto:	En el T16 el A4 responde correctamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
17. S: ya, muy bien: ya, venga—no quiere pasar/ venga (elige a A5) ese qué es/	En el T17 la <i>maestra elogia al A4</i> e invita a otro alumno a la pizarra y lo elicit para que señale el nombre del objeto.
18. A5: oso	En el T18 el A5 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
19. S: ya:: faltan palabras que comiencen con vocales/ ya, venga—(indica a una	En el T19 la <i>maestra confirma lo señalado por el A5</i> y pregunta a los alumnos si quedan

<p>alumna) ya:: qué otra palabra comienza con el sonido de una vocal/</p>	<p>objetos con sonido inicial de las letras en estudio .</p>
<p>20. As: estuche/ escaño::/</p>	<p>En el T20 los alumnos observan las imágenes y señalan dos objetos con el sonido inicial solicitado, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>21. S: ya venga, venga (refiriéndose a A6) qué es/</p>	<p>En el T21 la maestra invita a la pizarra a A6 para que encierre en un círculo algunas de las imágenes señaladas por sus compañeros.</p>
<p>22. A6: estuche</p>	<p>En el T22 la A6 marca correctamente una imagen, y dice la palabra correspondiente realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>23. As: estuche::</p>	<p>En el T23 los alumnos repiten lo indicado por la A6.</p>
<p>24. S: qué otra palabra/ (dirigiéndose al grupo-clase)</p>	<p>En el T24 la maestra insiste en preguntar si hay más imágenes con sonidos iniciales en estudio.</p>
<p>25. As: leche:: iguana::</p>	<p>En el T25 los alumnos dan una respuesta equivocada y otra correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>26. S: leche::/</p>	<p>En el T26 la maestra repite el ejemplo equivocado (leche) a modo de pregunta para que los alumnos se den cuenta de la equivocación y quizás reparen.</p>
<p>27. As: boca::</p>	<p>En el T27 los alumnos nombran otra imagen equivocada.</p>
<p>28. S: boca comienza con una vocal/</p>	<p>En el T28 la maestra pregunta a los alumnos si la palabra ofrecida en T30 (boca) tiene sonido inicial de las letras en estudio.</p>
<p>29. As: no:::</p>	<p>En el T29 los alumnos responden negativamente.</p>
<p>30. S: {falta alguna} (dirigiéndose al grupo-clase)</p>	<p>En el T30 la maestra con voz fuerte insiste en preguntar si hay otra imagen que nombrar.</p>
<p>31. As: no:::</p>	

<p>32. S: ya:-- qué es esto/ (indicando una botella)</p> <p>33. As: oso, botella:--</p> <p>34. S: es una botella, pero también puede ser agua/</p> <p>35. As: uva:--</p> <p>36. A7: leche:: con la ee::</p> <p>37. S: con la {l con la e:} le: y eso/</p> <p>38. As: gato:: boca:--</p> <p>39. S: ya: qué otro útil escolar comienza con alguna vocal/</p> <p>40. A8: estuche::</p> <p>41. S: aparte de estuche no hay ningún otro/</p>	<p>En el T31 los alumnos responden negativamente.</p> <p>En el T32 la maestra <i>confirma lo señalado por los alumnos</i> y pregunta por otras imágenes.</p> <p>En el T33 los alumnos repiten el nombre de dos objetos, el primero correcto y el segundo equivocado.</p> <p>En el T34 la maestra aclara el error de la palabra señalada anteriormente por los alumnos (botella) ya que los alumnos se refieren al contenedor y la maestra buscaba como respuesta el contenido (agua).</p> <p>En el T35 los alumnos repiten el nombre de una imagen de manera correcta.</p> <p>En el T36 la A7 señala una imagen, cuyo nombre no empieza con consonante (leche) pero mostrando que reconoce la vocal que contiene (e) haciendo así un análisis metalingüístico.</p> <p>En el T37 la maestra recoge el análisis de la A7 desagregando la sílaba LE para <i>confirmar lo que decía esta alumna</i>. Continúa preguntando a los alumnos por las imágenes del PPT.</p> <p>En el T38 los alumnos señalan ejemplos equivocados.</p> <p>En el T39 la maestra no comenta los dos ejemplos ofrecido por los alumnos en T40 (gato y boca) y cambia de actividad, ahora los alumnos dan ejemplos relacionados con objetos de uso escolar, pero a diferencia de antes sin apoyo visual.</p> <p>En el T40 la A8 señala un objeto correcto, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T41 la maestra pregunta por otros objetos confirmando así que la respuesta es correcta y seguir con el ejercicio.</p>
---	--

<p>42. A8: mochila::</p> <p>43. S: a ver (...) en sus casas qué tienen que comiencen con alguna vocal/</p> <p>44. A9: uslero::</p> <p>45. S: uslero: ya—=</p> <p>46. A10: escalera::</p> <p>47. S: escalera, qué más/ {y de acá de la sala qué comienza con alguna vocal}</p> <p>48.As: estuche:: escalera:</p> <p>49. S: ya—{en la pared qué hay}/</p> <p>50. A9: letras—</p> <p>51. S: y qué letras aparecen ahí/</p> <p>52. As: o, e, o, a, e, i, o, u</p> <p>53. S: aparecen las vocales y las consonantes—verdad/ (...) ya chicos: les voy a hacer un último repaso- a ver quién me levanta la manito/ dígame las vocales—</p> <p>54. A11: a, e, i, o, u:</p>	<p>En el T42 el A8 señala un ejemplo equivocado (mochila).</p> <p>En el T43 la maestra no da ningún feedback a A8 y dando una pista (objetos del hogar) elicit a los alumnos para que señalen más objetos con nombre que inicien por alguna vocal.</p> <p>En el T44 la A9 ofrece una palabra correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T45 la maestra repite la palabra en señal de confirmación.</p> <p>En el T46 el A10 toma el turno de palabra y ofrece una palabra correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p> <p>En el T47 la maestra repite la palabra a modo de confirmación y solicita más palabras a los alumnos, cambiando el centro de interés.</p> <p>En el T48 los alumnos repiten las palabras indicadas anteriormente por sus compañeros.</p> <p>En el T49 la maestra pregunta por objetos de la sala de clases.</p> <p>En el T50 la A9 responde correctamente la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T51 la maestra indaga a los alumnos para que le entreguen una respuesta más detallada.</p> <p>En el T52 los alumnos nombran letras de manera repetida que observan en la pared de la sala, utilizando el método sintético fonético.</p> <p>En el T53 la maestra les hace una aclaración a los alumnos de las letras que observan en el muro de la sala. Después realiza un repaso de lo estudiado en clases.</p> <p>En el T54 la A11 responde correctamente a la maestra, utilizando el método sintético fonético.</p>
--	--

<p>55. S: ya—dígame dos palabras que comiencen con el sonido a—(indica a una alumna)</p>	<p>En el T55 la maestra elicit a los alumnos para que señalen palabras con una vocal determinada.</p>
<p>56. A12: avión, abeja:</p>	<p>En el T56 la A12 responde a la maestra con dos ejemplos correctos, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>57. S: ya—usted, dos palabras que comiencen con sonido o:: (indica a A13), dos:: con la o::</p>	<p>En el T57 la maestra elicit a los alumnos para que señalen palabras con otra vocal.</p>
<p>58. A13: oso (...)</p>	<p>En el T58 el A13 señala una palabra correcta a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>59. S: bien: oso y cuál más/ hay otro animal que es blanquito y tiene lana— cómo se llama/ (...)</p>	<p>En el T59 la maestra elogia y repite la palabra señalada por el A13 en señal de confirmación, luego da pistas a los alumnos para que señalen el nombre de otro animal.</p>
<p>60. A13: oveja::</p>	<p>En el T60 A13 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>61. S: ya:: bien::: a ver:/ quién más (indica a A14) qué comiencen con el sonido u:</p>	<p>En el T61 la maestra elogia a los alumnos y solicita a una alumna que ofrezca ejemplos con otra vocal.</p>
<p>62. A14: uslero y uva</p>	<p>En el T62 la A14 ofrece dos ejemplos de manera correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>63. S: ya, otra más uslero, uva y cuál más:</p>	<p>En el T63 la maestra repite las palabras señaladas por la A14 en señal de confirmación y solicita a los alumnos que den otro ejemplo.</p>
<p>64. A14: y oso::</p>	<p>En el T64 la A14 ofrece otra palabra que no correspondía a lo solicitado por la maestra (oso).</p>
<p>65. S: ya::, usted (indica a A15) con el sonido e: dos palabras</p>	<p>En el T65 la maestra no considera el ejemplo de la A14 y sin dar más explicaciones, solicita a A15 que señale dos ejemplos con otra vocal.</p>
<p>66. A15: elefante: escalera:</p>	<p>En el T66 la A15 ofrece dos palabras respondiendo correctamente a la solicitud de la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>

<p>67. S: ya::, otra más: (...) con el sonido e (...) elefante, escalera y qué más: (...) hay algo que se ve en las noches en el cielo=</p>	<p>En el T67 la maestra solicita más ejemplos con la misma vocal y da pistas a los alumnos para que adivinen una palabra (estrellas).</p>
<p>68. A16: luna</p>	<p>En el T68 el A16 toma el turno de palabra y responde equivocadamente a la maestra (luna).</p>
<p>69. A15: estrellas::</p>	<p>En el T69 la A15 señala la respuesta correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>70. S: las estrellas—y me queda con la vocal i:</p>	<p>En el T70 la maestra <i>repite la palabra indicada por la A15 en señal de confirmación</i> y pide continuar con una vocal que no ha sido repasada (I).</p>
<p>71. As: isla::</p>	<p>En el T71 los alumnos ofrecen una palabra correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>72. S: ya—cuál más::</p>	<p>En el T72 la maestra confirma lo indicado por los alumnos y solicita más ejemplos.</p>
<p>73. As: iglú</p>	<p>En el T73 los alumnos ofrecen una palabra correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>74. S: cuál más::</p>	<p>En el T74 la maestra solicita más ejemplos a los alumnos.</p>
<p>75. A15: iguana</p>	<p>En el T75 la A15 ofrece una palabra correcta a lo solicitado por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>76. S: ya—</p>	<p>En el T76 la maestra responde confirmando lo señalado por la A15.</p>
<p>77. A7: iglesia:</p>	<p>En el T77 la A7 ofrece una palabra correcta a lo solicitado por la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>78. S: ya—indio::</p>	<p>En el T78 la maestra responde confirmando lo señalado por la A7 y ofrece otro ejemplo.</p>
<p>79. As: iglú::</p>	<p>En el T79 los alumnos repiten un ejemplo que ellos mismos dieron en el T75.</p>

80. S: ya--	En el T80 la <i>maestra responde en señal de confirmación.</i>
-------------	--

La maestra (SUS-1-4: turnos 1-54) inicia las actividades indicando el objetivo de la clase que era reconocer las vocales en distintos contextos, por lo que comienza a activar los conocimientos previos (SUS-1-4: turnos 1-18) solicitando a los alumnos que nombren las vocales, que señala de manera secuenciada con participación de todos los niños, la maestra los elogia al final del ejercicio. Luego, elicitaba a los alumnos para que ofrecieran sustantivos propios que tengan sonido inicial vocal, lo que los niños realizan con bastante entusiasmo. Enseguida (SUS-1-4: turnos 19-24) proyecta las vocales para que los alumnos reconocieran si estaban escritas con mayúscula o minúscula y repasa las formas de escritura. Después, (SUS 1-4: turnos 25-50) utilizando un PPT muestra las vocales que los alumnos leen, realizando un ejercicio sintético fonético. Posteriormente, presenta una imagen que tiene el sonido inicial de una vocal, los alumnos nombran la imagen que observan y ofrecen otros ejemplos con esa vocal, realizando un ejercicio de conciencia fonológica; ejercicio que se repite para todas las vocales. Finalizando estas actividades de iniciación de la clase, la maestra anuncia una nueva actividad (SUS-1-7: turnos 1-40) que consiste en encerrar en un círculo todas las imágenes que están proyectadas en la pizarra que tienen sonido inicial vocal, más otras imágenes que son distractores, por lo que los alumnos deberán pasar a la pizarra para realizar el ejercicio individualmente. Antes de que los alumnos comiencen a realizar la actividad la maestra les solicita que recuerden de manera oral las vocales, las cuales nombran de manera alternada y después secuenciada, a modo de repaso, ya que tendrían que reconocer las vocales como sonido inicial de las imágenes incluidos distractores. Posteriormente comienza a llamar a los alumnos de manera individual para que pasen a la pizarra a encerrar en un círculo las imágenes que tenían sonido inicial vocal, sin necesariamente que partieran con la primera vocal, lo que los alumnos reconocen sin dificultad, realizando un ejercicio de conciencia fonológica. Sin embargo, una alumna indica un distractor, una caja de leche, reconociendo la vocal E en la palabra leche, realizando un análisis metalingüístico. La maestra continúa realizando otras actividades con la intención de reforzar y afianzar el aprendizaje de las vocales, en esta dinámica los alumnos mencionan dos imágenes que contenían las vocales A y O en las palabras gato y boca, realizando un análisis metalingüístico. La maestra no considera estos ejemplos y continúa con la siguiente

actividad (SUS-1-7: turnos 41-50) que consistía en que debían nombrar útiles escolares y posteriormente, objetos de la casa que tuvieran sonido inicial vocal, los alumnos participan activamente. La maestra hace observar la pared de la sala a los alumnos donde estaban escritas las vocales para que los alumnos las lean, utilizando el método sintético fonético. Para finalizar la clase (SUS-1-7: turnos 57-82) la maestra va indicando a algunos alumnos para que nombren dos palabras con sonido inicial vocal y luego, los hace participar como curso, produciéndose un clima agradable de trabajo entre la maestra y los alumnos; además, que en algunos momentos la maestra los elogia.

En relación con esta clase en la entrevista de autoconfrontación se hace el comentario que la maestra dice a los alumnos qué palabra comienza con la letra A o la vocal A, que comienza con I, qué comienza con E y se le dice que sería más adecuado hablar de sonidos, que era lo que estaba trabajando, qué palabra comienza con el sonido A, por ejemplo, a lo que Susan responde “sí, creo que en la siguiente clase lo implementé con sonido, porque les decía nombre y me decían animales, sustantivos como que no me entendían”, lo que hace probable que la maestra no fue clara en sus instrucciones para solicitar cierta tarea a los alumnos; frente a esta observación manifiesta “hay que especificar bien, es el sonido”.

En la actividad de encerrar en un círculo las imágenes con sonido inicial vocal (SUS-1-7: turnos 1-40), hace pasar individualmente a los alumnos a la pizarra y trabaja solo con este alumno, sin considerar al resto del curso en la tarea, por lo que los otros alumnos quedaban sin hacer nada, generándose desorden También indica que los alumnos se aburren en clases, por eso se produce desorden y lo alude al paso de Kínder a primer año, porque se produce un cambio importante en la metodología de trabajo en aula, lo que explica “yo creo que es por un cambio radical de kínder a primero básico, yo creo que también por eso se aburrían”.

Además, se le sugiere que como era repaso, podía haber utilizado palabras más desconocidas para los niños, a lo que responde “es que había pensado en otras, pero después dije no, porque a lo mejor no las conocen, más dificultad [...] le puse como cosas más cercanas”, aludiendo a que eran imágenes de objetos conocidos por los alumnos, pero no aprovecha las capacidades de los alumnos que están rodeados de información visual y auditiva que pueden aportar más allá de lo que se plantea en la clase, no se los presenta como desafío para motivar a los alumnos; Susan opina lo siguiente al respecto “ sí, han cambiado mucho [los alumnos], entonces yo creo que incursionar

más en la lectura y buscar métodos que a lo mejor a mí se me haga más fácil trabajarlo con grupos numerosos” [...] pero no he leído un texto que diga cómo enseñarle y por qué enseñarle así”; en esta respuesta la futura maestra reconoce que le falta conocimiento para enseñar a leer a los alumnos, lo que se observa durante la clase.

También, se observa que la maestra no controló bien los tiempos y actividades de la clase, ya que tuvo que repetir actividades o hacer leer las vocales desde el muro de la sala y luego, nombrar palabras con vocal inicial, la futura maestra señala “que no hallaba qué más hacer. La Prof. Guía me sugirió repetir el repaso”, lo que claramente denota falta de experiencia para trabajar lenguaje escrito, ya que era primera vez que realizaba clases de lectura en un primer año. Por otra parte, se observa en la clase grabada mucha intervención de la profesora guía, incluso dándoles las respuestas a los alumnos, además de otros adultos en la sala, lo que provocaba que la futura maestra se desconcentrara, tal como lo señala en la entrevista de autoconfrontación “yo encuentro que en la clase ojalá no me interrumpa tanto la profe, porque igual a mí me desconcentra eso, que esté ella diciendo di esto, di esto otro”. Por otra parte, los alumnos se comportaron inquietos en la clase, puede ser que era porque las actividades realizadas no superaron sus expectativas, ya que trabajó un contenido que los alumnos conocían y quizás, del mismo modo como lo aprendieron, ya que eran actividades muy cortas, trabajadas de manera rápida y poco desafiantes. Susan explicita lo siguiente como un elemento que le faltó en esta clase “el tiempo, lo hice como muy corto, muy rápido, muy apurada y como que no planifiqué bien los tiempos”. Frente a la propuesta de realizar actividades más cautivadoras y entretenidas para los alumnos, Susan explica “claro, que buscara una actividad fuera de lo común que no la han hecho con otros profes, si yo creo que sí daría resultado, pero viéndolo por el video y las actividades que yo hice es el número, yo insisto que es número [de alumnos] pero yo creo que ahora sí, si busco otra actividad, algo que sea fuera de lo común para ellos a lo mejor con los treinta y tantos me puede resultar”. En general, Susan manifiesta que las actividades las seleccionó buscando algo que entretuviera a los alumnos, porque además lograba la participación de todo el curso, sobre todo, cuando los alumnos pasaban a la pizarra, situación que no se dio en la clase, porque solo se producía un diálogo entre ella y el alumno, sin participación de los demás alumnos, como se ha señalado antes. Susa comenta “las encontré llamativas [actividades], porque no sé a mí me gustaba encerrar cosas así, entonces no les voy a pasar que lean, entonces que vengan a encerrar lo encontré más entretenido [...] dije mejor los hago participar a todos juntos a que les pasara la guía y encerraran de manera individual”.

Por otra parte, Susan en su comentario reconoce que utiliza las mismas actividades como ella aprendió en su etapa escolar, no observándose influencia del curso de formación en su accionar en el aula. Finalmente, la futura maestra se mostró muy disconforme con esta clase, incluso que hasta puede influenciar la elección de su mención: “yo dije ya leer es fácil, como que tampoco en la casa leí, dije es fácil enseñar y no es así, y hasta como dije parece que lenguaje no es lo mío [...] pero yo le decía a mi mamá siempre quería lenguaje, pero ahora parece que no es lo mío [...] me defraudé tanto de la primera clase [...] la encontré horrible, horrible, horrible [...] es que como que me taché al tiro [inmediatamente], qué terrible, no voy a enseñar nunca a leer”. La opinión de Susan no fue muy alentadora y aunque se le señaló que estaba aprendiendo y le faltaba experiencia para que hiciera ese comentario, de todos modos, le sirvió para perfilarse en otra área. En esta clase se observa a la maestra tensa, preocupada de lo que tenía que hacer y, aunque elogiaba a los alumnos por sus aciertos en algunas ocasiones en un ambiente cálido de trabajo, de respeto y los alumnos se mostraban participativos a momentos en la clase, también estaban inquietos, porque las actividades iban dirigidas a algunos niños, especialmente cuando pasaban al pizarrón, faltó más dinamismo que no es lo que plantea en las entrevistas 1 y 2, teniendo mayor peso en la clase lo expresado en la entrevista 1, ya que enseñó como ella aprendió.

5.4.3.2. Descripción de la clase 2

En este apartado se incorporan tablas con la transcripción del análisis interpretativo descriptivo de los fragmentos 2 y 4 (se presentan en una tabla) – 6-7-14-16 de Susan que guían el análisis de la clase 2:

Estudiante: Susan	Clase: 2
Curso: 1º básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Fragmento: SUS – 2- 2 y 4
Tiempo: 1:09 – 5:43	Duración: 4:34

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra tiene por objetivo reconocer la consonante L, por lo que elicitaba a los alumnos al inicio de la clase para que ofrezcan palabras con sonido inicial L, para detectar los conocimientos previos. Luego, practica la escritura de palabras con la letra en estudio, solicitando a un alumno que escriba una palabra en la pizarra con la consonante en estudio.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. S: necesito que me ayuden—a mí se me olvidaron algunas palabras que comienzan con la L (emite sonido), me pueden ayudar/ (dirigiéndose al grupo-clase)	En el T1 la maestra utiliza una estrategia para motivar a los alumnos a tomar el turno de palabra y señalar palabras que empiecen con la consonante en estudio.
2. As: lápiz—	En el T2 los alumnos ofrecen una palabra correcta, realizando un ejercicio fonológico de la letra en estudio.
3. S: ya, qué otra palabra—	En el T3 la maestra confirma lo señalado por los alumnos y solicita más ejemplos.
4. As: lana—	En el T4 los alumnos ofrecen otra palabra correcta, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
5. S: ya\ qué otra palabra\	En el T5 la maestra confirma lo señalado por los alumnos y solicita más ejemplos.
6. A1: lobo—	En el T6 el A1 ofrece otro ejemplo, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
7. S: ya (indica con la mano a A2 para que participe)	En el T7 la maestra confirma lo señalado por el A1 y solicita a A2 para que indique otro ejemplo.
8. A2: lobo:	En el T8 el A2 repite la palabra ofrecida por el A1.
9. S: ya\ por acá, quién sabe alguna palabra/ (dirigiéndose al grupo-clase)	En el T9 la maestra confirma lo señalado por el A1 y continúa solicitando más ejemplos.

10.	As: lo:bo:	En el T10 los alumnos repiten la palabra indicada por el A1 y A2.
11.	A3: lela	En el T11 la A3 ofrece otra palabra, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
12.	S: cuál/= (dirigiéndose a A3)	En el T12 la maestra hace repetir la palabra a la A3, porque no la escuchó.
13.	As: lobo::	En el T13 los alumnos toman el turno de palabra e indican una palabra ya dicha en T6, T8 y T10 .
14.	A3: lela	En el T14 la A3 repite la palabra que había señalado en el T11.
15.	S: lela, dígame/ (dirigiéndose a A4)	En el T15 la maestra repite la palabra de la A3 en señal de confirmación y ofrece la palabra a A4.
16.	A4: yo dije lolo::	En el T16 el A4 ofrece otra palabra prolongando el sonido de la última sílaba, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
17.	S: ya— y por esa fila/	En el T17 la maestra confirma lo señalado por el A4 y sigue solicitando más ejemplos, intencionando el trabajo por filas.
18.	A5: lobo:	En el T18 el A5 ofrece una palabra que ya se ha mencionado anteriormente (T6, T8, T10, T13).
19.	S: y otra palabra—	En el T19 la maestra no comenta el T18 y solicita más ejemplos.
20.	As: lila::	En el T20 los alumnos ofrecen otra palabra prolongando el sonido de la última sílaba, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
21.	S: lila y lola/	En el T21 la maestra repite la palabra señalada por los alumnos en el T20 en señal de confirmación y agrega un nuevo ejemplo.
22.	As: lola:: lolita:	En el T22 los alumnos repiten la palabra ofrecida por la maestra y la repiten en diminutivo.

23.	S: dígame/= (dirigiéndose a A6)	En el T23 la maestra da el turno de palabra a A6.
24.	As: luli	En el T24 los alumnos toman el turno de palabra y señalan un ejemplo, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
25.	S: dígame— (dirigiéndose a A6)	En el T25 la maestra ofrece el turno de palabra a A6.
26.	A6: luli::	En el T26 la A6 repite el ejemplo señalado en el T24.
27.	S: ya:: (...) y acá en la sala hay algo que comience con la L (emite sonido)	En el T27 la maestra confirma lo señalado por los alumnos y solicita que le entreguen otros ejemplos de objetos del entorno.
28.	A7: { lápiz:: }	En el T28 el A7 señala con voz fuerte un ejemplo, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
29.	S: ya::	En el T29 la maestra confirma lo señalado por el A7.
30.	As: luz::	En el T30 los alumnos ofrecen una nueva palabra, realizando un ejercicio fonológico del sonido inicial de la letra en estudio.
31.	S: lu::z, ya—a ver, ya: {quiero saber quién es capaz de venir y escribirme lola:	En el T31 la maestra repite la palabra indicada por los alumnos en el T30 en señal de confirmación, prolongando su sonido y empieza otra actividad.

Estudiante: Susan	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Fragmento: SUS – 2 - 6
Tiempo: 5:47 – 8:00	Duración: 2:53

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra realiza una actividad para continuar trabajando con la consonante L, donde los niños debían unir con una línea horizontal las sílabas LA, LE, LI, LO, LU con la imagen del frente que comienza con esa sílaba; por ejemplo, lu con la imagen de una luna. Para ello trabaja por filas, sacando a la pizarra a un niño por fila, primero lado derecho de la sala, después del centro y finalmente la fila del lado izquierdo, repitiendo la dinámica.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: ahora vamos a hacer una pequeña actividad (proyecta un power point) qué creen que hay que hacer aquí/ (indicando la imagen en la que está la actividad)</p>	<p>En el T1 la maestra anuncia un cambio de actividad y desafía a los alumnos para que comenten sobre la ejecución de la actividad.</p>
<p>2. A1: unir:</p>	<p>En el T2 los alumnos responden correctamente.</p>
<p>3. S: ya\ para eso:: quiero que vengan:: (...) partamos por esta fila primero (lado derecho de la sala), luego por esta (centro) y luego por la tercera (fila izquierda) ya::\</p>	<p>En el T3 la maestra organiza la participación de los alumnos en la actividad.</p>
<p>4. A1: yo</p> <p>S: venga, ya—(invitando a otros alumnos ya que A1 se ofrece pero no sale a la pizarra) ya::: quién quiere venir/</p>	<p>En el T4 el A1 se ofrece para participar.</p> <p>En el T5 la maestra acepta el ofrecimiento del A1, pero no sale a la pizarra.</p>
<p>6. A2: tía, yo</p>	<p>En el T6 la A2 llama la atención de la maestra para participar.</p>
<p>7. S: venga\ (...) ya\ (...) y de allá::</p>	<p>En el T7 la maestra acepta el ofrecimiento de la A2 e invita a participar a más alumnos.</p>
<p>8. A3: yo tía:</p>	<p>En el T8 el A3 llama la atención de la maestra para participar.</p>

9. S: venga\ ya—qué va a unir/ (refiriéndose a la actividad)	En el T9 la maestra acepta el ofrecimiento del A3 y le hace una pregunta sobre la actividad.
10. A3: esto— (uniendo la sílaba LU con la imagen de la luna)	En el T10 el A3 muestra cómo hará la actividad.
11. S: y qué es eso/ (dirigiéndose a A3)	En el T11 la maestra realiza otra pregunta al A3 en relación a la respuesta anterior.
12. A3: la luna—	En el T12 el A3 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
13. S: la luna\ con cuál comienza/	En el T13 la maestra repite la respuesta del A3 en señal de confirmación y agrega otra pregunta relacionada con la sílaba inicial.
14. A3: con lu:::	En el T14 el A3 responde correctamente a la maestra, realizando una lectura sintético silábica.
15. S: ya::: y qué dice ahí/ (indicando la sílaba LU que estaba escrita)	En el T15 la maestra confirma lo señalado por el A3 e insiste con la pregunta.
16. A3: lu:	En el T16 el A3 responde correctamente a la maestra y repite la sílaba.
17. S: lu::: (...) a ver repítalo—lu:	En el T17 la maestra repite la respuesta del A3 en señal de confirmación e insiste en que el A3 la repita.
18. A3: lu:::	En el T18 el A3 repite la sílaba de manera correcta.
19. S: ya::: muy bien:	En el T19 la maestra confirma la respuesta del A3 y lo elogia.
20. A4: yo:	En el T20 el A4 llama la atención de la maestra para participar.
21. S: ya venga\ (...) qué es eso/ (indicando la imagen de un león)	En el T21 la maestra acepta el ofrecimiento del A4 y le hace una pregunta sobre la actividad.
22. A4: león	En el T22 el A4 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
23. S: ya bien: con cuál comienza/	En el T23 la maestra confirma la respuesta del A4 y pregunta por la sílaba inicial de la palabra.

<p>24. A4: le—</p> <p>25. A5: yo:</p> <p>26. S: ya venga\ (...) la última\ bien: (...) qué es eso/ (dirigiéndose a A5) (...) lata:: con cuál comienza/ A5: con la:</p> <p>28. S: bien:: (...)</p>	<p>En el T24 el A4 responde correctamente a la maestra, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T25 la A5 llama la atención de la maestra para participar.</p> <p>En el T26 la maestra acepta el ofrecimiento de la A5 y le hace una pregunta a A5 que no responde. Después de una pausa a la espera de la respuesta de A5, la maestra ofrece la respuesta y pregunta por la sílaba inicial de la palabra.</p> <p>En el T27 la A5 responde correctamente a la maestra, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T28 <i>la maestra elogia a la A5</i></p>
--	---

Estudiante: Susan	Clase: 2
Curso: 1º básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Fragmento: SUS – 2 - 7
Tiempo: 8:08 – 10:55	Duración: 2:47

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra continúa la clase con una actividad similar a la anterior, en una columna están las sílabas de manera secuenciada y en la columna de al frente hay imágenes, pero ubicadas no en el mismo orden de las sílabas, sino que alternadas, por lo que la actividad tenía un poco más de complejidad. La participación de los niños es en forma voluntaria o seleccionados por la maestra.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: ya, acá hay otra de las mismas\ (...) quién quiere pasar/ (invitando a los alumnos a ir a la pizarra)</p> <p>2. A6: yo::</p>	<p>En el T1 la maestra explica a los alumnos que la actividad a realizar es similar a la anterior e invita a los alumnos a participar.</p> <p>En el T2 la A6 llama la atención de la maestra para participar.</p>

<p>3. S: ya—(...) qué va a unir (pregunta a la A6)/ no::: tiene que unirla con un dibujo que comience con lu: bien:: qué es eso/</p>	<p>En el T3 la maestra acepta el ofrecimiento de la A6 para que salga a la pizarra, pero la alumna se equivoca y une con la imagen de al frente, por lo que la maestra le repite la dinámica de la actividad.</p>
<p>4. A6: lu:pa:</p>	<p>En el T4 la A6 responde correctamente a la maestra, asociando objeto con la palabra escrita, realizando una lectura sintético silábica de la palabra.</p>
<p>5. S: lupa: ya—(...) de la fila de allá (izquierda de la sala) venga usted—no: usted: (indica a A7) (...) ya- cuál va a unir/ (refiriéndose a imagen con sílaba)</p>	<p>En el T5 la maestra repite la palabra en señal de confirmación e invita a un alumno de otra fila de la clase a pasar a la pizarra.</p>
<p>6. A7: esa\ (indicando la imagen de un loro con la sílaba LO)</p>	<p>En el T6 el A7 indica que está uniendo la imagen de un loro con la sílaba LO, realizando correctamente el ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>7. S: qué es eso/</p>	<p>En el T7 la maestra hace leer la palabra al A7.</p>
<p>8. A7: loro:</p>	<p>En el T8 el alumno lee la palabra de manera correcta, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>9. S: con cuál comienza/</p>	<p>En el T9 la maestra pregunta al A7 por la sílaba inicial de la palabra leída en el T8.</p>
<p>10. A7: con lo:</p>	<p>En el T10 el A7 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>11. S: ya—bien::</p>	<p>En el T11 la maestra elogia al A7 por su desempeño.</p>
<p>12. A8: yo::</p>	<p>En el T12 el A8 llama la atención de la maestra para participar.</p>
<p>13. S: ya venga\ (...) qué va a unir/ (pregunta al A8) (...) seguro/ qué es/ y con cuál comienza/ (borra la línea que hizo el alumno) estamos buscando una palabra que comience con li:: cuál comienza con li:: hay ese, ese y ese (refiriéndose a tres imágenes con esa sílaba)—cuál comienza con li: qué es eso/</p>	<p>En el T13 la maestra invita a la pizarra al A8. El A8 realiza el ejercicio, pero se equivoca porque une una sílaba con una imagen que no corresponde a esta. La maestra le va haciendo preguntas para que el alumno tome conciencia del error y le da algunas pistas para que llegue a la respuesta correcta.</p>

14. A8: libro	En el T14 el A8 dice la palabra correctamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
15. S: li:bro: ya—venga\ (..) tú/ (indica a una alumna) venga\ (...) cuál va a unir/ qué es eso/ le:ón: (...) ya—y la última/	En el T15 la maestra repite la palabra señalada por el A8 separada en sílabas en señal de confirmación e invita a otro alumno para continuar el ejercicio.
16. As: yo:: yo:: yo: yo::	En el T16 los alumnos llaman la atención de la maestra para ser invitados a la pizarra.
17. S: el niño de allá—(indicando a un alumno del extremo de la sala) (...) qué es eso/	En el T17 la maestra llama a un alumno para que participe y le pregunta por la siguiente palabra.
18. A9: una lata	En el T18 el A9 responde correctamente a la maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
19. S: bien::	En el T19 la maestra elogia al A9 por su desempeño.

Estudiante: Susan	Clase: 2
Curso: 1° básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Fragmento: SUS – 2 - 14
Tiempo: 14:33 – 28:52	Duración: 14:19

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra continúa la enseñanza de la consonante L, utilizando una guía de trabajo que entrega a cada alumno. A su vez, proyecta la guía en el equipo multimedia, para explicar a todo el curso que deben copiar las palabras que están en el extremo superior derecho e izquierdo y la parte inferior de la hoja.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: Ahora, necesito que saquen un lápiz y goma de borrar...(entrega guía de trabajo a cada alumno) ya:: silencio:: (...) acá tienen que escribir la palabra que está arriba (indica lado superior izquierdo de la hoja) (...) y acá también tienen que copiar las palabras, bueno/ (señala lado superior derecho de la hoja) ya, miren/ esto es lo que tienen que hacer\ (proyecta la guía de trabajo en la pizarra) en este espacio deben escribir esa palabra, lo mismo acá\ copiar la palabra (1'5") alguien la tiene escrita/</p>	<p>En el T1 la maestra solicita silencio para explicar la siguiente actividad en una guía de trabajo que proyecta para explicar a todo el curso la forma de desarrollarla. Pregunta a los alumnos si ya han avanzado en el trabajo.</p>
<p>2. A1: yo (levanta su mano)</p>	<p>En el T2 la A1 responde afirmativamente a la maestra.</p>
<p>3. S: si:: a ver venga a escribirla (...) (pasa a la pizarra la A1 a escribir la palabra lila) qué dice ahí/ la l:: con la i::=</p>	<p>En el T3 la maestra llama a la pizarra a la A1 para que escriba en la proyección una palabra con las sílabas en estudio, luego le entrega algunas pistas para que la pueda leer.</p>
<p>4. A1: lila</p>	<p>En el T4 la A1 toma el turno de palabra y responde a la maestra correctamente, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>5. S: bien:: (...) alguien tiene esta lista\ =</p>	<p>En el T5 la maestra elogia a la A1 por su desempeño y luego, continúa preguntando si han avanzado en el trabajo.</p>
<p>6. A2 (niño): yo tía/</p>	<p>En el T6 el A2 llama la atención de la maestra para participar.</p>
<p>7. S: a ver venga\ (...) qué dice ahí</p>	<p>En el T7 la maestra invita al A2 a la pizarra y le indica una palabra.</p>
<p>8. A2: lola</p>	<p>En el T8 el A2 responde correctamente a la maestra, realizando una lectura analítico léxico.</p>
<p>9. S: bien::/ ya— (...) acá abajo también tienen que reescribir, copiar las palabras ya—(4'65") salga usted a la pizarra</p>	<p>En el T9 la <i>maestra elogia al A2 por su desempeño</i> y repite algunas indicaciones para continuar con la actividad, luego invita a otro alumno a la pizarra.</p>

<p>10. A3: estas/</p> <p>11. S: si: o las de abajo las que quiera— (el alumno decide reescribir todas las palabras que estaban al final de la hoja, mientras la maestra revisa y apoya por puesto el trabajo de los alumnos del curso; 4'91") terminaron/ terminaron/</p> <p>12. As: no::</p> <p>13. S: ya\ (alumno A3 continúa en la pizarra transcribiendo palabras hasta el minuto 28' 22") ya/ (continúa revisando cuadernos por 17") ATENCIÓN/ TERMINARON/</p> <p>14. As: no:: no:::</p> <p>15. S: ya\ quiénes terminaron/</p> <p>16. AS: no:::</p>	<p>En el T10 el A3 solicita a la maestra que le indique las palabras que tiene que reescribir.</p> <p>Desde el T11 al T16 la maestra continúa con el ejercicio y preguntando a los alumnos si han terminado de transcribir las palabras.</p>
--	--

Estudiante: Susan	Clase: 2
Curso: 1º básico	Fecha observación: 03 de abril de 2017
Fecha autoconfrontación: 28 de abril de 2017	Fragmento: SUS – 2 - 16
Tiempo: 29:37 – 33:26 y 7:10	Duración: 11:39

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra entrega una segunda guía de trabajo a los alumnos donde deben encerrar en un círculo todas las consonantes L que encuentren en las distintas palabras.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: YA CHICOS ATENCIÓN:: les voy a pasar otra hojita donde van a tener que encerrar en un círculo todas las letras L (emite sonido y comienza a revisar por puesto a los alumnos hasta lo 10'36") YA CHICOS/ SENTADOS/ SENTADOS/ (...) SENTADOS::/ TODOS SENTADOS:/</p>	<p>En el T1 la maestra cambia de actividad, donde los alumnos deben reconocer la consonante en estudio en palabras dadas y da instrucciones para el trabajo.</p>

<p>{SENTARSE::} YA—VAYA A SENTARSE:: vayan a sentarse—</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. A1: tía, hay que terminarlo todo/ 3. S: si:: ya—(comienza a realizar el cierre de la clase) 	
--	--

La maestra comienza la clase (SUS 2-2y4: turnos 1-31) cuyo objetivo era reconocer la consonante L, para ello realiza un ejercicio para detectar los conocimientos previos, elicitando a los alumnos que nombren palabras con sonido inicial con la consonante en estudio. La maestra utiliza una estrategia para motivar a los alumnos a participar, indicando que se le habían olvidado esas palabras y necesitaba ayuda, por lo que los alumnos muy entusiasmados ofrecían ejemplos para ayudar a la maestra, resultando como un juego para los niños, que participaron de manera individual y también colectiva como grupo curso muy entretenidos, siempre trabajando conciencia fonológica en esta parte de la clase. Finaliza esta etapa de la clase desafiando a los alumnos para que pasen a la pizarra a escribir una palabra con la consonante en estudio, con la finalidad de asociar el lenguaje verbal con el lenguaje escrito. La maestra continuó la clase realizando otra actividad, (SUS 2-6: turnos 1-28) que tenía como propósito hacer la relación de las sílabas en estudio con una imagen que le daba sentido a la sílaba al nombrar la imagen, además de realizar un ejercicio de conciencia fonológica; para ello los alumnos debían unir con una línea las sílabas LA, LE, LI, LO, LU con una imagen de la columna de al frente que correspondía al sonido inicial, pero cuando proyecta el ejercicio en un PPT vuelve a preguntar a los alumnos para que le digan qué tendrían que hacer en este ejercicio, respondiendo los alumnos adecuadamente. Para efectuar esta actividad organiza a los alumnos por filas, los cuales va llamando o acepta cuando los alumnos quieren pasar voluntariamente a la pizarra, según la fila a la que pertenecen, allí los alumnos reconocen sonido inicial en la imagen, realizando un ejercicio de conciencia fonológica o leen las sílabas que están escritas en la proyección efectuando una lectura sintético silábica; la maestra estimula el trabajo de los alumnos elogiando en todo momento su participación, los alumnos se muestran tranquilos y participativos. Continúa la clase (SUS-2-7: turnos 1- 19) realizando un ejercicio similar al anterior en que la columna del lado izquierdo ubica las sílabas formadas por la consonante L y las vocales organizadas secuencialmente y en la columna del frente diferentes

imágenes ubicadas de manera alternada con sonido inicial de las sílabas en estudio, los alumnos debían unir con una línea la sílaba con una imagen según correspondiera, teniendo mayor complejidad que la actividad anterior, efectuando un ejercicio de conciencia fonológica. Los alumnos se ofrecían para participar conservando el orden en la clase y la armonía con la maestra que elogiaba sus aciertos. Continúa la clase (SUS-2-14: turnos 1- 16) desarrollando una guía de trabajo que consistía en reescribir palabras dadas con las sílabas en estudio, los alumnos debían copiar esas palabras, luego invitaba de manera voluntaria a pasar a la pizarra a los alumnos para que reescribieran en la proyección las palabras, reconocieran su sonido inicial, realizando un ejercicio de conciencia fonológica o les solicitaba que leyeran la palabra completa utilizando el método analítico léxico. Después debían copiar las sílabas que estaban al pie de la hoja en mayúscula y en minúscula, para afianzar su aprendizaje y conducirlos paulatinamente a la escritura. La maestra elogia los aciertos de los alumnos, es importante destacar que en esta actividad la maestra va monitoreando el desempeño de los alumnos, preocupándose del trabajo de cada uno. Cierra la clase (SUS-2-16: turnos 1-3) entregando otra guía de trabajo donde los alumnos debían encerrar en un círculo todas las consonantes L que encontraran, como una manera de asegurarse que los alumnos habían logrado el objetivo de la clase. En esta etapa los alumnos estaban más inquietos, pero aún así, trabajaban.

En esta clase la maestra realiza actividades de conciencia fonológica, lectura de sílabas y palabras y copia de palabras, replicando su propio aprendizaje como lo declara en la entrevista 1 y 2, y que considera una manera positiva de aprendizaje. En la entrevista expresó la importancia de realizar actividades lúdicas, lo que se observa cuando solicita a los alumnos que la ayuden con las palabras con sonido inicial L porque las había olvidado, animando a los alumnos a colaborar con la clase. Además, integró actividades individuales y por filas dando oportunidad de distintas formas de intervención, como también, la participación voluntaria de los alumnos. La maestra constantemente está felicitando a los alumnos por su desempeño, logrando un clima de confianza y calidez en la sala durante la clase.

En la entrevista de autoconfrontación de la clase 2, la maestra comenta que la profesora guía le solicitó que utilizara solo palabras con la consonante L, lo que le pareció extraño y después se había dado cuenta que los niños habían aprendido solo esa consonante, por lo que era difícil que utilizaran otras y ella había solicitado a una alumna que escribiera LUNA, también dijo LUPA,

como lo explica en su relato “y a mí se me fue, porque pensé que ya conocían la M, P, dije lupa [...] si después la M [letra que aprenderán posteriormente] es que a mí se me fue ese detalle, porque busqué palabras que empezaran con la L sin fijarme, me di cuenta después”, lo que demuestra que no puso mucha atención en la organización de la clase, aunque después menciona que ayudó a la alumna que le solicitó escribir la palabra LUNA, para que lo pudiera realizar “pero parece que le dije después cómo se escribía [a la alumna en la pizarra la letra N]”, de lo cual tampoco demuestra tanta seguridad. Enseguida, los alumnos debían unir con una línea la sílaba inicial de la consonante L con las vocales (SUS 2-6: turnos 1-28) y la imagen que estaba al frente de cada sílaba secuenciada, lo que no era muy desafiante para los alumnos, pues debían hacer una línea horizontal, lo que Susan explicita de la siguiente manera “si po, es así, después abajo hay otra que ya estaban cruzadas, desordenadas (se refiere a las sílabas) [...] era obvio...por eso puse la más fácil y luego la más difícil, la más desordenada”, refiriéndose que alternó las imágenes y debían unir con una línea sonido inicial con imagen correspondiente (SUS-2-7: turnos 1- 19). Después alude a la guía de trabajo que llevó para esta clase y que se las entregó a todos los niños del curso, sin embargo, había una alumna con necesidades educativas especiales a la cual no le llevó material adecuado, señalando que no conocía todos los alumnos “sí, pero como no los conocía a todos”, por lo que no pudo proporcionar los apoyos adecuados. Cuando se le pregunta en qué pensó para organizar la clase responde “en las actividades primero, primero como que me enfoqué, ya que actividades voy a hacer, en que fueran con dibujos [...] y a colores como que les llamara la atención”, finalmente, señala que incluyó actividades como cuando ella aprendió “es que la verdad yo siempre hacía cosas así cuando les enseñaba a mis hermanos también, era como más encerrar, pintar, lo que empezara con esa letra, no sé y los libros que teníamos en la casa son de pintar la letra de encerrar, de unir”, y agrega otro comentario muy interesante cuando dice: “porque encontré que eran más entretenidas, en que en realidad son como las actividades típicas que yo hacía, entonces como que no se me ocurría nada más hacer y como que miraba en internet y era como siempre lo mismo, encerrar, pintar, unir, rellenar con diarios”, lo que demuestra que pesa más su propio aprendizaje, que la formación recibida en la universidad, tal como también lo señala en la clase 1. También, indica que se dejó llevar por las orientaciones dadas por la profesora guía “pero yo también seleccioné eso, porque la profesora me dijo tráele que sean de unir, de encerrar, entonces me enfoqué en lo que profesora dijo”, pero como los alumnos al parecer estaban acostumbrados a ese tipo de actividades no resultaron muy atractivas, como lo había pensado

Susan en las entrevistas 1 y 2. Al reflexionar sobre las actividades realizadas, dice “es que yo creo que voy a intentarlo con otras cosas, a lo mejor no tanto encerrar, no tanto unir, a lo mejor de otra forma, en este minuto no se me ocurre cómo [...] sí, porque en todas las clases era transcribir, encerrar y unir”, por lo que se espera que en las clases siguientes pueda cambiar su propuesta de actividades para la clase, que sea más acuciosa la revisión de las actividades a realizar y más pertinentes, porque declara lo siguiente “igual estuve como a última hora, ya qué puedo hacerles, cómo lo puedo hacer”, observándose que no dedicó el tiempo suficiente para buscar información apropiada para llevar a cabo la clase.

Respecto de los recursos utilizados para la clase, encuentra que fueron los adecuados para llevar a cabo su planificación “según lo que yo tenía planificado fueron los que yo necesitaba para hacer la clase, la guía y eso, pero como le decía endenante no se me ocurría nada más entonces...ya les voy a hacer una guía con hartos dibujos con las letras bien claras, bien grandes, porque no se me ocurría qué otra actividad hacer”. En este relato Susan vuelve a hacer mención a las actividades realizadas y no responde tan específicamente sobre los recursos de la clase, donde podría haber utilizados muchos más, incluso páginas web para que los alumnos interactuaran, material digital de uso para los alumnos. En esta clase se observa que hubo mayor preocupación por controlar los tiempos y Susan lo manifiesta así “o sea yo los calculé, como vi que la primera palabra ya algunos la tenían escrita, por eso pregunté si ya algunos la tenían lista, pero las de abajo (en la guía) después yo calculé unos 10 minutos y después me paseaba por la sala para ver si lo estaban haciendo o no”.

En general, se observa que Susan no tiene mucho conocimiento para enseñar el lenguaje escrito, lo que la lleva a repetir actividades de su propio aprendizaje y que no pueda crear material, o actividades más interesantes para los alumnos, lo que reconoce en las siguientes líneas “porque yo no tengo mucho conocimiento y una vecina que tengo que hace clases yo le preguntaba a ella y ella me decía lo mismo, hace actividades dinámicas, hace que pinten, porque así se les va a quedar más grabado, entonces fue lo que más intenté”. Susan busca apoyo en otra docente, pero que confirma lo que ella hace, no busca referencias más especializadas de expertos, no se prepara como corresponde para realizar la clase en el aula. Además, se confió en lo que señaló en la clase 1, que era fácil enseñar a leer y se dio cuenta que no era así. También, menciona que el curso de formación no la ayudó mucho a aprender, le faltó incluir la práctica “es que la profe nos daba ejemplos de actividades que se podían hacer, pero el cómo enseñarlo no lo aprendí, aprendí qué hacer, cómo

enseñarlo yo personalmente no lo aprendí [...] si la práctica [anterior] hubiese estado orientada todos en lenguaje, ahí habría puesto en práctica lo aprendido, pero como siempre hice ciencias e hice matemáticas [...] todavía voy a mi experiencia, todavía no implemento lo que me enseñaron”. Susan, muestra que le falta preparación para hacer una clase de lectura y escritura, diciendo “yo creo que hay que leer más y tratar de ver otros métodos que a lo mejor son más eficaces con grupos grandes”. Al parecer encuentra que el curso de formación no tiene mucha influencia en sus aprendizajes y en el aula, porque le faltó realizar práctica en esa área, lo que la habría llevado a tener una actuación diferente frente a sus alumnos.

5.4.3.3. Descripción de la clase 3

En esta sección se incorporan tablas con la transcripción del análisis interpretativo descriptivo de los fragmentos 2-4-7-9-11 de Susan, que guían el análisis de la clase 3:

Estudiante: Susan	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 12 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 02 de junio de 2017	Fragmento: SUS – 3 – 2
Tiempo: 00 – 1’33”	Duración:1’33”

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra indica que el objetivo de la clase es hacer ejercicios de lectura de palabras, debido a que los alumnos no señalan palabras, sino que sílabas, entonces comienza activando los conocimientos previos realizando un repaso de las consonantes conocidas por los niños que va escribiendo en el pizarrón para que los alumnos las lean; los alumnos las leen emitiendo su sonido o dando ejemplos de palabras, como también, los alumnos señalan el nombre de consonantes conocidas por ellos.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. S: buenos días/ 2. As: buenos días tía:--	En el T1 la maestra saluda a los alumnos y en el T2 los alumnos responden.

<p>3. S: ya- eh:: ya chiquillos - hoy día:: eh:: voy a hacer una clase sobre la lectura, ustedes ya saben leer algunas palabras\ 4. As: sí::</p> <p>5. A1: la, le, lo, lu::</p> <p>6. S: ya\ qué consonantes o vocales/=</p> <p>7. A2: la, le, li, lo, lu::</p> <p>8. S: no: qué consonantes conocen/ 9. As: ma, me, mi, mo, mu::</p> <p>10. S: cuál a ver/ 11. As: so:::</p> <p>12. S: esa cuál es/ (escribe letra S en pizarrón)</p> <p>13. AS: la s:: (emiten sonido)</p> <p>14. S: m (escribe en el pizarrón)</p> <p>15. As: la m:: (emiten sonido)</p>	<p>En el T3 la maestra presenta el objetivo de la clase y realiza una pregunta a los alumnos sobre su competencia en lectura y en el T4 los alumnos responden afirmativamente.</p> <p>En el T5 la A1 toma el turno, pero no responde de manera adecuada a la pregunta de la maestra. De hecho, la maestra pregunta sobre palabras, pero A1 nombra sílabas formadas con la consonante L</p> <p>En el T6 la maestra insiste preguntando más específicamente sobre consonantes y vocales que ya conocen.</p> <p>En el T7 el A2 coge el turno de palabra y repite las sílabas formadas con la consonante L y ya nombradas por A1 en el T5.</p> <p>En el T8 la maestra responde negativamente a la respuesta del A2 y pregunta específicamente por las consonantes.</p> <p>En el T9 los alumnos señalan sílabas con la consonante M.</p> <p>En el T10 la maestra insiste con la pregunta del T8</p> <p>En el T11 los alumnos responden con otra sílaba con la consonante S.</p> <p>En el T12 insiste en preguntar por la consonante de la sílaba (en concreto la S) y la escribe en la pizarra.</p> <p>En el T13 los alumnos responden correctamente emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.</p> <p>En el T14 la maestra dibuja en la pizarra otra consonante (M).</p> <p>En el T15 los alumnos responden correctamente emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.</p>
--	--

16. S: p (escribe en el pizarrón)	En el T16 la maestra dibuja en la pizarra otra consonante (P).
17. As: la p (emiten sonido)=	En el T17 los alumnos responden correctamente emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.
18. A3: LA PE:::	En el T18 la A3 coge el turno de palabra y nombra la consonante (P), utilizando el método sintético alfabético.
19. S: L (escribe en el pizarrón con letra cursiva)	En el T19 la maestra cambia el tipo de letra y dibuja otra consonante (L).
20. As: la L (emiten sonido)	En el T20 los alumnos responden correctamente emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.
21. S: ya—cuál más/ y esta/ (escribe la T)	En el T21 la maestra pregunta para elicitación más consonante que han aprendido los alumnos y luego escribe otra consonante (T).
22. As: la te:::	En el T22 los alumnos indican el nombre de la consonante, utilizando el método sintético alfabético.
23. S: la T (emite sonido) de tomate—	En el T23 la maestra emite el sonido de la consonante y señala una palabra que tiene el sonido inicial de la consonante mencionada.
24. A4: do::	En el T24 el A4 toma el turno y señala una sílaba con una consonante inicial que todavía que no había sido mencionada.
25. S: cuál/	La maestra en el T25 no escucha lo indicado por el A4 y le hace repetir lo que había dicho.
26. A4: do	En el T26 el A4 repite la sílaba que había señalado en el T24.
27. S: ah::: faltó esta/ (escribe letra d)	En el T27 la maestra <i>confirma la respuesta de A4</i> recordando que esa consonante (D) no la habían escrito todavía y la dibuja en el pizarrón.
28. As: la d:::(emiten sonido)	En el T28 los alumnos responden correctamente emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.

29. S: {qué se escribe con esta letra}	En el T29 la maestra solicita ejemplos de palabras que se escriben con la consonante D.
30. As: dado, dedo:	En el T30 los alumnos señalan dos ejemplos de manera correcta, realizando un reconocimiento fonológico de la consonante D
31. S: ya—(...) {quién conoce esta} (escribe la letra N)	En el T31 la maestra confirma que la respuesta es correcta y pregunta por otra consonante que escribe en la pizarra.
32. As: la N (emiten sonido)	En el T32 los alumnos responden correctamente emitiendo su sonido, utilizando el método sintético fonético.
33. S: a ya/	En el T33 la maestra responde en señal de confirmación.

Estudiante: Susan	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 12 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 02 de junio de 2017	Fragmento: SUS – 3 – 4
Tiempo: 1'44" – 4'30"	Duración: 2'86"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra escribe en el pizarrón el objetivo de la clase relacionado con identificar los sonidos de las palabras. Para el desarrollo de este objetivo, solicita a los alumnos que nombren consonantes y vocales conocidas por ellos, y la maestra las escribe en el pizarrón.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. S: ya—shssss (escribe el objetivo de la clase en la pizarra, solicitando silencio mientras escribe)	En el T1 la maestra solicita silencio a los alumnos y escribe el objetivo de la clase.
2. A1: da, de, di, do, du:	En el T2 la A1 comienza a nombrar sílabas con la consonante D.

<p>3. S: cuál más conocen/</p>	<p>En el T3 la maestra pregunta por otras consonantes conocidas por los alumnos.</p>
<p>4. A2: de lobo::</p>	<p>En el T4 el A2 ofrece una palabra con la consonante L, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.</p>
<p>5. A1: la erre</p>	<p>En el T5 la A1 señala el nombre de una consonante (R), haciendo uso del método sintético alfabético.</p>
<p>6. S: y cómo se escribe la erre/</p>	<p>En el T6 la maestra realiza una pregunta a los alumnos para llevar a los alumnos a establecer una relación entre grafema y fonema.</p>
<p>7. A3: yo lo sé::</p>	<p>En el T7 el A3 se ofrece para escribir la consonante en la pizarra.</p>
<p>8. S: venga\ (...) venga, cómo se escribe la erre\ ah::: no se la sabe ve/ (...)</p>	<p>En el T8 la maestra invita al A3 a pasar a la pizarra, pero este no responde y la maestra se lo hace notar.</p>
<p>9. A4: yo:::</p>	<p>En el T9 el A4 llama la atención de la maestra para dar la respuesta.</p>
<p>10. S: ya a ver venga/ bien:: ya— entonces conocemos la de, la ene (el alumno no las escribe y las va escribiendo ella misma en la pizarra)</p>	<p>En el T10 la maestra invita al A4 a pasar a la pizarra, pero este no responde, por lo que decide escribir ella misma otras consonantes que va nombrando (D y N), dejando de insistir en la consonante ofrecida por la A1 en T5 (R).</p>
<p>11. A5: la eme</p>	<p>En el T11 la A5 ofrece una consonante por su nombre, haciendo uso del método sintético alfabético.</p>
<p>12. S: la eme cuál más:/</p>	<p>En el T12 la maestra repite el nombre de la consonante en señal de confirmación y solicita a los alumnos que le nombren otras letras.</p>
<p>13. A6: la g de gato::</p>	<p>En el T13 el A6 nombra otra consonante (G) y un ejemplo de palabra con esa letra inicial (gato), realizando un análisis metalingüístico.</p>
<p>14. S: cuál más/</p>	<p>En el T14 la maestra continúa solicitando nombre de otras letras conocidas por los alumnos.</p>
<p>15. As: la L:::, la T::: la P::: la S::: (emiten sonidos)</p>	<p>En el T15 los alumnos emiten el sonido de varias consonantes, dando respuesta a la</p>

	maestra, realizando un ejercicio de conciencia fonológica.
16. S: ya—cuál otra consonante/	En el T16 la maestra confirma e insiste en que los alumnos sigan señalando consonantes conocidas.
17. As: la F (emitiendo su sonido) fa, fe, fi, fo, fu::	En el T17 los alumnos emiten el sonido de otra consonante (F), y luego señalan las sílabas, conformada por la consonante y las vocales, realizando un ejercicio fonológico de la consonante y las sílabas.
18. S: y las vocales/	En el T18 la maestra elicit a los alumnos para que nombren las vocales.
19. As: a, e, i, o, u:: a, e, i, o, u::	En el T19 los alumnos señalan las vocales y las repiten.
20. S: ya conocen otra letra::	En el T20 la maestra elicit a los alumnos para que nombren otras letras.
21. A7: la hache (señala su nombre)	En el T21 la A7 ofrece otra consonante por su nombre, haciendo uso del método sintético alfabético.
22. S: cómo se escribe la hache/	En el T22 la maestra pregunta a los alumnos como se escribe la consonante mencionada por la A7.
23. A8: yo voy/	En el T23 el A8 se ofrece para pasar a la pizarra.
24.As: es una mudita::	En el T24 los alumnos señalan una característica de la consonante.
25.S: ya::	En el T25 la maestra confirma lo señalado por los alumnos en el T24.
26. A9: tía es una L (emite su sonido)	En el T26 la A9 se equivoca con la apreciación de la letra escrita por el A8 en la pizarra.
27. S: no es una hache mayúscula--	En el T27 la maestra aclara la equivocación de la A9, sin sacar provecho del error.

Estudiante: Susan	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 12 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 02 de junio de 2017	Fragmento: SUS – 3 – 7
Tiempo: 5:02 – 7:20	Duración: 2:18

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra cambia de actividad realizando una lectura compartida, leyendo el cuento la Tortuga Tomasa desde una proyección para trabajar la consonante T. Luego, explica a los alumnos que deberán encerrar en un círculo las palabras que contenían la consonante T, lo que no ocurre en este fragmento, ya que se dedica a hacer preguntas explícitas sobre lo narrado.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. S: lo que vamos a hacer ahora shsss::: lo que vamos a hacer ahora les voy a leer unos cuentos/ les voy a hacer preguntas sobre ese cuento/ ya—(..) luego vamos a hacer otra actividad que va a ser encerrar palabras\ eh::: identificar las letras:: y así, bueno/	En el T1 la maestra solicita silencio a los alumnos y organiza la clase indicando las actividades a realizar. Al final pide confirmación a los niños.
2. As: bueno, bueno::	En el T2 los alumnos responden afirmativamente a la propuesta de la maestra.
3. S: (...) quién me lee esto/ (refiriéndose al título del cuento)	En el T3 la maestra solicita a un alumno voluntario para que lea el título del cuento.
4. A1: la tortuga=	En el T4 la A1 lee correctamente una parte del título del cuento, utilizando el método analítico léxico.
5. As: la tortuga to::ma::sa::	En el T5 los alumnos toman el turno de palabra para repetir las palabras leídas por la A1 y agregan el nombre del personaje principal del cuento separado en sílabas, utilizando el método sintético-silábico.
6. S: cómo se llama la tortuga/	En el T6 la maestra hace repetir a los alumnos el nombre del personaje principal del cuento que en el T5 había sido leído con sílaba por sílaba. Su intención es que lo lean de manera completa.

<p>7. As: tomasa::</p>	<p>En el T7 los alumnos responden correctamente a la solicitud de la maestra leyendo la palabra completa, utilizando el método analítico léxico.</p>
<p>8. S: bien:: ese es el nombre de la tortuga:-- ya—shss:: SILENCIO Y ESCUCHEN/ (...) <u>Un día de sol la tortuga tomasa se fue al parque, ahí se columpió y luego se cayó del columpio. Vino su amiga tortuga y la ayudó a levantarse::</u> (la maestra realiza lectura compartida, mostrando las palabras que iba leyendo) (...) a dónde fue tomasa/</p>	<p>En el T8 la maestra elogia a los alumnos por su respuesta y comienza con la lectura compartida del cuento, la que interrumpe para hacer una pregunta explícita a los alumnos para comprobar la comprensión del texto.</p>
<p>9. A1: {al parque}</p>	<p>En el T9 la A1 responde correctamente la pregunta de la maestra.</p>
<p>10. S: al parque:: y qué le pasó en el parque/=</p>	<p>En el T10 la <i>maestra repite la respuesta de la A1 en señal de confirmación</i> y agrega otra pregunta explícita sobre el cuento.</p>
<p>A2: {se cayó del columpio}</p>	<p>En el T11 la A2 toma el turno de palabra para responder correctamente la pregunta de la maestra.</p>
<p>12. S: ya:: se cayó del columpio—y quién la ayudó/=</p>	<p>En el T12 la maestra <i>repite la respuesta de la A2 en señal de confirmación</i> y hace otra pregunta explícita a propósito de la respuesta anterior.</p>
<p>13. A2: {una amiga}</p>	<p>En el T13 la A2 toma el turno de palabra para responder correctamente a la maestra.</p>
<p>14. S: ya—y cómo era la amiga/</p>	<p>En el T14 la maestra confirma la respuesta de la A2 con la palabra ya y solicita a los alumnos que le digan algún adjetivo para describir este otro personaje del cuento, promoviendo estrategias para inferir el significado.</p>
<p>15. As: buena::--=</p>	<p>En el T15 los alumnos responden la pregunta de la maestra infiriendo una característica (buena).</p>
<p>16. A3: tía me puede ayudar que se me enredó esto/</p>	<p>En el T16 el A3 solicita ayuda a la maestra para resolver una situación emergente.</p>
<p>17. S: {yo la ayudo} (se dirige al puesto de A3) ya- ahora seguimos—DICE (..) <u>jugando las dos tortugas encontraron una casa, la casa estaba llena de agua\ abrieron las</u></p>	<p>En el T17 la maestra acude a brindar ayuda al A3 y continúa la narración del cuento. luego,</p>

<p>ventanas y las puertas y se vació de agua\ (...) qué encontraron/</p> <p>18. As: una casa:: con agua::</p> <p>19. S: una casa con agua\ (..) qué hicieron para que se saliera el agua/</p> <p>20. As: abrieron las puertas:::</p> <p>21. S: abrieron las puertas y qué más/...</p> <p>22. As: LAS VENTANAS</p> <p>23. S: las ventanas\ ya (...)</p>	<p>detiene la lectura para realizar otra pregunta explícita a los alumnos.</p> <p>En el T18 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T19 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y realiza otra pregunta explícita a los alumnos.</p> <p>En el T20 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T21 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y los elicit a entregar más detalles.</p> <p>En el T22 los alumnos alzan la voz para responder correctamente la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T23 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i>.</p>
--	---

Estudiante: Susan	Clase: 3
Curso: 1° básico	Fecha observación: 12 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 02 de junio de 2017	Fragmento: SUS – 3 – 9
Tiempo: 7:41 – 17:50	Duración: 10:09

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra en este fragmento continúa la lectura del cuento la Tortuga Tomasa. Luego, la maestra hace preguntas sobre el contenido del cuento e invita a los alumnos a encerrar palabras que se escriban con la consonante T. Posteriormente, lee otro cuento llamado El León Lolo, para realizar preguntas de comprensión de lectura a los alumnos; a modo de repaso de las consonantes T y L.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: (...) ya- <u>subieron al tejado y había un tambor y una trompeta, las cogieron y se pusieron a tocarlas. Al rato fueron a un quiosco a comprar un bocadillo de tomate y se lo tomaron en casa de tomás.</u> (...) ya\ a ver—qué encontraron en el tejado/</p> <p>2. A1: una:, un tambor y una trompeta\</p> <p>3. S: ya:: y para qué sirven esas cosas/</p> <p>4. AS: {para tocarlas}</p> <p>5. S: ya- y QUÉ SE HACE CON ELLAS/</p> <p>6. As: música=</p> <p>7. S: música:: y qué fueron a comprar al quiosco/</p> <p>8. A2: BOCADILLOS/</p> <p>9. S: ya:: y qué hicieron con ellos/</p> <p>10. As: se los comieron en casa de tomás:</p> <p>11. S: y qué es ella/</p> <p>12. A3: una tortuga:</p> <p>13. S: {cómo se llamaba la tortuga}</p> <p>14. As: tomasa=</p> <p>15. S: tomasa::</p> <p>16. S: ya\ creo que:: (..) {ven} alex—está medio enojado hoy día—ya, {enciérreme todas las palabras en las que salga la letra T} (emite el sonido de la letra) donde salgan todas esas (indica con el dedo letra T de palabras del cuento) ya— {enciérrelas todas} (Alex va encerrando las letras) ya:: (...) ya:: dónde más hay otra/ ya:: (...) ya:: (..) dónde más/ ya:: (...) ya:: falta otra o no/ (dirigiéndose al grupo-clase)</p> <p>17. A4: SI LE FALTA UNA</p>	<p>En el T1 la maestra termina de leer el cuento y comienza a hacer preguntas explícitas a los alumnos.</p> <p>En el T2 el A1 responde correctamente la pregunta de la maestra.</p> <p>En el T3 la maestra <i>confirma la respuesta del A1 con la palabra ya</i> y realiza otra pregunta sobre la respuesta dada.</p> <p>Desde el T4 al T15 la maestra realiza preguntas explícitas sobre el significado del cuento y los alumnos responden correctamente a ellas.</p> <p>En el T16 la maestra cambia de actividad, llamando a Alex a la pizarra para que realice el siguiente ejercicio que es encerrar en un círculo todas las palabras del cuento escrita con la consonante en estudio. La maestra va dirigiendo el trabajo de Alex de manera verbal y el niño va realizando el ejercicio. Finalmente, pregunta si el ejercicio está completo al grupo-clase.</p> <p>En el T17 la A4 le indica a su compañero que el ejercicio no está completo.</p>

<p>18. S: cuál más le falta/ (pregunta a alex) (...) cuál más le falta/ shss:: ALLÁ ATRÁS, SIENTÉNSE:: ya:: falta algo más alex/ sí o no/ te falta alguna—</p>	<p>En el T18 la maestra le insiste a Alex para que complete el ejercicio, mientras intenta tranquilizar a los niños y que hagan silencio en la sala. Insiste con Alex para que busque las palabras que faltan.</p>
<p>19. Alex: no me faltan—</p>	<p>En el T19 Alex responde a la maestra que su ejercicio está completo.</p>
<p>20. S: NO LE FALTAN ya—(después de transcurridos 3'22" solamente con alex) ya, bien: -- qué dice acá/ (indicando una palabra y dirigiéndose al grupo-clase)</p>	<p>En el T20 la maestra comprueba si el ejercicio está correcto y <i>lo elogia</i>. Luego, hace una pregunta al curso.</p>
<p>21. A4: TORTUGA</p>	<p>En el T21 el A4 responde correctamente a la pregunta de la maestra, utilizando el método analítico léxico.</p>
<p>22. S: y aquí/ (indicando la palabra Tomasa)</p>	<p>En el T22 la maestra pregunta a los alumnos por otra palabra.</p>
<p>23. As: to:ma:sa::=</p>	<p>En el T23 los alumnos responden correctamente a la maestra, leyendo la palabra separada en sílabas, utilizando el método sintético-silábico</p>
<p>24. S: tomasa: y acá/ (indica la palabra estaba)</p>	<p>En el T24 la maestra repite la palabra en señal de confirmación y pregunta por otra palabra.</p>
<p>25. A3: es:ta:ba=</p>	<p>En el T25 el A3 lee la palabra separada en sílabas de manera correcta, utilizando el método sintético-silábico.</p>
<p>26. S: estaba—ya—(borra todas las marcas de la pizarra) ya\ y de acá—</p>	<p>En el T26 la maestra repite la palabra en señal de confirmación, e inicia nuevamente la misma actividad.</p>
<p>27. Lucas: tía yo paso::</p>	<p>En el T27 Lucas llama la atención de la maestra para realizar el ejercicio a la pizarra.</p>
<p>S: ya venga\ ya también:: {márqueme todas las palabras donde salga la letra T} (emite sonido) ya:: (...) le faltan/</p>	<p>En el T28 la maestra acepta la participación de Lucas y le da las mismas instrucciones que a Alex.</p>
<p>29. As: si::: allá lucas allá:: lucas::</p>	<p>En el T29 los alumnos comienzan a participar dándole instrucciones a Lucas para que haga el ejercicio.</p>
<p>30. A4: EN LA PRIMERA</p>	<p>Desde el T30 al T41 la maestra repite el ejercicio anterior con preguntas y respuestas de</p>
<p>31. Alexis: lucas, ahí:::</p>	
<p>32. A4: DESPUÉS DE LA PRIMERA::</p>	

33. As: lucas:: ABAJO: DESPUÉS DE LA PRIMERA:: LA PRIMERA	los alumnos que ayudan a Lucas a realizar el ejercicio.
34. S: le falta alguna/	
35. As: si::	
36. S: le faltan/	
37. A5: LA PRIMERA::	
38. S: falta una:: {yo digo que falta una}	
39. Alexis: allá:: (indica con su mano)	
40. S: ya:: muy bien:: le falta alguna a su compañero/	
41. As: no::	
42. S: qué dice ahí/ (indicando la palabra tomate)	En el T42 la maestra pregunta a los alumnos como se lee una palabra que está escrita.
43. As: tomate::	En el T43 los alumnos responden correctamente, haciendo una lectura analítico léxico.
44. S: tomate—y acá/ (indicando la palabra Tomasa)	En el T44 la maestra repite la palabra en señal de confirmación e indica otra palabra para que los alumnos la lean
45. A3: to::ma::sa::	En el T45 el A3 responde correctamente, aunque silabea la palabra, utilizando el método sintético silábico.
46. S: qué dice/ (insistiendo con la palabra Tomasa)	En el T46 la maestra insiste para los alumnos repitan la palabra del T45
47. As: TOMASA	En el T47 los alumnos repiten la palabra alzando el tono de la voz.
48. S: ya:: y ahí/ (indicando la palabra tomaron)	En el T48 la maestra indica otra palabra para que los alumnos la lean.
49. A6: {tomaron}	En el T49 la A6 lee la palabra indicada por la maestra de manera correcta, haciendo una lectura analítico léxico.
50. S: ya—to=	
51. As: tomaron::	
52. A7: la chiquitita tía no nos dijo—	En el T50 la maestra intenta repetir la palabra señalada por la A6, pero en el T51 los alumnos toman el turno de palabra y la repiten.
53. S: { la chiquitita decía RATO }	En el T52 la A7 pregunta a la maestra por otra palabra que no había sido considerada
	En el T53 la maestra responde a la A7, leyendo la palabra.

54. As: RATÓN, RATO	En el T54 los alumnos ofrecen otra palabra similar a la leída por la maestra, asociando fonológicamente la sílaba inicial.
55. S: NO ERA RATÓN – rato – a ver SILENCIO::: (cambia la proyección por otro cuento)	En el T55 la maestra hace la aclaración sobre las palabras mencionadas sin mayor explicación, solicita silencio a los alumnos y comienza a proyectar otro cuento.
56. A4: EL LEÓN::=	En el T56 el A4 lee con voz fuerte el título del cuento, utilizando el método analítico léxico.
57. S: el león:: shsss SILENCIO::	En el T57 la maestra toma el turno de palabra, repite la respuesta del A4 en señal de confirmación y solicita silencio al curso.
58. A4: el león:: el león:: lolo::	En el T58 el A4 lee completo el título del cuento, prolongando la última sílaba de cada palabra, utilizando el método analítico léxico.
59. S: cómo se llama=	En el T59 la maestra hace repetir el título del cuento a los alumnos.
60. As: el león LOLO	En el T60 los alumnos toman el turno de palabra y responden correctamente a la petición de la maestra.
61. S: ya\ escuchen ahora— <u>Había una vez un león que se llamaba lolo, un día se encontró un teléfono en el suelo, lo cogió y llamó a su amigo el lobo para que fuera a ver. Entonces, vino un elefante a la cueva y el león le dijo:: VETE DE MI CASA—de repente se hizo de noche y apareció el lobo:: cómo se llamaba el león/</u>	En el T61 la maestra comienza a narrar el cuento, luego detiene la narración para hacer una pregunta explícita a los alumnos.
62. As: LOLO	En el T62 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra con voz fuerte.
63. S: lolo y el amigo del león qué animal era/	En el T63 la maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación y realiza otra pregunta explícita a los alumnos relacionada con el amigo del personaje principal del cuento.
64. AS: un lobo::	En el T64 los alumnos responden correctamente a la maestra.

65. S: un lo:bo:: QUÉ SE ENCONTRÓ EL LEÓN/	En el T65 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y realiza otra pregunta explícita a los alumnos.
66. Lucas: un teléfono	En el T66 Lucas responde la pregunta de la maestra correctamente.
67. S: un teléfono— y dónde lo encontró/	En el T67 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y solicita más detalles de la respuesta de Lucas.
68. As: {en el suelo}	En el T68 los alumnos responden a coro y correctamente a la pregunta de la maestra.
69. S: ya: y según el cuento DÓNDE VIVE EL LEÓN/	En el T69 la maestra confirma la respuesta de los alumnos con la palabra ya y realiza otra pregunta explícita del cuento, relacionada con el lugar de residencia del personaje principal del cuento.
70. Alexis: en una cueva::	En el T70 Alexis responde correctamente a la maestra.
71. S: en una cueva:: bien: (...) y qué animal apareció después/	En el T71 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y elogia a Alexis y pregunta por otro personaje del cuento.
72. As: un elefante::	En el T72 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra.
73. S: un elefante: cómo son los elefantes/=	En el T73 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y solicita características físicas del personaje mencionado en el T72.
74. A8: GRANDE::	En el T74 el A8 toma el turno de palabra y señala una característica de manera correcta, alzando la voz.
75. S: GRANDES:: QUÉ MÁS/	En el T75 la <i>maestra repite la respuesta del A8 en señal de confirmación</i> con voz fuerte y elicit a los alumnos para que señalen más características.
76. A9: FUERTES::	En el T76 la A9 ofrece otra característica.

77. A10: osados—	En el T77 el A10 ofrece otra característica.
78. S: osados::	En el T78 la maestra repite la respuesta del A10 en señal de confirmación .
79. A10: pesados::	En el T79 el A10 vuelve a participar y ofrecer otra característica.
80. S: ah! PESADOS:: ya\ cómo más son/	En el T80 la maestra se sorprende con la respuesta del A10 y repite <i>la respuesta del A8 en señal de confirmación</i> con voz fuerte, luego continúa elicitando a los alumnos para que ofrezcan otras características.
81. A4: TIRAN AGUA::	En el T81 el A4 ofrece otra respuesta a la pregunta de la maestra con voz fuerte.
82. S: ya:: y sus orejas cómo son::	En el T82 la maestra confirma la respuesta de los alumnos con la palabra <i>ya</i> y pregunta a los alumnos por las características físicas del personaje.
83. As: GRANDES::	En el T83 los alumnos responden correctamente a la maestra alzando la voz.
84. S: gran::des:: ya::	En el T84 la maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación.
As: es plomo, es plomo:::	En el T85 los alumnos ofrecen otra respuesta a la maestra relacionada con el color del animal que es personaje del cuento.
86. S: ya—AHÍ ESA FILA:: (para que guarden silencio y continuar con la lectura del cuento) (...) ya: <u>el león le dijo a su amigo lobo que echara al elefante. El elefante se marchó, porque pesaba mucho y lolo y el lobo se fueron de paseo. Se encontraron al elefante que estaba llorando:: y se lo llevaron a su casa, le dieron longaniza de cena, lo acostaron cuando salió la lu:na: y le prometieron que serían sus amigos. (...) qué le pasó al elefante/</u>	En el T86 la maestra confirma la respuesta de los alumnos con la palabra <i>ya</i> y solicita silencio a un grupo de alumnos en particular y continúa la narración del cuento, terminando con una pregunta explícita a los alumnos.
87. As: {estaba llorando}	En el T87 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra.

<p>88. S: estaba llorando—y por qué estaba llorando/</p>	<p>En el T88 <i>la maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y pregunta más detalles sobre la respuesta dada por los alumnos en el T87.</p>
<p>89. As: porque lo echaron::</p>	<p>En el T89 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra.</p>
<p>90. S: porque lo echaron:: y quién lo echó/</p>	<p>En el T90 <i>la maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y pregunta más detalles sobre la respuesta dada por los alumnos en el T89.</p>
<p>91. As: el LEÓN::=</p>	<p>En el T91 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra.</p>
<p>92. S: con el lobo cierto/ (...) y qué hicieron después el león y el lobo/</p>	<p>En el T92 la maestra toma el turno de palabra para agregar más información sobre la situación y pregunta a los alumnos otros detalles de la misma historia del cuento.</p>
<p>93. A11: le dieron longaniza:</p>	<p>En el T93 la A11 responde correctamente a la pregunta de la maestra, aunque se saltó un episodio.</p>
<p>94. S: ya:: le dieron longaniza-- y qué más hicieron/</p>	<p>En el T94 <i>la maestra repite la respuesta de la A11 en señal de confirmación</i> y continúa preguntando más detalles.</p>
<p>95. A12: lo DURMIERON</p>	<p>En el T95 el A12 ofrece otra respuesta relacionada con la historia del cuento.</p>
<p>96. S: qué más hicieron/</p>	<p>En el T96 la maestra elicitó a los alumnos para que ofrezcan otras respuestas.</p>
<p>97. As: lo ACOSTARON</p>	<p>En el T97 los alumnos ofrecen una respuesta similar a la del T95</p>
<p>98. S: ya:: y cuándo lo acostaron/</p>	<p>En el T98 <i>la maestra confirma la respuesta de los alumnos con la palabra ya</i> y solicita más información a los alumnos sobre la situación en particular.</p>
<p>99. As: en la LUNA—EN LA LUNA</p>	<p>En el T99 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra, aunque utilizan una preposición que no es adecuada en el enunciado que formularon los alumnos.</p>

100. S: cuando salió la luna:-- no en la luna:: Y QUÉ PROPUESTA LE HICIERON/	En el T100 la maestra corrige la preposición, pero confirma la situación señalada por los alumnos como correcta y pregunta por más información sobre la situación.
101. A4: {le dijeron que van a ser sus amigos}	En el T101 el A4 responde correctamente a la pregunta de la maestra. En el T102 la maestra repite la respuesta del A4 en señal de confirmación.
102. S: le dijeron que van a ser sus amigos-	

Estudiante: Susan	Clase: 3
Curso: 1º básico	Fecha observación: 12 de mayo de 2017
Fecha autoconfrontación: 02 de junio de 2017	Fragmento: SUS – 3 – 11
Tiempo: 17:54 – 33:26 y 3:27	Duración: 19:39

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra repasa la consonante L, utilizando el texto del cuento leído en el fragmento anterior llamado El León Lolo, los alumnos deben encerrar en un círculo todas las palabras que contienen la letra L. Finalmente, la maestra cuenta otro cuento llamado El Oso Octavio, para repasar la letra O y realiza preguntas sobre su contenido.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. S: ya—ven José (...) ahora el José va encerrar todas las palabras que comienzan con la letra L:: (emite sonido) {todas}(...) ya:: (...) ya:: (...) ya:: (...) ya:: shsss:: QUÉ PASÓ ALLÁ ATRÁS/ (llamando la atención de unos niños que juegan de pie) ya:: LE FALTA ALGUNA A JOSÉ/	En el T1 la maestra cambia de actividad e invita a José para que pase a la pizarra a encerrar en un círculo todas las palabras del cuento leído que están escritas con la consonante L. Mientras José trabaja en la pizarra la maestra solicita silencio a los alumnos, luego pregunta a los alumnos si a José le faltan todavía palabras para completar el ejercicio.
2. As: si::	En el T2 los alumnos responden afirmativamente a la maestra en señal que no está terminado el trabajo.

<p>3. S: si:/(...) ya</p> <p>4. A1: ABAJO DE LO::</p> <p>5. S: DEBAJO DE LO:: LE FALTAN AL JOSÉ O NO/ SI O NO/</p> <p>6. Lucas: no::</p> <p>7. S: no::/</p> <p>8. As: si::</p> <p>9. S: sí le faltan dicen algunos compañeros:: (...) ya:: LE FALTAN O NO/</p> <p>10. As: sí::</p> <p>11. S: yo veo una también:: (...) ya:: esa también:-- te falta la palabra que dice teléfono—</p> <p>12. Alexis: allá esta::: yo la veo::</p> <p>13. S: dónde está/ está en esta línea—en esa línea—(le indica con el dedo la línea) (...) shss::: (...) dónde está/</p> <p>14. A2: ES LA QUE ESTÁ AL FINAL...ESA (...) LA QUE ESTÁ MOSTRANDO LA TÍA::</p> <p>15. S: shss::: qué está haciendo con eso:: (llama la atención de un alumno) (...) ya-LE FALTA ALGUNA AL JOSÉ:: (pasaron 4 minutos trabajando con este alumno)</p> <p>16. As: no::</p> <p>17. S: ya:: QUÉ DICE AHÍ/ (...) QUIÉN ME LEE ESA PALABRA:: (indica la palabra león)</p> <p>18. A2: LEÓN::</p> <p>19. S: ya:: y acá/ (indica la palabra Lolo)</p> <p>20. Alexis: lolo</p> <p>21. S: lolo {y aquí qué dice/} su:::=</p> <p>22. As: su:::</p>	<p>Desde el T3 al T16 la maestra alienta a los alumnos para que ayuden a detectar a José las palabras que se escriben con la consonante L.</p> <p>En el T17 la maestra elicit a los alumnos para que lean una palabra del cuento.</p> <p>En el T18 el A2 lee correctamente la palabra, utilizando el método analítico léxico.</p> <p>En el T19 la maestra solicita que lean otra palabra del cuento narrado anteriormente.</p> <p>En el T20 Alexis lee correctamente la palabra, utilizando el método analítico léxico.</p> <p>En el T21 la maestra repite la palabra leída por Alexis en señal de confirmación y comienza a leer otra palabra señalando la sílaba inicial y realizando un encadenamiento.</p> <p>En el T22 los alumnos toman el turno de palabra y repiten la lectura realizada por la maestra.</p>
--	--

<p>23. A3: su::elo</p>	<p>En el T23 el A3 comienza a leer la palabra de manera vacilante, y realiza una lectura sintético silábica.</p>
<p>24. S: suelo: (..) y acá/ (indica la palabra amigo)</p>	<p>En el T24 la maestra repite la palabra del A3 en señal de confirmación y pregunta por otra palabra del cuento.</p>
<p>25. A4: a::mi::go:</p>	<p>En el T25 el A4 lee la palabra solicitada por la maestra separada en sílabas, realizando una lectura sintético silábica.</p>
<p>26. S: amigo—SIENTÉNSE ALLÁ ATRÁS:: (...) (borra el ejercicio anterior) (...) ya venga usted— (indicando A5)</p>	<p>En el T26 la maestra repite la palabra del A4 en señal de confirmación, solicita silencio a los alumnos y comienza a realizar nuevamente el mismo ejercicio anterior.</p>
<p>27. A5: yo:: 28. S: sí:: ya- enciérreme las palabras con letra L:: (emite sonido) SILENCIO:: 29. A5: cuáles— 30. S: todas con letra L:: 31. A5: así/ 32. S: sí, pero con un círculo (...) QUÉ ESTÁ HACIENDO GUARDE ESO (...) guarde eso: (mientras camina por la sala) YA CHIQUILLOS SILENCIO:: ve que no me estaba poniendo atención (le dice a A5) es toda la palabra que tiene la letra L {es toda la palabra} (...) SIÉNTENSE:: ya\ (2'24") 33. A6 : ya: yo voy tía:: 34. S: venga\ encierre todas las palabras que contienen la letra L:: (...) shss:: 35. As: no:: 36. S: shss::: silencio::-- ya: a dónde más:: QUÉ ESTÁN HACIENDO ALLÁ ATRÁS/ SIÉNTENSE:: ya:: (...) ya:: siéntese alex:: (...) cuál falta:: (...) faltan arriba— 37. Alexis: la el, la el:: 38. S: LE FALTAN TODAVÍA/ 39. As: sí:: 40. S: QUÉ PALABRA LE FALTA/ 41. Alexis: la, lo:: 42. A7: lo:: 43. S: le faltan o no/ (...) ya:: 44. A7: le, le::</p>	<p>Desde el T27 al T48 la maestra realiza preguntas y respuestas de los alumnos, intentando brindar apoyo a los alumnos que pasaron a la pizarra.</p>

<p>45. As: le,le,le,le:: el, el::</p> <p>46. S: ya- LE FALTA ALGUNA OTRA PALABRA/</p> <p>47. A8: LE FALTA UNA—LA L:: CON LA O: LA L:: CON LA O::\</p> <p>48. S: ya- {vaya a sentarse} FALTA ALGUNA/ parece que no: ya\ (4'65") shss:: (escribe palabras en el pizarrón con letra cursiva) QUÉ DICE AQUÍ/ (indicando la palabra león)</p> <p>49. Alexis: le::on::</p> <p>50. S: qué dice aquí/ (indicando la palabra león)</p> <p>51. As: le: ón:</p> <p>52. S: león:: (...) y acá/ lu::=</p> <p>53. Alexis: luna</p> <p>54. S: qué dice/ lu=</p> <p>55. As: luna</p> <p>56. A8 : tía:: yo sé escribir una:::</p> <p>57. S: cómo/</p> <p>58. A8: yo sé escribir una</p> <p>59. S: cuál/</p> <p>60. A8: LUNA:</p> <p>61. S: y acá miren:: qué dice aquí/ (indicando la palabra pelota)</p>	<p>En el T49 la maestra cambia de actividad, escribe palabras en el pizarrón y comienza a preguntar por una de ellas.</p> <p>En el T50 Alexis lee correctamente una palabra separada en sílabas, realizando una lectura sintético silábica.</p> <p>En el T51 la maestra insta a los alumnos para que lean la misma palabra.</p> <p>En el T52 los alumnos repiten la palabra leída por Alexis.</p> <p>En el T53 la <i>maestra repite la palabra leída por los alumnos en señal de confirmación</i>, y comienza a leer otra palabra, que solo alcanza a leer la sílaba inicial.</p> <p>En el T54 Alexis toma el turno de palabra y lee la palabra completa, utilizando el método analítico léxico.</p> <p>En el T55 la maestra continúa preguntando por la misma palabra leída por Alexis, alcanzando solo a pronunciar la sílaba inicial.</p> <p>En el T56 los alumnos toman el turno de palabra y leen la palabra completa, utilizando el método analítico léxico.</p> <p>Desde el T57 al T85 son preguntas y respuestas de los alumnos, relacionadas con el ejercicio anterior y el cuento.</p>
--	--

<p>62. As: pe:lo: (..) PELOTA::</p> <p>63. S: qué dice/ (refiriéndose a la palabra pelota)</p> <p>64. As: PELOTA::</p> <p>65. S: pelota::</p> <p>66. Javier: papá</p> <p>67. S: QUIÉN DIJO QUE DICE PAPÁ:</p> <p>68. As: él:: ÉL::</p> <p>69. S: {venga} VENGA A ESCRIBIR PAPÁ (..) ESCRIBA PAPÁ</p> <p>70. A9: TÍA YO SÉ ESCRIBIR PAPÁ::</p> <p>71. S: shss::</p> <p>72. As: la p con la a (emiten sonido) bien:: papá JAVIER ESCRIBIÓ ESTO:: (repite la palabra en tamaño más grande y con letra cursiva) QUÉ DICE AHÍ:: (indicando la palabra papá)</p> <p>73. As: papá::</p> <p>74. S: está bien::</p> <p>75. As: sí::</p> <p>76. S: ya::: (...) pero ahí no dice pelota cierto/ (refiriéndose a la palabra papá)</p> <p>77. As: no:::</p> <p>78. S: ya::</p> <p>79. Alexis: yo quiero escribir mamá::</p> <p>80. S: shss::: SILENCIO:: CÓMO SE LLAMA ÉL:/ (indica un dibujo de la proyección del cuento)</p> <p>81. As: LEÓN::</p> <p>82. S: CÓMO SE LLAMABA EL LEÓN</p> <p>83. As: LEÓN:</p> <p>84. Alexis: LOLO</p> <p>85. S: lolo::</p> <p>86. S: ya\ SILENCIO::: el oso octavio: oc:ta::vio: (proyecta otro cuento) (...) ESCUCHEN ALLÁ ATRÁS:: (...) ya siéntense\ ya:: dice:: ATENCION:: <u>había una vez un oso que se llamaba octavio, el oso estaba en la playa tomando el sol cuando vino una ola gigante, se puso las gafas y aletas y se fue a bucear (..) cómo se llama el oso/</u></p> <p>87. As. octavio::</p> <p>88. S: octavio\ (..) dónde estaba el oso/</p>	<p>En el T86 la maestra solicita silencio y orden en la sala, para proyectar otro cuento. Comienza la narración y termina realizando una pregunta explícita del cuento.</p> <p>En el T87 los alumnos responden correctamente a la maestra.</p> <p>En el T88 la maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación y agrega otra pregunta sobre el personaje citado.</p>
---	--

89. As: en la playa::	En el T89 los alumnos responden correctamente a la maestra.
90. S: ya::: QUÉ ESTABA HACIENDO EN LA PLAYA/	En el T90 la maestra solicita más detalles sobre el accionar del personaje del cuento.
91. As: tomando el sol	En el T91 los alumnos responden correctamente a la maestra.
92. S: tomando el sol:	En el T92 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación.</i>
93. José: y (..) tía llegó una ola grande:	En el T93 José agrega más información acerca de la situación descrita en el T92.
94. S: llegó una ola grande y qué hizo/	En el T94 la <i>maestra repite la respuesta de José en señal de confirmación</i> y pregunta más detalles de la situación narrada.
95. Lucas: se fue a bucear y a nadar	En el T95 Lucas completa la narración del cuento.
96. S: y a nadar:: ya:: (...) y acá dice: <u>se metió debajo de la ola y con los focos vio una olla en el fondo del mar::</u> (..) QUÉ HABÍA EN EL FONDO DEL MAR/	En el T96 la <i>maestra repite la parte final de la respuesta de Lucas en señal de confirmación</i> , luego continúa con la narración del cuento, terminado con una pregunta explícita a los alumnos.
97. José: UNA OLLA:=	En el T97 José responde correctamente a la maestra.
98. As: una OLLA	En el T98 los alumnos toman el turno de palabra y repiten la respuesta de José alzando la voz.
99. S: una olla—y qué puede haber tenido la olla/	En el T99 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y realiza una pregunta implícita a los alumnos, para que puedan imaginar una respuesta.
100. As: COMIDA	En el T100 los alumnos ofrecen una hipótesis de respuesta.
101. S: y qué más podía tener/	En el T101 la maestra insta a que los alumnos adivinen que podía contener el objeto.
102. As: agua—	En el T102 los alumnos ofrecen otra hipótesis de respuesta.

<p>103. S: dice:: <u>cogió la olla y se la llevó a la orilla de la playa</u> (..) <u>QUÉ HIZO CON LA OLLA/</u></p>	<p>En el T103 la maestra continúa narrando otra parte del cuento, terminado con una pregunta explícita a los alumnos.</p>
<p>104. As: <u>SE LA LLEVÓ A LA ORILLA DE LA PLAYA</u></p>	<p>En el T104 los alumnos responden correctamente la pregunta de la maestra con voz fuerte.</p>
<p>105. S: ya\ (...) ya\ dice:: <u>abrió la olla y dentro había una oveja::</u></p>	<p>En el T105 la confirma la respuesta de los alumnos con la palabra ya y continúa leyendo el cuento.</p>
<p>106. As: oh!!</p>	<p>En el T106 los alumnos exclaman de sorpresa al enterarse qué contenía la olla.</p>
<p>107. S: no había comida ven:: había una oveja: (..) <u>cuando el oso vio la oveja se la llevó a pasear</u> (..) <u>Y MIREN AHORA LO QUE VIENE:: miren ahora:: (..) estaban paseando cuando vieron una oreja que volaba::</u></p>	<p>En el T107 la maestra hace un comentario desechando las hipótesis de los alumnos sobre el contenido del objeto. Continúa narrando el cuento.</p>
<p>108. As: oh!! Una oreja::</p>	<p>En el T108 los alumnos exclaman por lo que está sucediendo en el cuento.</p>
<p>109. S: una oreja: oreja que volaba, una oreja:: (..) <u>se pusieron a saltar y la recogieron</u> y (..) colorín colorado este cuento se ha acabado:</p>	<p>En el T109 la maestra repite el episodio del cuento y termina la narración del cuento.</p>
<p>110. As: ah!!! oh! ah!!</p>	<p>En el T110 los alumnos no paran de asombrarse por lo sucedido en el desenlace del cuento.</p>
<p>111. S: qué encontró en el mar/</p>	<p>En el T111 la maestra comienza a realizar preguntas explícitas de algunos pasajes del cuento.</p>
<p>112. As. UNA OLLA: UNA OLLA::</p>	<p>En el T112 los alumnos responden correctamente a la maestra alzando la voz.</p>
<p>113. José: había una oveja—</p>	<p>En el T113 José responde sobre el contenido del objeto encontrado.</p>
<p>114. S: había una oveja—</p>	<p>En el T114 la maestra repite la respuesta de José en señal de confirmación.</p>

115. As: tía y salió a volar::	En el T115 los alumnos llaman la atención de la maestra para contar lo que más les había sorprendido del cuento.
116. S: Y QUÉ HIZO LA OREJA/	En el T116 la maestra solicita más detalles del episodio que comentaban los alumnos.
117. AS: VOLÓ:::	En el T117 los alumnos responden correctamente a la maestra alzando la voz.
118. S: voló: shsss::: qué pasó vicente/ (llama la atención a un alumno)	En el T118 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación.</i>

La maestra inicia la clase (SUS-3-2: turnos 1-33) diciendo que trabajarán la lectura, pero antes activa los conocimientos previos elicitando a los alumnos para que nombren palabras formadas con las consonantes conocidas por ellos, teniendo como respuesta de los alumnos sílabas conformadas por la consonante L y la M, realizando un ejercicio de conciencia fonológica. Como no obtiene la respuesta adecuada, cambia la pregunta (SUS-3-2: turnos 12-33) escribiendo la letra S en la pizarra para que los alumnos la reconozcan y la lean, utilizando el método sintético fonético. Luego escribe otras consonantes, M y L en el pizarrón para que los alumnos las lean utilizando el método sintético fonético. Más tarde escribe las consonantes P y T, los alumnos leen la letra indicando su nombre usando el método sintético alfabético. Posteriormente, un alumno hace notar que falta la letra D, pero en vez de mencionar la letra la nombra como sílaba diciendo DO, lo que la maestra interpreta como consonante D, solicitando a los alumnos que le ofrezcan ejemplos con esa letra a lo que los alumnos responden correctamente dando dos ejemplos, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, finalizando esta etapa de la clase escribiendo la letra N, los alumnos emiten su sonido, utilizando el método sintético fonético. Los alumnos realizan las actividades sin dificultad y la maestra responde afirmativamente a cada acierto.

Continúa la clase (SUS-3-4: turnos 1-27) escribiendo el objetivo a abordar identificar los sonidos de las palabras y solicitando silencio, después elicitando a los alumnos para que nombren consonantes y vocales conocidas por ellos y las escribe en la pizarra; los alumnos responden nombrando sílabas o palabras asociadas a alguna consonante como sonido inicial, también emiten el sonido de algunas

consonantes, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, solo un alumno nombra una consonante y ofrece como ejemplo una palabra con esa letra (G de gato), haciendo un ejercicio de análisis metalingüístico. Luego emiten el sonido de la consonante F y sus respectivas sílabas conformadas con la vocal, realizando un ejercicio de conciencia fonológica, también nombran las vocales en dos oportunidades; otro alumno señala la consonante H por su nombre, utilizando el método sintético alfabético, la escribe un compañero en la pizarra con letra mayúscula.

Posteriormente, (SUS-3-7: turnos 1-23) explica a los alumnos que harán una lectura compartida de un cuento y les anticipa que después tendrán que encerrar en un círculo las palabras del cuento que contengan la consonante T. Inicia la actividad comenzando por preguntar a los niños quién podía leer el título del cuento que estaba proyectado, un alumno hace una lectura analítico léxico de la palabra tortuga, después el grupo curso lee silabeando la palabra Tomasa, utilizando el método sintético silábico, la que vuelven a leer a petición de la maestra, utilizando el método analítico léxico, lo que es elogiado por la maestra. Comienza la narración del cuento (SUS-3-7: turnos 8-23) mostrando cada palabra que iba leyendo con la intención de demostrar a los alumnos que las palabras que están escritas se pueden leer y están relacionadas en su mayoría con las consonantes que han estudiado. Se detiene en el primer párrafo para hacer preguntas explícitas a los alumnos, solo en una pregunta solicita a los alumnos que indiquen una característica sobre la actitud de un personaje del cuento; sigue la lectura y vuelve a hacer preguntas explícitas y en pocos casos va más allá del cuento leído, utilizando esta estrategia hasta que finaliza el cuento (SUS-3-9: turnos 1- 15). Los alumnos ofrecen respuestas correctas que la maestra solamente confirma repitiendo la respuesta de los alumnos, pero no los elogia. A continuación, (SUS-3-9: turnos 16-20) invita a un alumno a encerrar en un círculo todas las palabras que contengan la letra T, el grupo curso solo verifica si está bien o no el trabajo que realiza el compañero. Una vez terminado el ejercicio (SUS 3-9: turnos 21-25) vuelve a hacer leer a los alumnos la palabra “tortuga”, utilizando el método analítico léxico y la palabra “Tomasa” que los alumnos leen silabeando, usando el método sintético silábico. Luego (SUS-3-9: turnos 26-41) repite el mismo ejercicio con otro alumno que se ofrece para pasar a la pizarra. Los compañeros iban dando indicaciones sobre cuáles eran las palabras que tenía que encerrar y daban indicaciones de su ubicación, produciéndose inquietud en la sala. Después, (SUS-3-9: turnos: 42- 54) la maestra va mostrando palabras del cuento de manera alternada que los alumnos leen utilizando el método sintético silábico, analítico léxico y realizando asociación fonológica de la sílaba inicial e inicia la proyección de un segundo

cuento para trabajar la consonante L (SUS-3-9: turnos 56-102), cuyo título es leído completamente por un alumno de manera espontánea, realizando una lectura analítico léxico. En esta oportunidad la maestra utiliza la misma estrategia del cuento anterior, solo realizando preguntas explícitas y posteriormente, encerrando en un círculo todas las letras L del cuento leído (SUS-3-11: turnos 1-16); después la maestra (SUS-3-11: turnos 17- 25) solicita alumnos voluntarios para que lean palabras del título del cuento, realizando una lectura analítico léxico, continúa con diferentes palabras del cuento en forma alternada que leen silabeando de manera individual, utilizando el método sintético silábico. Enseguida, la maestra repite el ejercicio de encerrar en un círculo las palabras con sonido inicial L (SUS-3-11: turnos 26-47). Posteriormente, (SUS-3-11: turnos 48-85) la maestra escribe palabras con letra cursiva en el pizarrón con sonido inicial L que los alumnos leen silabeando o palabra completa, utilizando el método sintético silábico o analítico léxico y llama a un alumno a la pizarra para que escribiera la palabra papá que había confundido con la palabra pelota, lo que realiza bien. Los alumnos están muy inquietos y la participación en la clase no es como grupo curso, más bien son casos aislados de alumnos que prestan atención.

Luego, (SUS-3-11: turnos 86- 117) la maestra proyecta un tercer cuento para trabajar la letra O, el que va leyendo e interrumpiendo para hacer preguntas explícitas, resultando esta actividad muy extensa y tediosa para los alumnos, ya que era el tercer cuento que relataba, provocando más inquietud en la sala. Para la lectura de los cuentos no utiliza las estrategias de lectura de Solé (2013). La maestra cada vez acelera las lecturas, porque los alumnos están inquietos, pues llevan mucho tiempo repitiendo el mismo ejercicio, tanto es así, que el tercer cuento lo va leyendo, haciendo preguntas explícitas de lo sucedido, pero no repite la actividad de que los alumnos lean el título y encerrar en un círculo las letras O, no cumpliendo el objetivo de esa actividad, por lo que al parecer se dio cuenta que los alumnos ya estaban cansados de realizar el mismo ejercicio.

En la entrevista de autoconfrontación se le comenta a Susan que no habla de sonido o de letra cuando pregunta a los alumnos al mostrar una consonante o vocal o al elicitarse a los alumnos para que mencionen letras conocidas, observado en esta clase en el fragmento 2, denotando carencia de un lenguaje más adecuado para la enseñanza, lo que responde “Sí, siempre se me va, como que se me olvida la palabra técnica, como que en el momento se me olvida”, en esta respuesta se aprecia la falta de conocimiento. Susan comenta que ella sabía que los niños conocían varias letras, pero se había sorprendido cuando un alumno nombra la H, ya que pensó que aún no la revisaban “un

niño dice la H mudita. Se supone que lo que yo iba a hacer era comprensión lectora, con letras que yo pensé que conocían, pero conocían más de las que yo pensaba. Un niño dice la H que es mudita”, lo que muestra la falta de comunicación con la profesora guía de parte de la futura maestra, porque debió preguntar antes de hacer la clase e ir preparada, porque no le saca provecho a este aporte de un alumno. En relación con las lecturas de cuento realizadas, claramente hay un problema de manejo, cómo hacer bien una lectura, no utiliza las estrategias de lectura de Solé (2013) en ninguna de las lecturas de la clase 3, lee los cuentos, realiza preguntas explícitas, encierra en un círculo las consonantes en estudio y luego ejercita a los alumnos solicitándoles que lean palabras aisladas del cuento, situación que no se repite en el cuento tres, por la premura del tiempo y el desorden de los alumnos que estuvieron un periodo de clase escuchando cuentos y repitiendo las actividades, Susan señala lo siguiente: “Lo hice, para que más que nada, fueran leyendo conmigo las letras que se sabían, porque antes leían cuentos con la letra en estudio. Ahora busqué un cuento que tuviera otras palabras entremedio, pero lo hacía más que nada, para que ellos fueran viendo la palabra cómo se escribía”, aún así, no aprovechó de ejercitar la lectura comprensiva, hacer más actividades a propósito del cuento como ampliación de vocabulario y preguntas implícitas, agregando lo siguiente: “se me fue la idea, esa era como la intención al principio, pero después como que se me fue” que me pongo nerviosa, porque después lo que se me ocurre lo voy haciendo. A lo mejor, tendré que llevarlo como pauteado” [...] porque tengo la idea general de lo que voy a hacer, y después hago otra cosa”, por lo expresado no tiene claridad de la organización de la clase (planificación), la realiza, pero después actúa de manera emergente. Respecto de la forma de conducir la lectura opina “sí, es que todas las preguntas que les hago, son como, como las que aparecen ahí en el cuento, textuales; al mismo tiempo se da cuenta que hace el mismo tratamiento en todas las lecturas “en todos los cuentos hago exactamente lo mismo; después encerrar las palabras de nuevo, pero cada cuento es con una consonante distinta”. También, se plantea en la entrevista de autoconfrontación la importancia del manejo de la voz, entonación cuando se narra cuento, para que no sea tedioso para los alumnos y poder captar su atención, Susan opina “Debiera hacer cambios de voz, como que se note el cambio de personaje”, al parecer es algo que no tenía considerado hacer o no lo tomaba en cuenta con la relevancia que tiene para los niños. Lo importante de efectuar el visionado de los videos es que la futura maestra se dé cuenta de sus equivocaciones y las pueda superar, al parecer es lo que ocurre con Susan.

En esta clase Susan también tuvo problemas para administrar los tiempos, ya que cuando pasaba un alumno a la pizarra a escribir una palabra estaba largo rato atendiendo a ese alumno, mientras el resto del curso estaba inactivo a lo que responde “los saco de a uno a la pizarra y se hace mucho desorden [...] Pero, tampoco les quise llevar una guía, porque la semana pasada se las había llevado y hacían más desorden”, lo que se contradice con lo relatado en la entrevista 1 y 2 de llevar actividades más lúdicas para el aprendizaje de los alumnos. Al comentarle que no había aprovechado la lectura para ampliar el vocabulario de los niños, trabajando el significado de las palabras desconocidas para ellos, comenta “si, si, igual...yo en un minuto había pensado en cambiarla y ponerle otra palabra que fuera conocida”. Claramente la idea de este comentario, no era para que readequara el cuento con palabras de fácil comprensión para los alumnos, la idea es que debemos ampliar su vocabulario integrando palabras nuevas.

En esta clase Susan, no hace una buena selección de las actividades, que fueran más atractivas para los alumnos, como tampoco, cambia el foco de interés con actividades diversas lo que provoca aburrimiento y desorden en la clase, claramente hay una falta de experiencia notable y falta de comunicación con su profesora guía u otro docente experto que pudiera orientarla.

5.4.3.4.Descripción de la clase 4

En este apartado se incorporan tablas con la transcripción del análisis interpretativo descriptivo de los fragmentos 2-4 de Susan que guían el análisis de la clase 4:

Estudiante: Susan	Clase: 4
Curso: 1º básico	Fecha observación: 16 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 10 de julio de 2017	Fragmento: SUS – 4 - 2
Tiempo: 2:18 – 3:29	Duración: 1'11”

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra tiene como objetivo para la clase comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora. Por ello su clase la realiza en torno al cuento El niño más bueno del mundo y su gato estropajo. Para este fragmento solo trabaja con el título del cuento.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
1. S: ya chiquillos\ qué dice ahí el título/	En el T1 la maestra invita a los alumnos a leer el título del cuento.
2. As: el ni::ño:: más bue:no: del: mun::do:	En el T2 los alumnos leen parte del título separado en sílabas, realizando una lectura sintético silábica.
3. Lucas: y su gato es=	En el T3 Lucas continúa leyendo otra parte del título, realizando una lectura analítico léxico.
4. S: estropajo—ya\ y leyendo el título (..) el niño más bueno del mundo y su gato estropajo (..) de qué creen que se tratará el cuento/	Empieza a leer la última palabra, estropajo, pero duda y empieza un encadenamiento que la maestra completa en el T4. Luego la maestra lee el título completo del cuento y realiza una pregunta a los alumnos para que hipoteticen sobre su contenido a través del título.
5. A1: de una letra\	En el T5 la A1 señala que puede tratarse de una consonante.
6. S: ya\ de qué más/	En el T6 la maestra confirma con la palabra ya e insiste con la pregunta.
7. A2: de una letra\	En el T7 el A2 repite la respuesta de la A1 en el T5.
8. S: el niño más bueno del mundo y su gato estropajo—quién me da ideas, de qué se puede tratar el cuento/	En el T8 la maestra vuelve a leer el título del cuento para que los alumnos formulen hipótesis al respecto, instándolos a participar.
9. As: de un gato::	En el T9 los alumnos ofrecen una hipótesis, relacionada con el título del cuento, pero no hay elaboración de una idea con significado.

10. S: de un gato—de qué más/	En el T10 la <i>maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> e insiste con la misma pregunta.
11. As: de niños—	En el T11 los alumnos ofrecen otra hipótesis, relacionada con el título del cuento, pero no hay elaboración de una idea con significado.
12. S: ya\ o qué pasará entre ellos/ qué creen ustedes/	En el T12 <i>confirma la respuesta de los alumnos con la palabra ya</i> e intenta dar algunas pistas a los alumnos para que indiquen otras respuestas.
13. A3: se cuidan—	En el T13 la A3 aporta otra idea, pero no logra expresar una idea completa.
14. S: se cuidan—qué más/ qué más creen que pasará/ (...) ya miren, se los voy a empezar a leer(..)	En el T14 la <i>maestra repite la respuesta de la A3 en señal de confirmación</i> , pero sin lograr extraer de los alumnos ideas que aporten algo nuevo a lo señalado en el título e indica que empieza la lectura.

Estudiante: Susan	Clase: 4
Curso: 1° básico	Fecha observación: 16 de junio de 2017
Fecha autoconfrontación: 10 de julio de 2017	Fragmento: SUS – 4 - 4
Tiempo: 3:29 – 31:02	Duración: 28'13"

Explicación de la actividad de la maestra:

La maestra continúa con el objetivo propuesto para la clase, que es comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora. En esta etapa, la maestra realiza la lectura del cuento completo, realiza preguntas durante y al final de la lectura y luego los alumnos dibujan en relación con lo leído.

Transcripción textual	Descripción e interpretación de la Clase
<p>1. S: ya miren, se los voy a empezar a leer (..) <u>hola: me llamo Ignacio y he decidido ser el niño más bondadoso de todos— (..) o sea, el niño más bueno de todos\ que me entreguen un premio mundial por ser tan bueno— pero, qué hago/ (...)</u> qué harían ustedes para ser los niños más buenos del mundo/</p>	<p>En el T1 la maestra comienza la narración del cuento, finalizando la lectura del primer párrafo con una pregunta de tipo implícita.</p>
<p>2. A1: portarse bien—</p>	<p>En el T2 la A1 ofrece una respuesta a la maestra.</p>
<p>3. S: portarse bien—</p>	<p>En el T3 la <i>maestra repite la respuesta de la A1 en señal de confirmación.</i></p>
<p>4. Alexis: ayudar a los amigos que se caen—</p>	<p>En el T4 Alexis ofrece otra respuesta a la pregunta de la maestra.</p>
<p>5. S: ayudar a los amigos que se caen— qué más/</p>	<p>En el T5 la <i>maestra repite la respuesta de la A1 en señal de confirmación</i> y solicita a los alumnos que le ofrezcan más respuestas.</p>
<p>6. A2: estudiar—</p>	<p>En el T6 la A2 ofrece otra respuesta a la pregunta de la maestra.</p>
<p>7. S: estudiar—en esa fila, que harían ustedes para ser los niños más buenos del mundo (indica fila lado izquierdo de la sala)</p>	<p>En el T7 la <i>maestra repite la respuesta de la A2 en señal de confirmación</i>, luego indica a un grupo de alumnos en particular para que ofrezcan una respuesta, pero no lo consiguen.</p>
<p>8. A2: compartir—</p>	<p>En el T8 la A2 ofrece agrega otra respuesta a la pregunta de la maestra.</p>
<p>9. S: compartir—</p>	<p>En el T9 la <i>maestra repite la respuesta de la A2 en señal de confirmación.</i></p>
<p>10. A3: no portarse mal</p>	<p>En el T10 la A3 ofrece otra respuesta a la maestra.</p>
<p>11. S: no portarse mal</p>	<p>En el T11 la <i>maestra repite la respuesta de la A3 en señal de confirmación.</i></p>
<p>12. A4: no hacer desorden</p>	<p>En el T12 la A4 ofrece otra respuesta a la maestra.</p>
<p>13. S: no hacer desorden—</p>	<p>En el T13 la <i>maestra repite la respuesta de la A4 en señal de confirmación.</i></p>

14. Alexis: no jugar en la escala	En el T14 Alexis aporta otra respuesta a la maestra relacionada con aspectos disciplinarios en la escuela.
15. S: cómo/	En el T15 la maestra no escucha lo mencionado por Alexis y solicita que se lo repita.
16. Alexis: no jugar en la escala	En el T16 Alexis repite a la maestra lo señalado en el T14.
17. S: no jugar en la escala— {qué haría usted para ser la niña más buena} (indicando A5)	En el T17 la maestra repite la respuesta de la A4 en señal de confirmación, luego le solicita a una alumna que le responda la misma pregunta relacionada con el cuento.
18. A5: ser cariñosa	En el T18 la A5 ofrece una respuesta a la maestra.
19. S: ser cariñosa— y usted/ (indicando A6)	En el T19 la maestra repite la respuesta de la A5 en señal de confirmación y solicita a una alumna una respuesta a la misma pregunta.
20. A6: ser amable—	En el T20 la A6 ofrece una respuesta a la maestra.
21. S: ya:: ser amable—y usted (...) qué haría para ser el niño más bueno del mundo— (...) una cosa que haría para ser bueno\ (indicando A7)	En el T21 la maestra repite la respuesta de la A6 en señal de confirmación e insiste con la pregunta para que los alumnos ofrezcan otras respuestas sobre el tema.
22. A7: hacer todas las tareas—	En el T22 el A7 ofrece otra respuesta a la maestra.
23. S: hacer todas las tareas— ya (..) entonces aquí dice que <u>Ignacio quería ser el niño más bueno del mundo—y él se hizo una pregunta: qué hacer/ (..) ya sé... para comenzar seré el mejor hijo del planeta</u>	En el T23 la maestra repite la respuesta del A7 en señal de confirmación, repite lo que haría el protagonista del cuento y les entrega una respuesta a los alumnos a modo de ejemplo, y sigue con la lectura del cuento.
24. As: oh!!!	En el T24 los alumnos exclaman en señal de sorpresa frente al ejemplo de la maestra.
25. S: dice: <u>se me ocurre lavar el auto de mi papá, pero no tengo agua, ni esponja (...)</u> qué creen ustedes que usa para lavar el auto/	En el T25 la maestra sigue leyendo y pone a los alumnos en situación para que piensen en una respuesta diferente a la expresada en el cuento.
26. A4: un paño::	En el T26 la A4 ofrece una respuesta a la maestra.

27.S: un paño ya\ {es que no tiene esponja qué más puede usar/}	En el T27 <i>la maestra repite la respuesta de la A4 en señal de confirmación</i> y la maestra insiste en la pregunta sobre un elemento en particular.
28. A7: una manguera:	En el T28 la A7 ofrece otra respuesta a la maestra.
29. S: una manguera—qué más/ qué creen que puede utilizar si no tiene esponja—	En el T29 la maestra repite la respuesta de la A7 en señal de confirmación y elicitó a los alumnos para que ofrecieran otras respuestas.
30. A8: agua—	En el T30 la A8 ofrece otra respuesta a la maestra.
31. S: aparte de agua—un paño—	En el T31 la maestra acepta la respuesta de la A8, pero quiere que los alumnos nombren otros elementos.
32. Alexis: un trapo—	En el T32 Alexis ofrece otra respuesta a la maestra.
33. S: un trapo—=	En el T33 <i>la maestra repite la respuesta de Alexis en señal de confirmación.</i>
34. A9: un escobillón mojado	En el T34 la A9 toma el turno de palabra y ofrece otra respuesta a la maestra.
35. S: un escobillón mojado—ya\ y dice:: <u>qué suerte que justo llegó a mi casa un tierno gatito—(...)</u> qué creen que hará con el gatito/	En el T35 <i>la maestra repite la respuesta de la A9 en señal de confirmación.</i> Luego continúa leyendo una parte del cuento, la que interrumpe para hacer una pregunta implícita, para que formulen hipótesis.
36. As: {cuidarlo}	En el T36 los alumnos ofrecen una respuesta a la maestra.
37. S: cuidarlo—	En el T37 la maestra repite la respuesta de los alumnos.
38. A2: {enseñarle cosas}—	En el T38 la A2 ofrece otra respuesta a la maestra.
39. S: enseñarle cosas—	En el T39 la maestra repite la respuesta de la A2.
40. Lucas: {ser bueno}	En el T40 Lucas ofrece otra respuesta a la maestra.
41. S: ya:: (...) ya dice\ <u>como venía todo mojado= el gatito venía todo mojado</u>	En el T41 <i>la maestra confirma</i> y continúa con la narración del cuento, luego la interrumpe

<p><u>llegando a la casa de Ignacio= tuve la genial idea de usarlo a él:: (..) para qué creen que usó al gato/</u></p>	<p>haciendo una pregunta a los alumnos para que formulen hipótesis.</p>
<p>42. A10 (niño): para limpiar el auto—</p>	<p>En el T42 el A10 ofrece una respuesta a la maestra.</p>
<p>43. S: si:: para qué más/</p>	<p>En el T43 la <i>maestra confirma la respuesta del A10</i> y elicit a los alumnos para que ofrezcan otras respuestas.</p>
<p>44. Lucas: para pintar las cosas—</p>	<p>En el T44 Lucas ofrece otra respuesta a la maestra.</p>
<p>45. S: ya:: después dice (..) <u>así seré bueno con los animales también (..) él quedará seco y el auto impecable (...)</u> dice: <u>{te bautizo estropajo}= él le puso estropajo al gatito—y dice: parece que él también quiere ayudarme a ser bondadoso—porque con sus uñas hizo un montón de rayas artísticas sobre la pintura\= qué hizo el gatito con sus uñas/</u></p>	<p>En el T45 la <i>maestra confirma la respuesta de Lucas</i> y continúa la lectura del cuento que interrumpe después de unas líneas para hacer un comentario y continúa leyendo, luego realiza una pregunta explícita a los alumnos.</p>
<p>46. A11: rayó la pintura\</p>	<p>En el T46 el A11 responde correctamente a la pregunta de la maestra.</p>
<p>47. S: y la pintura de qué rayó/</p>	<p>En el T47 la maestra realiza otra pregunta en relación al mismo tema.</p>
<p>48. Lucas: del auto—</p>	<p>En el T48 Lucas ofrece una respuesta correcta a la maestra.</p>
<p>49. S: del auto—y eso está bien o está mal/</p>	<p>En el T49 la maestra repite la respuesta de Lucas en señal de confirmación y realiza una pregunta valórica sobre el tema a los alumnos.</p>
<p>50. As: mal::</p>	<p>En el T50 los alumnos responden correctamente a la pregunta de la maestra.</p>
<p>51. S: mal no es cierto/ dice: <u>lo único malo que el estropajo no quedó totalmente seco\ pero tengo la solución\ yo no sé manejar, pero sí sé hacer partir el auto\ con la calefacción a máxima potencia podré secarlo\ aunque parece que mi gato artista prefiere seguir expresando su creatividad, porque está rasguñando todos los asientos, mientras vuela dentro del auto\ = qué estaba haciendo el gatito/</u></p>	<p>En el T51 <i>repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación</i> y continúa la lectura del cuento. Luego, detiene la lectura para hacer una pregunta explícita a los alumnos.</p>

<p>52. Lucas: rasguñando los sillones</p>	<p>En el T52 Lucas responde a la pregunta de la maestra de manera correcta.</p>
<p>53. S: ya::</p>	<p>En el T53 la maestra confirma la respuesta de Lucas.</p>
<p>54. A11: los asientos del auto donde se sentaba toda la familia—</p>	<p>En el T54 el A11 detalla lo que hace el gato en el interior del auto.</p>
<p>55. S: ya:: (..) y ustedes si tuvieran un gatito y vieran que su gatito está haciendo eso\ qué harían/</p>	<p>En el T55 la maestra confirma lo señalado por el A11. Luego, realiza una pregunta que relaciona la situación ocurrida en el cuento con la vida real.</p>
<p>56. Lucas: yo tengo gatos, pero se sube al sillón no más\</p>	<p>En el T56 Lucas comenta lo que pasa con su mascota en su hogar.</p>
<p>57. S: y qué le dices tú a tu gato cuando se sube al sillón/</p>	<p>En el T57 la maestra solicita más información a Lucas sobre su mascota.</p>
<p>58. Lucas: lo bajo—</p>	<p>En el T58 Lucas responde a la pregunta de la maestra.</p>
<p>59. S: lo bajas\</p>	<p>En el T59 la maestra repite la respuesta de Lucas.</p>
<p>60. A12: qué mi gato pasa puro rasguñando el sillón\</p>	<p>En el T60 el A12 cuenta lo que hace su mascota en casa.</p>
<p>61. S: y que le dices tú al gatito, qué le haces/</p>	<p>En el T61 la maestra solicita más detalles de lo que indica el A12.</p>
<p>62. A12: yo lo voy a sacar:: se llama simio\ (...)</p>	<p>En el T62 el A12 responde la pregunta de la maestra y señala el nombre de su mascota.</p>
<p>63. As: oh!! oh!! (la maestra proyecta la imagen de un gato volando)</p>	<p>En el T63 los alumnos exclaman de asombro al observar una imagen que está siendo proyectada por la maestra, relacionada con el cuento.</p>
<p>64. S: quién cree que es él::</p>	<p>En el T64 la maestra pregunta por la imagen que proyecta, vinculada al cuento.</p>
<p>65. As: el gato: el gato::</p>	<p>En el T65 los alumnos responden correctamente a la maestra, repitiendo su respuesta.</p>
<p>66. S: qué está haciendo el gato—</p>	<p>En el T66 la maestra pregunta a los alumnos por la acción que está realizando el felino.</p>
<p>67. Alexis: volando:::</p>	<p>En el T67 Alexis responde correctamente a la pregunta de la maestra.</p>

<p>68. S: ya\ la segunda parte— dice (..) <u>lo malo ahora es que los chorros de pipí que lanza son muy hediondos</u></p>	<p>En el T68 la maestra confirma lo señalado por Alexis y continúa leyendo el cuento a los alumnos.</p>
<p>69. As: wua!! wua!!</p>	<p>En el T69 los alumnos exclaman asombrados por lo que ocurre en el cuento y expresando asco.</p>
<p>70. S: (..) <u>tuve que abrir todas las ventanas= el gato se estaba haciendo pipí dónde/</u></p>	<p>En el T70 la maestra sigue leyendo el cuento. Luego, realiza una pregunta explícita a los alumnos.</p>
<p>71. As: en el auto::</p>	<p>En el T71 los alumnos responden correctamente a la pregunta de la maestra.</p>
<p>72. S: en el auto::\</p>	<p>En el T72 la maestra <i>repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación.</i></p>
<p>73. As: wua!! wua!!</p>	<p>En el T73 los alumnos exclaman expresando asco.</p>
<p>74. S: (..) ya—dice: <u>oh! no! estropajo salta y se mete debajo del motor\ y quiero que se seque, pero no que se queme\ por suerte la bocina suena muy fuerte\</u> = dónde se metió el gatito/</p>	<p>En el T74 la maestra confirma lo señalado por los alumnos y continúa narrando el cuento. Posteriormente, realiza una pregunta explícita a los alumnos.</p>
<p>75. As: en el motor:</p>	<p>En el T75 los alumnos responden correctamente a la maestra.</p>
<p>76. S: debajo del motor del auto—y qué le puede pasar ahí/</p>	<p>En el T76 la maestra repite la respuesta de los alumnos en señal de confirmación y agrega una pregunta implícita.</p>
<p>77. A2: se puede quemar:: una patita...</p>	<p>En el T77 la A2 ofrece una hipótesis como respuesta.</p>
<p>78. Lucas: se puede se puede safar</p>	<p>En el T78 Lucas ofrece otra hipótesis.</p>
<p>79. A12: al mío le pasó (..) saltó del sillón a la estufa y se quemó las patitas—</p>	<p>En el T79 el A12 relaciona la respuesta con una situación real ocurrida en su casa con su mascota.</p>
<p>80. S: {se quemó las patitas} dice aquí: <u>por suerte la bocina {suena muy fuerte}</u> qué pasa si tocan la bocina cerca del gatito/</p>	<p>En el T80 la maestra repite parte de la respuesta del A12 y continúa con la narración del cuento. Posteriormente, realiza una pregunta a los</p>

<p>81. Lucas: se puede se puede asustar y resbalar:--</p> <p>82. A13: SE PUEDE CAER salir por el motor::</p> <p>83. S: y puede quedar sordo/</p> <p>84. As: si:::</p> <p>85. S: puede quedar sordo o no/</p> <p>86. As: si:::</p> <p>87. S: ahora dice, escuchen—(..) <u>cuando al fin salió caminaba con muy mal modo y con razón, está todo con humo, nos vamos a intoxicar, tengo que salvar nuestras vidas\ puse estropajo como tapón en el tubo de escape\ pero no alcancé a parar el auto cuando el motor hizo explosión y el techo salió volando\</u></p> <p>88. As: uy!! uuuy!!</p> <p>89. S: ya\ qué creen que le pasó ahí a estropajo/</p> <p>90. A14: se murió—</p> <p>91. A2: salió volando</p> <p>92. S: se murió o qué/</p> <p>93. As: se murió::</p> <p>94. S: qué más le puede haber pasado/</p>	<p>alumnos para que formulen hipótesis a propósito de lo narrado.</p> <p>En el T81 Lucas ofrece una hipótesis.</p> <p>En el T82 la A13 eleva su tono de voz para ofrecer dos hipótesis.</p> <p>En el T83 la maestra también ofrece una hipótesis.</p> <p>En el T84 los alumnos responden afirmativamente a la hipótesis de la maestra.</p> <p>En el T85 la maestra repite la hipótesis del T83 y busca confirmación de los alumnos.</p> <p>En el T86 los alumnos responden afirmativamente a la maestra.</p> <p>En el T87 la maestra solicita silencio y continúa narrando el cuento.</p> <p>En el T88 los alumnos exclaman mostrando preocupación por los acontecimientos del cuento.</p> <p>En el T89 la maestra plantea una pregunta para que los alumnos ofrezcan hipótesis.</p> <p>En el T90 el A14 ofrece una hipótesis.</p> <p>En el T91 la A2 ofrece otra respuesta.</p> <p>En el T92 la maestra pone en duda la respuesta de A14 en T90 y solicita a los alumnos que opten por una respuesta.</p> <p>En el T93 los alumnos optan por una respuesta ofrecida por A14 en T90 y por la maestra en T92..</p> <p>En el T94 la maestra elicit a los alumnos para que le ofrezcan otras respuestas.</p>
--	---

<p>95. A15: se puede ahogar</p>	<p>En el T95 la A15 ofrece una hipótesis a la maestra.</p>
<p>96. S: se habrá secado/</p>	<p>En el T96 la maestra no presta atención a la propuesta de A15 en T95 y propone otra hipótesis a los alumnos, con tono interrogativo en busca de confirmación.</p>
<p>97. As: no:: se quemó</p>	<p>En el T97 los alumnos responden negativamente a la propuesta de la maestra y ofrecen otra hipótesis.</p>
<p>98. S: no:: se quemó (.) ya\ (...) ahora dice, escuchen:: <u>mi papá va a estar tan contento su viejo cacharro se ha transformado en un auto moderno y descapotable\</u> = qué es descapotable/ (...) {es un auto que no tiene techo} (.) descapotable es un auto que ustedes le aprietan un botoncito y el techo se abre y después le aprietan el mismo botoncito y el techo se vuelve a poner—(.) eso es un descapotable—</p>	<p>En el T98 la maestra confirma la respuesta dada por los alumnos en el T97, solicita silencio a los alumnos para continuar la narración del cuento. Detiene el relato del cuento, para preguntar un concepto del cuento que podía no ser comprendido por los alumnos, pero a su vez, entrega la respuesta a los alumnos, sin intentar que ellos lo definan.</p>
<p>99. A16: yo quiero uno—</p>	<p>En el T99 el A16 dice que desea un vehículo con ese modelo que define la maestra.</p>
<p>100. S: algún día\ ya—shss:: dice (.) <u>todo perfecto, ahora a descubrir para dónde salió disparado estropajo\ y después tengo que hacer algo igual de bondadoso para mi mamá\ pero ese es otro cuento\</u> (...) se supone que acá:: shss:: chiquillos escuchen\ Ignacio tiene que ir a buscar a estropajo, a dónde creen que salió volando/</p>	<p>En el T100 la maestra responde al A16, solicita silencio y continúa relatando el cuento, finalizando el cuento con una pregunta implícita a los alumnos.</p>
<p>101. A17: a la luna::</p>	<p>En el T101 la A17 ofrece una hipótesis.</p>
<p>102. S: a la luna\ (...) ya—ahora vamos a hacer otra actividad—se supone que qué fue lo que pasó con el papá/</p>	<p>En el T102 la maestra confirma la respuesta a la A17 e indica que van a hacer un cambio de actividad, pero termina con otra pregunta a los alumnos sobre el cuento.</p>
<p>103. A18: SE PUSO FELIZ</p>	<p>En el T103 el A18 alza la voz para ofrecer una respuesta a la maestra.</p>

104. S: ya—pero qué hizo ignacio para ser el mejor niño del mundo (..) qué hizo—	En el T104 <i>la maestra confirma lo que dice el A18</i> , retomando la idea central con que se inicia el cuento, realizando una pregunta al respecto.
105. A19: lavó el auto de su papá::	En el T105 el A19 ofrece una respuesta a la maestra.
106. S: ya:: y qué creen que puede haber hecho por la mamá/	En el T106 <i>la maestra confirma la respuesta del A19</i> y realiza otra pregunta relacionada con el desenlace del cuento.
107. Lucas: hacerle los trabajos::	En el T107 Lucas ofrece una respuesta muy amplia.
108. S: ya bien\ les voy a dar una hoja en blanco y ustedes me van a dibujar aquí que creen que ignacio haría por su mamá:: para ser el niño más bueno del mundo ya::	En el T108 la maestra considera buena la respuesta de Lucas y les indica que van a dibujar alguna acción positiva del protagonista del cuento para su madre, enfatizando la idea central del cuento.
109. Lucas: yo le voy a hacer puros corazones/	En el T109 Lucas señala verbalmente lo que va a dibujar.
110. S: no porque tiene que se una actividad, no sé (..) le lavó la ro:pa: le lavó la loza (..) qué harían ustedes para ayudar a su mamá\ qué haría para ayudarla\ y para que la mamá les dé el premio del niño más bueno del mundo\ (los niños dibujan 15'08") a ver chiquillos les tengo una pregunta\ {el cuento qué leímos} eh:: cómo se llamaba (..) el niño más bueno del mundo y su gato estropajo:	En el T110 la maestra da ejemplos de temas que se podrían dibujar a propósito de la actividad que están realizando. Luego, pasados unos minutos, la maestra realiza una pregunta a los alumnos que responde inmediatamente ella, sin dar espacio para recibir las respuestas de sus alumnos.
111. A20: bonito—	En el T111 la A20 hace un comentario sobre el cuento en general.
112. S: qué relación tiene con ustedes\ en qué se parece el niño/	En el T112 la maestra intenta que los alumnos vinculen el cuento con el actuar de ellos.
113. Lucas: a dios, porque tiene algo en el pelo—	En el T113 Lucas da una respuesta equivocada, porque al parecer no entendió la pregunta.
114. S: no, pero en qué se parece a ustedes/	En el T114 la maestra explica la pregunta del T112.
115. A21: en el pelo—	En el T115 la A21 ofrece una respuesta equivocada.

116. S: pero, qué hace él para parecer con ustedes/	En el T116 la maestra a propósito de la respuesta de la A21, trata de explicar nuevamente, para tener la respuesta adecuada de los alumnos.
117. A20: bueno—	En el T117 la A20 ofrece una respuesta genérica.
118. A21: estar ayudando:	En el T118 la A21 ofrece una respuesta muy general.
119. S: ya\ les falta mucho:: (los niños siguen dibujando)	En el T119 la maestra no espera una respuesta más detallada y los alumnos siguen desarrollando la actividad.

La maestra inicia la clase (SUS-4-2: turnos 1-14) comentando el objetivo previsto que era realizar una actividad de comprensión lectora, por lo que contaría un cuento cuyo nombre proyecta desde el equipo multimedia para que los alumnos lo lean. Los niños leen gran parte del título silabeando, utilizando el método sintético silábico y otro alumno lee otra parte del título con palabras completas utilizando el método analítico léxico. Una vez leído el título (SUS-4-2: turnos 4-14) solicita a los alumnos que formulen hipótesis, las que los alumnos no formulan correctamente, solo entregan datos aislados, sin expresar una idea con significado. La maestra (SUS-4-4: turnos 1-107) comienza la narración del cuento utilizando las estrategias de comprensión lectora de Solé (2013), realizando preguntas durante y después de la lectura, de tipo explícitas e implícitas, haciendo imaginar a los alumnos que sucedería a continuación de cada relato, lo que los alumnos responden participando activamente, incluso durante el relato exclamaban con asombro por las peripecias del protagonista del cuento, resultando entretenida la actividad para los alumnos. Posteriormente, (SUS-4-4: turnos 108-119) invita a los alumnos a dibujar sobre qué harían para ser buenos con la mamá, porque el cuento era con la versión del papá, finalmente intenta hacer preguntas de síntesis, pero los alumnos no responden bien, porque estaban dibujando. En esta actividad, se observa que la maestra no solo realiza preguntas explícitas, sino que también, intenta hacer preguntas implícitas permitiendo que los alumnos puedan formular hipótesis sobre algunos pasajes del cuento y que también, se pusieran en situación de ser el niño más bueno del mundo, qué harían, manteniendo la atención de los alumnos Además, utilizó cambios de voz en la narración, haciendo que los alumnos se mantuvieran atentos a la narración y a veces emitieran

exclamaciones que les provocaba la historia, resultando una actividad muy entretenida para los niños. Finaliza la actividad donde los alumnos debían dibujar como podrían ser buenos ayudando a su mamá, realizando una actividad de tipo valórica a propósito de la historia del cuento, pero al hacer preguntas de comprensión general del cuento los alumnos no logran señalar una idea central, por lo que se podría decir que pueden no estar acostumbrados a hacer inferencias. Se valora en esta clase el esfuerzo realizado por Susan para intentar trabajar las estrategias de lectura, situación que no se observó en la clase 3. En esta clase Susan superó varias cosas que fueron conversadas en la entrevista de autoconfrontación de la clase anterior respecto del tratamiento de la lectura comprensiva.

En la entrevista de autoconfrontación se le hace notar la falta de imágenes para motivar la participación de los alumnos en la formulación de hipótesis con el título del cuento, a lo que responde Susan “sí, eso quería, buscar un cuento cortito y poner solo la portada, pero entre todos los que yo tenía no había ninguno que fuera cortito y que se viera solo la portada y este lo pasó la profesora [del curso de formación], entonces tenemos muchos cuentos así pero no traen la portada [...] incluso, busqué alguna portada que me sirviera, pero no...mejor solo con el título”. También, se observa en la clase grabada que Susan trabaja ampliación de vocabulario de las palabras desconocidas del cuento por los alumnos, aunque no orienta a los alumnos para que lleguen una definición, si no que les entrega las respuestas antes que los alumnos opinen al respecto, señalando lo siguiente “les di a respuesta altiro [inmediatamente] [...] porque yo dije no creo que sepan lo que es descapotable, mejor se los explico [...] igual que al principio les dije bondadoso y le dije que es bueno, y les di altiro el sinónimo”; tampoco entrega mayor información sobre los significados de las palabras, porque en el caso de bondadoso solo se quedaron los alumnos con que ser bondadoso es ser bueno, cuando hay otras acepciones más relacionadas con la palabra que sí ayudaría a la ampliación del vocabulario de los alumnos.

Por otra parte, mientras narra el cuento, va realizando detenciones para hacer preguntas explícitas e implícitas a los alumnos, que es un buen intento de Susan, pero le falta profundizar más las respuestas de los niños y no fragmentar tanto la narración para que los alumnos se vayan haciendo una idea general del cuento, lo que pudo haber provocado que no respondieran las preguntas de síntesis, Susan manifiesta lo siguiente “sí, después era como que creen que va a pasar, que era como mi idea, pero cuando estoy adelante...porque lo hice así, como usted me había dicho, anoté

todo todo lo que iba a hacer, pero como no veo la planificación cuando estoy adelante se me olvidan algunas cosas”, aun teniendo claridad que le falta de experiencia, pero debe tratar de incorporar algunos aspectos que son relevantes para la comprensión del cuento, como las preguntas a nivel intermedio de la lectura y las preguntas al final, a lo que responde “el cierre [final] de la clase tampoco, tampoco lo pude hacer, por lo mismo, no se me ocurrió como cerrar el tema” y como a la profesora guía no le agradó como finalizó la clase, porque no llegó a abordar ideas principales del cuento, no repasó palabras de vocabulario del cuento, le solicitó a Susan retomar la clase y agregar un repaso de palabras desconocidas propias del cuento, lo que comenta de la siguiente manera “la profesora me dijo que no le gustó el cierre [final de la clase] que hiciera otro y como que me dijo que le preguntara sobre vocabulario y que les fuera preguntando a ellos qué creen que significaba [...] en el fondo tomé la sugerencia que me dio la profesora del curso”, aludiendo a lo señalado anteriormente, los alumnos recibieron un significado de las palabras que no surgió de ellos, por eso la inquietud de la profesora guía.

Para organizar la clase Susan comenta que tomó las sugerencias dadas en el visionado anterior, los programas de estudio y los alumnos “en lo que hablamos en la reunión anterior, que me había dicho que me enfocara en los planes y programas, que viera el currículum como que en eso meee...vi el objetivo y salían como las actividades que se podían hacer [...] también en los niños que era la comprensión lectora”. También comenta que en las actividades propuestas hizo preguntas para verificar que iban comprendiendo el texto, y que intentó con preguntas implícitas sobre el cuento, pero que no fueron del todo satisfactorias. Además, utilizó el dibujo para incluir una actividad que permitiera distender a los alumnos, entretenerlos y apostar a su creatividad “el tema de hacerles las preguntas para ver si me entendían, pero igual eran preguntas textuales, intenté hacer preguntas de inferencia, pero como que no me resultó mucho y después fue el tema del dibujo como para darles un relajo y no pasarles una guía que copiaran, fue como para que sacaran su creatividad, su lado artístico”. Respecto del tratamiento de la lectura comprensiva, indica que no le resultó tan bien como esperaba, porque básicamente realizó preguntas explícitas a los alumnos, buscando que fueran fáciles de responder, no confió en sus capacidades, lo que explica de la siguiente manera “al 100 % no, porque como le dije hice preguntas muy textuales, muy fáciles, no hallé preguntas como de inferencias, como que los subestimé, dije no van a saber responder entonces traté de hacer más fácil”. Posteriormente, realiza un comentario poco alentador, ya que finalmente piensa que los alumnos comprendieron el texto porque se quedaron

con ideas básicas y muy superficiales de este y que sin conocer bien el significado de las palabras podían comprender tomándose de la idea global del párrafo, lo que indica “por lo que yo vi, sí entendieron el texto, porque a lo mejor no entendían la palabra, pero sí entendían lo que iba en la oración...igual entendieron que el niño quería ser bueno, intentó lavar el auto”, lo que denota la falta de conocimiento y experiencia para trabajar un texto.

Respecto de los apoyos brindados en la clase a los alumnos se limita a responder situaciones de gestión de la clase y algunas orientaciones para que realizaran el trabajo, mostrando mucha inseguridad sobre su propio desempeño, tales como “apoyos...no sé si lo hice, pero intenté con las sugerencias de la profe [profesora guía] dar apoyos en cuanto a vocabulario o en el tema...no sé si son normas, pero intenté remarcarles que tenían que portarse bien, como esas cosas, pero así como un apoyo no lo veo así [...] como que ayudaba un poquito, por ejemplo, la misma niña que no sabía cómo dibujar [...] el otro niño que dijo que no hallaba qué hacer, porque no ayudaba en su casa, entonces yo le dije ya si no haces nada qué harías para empezar a ayudar a la mamá, como que ahí sí lo orientaba”. En relación con los recursos utilizados en la clase considera que fueron los adecuados y necesarios, lo que señala así: “yo creo que sí, porque proyectarles el cuento en el data para que todos lo vieran y pasarles la hojita en blanco yo creo que sí, porque no les iba a decir en el cuaderno porque no faltaba el que no llevó el cuaderno, entonces como preferí llevarles yo todo el material, lo mismo que los lápices, habían niños que no tenían lápices y mi estuche lo llevé lleno de lápices de mina, para que no se detengan o se queden sin trabajar o sin hacer nada”, en este comentario la maestra demuestra su preocupación por que todos los alumnos trabajen, aunque no lleven material, preocupándose de la diversidad de realidades que hay dentro de un curso.

Susan explica que cuando planificó la clase se preocupó de que esta fuera entretenida y con actividades poco comunes, que sacaran a los niños de la rutina de trabajar con guías, lo que relata de la siguiente manera “o sea primero busqué el cuento que fuera fácil de entender y entretenido y poco común, porque no les quería contar cuentos tradicionales y lo otro la actividad que también sea fuera de lo común porque siempre son guías y pintar, así como que pocas veces se entrega algo como para que dibujen, en eso más me centré”. Claramente su intención fue innovar en la clase, pero más bien, solo mejoró algunas actividades de comprensión lectora. En cuanto a las fortalezas y debilidades que observa en esta clase, Susan las vincula a temas de gestión de la clase señalando, por ejemplo, “la debilidad el tema del vocabulario y el tema del enganche para la clase [motivación

al comienzo] y en las fortalezas el tema que los dejaba dibujar y me sentaba que pasara el tiempo, si no que igual recorría la sala y miraba que estuvieran todos trabajando”; en este relato Susan no considera nada relacionado con el conocimiento que debe tener un profesor para realizar la clase de lectura y escritura inicial.

Para esta clase Susan expresa que del conocimiento adquirido en el curso de formación le permitió manejar ciertos aspectos, como: “las actividades que no fueran comunes porque el profesor el año pasado nos explicaba que había que hacer actividades...a lo mejor tomar 2 o 3 actividades, mezclarlas, no siempre hacer las mismas cosas como no tan repetitivo, como que eso es lo que más he tomado [...] es como lo que más me queda”. Lo demás de la clase dice “es que se me ocurren cosas o a lo mejor cosas que he visto en internet, las mismas clases que veía en las otras prácticas [...] es que yo aprendí dibujando y que me leyeran cuento y todo eso, no sé cómo que ya tengo todo mezclado en la cabeza ja,ja,ja”.

5.4.4. Entrevista escrita 3

En la entrevista escrita se le pregunta a Susan lo que significó para ella dar clases de lectura y escritura a alumnos de primer año, en su respuesta expresó que fue una experiencia desafiante por el número de alumnos que tuvo que atender porque, aunque había tenido la posibilidad de enseñar a leer a un niño, nunca lo había hecho frente a un grupo curso, por lo que señala “fue más bien un desafío [...] nunca enseñar la lectura a un curso tan numeroso como el que tuve en este proceso”. En la entrevista de autoconfrontación de la clase 1 y 2 también comenta sobre la cantidad de alumnos que tuvo en la sala de clases y lo difícil que era poder trabajar con cursos numerosos “yo pensaba que lo iba a hacer así, así y así y no es fácil, porque en las otras prácticas tenía 11 o 12 niñitos [en escuela rurales] y ahora tenía 34 y no sé eran todos muy desordenados, gritaban muchos [...] yo insisto que, si hubiesen sido menos niños, a lo mejor me hubiese salido más fácil la actividad, hubiese hecho otras cosas, no sé”, ratificando que fue un gran desafío para ella y que el número de alumnos influyó en las actividades a realizar.

Cuando se le pregunta cuáles fueron las mayores dificultades que tuvo que enfrentar al implementar la clase en el aula señala como debilidades el dominio de grupo y manejar los

tiempos, es decir, lo relacionado con gestión de aula, tal cual lo manifiesta en la entrevista escrita “mis mayores dificultades al momento de ejecutar la clase planificada fue el dominio de grupo y el cálculo del tiempo [...] aún hay mucho que me falta por dominar dentro del aula”. Lo señalado por Susan es coincidente con lo expresado en las entrevistas de autoconfrontación de las clases 1, 2 y 4 “debilidades que igual me falta mucho, mucho manejo de grupo e incluso salí como muy desilusionada de mi misma [...] pero creo que es manejo de grupo lo que me falta mucho [...] el manejo del tiempo, porque en la primera [clase] me sobró mucho tiempo, en la segunda me faltó tiempo y como que en la anterior y en esta [cuarta clase] me he ido más o menos adecuando [...] en el tiempo como que he visto avances, pero todavía me cuesta hartito y es donde me pongo nerviosa”. Agrega otra dificultad relacionada con la falta de conocimiento, debido a que no busca información pertinente para preparar sus clases y lo dice así: “que no leo muchas cosas relacionadas con leer y escribir, porque lo hago así al azar, invención y muy pocas veces busco algo que me sirva para la clase [...] no he buscado algo que me diga cómo hacerlo completamente bien”. En este relato no considera como soporte lo aprendido en el curso de formación y enfatiza la falta de conocimiento para la enseñanza.

Respecto de la pregunta si considera que tiene la preparación teórica necesaria y suficiente para dar clases de alfabetización inicial indica que le falta conocimiento teórico para llevar este proceso en los alumnos y lo manifiesta claramente “considero que no poseo la preparación suficiente como para dar clases de alfabetización inicial”. También en la entrevista de autoconfrontación reconoce que le falta preparación para enseñar el lenguaje escrito, lo que manifiesta de la siguiente manera “nooo, que tengo que leer mucho ja,ja,ja soy como mi papá tengo la práctica, pero no tengo la teoría, como que me gusta estar en la sala, estar con los niños, pero no había leído nada al respecto de cómo se enseña a leer, es como que yo fui y voy a hacer esto”. Además, el sentirse insegura sobre sus conocimientos para enseñar a leer, hizo cambiar su opción de mención de la carrera, lo que se observa en el siguiente comentario “porque yo le decía a mi mamá yo no sé si quiero lenguaje, porque es muy difícil enseñarle a leer a los niñitos”.

En relación con la pregunta sobre qué aspectos influyen en la toma de decisiones al momento de organizar su clase, manifiesta que le dio importancia a actividades más didácticas y acorde a los intereses de los alumnos, siguiendo modelos de su propio aprendizaje escolar, lo que se observa en sus declaraciones “me centré en el tema de las actividades, que estas fueran poco habituales y

más didácticas [...] que en ellas se encontraran cosas de sus intereses [...] Lo hice así, porque esa fue la manera en la que yo aprendí”. En la respuesta de Susan se puede apreciar que el curso de formación no ha tenido mucha influencia, porque durante la práctica en aula replica el modelo de su propio aprendizaje, tal como lo señala en la primera y segunda entrevista, como también se aprecia en las entrevistas de autoconfrontación, mostrándose muy insegura de lo que tiene que hacer en el aula, lo que alude a que se pone nerviosa, quizás por la grabación de la clase. Además es clara al indicar que finalmente enseña utilizando como modelo sus aprendizajes de la etapa escolar para desempeñarse en el aula, manifestándolo así: “yo con los chiquillos [...] soy más didáctica, como que juego con los chiquillos y cuando me están grabando es como que intento [con las manos señala que ser más cortante] [...] como que me pongo nerviosa que salga alguna tontera o algo así [...] es que siento que he aprendido, pero en realidad he aplicado como me lo enseñaron a mí, como que he hecho las mismas actividades con las que yo aprendí, como que no tomo en cuenta lo que he aprendido en la universidad en sí, sino que lo hago como me lo enseñaron a mí, como que se me va el foco ahí”.

En cuanto a la pregunta sobre qué herramientas disciplinares y prácticas considera fundamentales para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, destaca la importancia de las estrategias que se utilizan en el aula, la incorporación de las TIC, el refuerzo, la motivación y considerar los intereses de los alumnos, tal como lo indica en la entrevista “las estrategias utilizadas por el docente son fundamentales [...] uso de las TIC, el refuerzo diario, el repaso constante [...] motivar a los niños que hojeen libros y lean textos de sus intereses”. En las declaraciones de Susan se observa que sus respuestas están en sintonía con lo expresado en las entrevistas anteriores. Al ser consultadas por las fortalezas que considera que posee para enseñar a los alumnos las habilidades de leer y escribir destaca como fundamental la cercanía que logra con los alumnos, el tono de voz y la atención que les brinda, lo que se observa en su relato “es la llegada que tengo con los niños y niñas”, refiriéndose a la cercanía que logra con sus alumnos, como también, considera “el tono de voz que poseo es un factor clave a la hora de enseñar [...] la dedicación que le doy”, aludiendo a sus alumnos y a las clases que realiza. En la entrevista de autoconfrontación coincide con lo expresado en la entrevista escrita tres al señalar sus fortalezas para desarrollar el lenguaje escrito en sus alumnos, señalando “una fortaleza mi voz, hablo muy fuerte entonces igual me escuchan los de atrás [...] que los dejaba dibujar [...] igual recorría la sala y miraba que estuvieran todos trabajando”.

Finalmente, al realizar una reflexión sobre el proceso vivido en esta investigación indica que en general fue un gran desafío la experiencia por la importancia que reviste, las grabaciones de clases y la autoconfrontación le permitieron superarse en cada clase y darse cuenta de todo lo que le falta aprender para enseñar a leer y escribir y lo relata de la siguiente manera “fue un desafío muy grande para mí [...] me percaté que una cosa es jugar con ellos y otra muy distinta es trabajar la lectoescritura [...] a la hora de realizar las clases grabadas me sentí un poco intimidada y nerviosa al saber que había una cámara grabando todo el proceso, pero con las sesiones me fui sintiendo más cómoda y segura de mí misma [...] logré percatarme de las falencias que aún poseo, y tomarlas en cuenta en las próximas sesiones [...] y de lo que aún me falta por aprender y lograr ser un mejor referente para el grupo de alumnos”. De sus respuestas se puede apreciar que la experiencia vivida a propósito de este estudio le resultó favorable para su desarrollo profesional, porque le permitió enmendar errores revisados en los visionados y darse cuenta que tiene mucho que aprender en adelante.

CAPÍTULO 6 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta la discusión de los cuatro casos participantes de este estudio (Pepe, Rosa, Marta, Susan) y que en capítulo anterior fueron analizados individualmente. Esta discusión se elabora en torno a las preguntas de investigación que orientaron el trabajo investigativo ¿Cuáles son las creencias y conocimientos previos al curso de formación de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura? ¿Cuál es el impacto del curso de formación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura? y ¿cuál es la influencia de las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura? El desarrollo de esta sección se coteja con la información de diversos autores revisados y que conforman el marco teórico.

6.1. Primera pregunta de investigación

¿Cuáles son las creencias y conocimientos previos al curso de formación de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura?

Para dar respuesta a la primera interrogante de investigación se presenta la discusión de los cuatro casos de esta investigación de la entrevista 1 antes del curso de formación DLE.

6.1.2. Creencias y conocimiento de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

Del análisis de la primera entrevista han emergido diferentes creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura que se articulan en dos grandes temas: condiciones para el aprendizaje y actuación del maestro en el aula (ver figura 5).

Respecto de la primera categoría los futuros docentes son consultados sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura inicial de los alumnos de primer año básico. Así como ya se ha relevado en algunos estudios anteriores de Jimenez y O'Shanahan (2008) que indican que no se deben dejar de lado los conocimientos del alumno fuera del contexto escolar

como la familia y la comunidad, porque la lectura se construye a partir de elementos culturales; como también lo planteado por Guzmán-Simón et al. (2015) que expresan que el proceso de alfabetización comienza mucho antes de la escuela, ya que se inicia en el entorno familiar y desde que se nace. En sus respuestas los futuros maestros ponen en relieve las experiencias personales de aprendizaje escolar, siendo relevante el apoyo materno, tal como lo expresa Rosa "...mi mamá le regaló un cuento a una amiga mía que estaba de cumpleaños y yo fundida también quería un cuento, entonces ahí empezaba a leer palabras, como a tratar de leer. Esa vez como que me acuerdo de la conexión con la lectura..."; por su parte Marta señala: "...mi mamá igual estaba siempre pendiente de mi proceso de aprendizaje..." Susan señala: "... en la casa me reforzaban con tarjetas, mis papás me leían, me mostraban las palabras, me daban sinónimos muchos sinónimos cuando era chica... en mi casa mis papás sí me prepararon harto ellos, es como lo, la noción que más tengo...". Marta releva la importancia del hábito lector de los padres para incentivar el aprendizaje de la lectura de sus hijos indicando en sus expresiones "...si los padres tienen hábitos de lectura o no, también si ven a los papás leyendo...", del mismo modo que lo manifiesta Fons (2006) al destacar la importancia que tiene que los aprendices convivan con adultos que leen frecuentemente, por ser un modelo para que experimenten la necesidad y el placer de leer. Lo anterior, se observa en Rosa, Marta y Susan, ya que en la entrevista es lo primero que aflora es el apoyo de la familia en este proceso, particularmente, el apoyo de la madre para motivar el aprendizaje. Sin embargo, para Pepe no es lo mismo porque recuerda que sus padres nunca fueron amigos de los libros, por lo que era difícil que lo acompañaran en este proceso.

Otro aspecto que destacan los entrevistados es que los padres tengan los recursos económicos suficientes para acceder a los distintos medios que faciliten el aprendizaje y el agrado por la lectura como por ejemplo lo declara Marta "...éramos de escasos recursos, porque igual en ese tiempo trabajaba sólo mi papá, entonces igual teníamos un solo trabajo, con sueldo mínimo, no había como muchos recursos para comprar algún libro, igual son caros...". También, Rosa hace mención a la influencia del nivel sociocultural y económico de la familia "...la casa, el espacio que ellos tienen y su su fuente económica también influye, porque de repente uno pide materiales o algo y ellos no tienen los recursos, entonces también eso hace que se desmotive...". Los ejemplos de Marta y Rosa reflejan la realidad en que la falta de recursos limita el acceso libre a los textos, lo que pone en relieve Fons (2006) cuando habla de los aspectos socioculturales involucrados en el acto de leer, no solo aludiendo al texto y el sujeto, si no que también el contexto ya que el entorno

social y cultural incide en la comprensión de la lectura, en la producción de texto y en los usos que las personas hacen del lenguaje escrito.

En relación con la segunda subcategoría relacionada con la escuela (ver figura 5) los futuros profesores destacan tres grandes temas, el primero de ellos vinculado al rol del profesor en el aula para incentivar la lectura y escritura de sus alumnos lo que se manifiesta claramente en la respuesta de Marta "... la escuela es igual un pilar fundamental... Nosotros somos los encargados de motivarlos, los profesores...". Pepe señala que "... uno [profesor] tiene que motivarlos a escribir cosas..." y agrega: "...los niños necesitan tomarle el gusto a aprender a escribir..."; en este sentido Fons (2004) y Solé (2013) cuando se refieren al modelo interactivo de la lectura destacan la importancia del contexto y las experiencias significativas de lectura.

El segundo tema de la escuela es considerar los intereses de los alumnos para su aprendizaje, de tal manera que aprendan a leer y escribir con agrado como lo señala Susan: "...si tuviera que pasar un contenido tratar de fijarme en los intereses de los chiquillos [alumnos], porque no les puedo pasar algo a mi gusto si yo sé que dentro de una sala no todos son iguales, todos tienen diferentes gustos, diferentes pensamientos, diferentes intereses...", lo que ratifica Marta al expresar: "...ver los intereses del niño, de qué es lo que le gusta a él y de ahí tratar de motivarlos..." y reafirma con la siguiente frase: "...somos una herramienta primordial [profesores] para poder eh motivar a un niño, conocer bien a los niños, cuáles son sus gustos...". Como tercer tema que indican los futuros profesores como responsabilidad de la escuela es crear un ambiente de calidez y afectividad para el aprendizaje, tal como lo expresa Munita (2021) cuando se refiere al profesor mediador, reconociéndolo como muy importante para motivar a los alumnos al aprendizaje y lograr encantarlos con la lectura y escritura, por ejemplo, Rosa dice "... porque si un profesor no es abierto a lo que el niño quiere expresar el niño se va a retraer...", confirmando la aseveración con una experiencia con alumnos de su práctica que contempla la formación inicial, cuando los alumnos le comentaban "...usted es muy cariñosa y como que están atentos a lo que uno les iba a decir...que se sientan cómodos..."

En la segunda categoría actuación del maestro en el aula, emerge como subcategoría la centralidad del alumno con dos grandes ideas, una de ellas se relaciona con respetar la diversidad en el aula (Núñez y Santamarina, 2014); los futuros profesores tienen claridad que dentro de una sala de clases todos los alumnos son diferentes y requieren ser atendidos de acuerdo a sus necesidades.

En ese sentido Rosa lo explica con propiedad "...ver qué problemas que tienen ellos [alumnos], porque no puedo llegar hacer una clase a todos por igual si no todos son iguales... sí podría hacer un trabajo en grupos y que los que ya saben eh puedan apoyar al que le cuesta más..."; por su parte, Pepe dice: "...yo siempre he pensado que todos pueden aprender independientemente de las condiciones en las que estén, independiente que sea porro por así decirlo que le cueste, que no le guste..." y comenta "...tampoco uno lo puede ver como algo definitivo que no lo va a dejar aprender, como algo que siempre, siempre lo va a trabar si no que uno tiene que buscarle, buscarle ahí en ese punto que está fallando la solución...". Al respecto, Susan recuerda una situación que experimentó en su práctica de pregrado que le pareció compleja "...el niño quedó repitiendo creo que va por segunda o tercera vez primero básico y era sordo, por eso él repetía..."

La segunda idea de esta subcategoría es que los profesores de aula deben detectar los conocimientos previos de los alumnos para iniciar el aprendizaje, considerándolo primordial para organizar o planificar una clase, de tal modo, que todos los alumnos puedan tener las mismas oportunidades para aprender; Bigas y Correig (2008) enfatizan la importancia de aprovechar los conocimientos ya existentes como también lo plantean Ferreiro y Teberosky (1979) al señalar que el alumno es constructor de sus propios aprendizajes y significados a partir de las posibilidades que tiene de interactuar con los objetos que van conformando sus experiencias previas que sirven de andamiaje para los nuevos aprendizajes. En concordancia con lo señalado los futuros docentes verbalizan algunos ejemplos, Rosa señala que para la escritura "...consideraría los conocimientos previos que yo insisto mucho en eso, porque considero que es importante...". Marta refiriéndose a la organización de una clase dice "...el conocimiento, la experiencia... para así realizar una una clase efectiva..."; es decir, considerando el conocimiento previo de los alumnos se puede lograr una clase con calidad en opinión de Marta y Rosa que señalan como importante realizar un diagnóstico, expresando: "...diagnóstico más que nada... su diagnóstico eh y ahí en base a eso planificaría y los contenidos, la progresión que ellos tienen...", al respecto Fons (2004, 2006) enfatiza sobre los procesos que son fundamentales en el acto de leer relacionados con lo sociocultural, lo cognitivo y lo afectivo que deben tenerse presente al iniciar a los alumnos en el lenguaje escrito.

En la tercera subcategoría sobre planificación de la clase los futuros maestros destacan dos ideas, por una parte, el uso de actividades y recursos entretenidos al ser consultados qué considerarían para realizar una clase de lectura y escritura inicial, dentro de sus respuestas Marta dice “...yo siempre he pensado en trabajar de forma lúdica... hacerlo más entretenido, mostrarles vídeos, hacerles alguna actividad, no sé, algún... alguna canción... quizás alguna obra de teatro, de títeres... algún juego de palabras podría ser, para que sea más lúdico...”. Pepe agrega “...que tenga hartos materiales didácticos que los niños estén entretenidos todo el rato con lo que estén haciendo y que le tomen el gusto a lo que están haciendo... algo que uno no puede no tener es didáctica para enseñar, sino se te aburren...”. En estas expresiones los futuros profesores relevan la importancia de organizar la clase teniendo en cuenta actividades atractivas y motivadoras para el aprendizaje de los alumnos, tal como lo plantea Tolchinsky (1999) cuando manifiesta que la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto, porque incluye el vivir autónomamente, satisfacer necesidades cotidianas de la sociedad, acceder a la información, formas superiores del pensamiento, potenciando el desarrollo individual y colectivo.

Por otra parte, y como segunda idea, los entrevistados mencionan como importante al momento de realizar una clase el trabajo colaborativo entre pares, en sus estudios Tolchinsky (2008) menciona la necesidad de utilizar diversos tipos de materiales y el trabajo colaborativo en un contexto significativo para los alumnos; del mismo modo los futuros docentes consideran que este tipo de metodología facilita el aprendizaje de los alumnos para leer al ser un compañero más avanzado que apoye a los compañeros que presentan alguna dificultad, por ejemplo, Rosa lo relata claramente “...podría hacer un trabajo en grupos y que los que ya saben eh puedan apoyar al que le cuesta más... aprenden, porque es como ya su cercano... viene de alguien que ellos ya conocen, entonces no es como algo brusco...” haciendo referencia que la corrección o apoyo del profesor puede intimidar más al alumno que el apoyo que le brinda su compañero, lo que manifiesta en la siguiente frase “...es como otra manera, lo reciben de otra manera...”

La cuarta subcategoría, llamada metodología vinculada a la misma interrogante anterior, se relaciona a cómo enseñarían a leer y escribir a los alumnos de primer año básico, los futuros profesores mencionan cuatro ideas importantes. La primera de ellas es que al realizar una clase utilizarían el método sintético fonético, respuestas que surgen desde su propia experiencia escolar y que las llevarían al aula, por ejemplo, Marta señala “...me acuerdo que en el colegio nos

enseñaron primero las vocales y luego a conjugar las vocales “a” “e”, ... la “m” con la “a” y ahí iban pasando como mamá o palabras relacionadas con esas letras...”. Pepe, pensando como futuro profesor, dice “...presentándole las letras que las vayan conociendo, después asociación de letras una S...” [alude a combinarlas con las vocales], Rosa coincide al expresar “...el libro empieza así, primero vocales después une las vocales con las consonantes...”, haciendo alusión que utilizaría el libro de lectura que tienen todos los alumnos de primer año. Al respecto Teberosky (2010) plantea que solo se utiliza el aparato fonatorio auditivo de los niños, repitiendo sonidos, sílabas y frases sin contexto significativo. A su vez Fons (2013) indica que cuando los alumnos leen relacionando fonema-grafema-palabra-frase les impide la fluidez lectora y la comprensión de lo que leen, lo expresado por estas autoras queda en evidencia que no solo hay que utilizar este método para el desarrollo de la habilidad de la lectura, ya que hay otros métodos de tendencia constructivista con los cuales se puede producir aprendizaje.

A lo anterior, y como segunda idea, los futuros profesores indican como importante el desarrollo de la conciencia fonológica para los primeros aprendizajes de la lectura, que los alumnos reconozcan el sonido de las letras (fonemas) y realicen la relación fonema grafema, en ese sentido Rosa indica “...identificar los distintos fonemas yo creo...cuando ya reconoce las letras, las vocales eh las consonantes y sus fonemas... ponerle unas imágenes...”, lo que para Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2018) consideran que para lograr el aprendizaje lectoescritor es fundamental que los niños reconozcan los componentes sonoros de la lengua, ya que el desarrollo de las habilidades fonológicas tiene un rol importante en la adquisición de la lectura y escritura inicial.

Como tercera idea de esta subcategoría, los futuros profesores hacen referencia a los primeros aprendizajes de la escritura, particularmente al desarrollo de la motricidad fina como primer paso para que los alumnos aprendan a tomar el lápiz y escribir. Sus relatos están relacionados con su propia experiencia escolar y es lo que harían ellos para enseñar a sus alumnos, es así como Rosa lo refleja en la entrevista “...Por ejemplo con el hilo de lana con aguja y lana bordábamos las letras o con plasticina moldeábamos eh cosas o con témperas pintábamos también... para poder escribir saber cómo tomar el lápiz...”. También, Pepe recuerda actividades escolares previas a la escritura “...nos hacían hartas manualidades, dibujos, pegar con papel, con pedacitos de papel figuras, todas esas cosas recuerdo más, pero también nos hacían escribir...” Asimismo, Susan recuerda sus

primeros aprendizajes diciendo "...una historia que comenzara con la "a" nos hacían rellenar la letra, pintar, caligrafía..."; los estudios realizados por Lebrero et al. (2015) propone desarrollar algunas habilidades y destrezas para la percepción, comprensión e integración del contenido del lenguaje escrito, tales como: percepción visual, procedimiento sensoriomotor, habilidades de carácter intelectuales y relacionales personales; es decir, va más allá de la realización de actividades motrices para lograr un buen desempeño en la escritura.

La cuarta idea que se desprende de esta subcategoría es que los futuros profesores describen como importante la realización de actividades de copia, caligrafía y dictados como estrategias que favorecen la escritura tal como ocurrió con ellos, destacándolo en sus verbalizaciones como lo indica Marta "...caligrafía temas de de de enseñar bien las palabras, cómo se escribe cada letra, en el tema de escritura... practicar para poder lograr escribir bien...". En este caso Marta releva que la práctica mejora la escritura. Pepe comenta como experiencia ejercicios de caligrafía y copia como actividades que favorecen la escritura, diciendo "... con escritura a mano de las letras con caligrafía, mucha caligrafía... copiar, era copiar más que nada...". Susan propone como futura profesora realizar el siguiente ejercicio "... tomarle las sílabas... yo creo que ya después si veo que ya las manejan un poco dictárselas a ver si de verdad las las retienen..." luego, agrega otro comentario valorando las prácticas de dictado y caligrafía de su etapa escolar "...yo me acuerdo que también me hacían mucho dictado... caligrafía y dictado es lo que más tenía... yo creo que por eso también tengo buena ortografía...", situación que replicaría con sus alumnos debido a que lo considera favorable en la mejora de su propia escritura. La valoración que realizan los futuros docentes por la copia, la caligrafía y el dictado se considera dentro de las competencias para el desarrollo de la lengua que menciona Cassany et al. (1998) particularmente, la competencia lingüística que abarca todos los aspectos de la gramática como la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, los que se pueden trabajar a través de las actividades propuestas por estos futuros maestros.

La quinta idea de esta subcategoría está vinculada a evitar el uso de actividades como castigo en el aula, porque lo expresan como situaciones obstaculizadoras para el aprendizaje y que no debieran ocurrir en una clase. Al respecto Fons (2004) cuando se refiere a los aspectos emocionales del lenguaje escrito enfatiza la necesidad de favorecer una relación positiva con el aprender a leer y con la lectura y la escritura. Pepe en su relato no describe aspectos positivos en el aprendizaje

“... siempre los castigan con eso, ya te portaste mal anda a escribir caligrafía...”. Por su parte, Rosa comenta una situación difícil de su propia experiencia de aprendizaje, y que según indicó, jamás lo haría con sus alumnos “...mi profesora a nosotros de primero a cuarto nos pegaba, nos daba un coscorrón... ella [su profesora] como que no no dejaba que uno eh experimentara... en primer año la verdad que no me acuerdo tanto, porque la pasaba tan mal...”. Del mismo modo, Susan realiza un recuerdo de su infancia en la escuela “... cuando nos equivocábamos en una palabra nos explicaba por qué estaba mal y nos hacía escribir cien veces la palabra incorrecta...”. Lo relatado por los futuros profesores dejan en evidencia que estas prácticas no aportan en nada al aprendizaje de los alumnos y menos, a una enseñanza de calidad, por lo tanto, no las repetirían en su trabajo pedagógico con sus alumnos, ya que la escritura es utilizada para corregir aspectos disciplinarios o corregir errores ortográficos no conducentes a un buen aprendizaje.

Lo relatado por los futuros maestros en la entrevista 1 antes del curso de formación está influenciado por sus experiencias personales de aprendizaje y por las observaciones de aula realizadas en prácticas iniciales de su formación. Lo anterior, se puede ejemplificar cuando hacen referencia a cómo harían una clase de lectura y escritura inicial donde Marta relata “...más que nada eso, en la niñez como uno la vivió, como uno aprendió a leer...”. Susan, coincide con el comentario de Marta diciendo “...Sí, que son... con las que yo aprendí... [refiriéndose a las estrategias que usaría para enseñar]...” y agrega otro comentario revelador “es que así aprendí yo con el sonido la L entonces ya yo sabía que era la L, M, si así aprendí yo...”. Cuando son consultados sobre cómo han podido describir una clase de lectura y escritura inicial si aún no han realizado el curso que los prepara para enseñar estas habilidades; esto es lo que responde Pepe “...de las prácticas de lo que he visto ahí... es un trabajo como de la práctica y de la universidad son las dos cosas, pero más la práctica...” y Marta explica “... yo creo que el recuerdo de la niñez de uno, de cómo aprendió a leer y también dentro de estos dos años la práctica...”. Para Rosa ha sido importante su experiencia personal y las prácticas que le ofrece la Universidad, por lo que señala “...lo voy relacionando con lo que yo he vivido... voy haciendo relaciones y en base a las prácticas...”

Otro punto importante, está relacionado con lo que esperan de la formación que les entrega la Universidad, presentando Marta la siguiente inquietud formativa “...en la carrera nos enseñarán a cómo, cómo enseñar a leer, de cómo enseñar a escribir, no sé si está dentro de la malla o dentro de

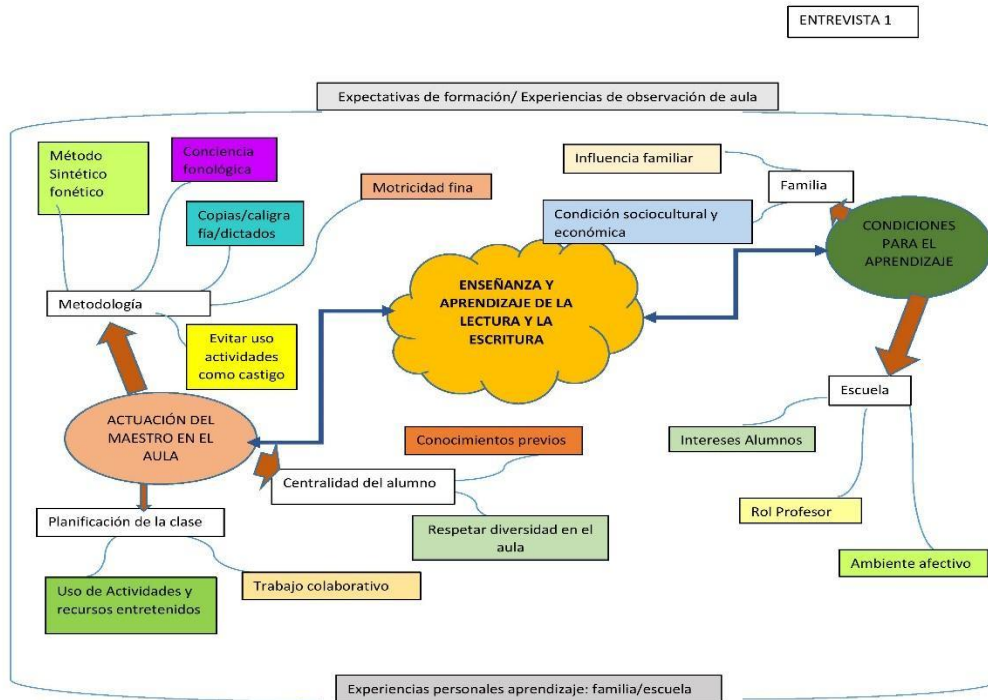
los contenidos esa, y yo creo que esa inquietud es de varios compañeros...” Lo señalado, denota la preocupación que tienen los futuros profesores por sentirse preparados para el desarrollo de estas habilidades en la escuela, ya que, a su juicio, el aprendizaje de la lectura y escritura es de gran importancia para la inserción social de las personas y su desarrollo personal.

En el análisis de los casos se encuentran dos aspectos que influyen en todo el discurso de los futuros maestros que tienen relación con experiencias personales de aprendizaje vinculados a la familia y la escuela y que en las entrevistas se nota en constantes formas: “como yo aprendí”, “mi familia me apoyó mucho”, “mamá siempre estaba pendiente de mi aprendizaje” y, por otra parte, el rol fundamental de la escuela en los procesos de alfabetización. Asimismo, se aprecia que los futuros docentes responden impulsados por sus creencias cuando se les pone en situación de enseñar, ya que lo harían como ellos aprendieron, porque les dio buenos resultados en su aprendizaje, por ejemplo, los dictados les ayudó para tener buena ortografía, por lo que habría que implementarlo en el aula. Es decir, tienden a copiar modelos del adulto mediador de sus primeros aprendizajes, ya sean de la escuela o por parte de la familia, aplicándolos sin cuestionamiento. Según Dewey (1933) cuando define creencias señala que cubre todos aquellos ámbitos de los cuales no se tiene conocimiento certero, y también, todo aquello que se acepta como verdadero, como el conocimiento, pero que pueden cuestionarse en el futuro, que es lo que se espera que los futuros maestros realicen con el paso del tiempo. Pajares (1992) argumenta que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas de los docentes que influyen en lo que dicen y hacen en el aula; más adelante se verá si estas creencias evolucionan.

En la siguiente figura (5) se muestra una síntesis de las respuestas de los futuros maestros y que guiaron la discusión de esta sección:

Figura 5

Síntesis de la entrevista 1



6.2. Pregunta de investigación 2

¿Cuál es el impacto del curso de formación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura?

Para dar respuesta a la segunda interrogante de investigación se presenta la discusión de los cuatro casos de este estudio de la entrevista 2 después del curso de formación DLE.

6.2.1. Impacto del curso de formación sobre las creencias y conocimiento de los futuros maestros

Del análisis de la segunda entrevista han emergido diferentes creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, como también, aspectos propios del curso de formación que han influenciado el pensamiento de los futuros maestros los que se desarrollan en torno a dos

grandes temas (ver figura 6) al igual que en la entrevista 1: condiciones para el aprendizaje y actuación del maestro en el aula; sumándose tres temas relacionados con importancia de las experiencias previas, evolución del pensamiento y necesidades de formación.

En la primera categoría los futuros profesores son consultados nuevamente sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura inicial de los alumnos de primer año básico, siendo similares las respuestas de los futuros maestros a las ofrecidas en la entrevista 1, ya que emergen como subcategoría la familia, con dos subtemas, uno de ellos es la condición sociocultural y económica de la familia, para que en el hogar el alumno tenga un ambiente de lectura por parte de los adultos y pueda tener acceso a los medios que faciliten su aprendizaje como lo señala Marta en su respuesta "...el ambiente de donde ellos se rodean tan también la cultura donde ellos se desenvuelven son como factores que influyen en en su lenguaje, en la lectura..." y agrega "...lugar donde vienen em cómo se desenvuelven...", mostrando preocupación por el origen y condición social de los alumnos como aspectos que pueden influir en sus primeros aprendizajes (Fons, 2004, 2006). Susan, en relación al mismo tema aporta diciendo "...que en su casa tenga libros, cuentos de dibujos no se eem libros que tengan palabras breves o que que en su casa tengan diarios, revistas..." Lo expresado por Susan es avalado por Tolchinsky (2008) y Ramos (2004) cuando señalan que los alumnos deben tener a su disposición diversos tipos de textos y materiales con sentido para motivar la lectura. A su vez, Susan relata una experiencia personal de aprendizaje con su familia, señalando lo siguiente: "...que los papás también le lean cuentos o o si les leen algo después le pregunten ¿qué entendiste?, ¿quién era el personaje principal? que es lo que me hicieron a mi...", lo que ratifican Fons (2004), Solé (2013), Alliende y Condemarin (2002) al destacar lo relevante que es el entorno del alumno, ya sea con adultos lectores, textos a su alcance y pertinencia de lo que se le proporciona para leer.

El segundo subtema se relaciona con la familia como motivadora de los procesos de lectura de sus hijos (Fons, 2006; Bigas y Correig, 2008), ya que consideran que hay una marcada diferencia en los aprendizajes de los alumnos cuando la familia los apoya, lo que queda de manifiesto en el relato de Marta "...la motivación de parte de la familia para que ellos puedan aprender a leer, porque si nos ponemos a comparar un niño que tiene el apoyo de la familia al que no, obviamente le va a costar un poco más...". Por su parte Rosa dice "...el apoyo también que tiene de su hogar..." y luego agrega "...todos los niños se ponen contentos de lo que aprenden de lo que descubren,

entonces eh su entorno cómo recibe lo que él quiere expresar o lo que él aprendió...”. Los futuros maestros enfatizan la importancia de la familia en el desarrollo de los primeros aprendizajes del lenguaje escrito, considerando que los primeros modelos de lectura y escritura están en el entorno familiar desde que los niños se integran a ese núcleo, tal como lo plantean Jimenez y O'Shanahan (2008) y Guzmán-Simón et al. (2015).

Dentro de la primera categoría denominada condiciones para el aprendizaje (ver Figura 6) surge la segunda subcategoría llamada escuela como fundamental para la enseñanza y aprendizaje de la lectura de manera formal y sistemática de los alumnos. Además, se agregan dos subtemas (ver Figura 6) que en la primera entrevista no consideraron y que pueden ser fruto del curso de formación, como lo es la importancia de la lengua oral y aprendizajes en la etapa infantil. En el subtema aprendizaje en la etapa infantil, pensado desde la mirada de conocer a los alumnos y sus aprendizajes previos para producir una necesaria continuidad o articulación; al respecto Sayas (2011) plantea que para pasar de una competencia lingüística a una comunicativa debe considerarse como eje central el uso de la lengua en el aula, desde que los alumnos incursionan en la comunicación verbal; por ello, que es interesante lo que expresa Pepe al referirse a la importancia de preocuparse por los aprendizajes adquiridos en niveles anteriores al primer año básico, lo que manifiesta de la siguiente manera “...los conocimientos previos de los niños, cuánto ellos saben, que uno sepa sepa bien lo que ellos saben y en base a eso enseñar...”, también lo explicita Marta al señalar “...claro, si han tenido kínder o prekínder, si han pasado por eh por esos niveles...”. Otro subtema que destacan los futuros profesores es la importancia del lenguaje oral para iniciar la lectura (Sayas 2011; Bigas y Correig, 2008; Mata et al 2015) como lo manifiesta Pepe “...me gusta mucho que los niños sepan debatir, sepan sepan lo que están conversando... entonces igual es importante que ellos sepan comunicarse verbalmente...”, y agrega “...creo que los niños que se saben expresar tienen más opciones de poder desarrollar habilidades como la lectura, la escritura...”. Para Marta también es importante el lenguaje verbal al señalar “...por ejemplo hablar de un tema, eh la navidad ahora que estamos en fecha de navidad y que ellos cuenten y vayan desenvolviéndose en lo que ellos saben...”, Susan, en sus expresiones valora el lenguaje oral al decir “...era como súper expresivo [el alumno]... hablaba...entonces encuentro que si es más fácil leer para él... tiene como un vocabulario ya formado entonces aprender las palabras, armar las palabras es mucho más fácil para él...”. Lo narrado por los futuros maestros es

ratificado por Cassany (1998) cuando manifiesta la importancia de la visión funcionalista y comunicativa de la lengua, por lo que aprender lenguas significa aprender a usarla y a comunicarse. Teniendo presente los aportes de Cassany (1998) se observa la claridad del futuro profesor respecto de la importancia de generar espacios de conversación y habla en el aula para desarrollar esta habilidad en los alumnos, que fomentan y potencian la lectura y posteriormente la escritura, como lo ratifica Pepe en su relato "...sí, porque el niño va va muchas veces a escribir lo que piensa, entonces también es importante que las cosas que diga también son las cosas que piensa, entonces cómo necesita decir...". Asimismo, los futuros profesores destacan el trabajo colaborativo como subtema (Tolchinsky, 2008), otorgándole mucha relevancia como apoyo y mejora de los aprendizajes de los alumnos, ya que la corrección del profesor o la forma de enseñar de este puede ser intimidante para el alumno como lo señala Rosa en la siguiente expresión "...Sí, porque de repente el niño como que se cohibe o se lo toma a mal o el profesor muchas veces no usa las palabras adecuadas, entonces a veces es como mucho mejor como más cercano el el aprendizaje..." [refiriéndose a un compañero de clase]. Por su parte, Susan propone realizar actividades entre pares, para facilitar el aprendizaje "...el profesor enseña de una manera rígida y a lo mejor el compañero le explica de otra forma ...". Otro tema que los futuros profesores destacan como relevante es el rol que tiene el docente en el aula para potenciar los aprendizajes de sus alumnos y captar su interés, tal como lo señala Pepe en el siguiente comentario "... si uno le hace una pregunta bien específica [refiriéndose a los alumnos] no debería alejarse tanto, si no significa que algo está mal, que no logró llamar la atención de él..." y Marta destaca la responsabilidad pedagógica del docente al expresar "...los profesores son parte importante de esa de esa labor, ya que ellos son los encargados de de enseñarle a los niños..." (Tolchinsky, 1999, 2008).

En relación con el subtema considerar los intereses de los alumnos, los entrevistados aluden a aspectos de elección de los textos de lectura y utilizar en el aula ejemplos de la vida diaria, para que sean más pertinentes y contextualizados a la realidad de los alumnos, lo que motivaría el aprendizaje de la lectura y la escritura. En un ejemplo de lo señalado, Rosa expresa lo siguiente "...diversos textos y que a él [alumno] le gusten obviamente que ahí él busque... que sean de su agrado..." y agrega "... aprovechar cualquier cosa como instancia de aprendizaje, que pueda servir obviamente, porque así lo aprenden los niños de las cosas cotidianas, de las dudas que él tiene, no de lo que uno quiere que ellos aprendan...", lo que está en directa relación con los planteamientos

de Cassany (1998) cuando manifiesta la necesidad de desarrollar aspectos fundamentales de la lengua como la competencia lingüística, comunicativa y pragmática.

Respecto de la segunda categoría denominada actuación del maestro en el aula (ver Figura 6), se pueden apreciar tres subcategorías que tienen relación con organización de la clase, centralidad en el alumno y metodología, cada una de ellas tiene subtemas que responden a la pregunta cómo organizarían la clase si tuvieran que enseñar a leer a alumnos de primer año (Bigas y Correig, 2008; Teberosky, 1979, 2010; Fons 2004, 2006, 2013, Solé 1987, 2013). De la subcategoría llamada organización de la clase surgen cinco subtemas; el primero de ellos es la planificación entendida como la secuencia de actividades que realizarían los futuros profesores para la enseñanza de la lectura y escritura. Sus respuestas tienen relación con la revisión de los programas oficiales y la realización de un diagnóstico para conocer los aprendizajes previos de los alumnos y poder organizar el plan de clase, desarrollo del lenguaje verbal, comprensión lectora, y uso del método sintético fonético. Por ejemplo, Marta señala "...Primero eh viendo los planes y programas...", refiriéndose a los programas oficiales del Ministerio de Educación chileno. Por su parte, Susan utilizaría el libro de lectura como instrumento de aprendizaje y lo relaciona con su experiencia personal escolar, pues dice "...yo me llevo mucho con lo que es el silabario, porque pa mi fue fácil aprender en el silabario...". Pepe respecto de este subtema aporta lo siguiente "...el diagnóstico no lo haría tan formal porque como son niños no saben leer... sentémonos en un círculo les voy a leer y les voy a ir preguntando a cada uno... háganme un dibujo y abajo su nombre, ver qué capacidad tiene ellos de escribir... también mostrarles las vocales...". El relato de Pepe se observa diferentes al de Marta y Susan, asignándole importancia a la interacción más distendida con los alumnos para extraer sus conocimientos previos, en un diálogo grato y actividades del agrado de los alumnos como lo es el dibujo, lo que genera confianza y calidez en el aula (Sánchez Cano, 2001; Munita, 2021). El segundo subtema relacionado con la subcategoría organización de la clase los futuros maestros proponen la utilización de una diversidad de estrategias como una forma de motivar a los alumnos con actividades entretenidas y de su agrado, tal como lo ejemplifica lo señalado por Marta "...motivar a los niños que con cosas que ellos les guste... canciones, videos, hacer actividades más en grupos... por ejemplo en una sola letra o en un solo contenido ahí habría que hacer como actividades más más individualizadas o particulares y también en conjunto...". Susan, influenciada por su experiencia personal de aprendizaje propone

“...llevarlos por el tema del juego, de la didáctica yo encuentro que aprenderían más fácil yo aprendí muchas cosas a través de canciones y de juegos...”. En esta subcategoría, los futuros maestros incluyen el uso de recursos tecnológicos como los videos, que no habían mencionado en la entrevista 1, que según Cassany (2012) y Margallo y Aliagas (2014) tienen un rol importante, ya que resulta entretenido, interesante y creativo la incorporación de estas herramientas en el aula. En relación con el tercer subtema llamado aprendizaje progresivo los futuros profesores destacan la importancia de iniciar el aprendizaje con contenidos más simples e ir paulatinamente elevando el nivel para llegar a los más complejos, situación que no se había considerado en la entrevista 1 y que puede ser resultado del curso de formación, lo que Pepe explicita diciendo “...va subiendo de a poquito el nivel de acuerdo a lo que va aprendiendo, de acuerdo a las capacidades que van desarrollando...” y Susan al respecto aporta lo siguiente “...organizar para poder seguir una pauta y poder ir de lo más simple a lo más complejo...”. De acuerdo a los relatos de los futuros maestros relacionados con la enseñanza y el aprendizaje progresivo de los alumnos, Cassany et al. (1998), Gallegos (2006), Núñez y Santamarina (2014) y Martín Vegas (2015) están en sintonía con lo explicitado, pues indican que para aprender a leer los niños deben haber desarrollado ciertas habilidades como el saber escuchar, hablar y la interacción y Frith (1986) señala etapas para la adquisición de la lectura, partiendo por la lectura logográfica, alfabética hasta la llegar a la lectura ortográfica. Estos autores confirman que los alumnos requieren ir desarrollando paulatinamente ciertas habilidades que les permitan lograr aprendizajes más complejos como lo es la lectura. El cuarto subtema relacionado con los contextos letrados tampoco se mencionó en la entrevista 1, otorgándole importancia de brindar a los alumnos distintos espacios o recursos que les proporcionen a los alumnos los medios que les permitan leer con mayor facilidad (Bravo Valdivieso, 2000; Fons, 2008) como por ejemplo, el aula letrada a lo que Marta señala “... es importante tener en el aula recursos que ayuden a motivar la lectura...”; Susan, ratifica lo expresado por Marta al decir “...yo encuentro que eso es súper bueno, que en la escuela también tengan como su esquinita con libros [refiriéndose a los rincones de lectura]...”. El quinto subtema es el uso de diversos textos y medios, para ofrecer variadas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, es así como Rosa dice “...es bueno que el niño conozca diversos cuentos... o sea textos y literatura...que puedan comunicar diferentes cosas... hay muchas cosas, muchos textos y que uno puede buscar en muchos lados, entonces que ellos sepan que en cualquier lado van a poder encontrar algo que leer...” (Fons, 2008; Tolchinsky, 2008)

La siguiente subcategoría llamada centralidad en el alumno (ver Figura 6) tiene dos subtemas relacionados con aprendizaje autónomo, que no fue mencionado en entrevista 1 (Fons, 2008) y diversidad (Alliende y Condemarin, 2002; Núñez y Santamarina, 2014). Respecto del aprendizaje autónomo los futuros profesores consideran en general que se debe promover este tipo de actividades para la lectura y escritura como una forma de incentivar su aprendizaje, dando espacios en que los alumnos se expresen libremente en cuánto a qué escribir y qué y cuándo leer, tal como lo expresa Susan "...que se sienta cómodo escribiendo, y que escriba para él no para el resto... que escriba porque quiere escribir, no porque le ordenan... que sean autónomos en la escritura y en la lectura, que lo hagan porque quieran...". Rosa opina que "...siempre alguien está moldeando lo que él tiene que hacer, eh diciendo como lo tiene que hacer, si él no lo intenta solo eh después le va a costar mucho más...". También los entrevistados reflejan en sus expresiones la necesidad de preocuparse de la diversidad existente en cada aula como lo explica Rosa "...las capacidades y las habilidades que él tiene, lo que él ha desarrollado y lo que necesita desarrollar... todos somos diferentes...". Susan manifiesta la necesidad de discriminar positivamente en el aula para atender a los alumnos avanzados y a los alumnos que presentan alguna dificultad o son más lentos en su aprendizaje; recordando una experiencia personal, dice "...para que el resto no se atrase y siga avanzando, porque igual pasa que muchos trabajan con todos iguales y muchos se aburren como me pasaba a mí... en realidad hay que trabajar con lo con las capacidades que ellos tienen..."

La tercera subcategoría que surge de los entrevistados es sobre la metodología, donde se abordan cuatro subtemas: conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000; Bravo, 2000; Bravo, Villalón y Orellana, 2002), métodos (Ferreiro, 2010; Ramos, 2004). Cuando los futuros maestros manifiestan como importante aprovechar el error como medio de aprendizaje y evitar la escritura obligada en el aula Fons y Palou (2016) manifiestan que desde fines del siglo XX y debido a la presencia de teorías constructivistas se producen cambios notorios en la forma de enseñar, lo que estaría en consonancia con lo planteado y que por lo demás, no se había señalado en la entrevista 1. En cuanto al primer subtema referido a conciencia fonológica, los futuros profesores consideran que es importante que los alumnos reconozcan los sonidos del lenguaje hablado para aprender a leer. Susan plantea "...que conozcan como el sonido, reconozcan las letras básicas e, la m, p, la l las vocales... yo sé que ya auditivamente ya reconoce la las letras, yo creo que algo así, no tanto escrito...". En relación al segundo subtema sobre los métodos para la enseñanza de la lectura los

entrevistados indican que utilizarían el método sintético fonético, que aunque no lo explican teóricamente, sí lo hacen a través de ejemplos concretos en su relato, tal como lo expresa Marta “...en cuanto a la lectura ir enseñándole pausadamente para que se enseñen primero las letras y después se aprende a leer...”; Pepe también explica cómo enseñaría con el método sintético fonético “...mostrarles las vocales, quién las reconoce quiénes no, las consonantes, las letras yo creo que por eso partiría...”, en los ejemplos relatados por los futuros maestros se puede observar que no tienen un conocimiento teórico sobre los métodos de lectura, la propuesta de enseñanza más se identifica con lo que han observado en las prácticas de formación en las escuelas y como ellos han aprendido, replicando un modelo (Borg, 2006; Lortie, 1975; Mercado, 1991; Mancilla y Beltrán, 2013). El tercer subtema asociado a aprovechar el error como instancia de aprendizaje de los alumnos (Fons y Palou, 2016), se puede observar en lo que Rosa dice al respecto “...si un niño se equivocaba o escribía otra palabra, uno debería de aprovechar esa instancia para explicarles y enseñarles lo que pasó... no corregirle... eso está mal...”. Cuarto subtema referido a evitar la escritura obligada, los futuros profesores ponen en relieve la necesidad de que los alumnos cuando comienzan a escribir deben hacerlo de manera espontánea, para que logren encantarse con esta habilidad y vayan avanzando de manera paulatina y no de manera obligada, como suele ser la copia o la caligrafía, actividades que en la entrevista 1 declaraban como importantes en el proceso de la escritura. Lo señalado lo explica claramente Rosa “...aprendí [se refiere a formación de pregrado] que cuando uno escribe eh también escribe para otro y para uno mismo, entonces uno escribe lo que uno siente más más que nada, porque de repente cuando a un niño se le da la orden de que escriba algo con ciertas reglas el niño como que se limita...”. Pepe es enfático al señalar “...la palabra copia como que me da no sé, me produce un cierto rechazo, porque lo veo como que no lo estamos haciendo pensar... y agrega “...ni los dictados ni esas cosas, ya vamos vamos dejándolo en el pasado...”. Lo expresado por Pepe es absolutamente diferente a lo que señaló en la entrevista 1, cuando consideraba que la copia era una buena actividad para afianzar la escritura.

Del tema central formación de los maestros surgen tres subcategorías denominadas importancia de experiencias previas, evolución del pensamiento y necesidades de formación (ver Figura 7). De la primera subcategoría se desprenden dos subtemas llamados observaciones de maestros expertos y como alumno en etapa escolar. En relación con las observaciones de maestros expertos, los futuros profesores declaran tener la necesidad de mirar cómo realiza las clases de lectura y escritura

inicial un docente experimentado, debido a que el curso de formación no contempla prácticas que permita hacer la necesaria conexión con la teoría; al respecto Lortie (1975) y Mercado (1991) explican que la observación de prácticas durante la formación escolar y en la formación inicial influyen en la formación del pensamiento. Lo anterior, lo deja en evidencia el comentario de Marta que, aunque se siente preparada para desarrollar estas habilidades con los alumnos el observar un profesor experto le daría mayor seguridad para enseñar "...ver como los profes los profesores em realizan sus clases para leer y escribir, como ver la experiencia no más po, eso siento que me faltaría, pero los conocimientos ya están..."; Pepe tiene una opinión muy similar a la de Marta cuando expresa "...No sé si totalmente capacitado... pero si tuviera que hacerlo, lo hago... [buscaría] apoyo de alguno de los profesores del colegio, apoyo de la directora a lo mejor...". Por otra parte, emerge de las respuestas de los futuros profesores el segundo subtema que es como alumno en etapa escolar, dejando claro que, aunque valoran el curso de formación realizado, la tendencia es a enseñar como ellos aprendieron en la etapa escolar, tal como lo indica Rosa en su comentario "...a mí me enseñaron el abecedario cantando, entonces yo creo que ese método más personal ocuparía...", refiriéndose a la escritura señala "...yo lo haría en base a todo lo que yo aprendí desde chica hasta ahora...". Asimismo, Solis (2015), Munita (2014), Pajares (1992), Lortie (1975) y Mercado (1991) manifiestan que las creencias tienen un rol protagónico en la gestión de aula, ya que incluso, tienen más peso que la formación inicial. Por su parte, Borg (2003), Birello y Sánchez-Quintana (2014) y Fons y Palou (2014) señalan que las creencias funcionan como un filtro en el quehacer pedagógico de los docentes en el aula.

En cuanto a la segunda subcategoría llamada evolución del pensamiento, uno de los subtemas es que los futuros profesores señalan que el curso de formación les ha permitido confirmar o reorientar sus propias ideas, como lo deja de manifiesto Rosa en la entrevista "...más que cambiar yo creo que reforzó y ayudó a orientar lo que yo pensaba sobre leer y escribir...". Respecto del otro subtema que tiene relación con confirmar ideas previas con el curso de formación Susan comenta "...no sé si he cambiado, pero tal vez, si he tomado puntos positivos o para mejorarlos, pero no sé si cambiar rotundamente lo que pensaba de cómo enseñar...". Pepe señala al respecto "...todos los otros ramos, las mismas lecturas complementarias que uno haga en su casa, yo creo que esas cosas hacen que evolucione un poquito el pensamiento más que cambiar...". En relación a lo planteado por los futuros profesores en sus relatos, Cortez et al. (2013) realiza una interesante aportación al señalar que la autorreflexión y la retroalimentación permanente entre saberes y

práctica puede permitir la reestructuración de las creencias, lo que redundaría en cambios en la sala de clases. Del mismo modo, Richard y Farrell (2005) expresan que las creencias pueden modificarse a través de la reflexión, estableciendo relación entre la teoría y la práctica.

La tercera categoría denominada necesidades que emergen, tiene tres subtemas vinculados a profundizar aspectos teóricos, práctica en aula y necesidades de formación continua. Después de haber realizado el curso de formación los futuros profesores pudieron darse cuenta que un curso formativo, para la complejidad que tiene desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los alumnos no es suficiente, por lo que requiere de mayor preparación teórica, tener experiencias de práctica en aula y seguir formándose, de este modo, sentirse más seguros para realizar una clase de calidad, lo que denota el compromiso que han ido adquiriendo, aunque valoran positivamente el curso realizado como lo expresa Marta "... nos han entregado como los conocimientos para poder aprender, o sea, enseñar... luego agrega "...sí, ha variado, porque eran distintos los conocimientos que uno tiene antes del proceso de del curso...", confirmando que el curso de formación provocó cambios en sus creencias para enseñar a leer y escribir. Sobre este subtema Badiola Uribe y Ruiz Bikandi (2013) exponen que los futuros maestros tienen preconceptos de cómo se aprenden las lenguas y éstos no tienen mucha variación con la formación inicial, lo que se demuestra en las inseguridades que señalan los futuros profesores sobre la preparación teórica que lograron en el curso de formación. Lo expuesto, se aprecia en el primer subtema denominado profundizar aspectos teóricos, ya que claramente evidencian debilidades en el conocimiento teórico, reconociendo que deben mejorar como lo indica Rosa al responder si se siente preparada para enseñar "...un poco, pero siento que falta que por mi parte estudiar un poco más... no sólo voy a enseñar, o sea, no sólo ellos van a aprender yo también voy a aprender de ellos..." y Pepe realiza el siguiente comentario "...no creo que me es mucho lo que tengo como ideas de enseñar... yo creo que va como más en lo que son las estrategias, eh métodos a lo mejor, o cosas que son como más puntuales... puede ser que es como más tecnicismo lo que se aprende...". En su relato Pepe demuestra inseguridad sobre el conocimiento adquirido y al explicarlo no se observa que tenga claridad de lo que aprendió en el curso de formación, su discurso es más bien vacilante. Respecto del segundo subtema relacionado con práctica en el aula, enciende una luz de alerta, porque los futuros profesores hacen notar que faltó asociar al curso la experiencia práctica, lo que les aportaría otra mirada de lo que es enseñar. A propósito de lo señalado Marta comenta "...los

conocimientos ya están, entonces habría que llevarlo a la práctica solamente...”. Rosa responde lo siguiente al ser consultada en qué porcentaje se siente preparada para dar clases a los alumnos de lectura y escritura “...Sinceramente un cincuenta por ciento, porque nunca he enseñado...”, aludiendo que no ha tenido la experiencia práctica en enseñanza del lenguaje escrito. Pepe realiza la siguiente observación sobre el tema “...me hubiese gustado terminar con con con algo más práctico, no sé, que nos hubiesen hecho aplicar algo allá en la práctica...”. En tal sentido, los futuros docentes manifiestan la falta de conexión o vinculación de la teoría con la práctica, lo que hubiese permitido poner en contexto sus creencias sobre la enseñanza y a través del diálogo y la reflexión que se realiza habitualmente sobre la práctica producir contradicciones en las creencias que podrían hacer posible la evolución del pensamiento (Birello y Sánchez Quintana, 2014; Tresserras y Cabré, 2019).

El tercer subtema que tiene relación con la formación continua, es decir, con la necesidad de aprender siempre para mejorar la enseñanza, demuestra que los futuros profesores tienen interés por la mejora permanente de su desempeño, como lo plantea Marta “...siempre uno se tiene que estar nutriendo, todos los días de nuevos conocimientos, eh la tecnología avanza, todo avanza, entonces las cosas igual van cambiando...”. Borg (2011) manifiesta la relevancia que tiene la formación continua del docente en las creencias sobre enseñanza y aprendizaje, lo que tiene gran impacto en la acción docente. Cambra y Palou (2007) indican que, aunque los CRS son resistentes al cambio pueden evolucionar al hacer conscientes a los docentes de su actuar en el aula, por lo que la formación continua puede ser un buen puente para lograr cambios en el pensamiento del profesor y en su enseñanza.

A continuación, se presentan a modo de síntesis de la discusión de la entrevista dos abordada anteriormente la figura 6 con el tema central denominado enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y la figura 7 cuyo tema central está relacionado formación de los futuros maestros:

Figura 6

Síntesis entrevista 2A

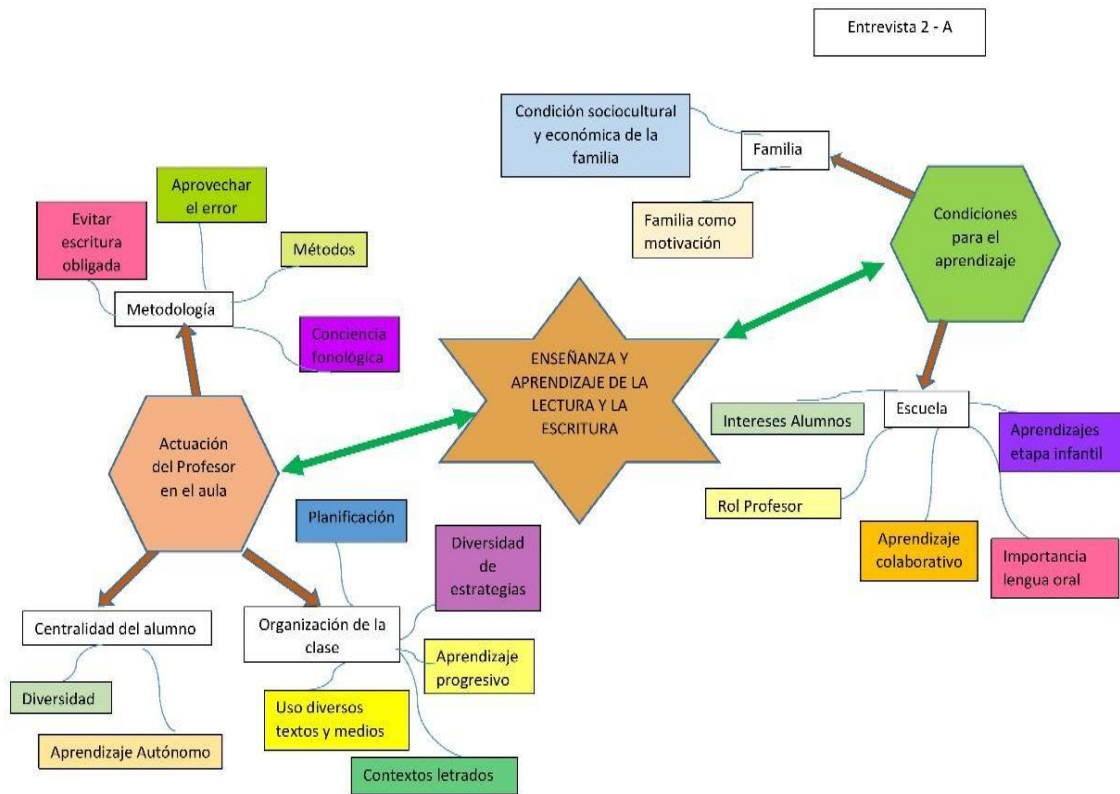
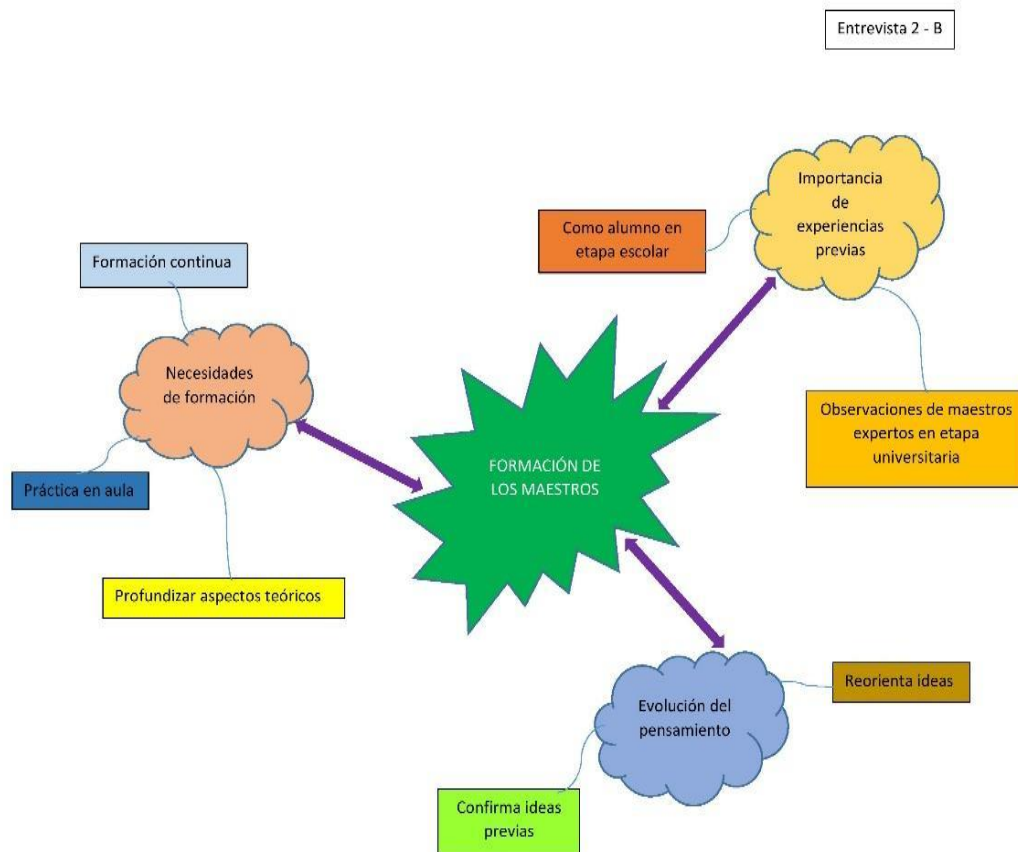


Figura 7

Síntesis entrevista 2B



6.3. Tercera pregunta de investigación

¿Cuál es la influencia de las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros en la enseñanza de la lectura?

Para dar respuesta a la tercera interrogante de investigación se presenta la discusión de los cuatro casos de este estudio en torno a las observaciones de clases, autoconfrontación y entrevista escrita 3.

6.3.1. Influencia de las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y conocimiento de los futuros maestros

En esta sección se presenta la discusión global de los casos participantes en relación a las observaciones de clases de los futuros maestros que permiten confrontar todos los datos recogidos con los estudios de distintos autores que se desarrollan en el marco teórico para llegar a conclusiones, teniendo como hilo conductor la influencia de las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y conocimiento de los futuros maestros, con el propósito de intencionar la mirada desde lo que dicen que harían en el aula, con lo que realmente hacen y cómo justifican o explican su accionar, para determinar si hay evolución en el pensamiento del futuro profesor.

En las observaciones de clases de los cuatro futuros maestros se aprecia en la organización de las actividades que inician la clase señalando el objetivo a trabajar, acción que es parte de la estructura de la clase exigida en la formación, relacionado con el estudio de vocales, consonantes o comprensión de lectura. Posteriormente, activan los conocimientos previos de los alumnos efectuando ejercicios de conciencia fonológica cuando pronuncian las consonantes por su sonido, utilizan el método sintético fonético al leer vocales o al emitir sonido de consonantes escritas o el método sintético alfabético cuando los alumnos señalan el nombre de las letras. Además, los alumnos ofrecen palabras o nombran imágenes con sonido inicial de la consonante en estudio. Detectar los conocimientos previos de los alumnos es un tema que abordan también en la entrevista 1 y 2 como importante para iniciar el aprendizaje, organizar la clase y ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, lo que Bigas y Correig (2008), Ferreiro y Teberosky (1979) enfatizan como relevante para ir produciendo un andamiaje en los aprendizajes de los alumnos. En las entrevistas de autoconfrontación los futuros maestros no comentan este

aspecto, por lo que se puede pensar que es parte de la estructura de la clase que se le exige durante su formación, pero que teóricamente no lo sustentan. Por otra parte, es importante mencionar que Pepe hace una diferencia en el inicio de la clase, porque antes de activar los conocimientos previos realiza en la clase 1 y 2 una actividad con todos los alumnos del curso de registrar la fecha calendario en el pizarrón, lo que justifica en la entrevista de autoconfrontación señalando que lo hizo para concentrar la atención de los alumnos que venían de una clase de educación física y quería que se tranquilizaran para iniciar las actividades planificadas; también lo fundamenta señalando que los alumnos estaban molestos, porque el día anterior habían tenido reunión los apoderados y habían recibido retos de sus padres por las notas, por lo que les servía para relajarlos un poco de manera entretenida, ya que iban interactuando con el profesor distendidamente, lo que ayudaría a cambiar el ambiente de la clase, denotando preocupación del futuro maestro por la armonía y clima de la clase (Sánchez Cano, 2001). Por otra parte, le parecía importante vincular otras disciplinas en la clase como matemática, historia y que, además, era útil para que los alumnos se situaran temporalmente. Lo relatado por el maestro corresponde a una actividad que vio hacer en un profesor cuando realizaba una práctica y le pareció buena idea para hacer participar a todo el curso, sin vincularlo con el aprendizaje del lenguaje escrito.

Después de detectar los conocimientos previos, las actividades propuestas por los futuros maestros están relacionados con el desarrollo de la conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000; Bravo, 2000; Bravo, Villalón y Orellana, 2002) particularmente sonido inicial que trabajan a través de imágenes, imágenes con palabras escritas agregando distractores, dibujar objetos con sonidos silábicos de las consonantes en estudio, unir con una línea las sílabas con las imágenes que están ubicadas al frente, encerrar en un círculo los sonidos iniciales o la consonante en estudio. En la entrevista de autoconfrontación, se les hace una observación a los futuros profesores sobre el tratamiento de esta práctica, ya que utilizaban el nombre de la letra (método sintético alfabético) o simplemente, decían cuál es esta letra al trabajarla con los alumnos, lo que no era acorde al ejercitar conciencia fonológica, porque se habla de sonidos. En la entrevista de autoconfrontación se les hizo la aclaración y en las observaciones de clases se aprecia un cambio al implementar esta práctica. Estas actividades son las más recurrentes en las clases y, aunque en la entrevista 1 y 2 habían comentado sobre la importancia de la conciencia fonológica en la entrevista de autoconfrontación Rosa, Marta y Susan manifiestan que lo trabajaron de esta manera, porque fue como ellas aprendieron, incluso Rosa señaló tener problemas con el manejo de recursos

tecnológicos, lo que la perturbaba para preparar material distinto. Sin embargo, Pepe muestra más creatividad en sus clases con mayor interacción con sus alumnos, ya que incluye juegos haciendo participar a los alumnos por filas para trabajar las vocales y sílabas o por grupos para consensuar palabras con una determinada sílaba que debían indicar al maestro para construir un listado en la pizarra, utilizando una dinámica distinta de mucho diálogo y agrado para efectuar las actividades, favoreciendo el aprendizaje (Sánchez Cano, 2001). También, utiliza la narración de un cuento que incluía personajes y palabras con sonido inicial de la consonante en estudio, para que los alumnos las reconocieran dando un golpe de palmas cada vez que escucharan una palabra con ese sonido, trabaja separación de sílabas haciendo sonar las palmas, utilizando el nombre de los alumnos para comenzar, lo que permite concentrar a los alumnos en la tarea (Bravo, 2000; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Núñez y Santamarina, 2014). Pepe incluye actividades lúdicas, como lo ha manifestado desde un inicio en las entrevistas 1 y 2 y en la entrevista de autoconfrontación siempre buscando efectuar actividades entretenidas para los alumnos que los involucrara a todos, debido a lo numeroso del curso, manteniendo activa la clase y la permanente participación y atención de los alumnos. Por su parte Marta, siempre que presenta alguna actividad les indica a los alumnos que realizarán otro juego, como una forma de interesarlos en la tarea y concentrar su atención, también incluye un juego por filas para trabajar sonido inicial de una consonante, lo que plantea en las entrevistas 1 y 2. Rosa expresa en las entrevistas 1 y 2 que ella integraría actividades lúdicas en sus clases. Sin embargo, se aprecia solo en una clase cuando organiza a los alumnos en grupos y trabaja con los cubos para formar palabras, notándose muy insegura en el aula por la inquietud de los alumnos que, al parecer, no estaban acostumbrados a este tipo de actividades, lo que también expresó en la entrevista de autoconfrontación. Por su parte Susan, comenta en las entrevistas 1 y 2 la importancia de incorporar actividades lúdicas en las clases lo que tampoco se aprecia en las clases.

Otra actividad recurrente en Rosa, Marta y Susan es el uso de guías de trabajo para dibujar objetos, unir palabras, realizar la silueta de una consonante con lana, pintar imágenes con el sonido inicial en estudio, recortar imágenes y pegar en la sílaba correspondiente, reescribir o copiar palabras, completar palabras con las sílabas en estudio. El uso de guía lo señalaron como una buena estrategia de aprendizaje en las entrevistas 1 y 2, porque así habían aprendido y en la entrevista de autoconfrontación consideran que las actividades seleccionadas para la clase fueron acertadas y

pertinentes para lograr el objetivo de aprendizaje, lo que pudieron corroborar al hacerle preguntas al final de la clase a los niños y ellos respondían correctamente.

En las actividades propuestas en las clases los futuros profesores y, como se ha expresado antes, trabajan conciencia fonológica en todas sus clases, como también, método sintético silábico y sintético fonético; en algunos casos y de manera emergente, método sintético léxico o método global (Fons y Palou, 2016; Mata et al., 2015; Martín Vega, 2009; Guzmán-Simón et al., 2015), pero sin reconocer teóricamente el nombre de los métodos ni su forma de abordarlos, ya que son palabras que leen los alumnos que son formadas con las consonantes en estudio, solo en una clase dos alumnos llegaron a construir y leer oraciones completas (Miret y Ruiz, 1995). Por otra parte, cuando algunos alumnos hicieron aportaciones de análisis metalingüístico con las consonantes en estudio los futuros profesores no consideran los ejemplos, podían elogiarlos por su desempeño, pero no tomarlos en cuenta para ofrecer otros ejemplos en la clase con el resto de los alumnos o explicar, tal como lo plantea Gil (2016) cuando releva la importancia de un adulto mediador o experimentado en el desarrollo de la capacidad metalingüística. Lo que demuestra que los maestros en formación no tienen el conocimiento adecuado para conducir la clase de lectura, lo que los hace repetir acciones desde su propio aprendizaje escolar o lo observado en las prácticas, lo que ratifican en las entrevistas de autoconfrontación al sentir que no poseen todos los conocimientos necesarios para realizar una clase de lectura de calidad, mostrando en algunos casos inseguridad y nerviosismo al enfrentar la clase, especialmente Rosa y Susan.

Por otra parte, los cuatro futuros maestros utilizaron como estrategia de aprendizaje la lectura de cuentos, que no siempre fue realizada con la intención de ejercitar la comprensión lectora, como lo hizo Pepe al trabajar sonido inicial de una consonante; en cuanto a comprensión lectora realizó preguntas explícitas solamente, porque su foco de trabajo con el cuento era desarrollar la conciencia fonológica, según lo explicó en la entrevista de autoconfrontación. En estas actividades se observó bastante falencia en el tratamiento de la lectura, no se utilizaron las estrategias de lectura de Solé (2013) y cuando hacían el intento no consideraban la formulación de hipótesis antes de la lectura o si lo hacían no las tomaban en cuenta al final del cuento. Asimismo, el cuento era narrado con muchas interrupciones para hacer preguntas explícitas evitando la comprensión de los alumnos y al final del cuento se mantenían las preguntas explícitas no logrando que los alumnos concretaran una idea principal. Terminaban la actividad con un dibujo alusivo a la lectura, cuya intención era

que dibujaran un pasaje del cuento o la idea principal, pero generalmente los alumnos dibujaban solo los personajes principales. En las entrevistas de autoconfrontación se les insistió en la necesidad de desarrollar la comprensión lectora en los alumnos, utilizando las estrategias de lectura de Solé (2013) las que consideraron muy superficialmente. Según esta autora se deben enseñar para que los alumnos las aprendan y puedan ser transferidas a distintos tipos de lectura. En la clase 4 de Susan se puede apreciar que siguió lo conversado y sugerido en las entrevistas de autoconfrontación, haciendo un mejor intento de trabajar las estrategias de lectura, sin llegar a conseguirlo a cabalidad. En el caso de Pepe después de la entrevista de autoconfrontación de la clase 2 introduce algunos elementos de las estrategias de lectura de Solé (2013) como formular hipótesis con el título del cuento, pero no las considera al final de la narración, aún así comienza a reaccionar frente a las sugerencias, lo mismo en el caso de Rosa. Otro aspecto interesante sobre lectura se aprecia en la clase 3 de Marta cuando realiza una lectura compartida (Solé, 2013) con los alumnos y van leyendo simultáneamente con la maestra, en algunos casos, repiten la frase que lee la maestra y en otros, leen las palabras conocidas por ellos, lo que motivó a todo el curso a seguir la lectura e intentar leer, lo que favorece su autoestima, la confianza y el deseo por aprender (Alliende y Condemarin, 2002). En relación con la ampliación de vocabulario en la narración de los cuentos, la tendencia es a entregar el significado de las palabras a los alumnos antes de que ellos puedan deducir a través del contexto o con la mediación del futuro maestro llegar a concluir el significado. En otros casos, las respuestas son muy básicas o equivocadas, sin que los alumnos tengan claridad del concepto y realmente colabore con la comprensión del texto. En este contexto, se puede señalar que los futuros maestros utilizaron como texto de lectura solamente los cuentos, no incorporando diversos textos como folletos, logos, revistas, libros, entre otros, como lo recomienda Ramos (2004) para motivar la lectura en los niños y que estos estén a su alcance. Asimismo, Minguela y Solé (2011) indican que para lograr una lectura profunda de un texto escrito es necesario incorporar estrategias de supervisión y control, otorgándole un carácter metacognitivo a ambos procesos, lo que permite realizar una lectura autorregulada, autónoma y profunda. Lo expuesto por Minguela y Solé (2011) no se aprecia en las clases de los profesores en formación. A su vez, Solé (2013) explicita que hacer uso de las estrategias de lectura es una ayuda que le proporciona el maestro a los alumnos para que vayan construyendo sus aprendizajes, se logre el objetivo y el alumno sea más competente y autónomo en la lectura.

También, en la lectura de cuentos se pudo observar que los profesores en formación incluyen algunos recursos como por ejemplo tener el cuento impreso para cada alumno, utilizar elementos tecnológicos como proyector multimedia y el celular como herramienta de aprendizaje, que fue lo que explicó Pepe en la entrevista de autoconfrontación, donde incluye a la familia como parte importante en la enseñanza del uso de este tipo de tecnología para el aprendizaje y no solo para jugar. Además, el uso de vídeos donde repasaban alguna consonante en estudio y los alumnos podían interactuar cantando y repitiendo sílabas, palabras y leer frases (Cassany, 2012; Margallo y Aliagas, 2014).

En las clases observadas, también se pudo apreciar la realización de dictados en dos futuros profesores como es el caso de Pepe que dicta palabras a los alumnos silabeando con letras conocidas por ellos para que las comprendan y escriban, con la intención de que las familias de los alumnos los corrijan para que no repetir el modelo habitual de la corrección por parte del maestro. Marta hace un dictado con una variante, los alumnos nombran palabras y luego deben deletrearlas para que la maestra en formación las vaya escribiendo en la pizarra. A pesar de que Pepe fue muy crítico en la entrevista 2 sobre el uso de los dictados en clases, él lo realiza, aunque en la entrevista de autoconfrontación lo justifica señalando que la profesora guía lo tenía programado y debió hacerlo, además había incluido como variante palabras con las sílabas que estaban estudiando en la clase o ya conocían y además, que la familia revisara el dictado, intentado explicar que no era un dictado como estaban acostumbrados los alumnos a realizarlo. En cuanto al uso de la copia en general es utilizada para que escriban en su cuaderno todas las formas de escritura de las consonantes (mayúscula, minúscula, cursiva y script), como también, transcribir palabras desde el pizarrón al cuaderno o en la guía de trabajo (Clay, 1967; Alliende y Condemarin, 2002; Lebrero, et al., 2015), sin intentar que los alumnos trataran de escribir de manera autónoma, como lo señalan en la entrevista 2, al referirse que la escritura no puede ser obligada (Bravo, 2000; Bravo, Villalón y Orellana, 2002, Clay, 1967). El uso del cuaderno de caligrafía se pudo observar solo en una clase de Marta para trabajar una consonante (L) en minúscula. En general los futuros profesores en la entrevista 1 la consideraban importante para afianzar la escritura y que el dictado ayudaba a mejorar la ortografía. Sin embargo, en la entrevista 2 consideran que la copia, caligrafía y dictados no son buenas actividades para los alumnos, pues habría que evitar la escritura obligada y dirigida, porque era más importante que escribieran libremente. Aún así, en las clases se observan estas prácticas, siendo contradictorio con el planteamiento anterior.

En relación con la gestión de las clases, se pudo observar en los maestros en formación la falta de dominio de grupo de los alumnos en la sala, tienden a inquietarse, lo que podría deberse a la falta de experiencia de los futuros maestros, al tipo de actividades propuestas o la extensión de estas, la reiteración de actividades en las diferentes clases, el ritmo de la clase (mantener por mucho rato una actividad) y que en algunos casos, las actividades no eran de interés de los alumnos o muy sencillas subestimando las capacidades de estos. Asimismo, se pudo apreciar en el caso de Susan que terminó sus actividades en la clase 1 y le quedaba tiempo, por lo que tuvo que repetir algunas para prolongar la clase o seguir solicitando ejemplos con sonido inicial vocal, faltando control del tiempo en la clase.

En cuanto a las interacciones profesor en formación y alumnos se puede señalar que se observó mucho respeto, calidez y buen diálogo entre estos actores (Munita, 2021). Generalmente al iniciar la clase los futuros maestros recordaban las normas de trabajo en aula como solicitar turno de palabra, respetar al compañero que estaba preguntando o aportando, las que en algunas ocasiones debieron recordarse en varias oportunidades por el desorden que se generaba en la clase, incluso se utilizaban consignas para lograr silencio o se ofrecían premios a los más ordenados (que nunca fueron entregados). Los maestros en formación, utilizaron bastante el recurso de los elogios, lo hacían con frecuencia frente a los aciertos de los alumnos en sus intervenciones, lo que motivaba la participación y el buen clima en la clase (Sánchez Cano, 2001); como también, se pudo apreciar el rol del profesor como motivador de los aprendizajes de sus alumnos, la preocupación permanente porque todos los niños aprendieran, dedicando atención a aquellos que tienen un aprendizaje más lento. También resulta motivador para los alumnos el tipo de actividades realizadas como, por ejemplo, utilizar cambios de voz al narrar cuentos, ensalzar sus logros lo que va generando un ambiente de trabajo cálido y de confianza. En general se puede decir que se observa en las interacciones de la clase que se repite permanentemente pregunta del maestro y respuesta de los alumnos, dejando poco espacio para reflexionar, para llegar a una respuesta más profunda o intentar mediar para que logren los alumnos la respuesta. En tal sentido realizan un buen esfuerzo Pepe y Marta que intentan un diálogo constante con los alumnos, aunque utilizan la misma estrategia de pregunta y respuesta. Por otra parte, se observa en ellos la disposición por incorporar actividades en que los alumnos pudieran compartir y dialogar realizando trabajo grupal o de participación por filas, sin preocuparse si los alumnos se desordenaban con la dinámica, porque su propósito era que se comunicaran, ya que entendían la importancia del desarrollo del

lenguaje oral para iniciar a los alumnos en el lenguaje escrito (Cassany et al., 1998; Gallegos, 2006; Núñez y Santamarina, 2014; Martín Vegas, 2015; Bermeosolo, 2004; Cervera, 2004), además del trabajo colaborativo que se pudo apreciar en estas acciones de los futuros maestros como también, en la ayuda que solicitaban a los niños para repartir material o apoyar a un compañero más descendido (Alliende y Condemarin, 2002; Tolchinsky, 2008). En Rosa, solo se pudo observar trabajo grupal cuando utilizó los cubos, y que después en la entrevista de autoconfrontación comentó que no organizaría más actividades de ese tipo porque se desordenaban mucho, aunque en la entrevista 1 y 2 manifestó la importancia del trabajo colaborativo y lúdico. Susan no hace referencia en las entrevistas 1 y 2 sobre el trabajo colaborativo, pero sí considera importante desarrollar actividades lúdicas de aprendizaje lo que no se observa en sus clases.

A modo de síntesis, se integra la entrevista escrita 3 que incorpora un análisis de los futuros maestros sobre todo el proceso de esta investigación, cuyo tema eje es reflexiones de la experiencia vivida (Figura 8) desde donde surgen cinco categorías denominadas organización del aula, herramientas para el desempeño, experiencias previas, ideas síntesis de la experiencia práctica y necesidades. De cada una de estas categorías emergen subcategorías y subtemas, de acuerdo a las respuestas que entregaron los futuros profesores.

Respecto de la primera categoría organización del aula, emerge como primera subcategoría llamada planificación el subtema contexto de los alumnos, referido a las mayores debilidades que debieron enfrentar cuando prepara la clase, apareciendo respuestas cómo la importancia de conocer a los alumnos y tener claridad cómo es el grupo curso, tal como lo señala Marta "...primera instancia sus características, cualidades, sus comportamientos, e intereses que ellos presentan...", Pepe comenta "...el mantener atentos a los niños es sin duda lo más difícil... la cantidad de niños que son, superando los 30 en una sala muy pequeña...". Otro subtema está relacionado con detectar los conocimientos previos de los alumnos que responde a la pregunta sobre aspectos que influyen en la toma de decisiones para organizar una clase, a lo que responde Rosa "...es la modalidad de trabajo con la que los niños vienen desde los cursos anteriores, ya que eso influye en cómo ellos aprenderán el contenido que se desea pasar, considerando sus conocimientos previos..." (Bigas y Correig, 2008; Ferreiro y Teberosky, 1979). Por otra parte, como subtema emerge el aprendizaje significativo como respuesta a la misma pregunta del subtema anterior, a los que Marta señala "...cuáles son las actividades más llamativas para ellos para lograr un aprendizaje significativo y

efectivo...” (Solé, 2013; Fons, 2004, Bigas y Correig, 2008). Otro subtema que surge es la importancia del uso de la teoría para organizar la clase, aspecto que en las entrevistas anteriores no había sido considerado por los futuros profesores, lo que manifiesta claramente Pepe “...trate de buscar en la teoría que hemos visto en la Universidad para en base a eso realizar las actividades...”. Lo relatado por Pepe demuestra que la teoría al momento de vivir la experiencia práctica toma relevancia y tiene sentido para los futuros profesores. El subtema intereses de los alumnos, ha sido muy destacado por los futuros profesores en las entrevistas anteriores, lo que se aprecia en el comentario de Susan al responder la misma pregunta anterior “...me centré en el tema de las actividades... más didácticas para ellos [alumnos]... encontrarán cosas de sus intereses...” y Marta destaca como importante “...primero conocer a los niños, conocer cuáles son sus intereses...”. Lo expresado por Susan, no se observa en sus clases, ya que generalmente las actividades realizadas eran reiterativas en cada clase, subestimando las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

En relación con la segunda subcategoría denominada gestión de aula, emerge el subtema uso de diversas estrategias para implementar una clase y Susan lo destaca “...las estrategias utilizadas por el docente son fundamentales...”, Marta lo ratifica al señalar “...distintas estrategias para el buen manejo de grupo...”, de lo que se desprende que los futuros profesores consideran que el uso de diversas estrategias mejora el trabajo en el aula y, por ende, los aprendizajes. También, consideran que dentro de la gestión de aula hay que tener en cuenta actividades lúdicas que es el otro subtema de este mapa temático. Al respecto, Marta expresa “...hacer las clases de manera didáctica y emplear variados métodos de actividades lúdicas para llamar la atención de los estudiantes...”, por lo señalado para Marta es importante realizar actividades lúdicas como una forma de captar el interés de los alumnos en el aula, además de lograr aprendizajes, lo que se puede apreciar en las actividades organizadas. También, se considera como subtema el uso de TIC, como una herramienta para el aprendizaje de los alumnos que debe incorporarse a las clases (Cassany, 2012; Margallo y Aliagas, 2014), en este sentido Pepe “...uso de la tecnología a favor de los procesos de aprendizaje, teniendo siempre en cuenta el contexto donde se desarrolla...”, como lo manifiesta Susan cuando habla de iniciar los procesos de alfabetización de los alumnos “...el uso de las TICs...” como un complemento necesario para la docencia. En las clases de Susan solo se observa el uso de equipo multimedia, pero no actividades con uso de otros recursos tecnológicos como lo señala en la entrevista 1 por ejemplo, uso software educativos.

El siguiente subtema se denomina reforzar conocimientos, los futuros profesores consideran que es importante el repaso para asegurarse de que los alumnos han aprendido y la consideran como una estrategia de aprendizaje, indicándose como ejemplo como es el caso de Susan "...el refuerzo diario, el repaso constante...", lo que se pudo apreciar en sus clases, particularmente en la clase 1. Por otra parte, los futuros profesores aluden al dominio de grupo que es otro de los subtemas, porque lo consideran difícil de lograr por su falta de experiencia en aula, por ejemplo, Marta señala "...la dificultad de tener un curso de 40 estudiantes de primer año es complicado, en cuanto al manejo de grupo y llamar la atención de ellos..." y Susan indica "...el tema relacionado con el dominio de grupo aún me dificulta...". Lo expresado deja de manifiesto que les cuesta trabajar con los cursos por su gran número de alumnos lo que dificulta su organización y desarrollo de actividades, también colabora en esto, que es primera vez que realizan clases en esta área. Otro subtema que inquieta a los futuros profesores es el manejo del tiempo y de la voz, por ejemplo, Susan lo hace notar en su comentario "...el cálculo del tiempo, puesto que al inicio me sobran demasiados minutos...", lo que considera una dificultad al momento de ejecutar su clase, pero después agrega "...la distribución del tiempo de cada actividad con el transcurso de las sesiones lo fui controlando..."; es decir, son aspectos que se pueden superar a medida que avanzan en experiencia. En cuanto al manejo de la voz lo destacan como una fortaleza al momento de implementar la clase, como lo expresa Marta "...dentro de las fortalezas personales es el tono de voz...", lo que le permite realizar un buen trabajo de aula, y Susan coincide con Marta al señalar "...considero que el tono de voz que poseo es un factor clave a la hora de enseñar...". Se entiende que los futuros profesores consideran que tienen muy buen manejo de la voz para trabajar con cursos numerosos y poder llegar a los alumnos sin necesidad de elevar el tono de manera excesiva.

La segunda categoría llamada herramientas para el desempeño, surgen dos subcategorías: profesionales y personales. De la primera subcategoría surgen tres subtemas, el primero de ellos es conocer a los alumnos, para tener una mejor relación y comunicación dentro del aula, como lo explicita Pepe "...a medida que avanzaron las clases, los niños te van conociendo y tú a ellos y así es más fácil interactuar...". El segundo subtema está relacionado con la formación teórica, que cobra importancia al trabajar con alumnos en aula. Al ser consultados si se sienten preparados teóricamente para enseñar lectura y escritura inicial, Susan responde "...no poseo la preparación suficiente como para dar clases de alfabetización inicial..."; Pepe expresa lo siguiente "...No creo, no se puede tomar como algo al azar, es muy importante puesto que la alfabetización inicial es

algo básico...”. Se puede observar claramente, que los futuros profesores cambian de opinión en relación a las entrevistas anteriores, asignándole mayor importancia a los conocimientos teóricos cuando entran a una sala de clases para enseñar a leer y escribir. Respecto del tercer subtema, vinculado a considerar las diferencias individuales que existen en el aula, los participantes de este estudio, siempre han tenido presente lo importante que es atender todas las necesidades de sus alumnos, siendo conscientes que hay que atender las diferencias individuales, tal como lo manifiesta Marta “...a cuáles se les dificulta más y cuáles no, potenciarlos en la ubicación dentro de la sala de clase, y en cuanto a la prácticas enseñar paso a paso los contenidos verificando que los niños realmente estén aprendiendo...”

En la subcategoría llamada aspectos personales, surgen tres subtemas que emanan de la reflexión realizada por los futuros profesores y que consideran relevantes para su desempeño en el aula. La primera de ellas es la cercanía con los alumnos. Este subtema lo destacan por la influencia que tiene cuando el docente organiza la clase y en el logro de los aprendizajes de sus alumnos, tal como lo grafica Rosa en sus comentarios “...La confianza y la cercanía que un profesor tenga con sus alumnos le ayudarán a identificar la metodología más apropiada para la enseñanza aprendizaje...”. Susan considera “...una de las fortalezas con las que cuento para trabajar con niños, es la llegada que tengo...”, valoran positivamente este aspecto y lo consideran una cualidad del docente para trabajar con los alumnos. El segundo subtema tiene relación con la buena disposición que debe tener el docente en el aula, tal como lo expresa Pepe “...buena disposición para enseñar y ganas de realizar diversas actividades...” y Rosa Comenta “...estar dispuesta a enseñar y la entrega en cada clase...”, de lo expresado por los futuros profesores se puede apreciar una alta valoración por la actitud que debe tener el docente frente a sus alumnos. En cuanto al tercer subtema relacionado con aspectos afectivos emocionales, lo consideran muy importante para su desempeño en el aula, lo que es claramente expresado por Rosa “...una de las herramientas necesarias es la entrega y amor que un docente entrega a sus alumnos, ya que es la base de todo trabajo...” (Martín Vegas, 2015; Fons, 2008; Bravo, 2000).

En la categoría experiencias previas como alumno, los futuros profesores evidencian el peso que ha tenido su propia experiencia personal de aprendizaje para enseñar a sus alumnos, como también, la búsqueda de apoyo de docentes con experiencia ante las inquietudes que se les presentaban. Es así como Susan lo comenta “...elementos y conceptos que a la vez fuesen cotidianos a la vida de

los alumnos... lo hice así, porque esa fue la manera en la que yo aprendí...”. Por su parte Marta, destaca cómo pudo llevar a cabo este proceso, señalando “...primer año es complicado... se puede lograr con distintas estrategias de uso personal adquiridos durante la experiencia de otras prácticas, la práctica, y tips entregados por la profesora jefe...”. En tal sentido Lortie, 1975; Mercado, 1991; Pajares 1992; Borg, 2006; Munita, 2014; Solis, 2015, manifiestan la influencia que tienen las creencias en la gestión de aula e incluso funcionan como un filtro en el accionar pedagógico de los docentes (Borg, 2003; Birello y Sánchez-Quintana, 2014; Fons y Palou, 2014).

Respecto de la cuarta categoría denominada experiencia como profesor en práctica, de la cual se desprende una subcategoría denominada prácticas, que a la vez tiene cuatro subtemas. El primero de ellos corresponde a que los futuros profesores declaran que a través de la experiencia en aula confirmaron su vocación profesional y satisfacción por la carrera escogida, tal como lo expresa Susan y Rosa, respectivamente, cuando comentan el proceso vivido “...al finalizar esta etapa me siento más convencida que me gusta la carrera...”, “...a pesar de todo pude ver lo que realmente quiero, que es educar...”. El segundo subtema se vincula a que la práctica marcó un gran desafío, que puede deberse a su falta de experiencia en aula y las inseguridades propias de enseñar a leer y escribir, como también, tomarles el peso a sus deberes profesionales. Los futuros profesores ofrecen algunas razones, como Pepe “...es una experiencia en primera instancia desafiante, puesto que nunca me había tocado enseñar este tipo de contenidos...” y Susan agrega “...fue un desafío muy grande para mí... me percaté que una cosa es jugar con ellos y otra muy distinta es trabajar la lectoescritura...”. El tercer subtema denominado confirma el aprendizaje teórico del curso, tiene relación con algo que se produce necesariamente cuando se trabaja en aula, que se llama vinculación teoría-práctica, ya que los futuros profesores recién toman realmente en cuenta la importancia de los conocimientos teóricos para organizar e implementar una clase, como lo explicita Rosa “...experiencia muy enriquecedora... para el reforzamiento de lo aprendido en el curso de alfabetización inicial y así lograr llevarlo a la práctica...”. El cuarto subtema llamado se aprende a enfrentar situaciones emergentes en aula, surge de las respuestas de los futuros profesores cuando relatan su experiencia práctica, qué es lo que deben tener presente cuando trabajan con sus alumnos, como lo señala Marta “...he visualizado como futura profesional que se debe estar atento a las distintas adversidades que se nos presentan en la sala de clases...”

La segunda subcategoría denominada autoconfrontación tiene tres subtemas: descubrir errores, retroalimentación y reflexión (Leontiev, 1981; Masats, 2017, Alonso et al., 2017). Esta subcategoría en general, fue muy bien valorada por los futuros profesores, tal como lo destaca Pepe "...cuando uno observa los videos es difícil explicar lo que se siente, de primera es una sensación de mucha incertidumbre y rápidamente fui realizando autoanálisis de mi desempeño, siempre preocupándome de poder mejorar aspectos que van en apoyo de mi desarrollo como profesional...". Esta expresión y las que se describen, serán una muestra de lo importante que fue este proceso, como por ejemplo en el primer subtema llamado descubrir errores, los futuros profesores declaran que pudieron darse cuenta de sus debilidades y superarlas a futuro, como lo explicita Susan "...logré percatarme de las falencias que aún poseo... y de lo que aún me falta por aprender..." y Rosa aporta "...cometí errores que deben ser mejorados, creo que aún tengo mucho que aprender...". En el segundo subtema llamado retroalimentación, los futuros profesores valoran la autoconfrontación como un proceso en el que pueden recibir feedback de su experiencia en aula, por ejemplo, Pepe dice "...realizar clases y que estas sean grabadas, y además analizadas posteriormente, creo que conlleva una retroalimentación muy positiva... se genera la instancia de plantear soluciones concretas para las problemáticas que se puedan ir generando dentro del aula...", como lo plantean Plazaola y Ruiz Bikandi (2012) al señalar que la autoconfrontación en futuros profesores o profesores noveles les permite, a partir de acciones reales, tomar las orientaciones para llegar a ser docentes expertos. El tercer subtema denominado reflexión (Birello y Sánchez Quintana, 2014; Tresserras y Cabré, 2019), también surge de esta etapa vivida por los futuros profesores, como lo indica Rosa "...esta experiencia sirve para reflexionar por mucho tiempo...", Pepe piensa lo siguiente "...siempre es bueno autoevaluarse y en base a esto construir y meditar sobre nuevas estrategias para aplicar, y qué mejor que mediante una conversación como se daba en las entrevistas...". Creo que esta opinión está relacionada con que los entrevistados nunca habían realizado este tipo de actividad, lo que, en cierto modo, los descolocó, pero a su vez, los fortaleció profesionalmente (Gutiérrez et al., 2014; Calzada, 2010; Perrenoud, 2007).

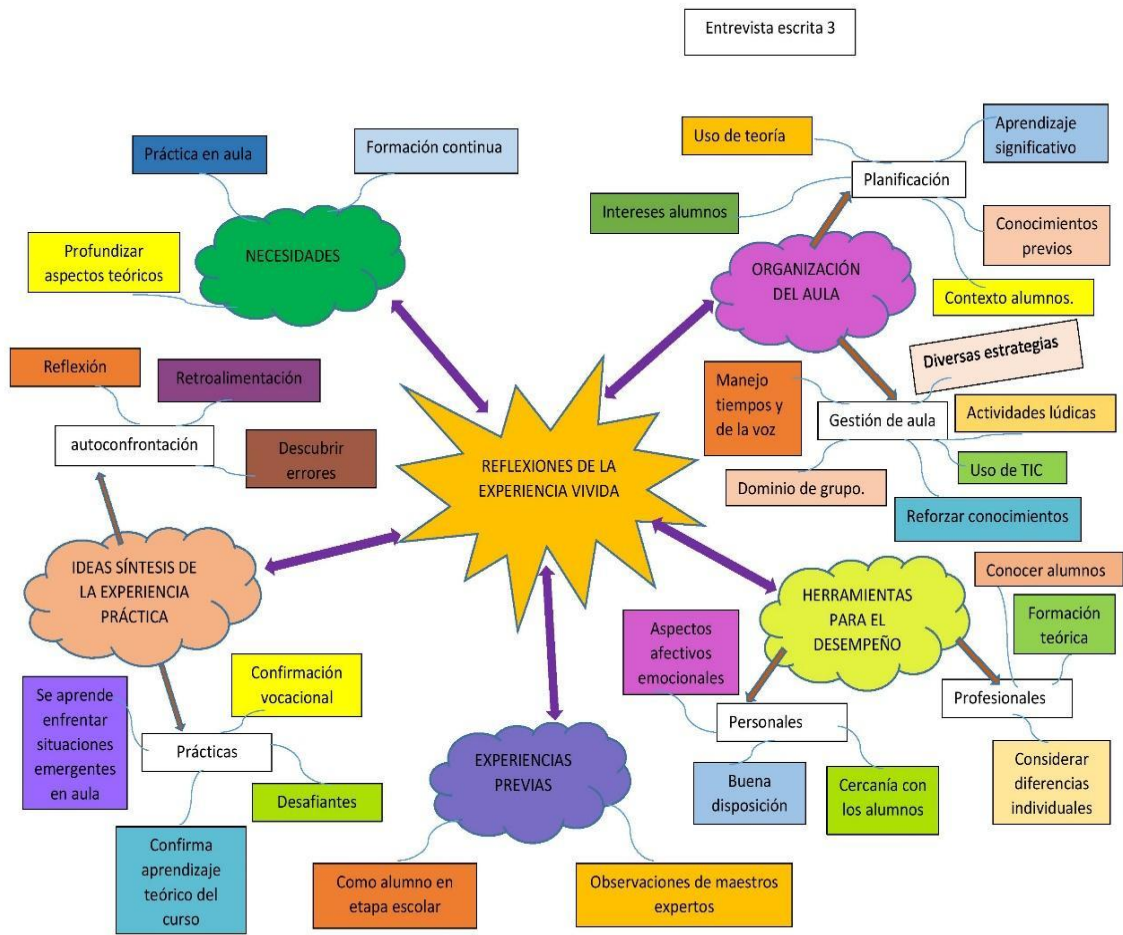
La quinta categoría denominada necesidades de formación, apunta a los aspectos que los futuros profesores descubrieron durante este proceso que era necesario fortalecer. De ella se desprenden tres subtemas llamados formación continua (Borg, 2011; Cambra y Palou, 2007), práctica en aula y profundizar aspectos teóricos. Respecto de la formación continua Marta es clara en señalar "...fue una oportunidad esencial dentro de mi proceso educativo ya que me sirvió para anclarme

en la mención a elegir y para perfeccionarme día a día en el ámbito de lenguaje y comunicación...”, Rosa expresa lo que desea a futuro “...Querer mejorar mi metodología de enseñanza...”. En relación con el subtema práctica en aula, está referido a que los futuros profesores hubiesen querido que el curso de formación considerara actividades prácticas en aula o que en la práctica que tienen en cada semestre se hubiese anclado el curso para tener la oportunidad de vivenciar los aprendizajes teóricos (Pozo et al., 2006; Solà, 1999). Por ejemplo, Rosa lo explica claramente “...no es suficiente solo con la preparación teórica, sino que también es necesario llevarlo a la práctica... creo que aún me falta reforzar la teoría acompañada de intervenciones en el aula...”; por su parte Pepe dice “...la experiencia en el aula va a dar herramientas que puedan ayudar a desarrollarse mejor en los contenidos...”. El tercer subtema denominado profundizar aspectos teóricos, se relaciona con la necesidad de tener mayor conocimiento y dominio de la teoría para poder enseñar a leer y escribir, cuestión que los futuros profesores pudieron observar durante su proceso de práctica, Pepe lo dice claramente “...un buen manejo de los contenidos y de estrategias efectivas...”, Marta opina que tiene “...algunas deficiencias en cuanto al manejo de vocabulario y contenido por lo que falta mucho que aprender...”

A continuación, se presenta a modo de síntesis de la discusión de la entrevista escrita tres abordada anteriormente la figura 8 con el tema central denominado reflexiones de la experiencia vivida:

Figura 8

Síntesis entrevista escrita 3



CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones

Después de este largo recorrido por los datos en el cual hemos podido sumergirnos en cada uno de los casos de esta investigación y a la vez, mostrar en su conjunto los resultados en los capítulos 6 y 7, respectivamente, es momento de plantear las conclusiones de este estudio que se abordan en relación a las preguntas de investigación que orientaron este trabajo, y son las siguientes:

¿Cuáles son las creencias y conocimientos previos al curso de formación de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura?

1. Existe un fuerte predominio de los primeros aprendizajes en los futuros maestros al indicar cómo enseñarían lenguaje escrito, recordando el accionar en el aula de sus profesores de educación básica con experiencias positivas y negativas de enseñanza y aprendizaje.
2. En primer plano se observa que los futuros maestros no poseen conocimiento teórico de cómo enseñar a leer y escribir, ya que señalan actividades realizadas por ellos en sus primeros aprendizajes, sin ofrecer fundamentación teórica.
3. La familia tiene un peso importante en los primeros aprendizajes, especialmente la madre quien apoya todo el proceso y provee los materiales necesarios, dentro de sus posibilidades económicas, para que aprendan.

4. Los futuros maestros le asignan relevancia al nivel sociocultural de la familia para motivar y apoyar la lectura de sus hijos, por ser el entorno familiar y social, los primeros formadores del hábito lector.
5. La escuela es considerada fundamental como institución formal en el desarrollo del lenguaje escrito, particularmente el rol del profesor como mediador, motivador y generador de un clima en el aula que favorezca el aprendizaje de la lectura y escritura.

¿Cuál es el impacto del curso de formación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros sobre la enseñanza de la lectura?

6. Posterior al curso de formación se pudo observar que los futuros docentes muestran una evolución en sus creencias, pero que no reconocen totalmente como resultado de la formación, si no que también, lo asocian a las prácticas realizadas durante su proceso formativo.
7. Se observa que los maestros no logran manejo conceptual, ni las estrategias necesarias para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, lo que puede deberse al poco tiempo de dedicación que contempla la malla formativa durante el semestre para este curso.
8. Es importante vincular la práctica con el curso de formación, para poder producir la necesaria articulación y tener la posibilidad de retroalimentar los procesos.
9. Existen dudas e inseguridades de cómo abordar los contenidos y organizar las actividades para enseñar el lenguaje escrito, lo que lleva a repeticiones de las actividades que se realizan en cada clase.
10. Predomina en los futuros maestros organizar las clases de acuerdo a sus propios aprendizajes escolares, a lo observado en otras prácticas o por lo que les sugiere la profesora guía, integrando pocos aprendizajes del curso de formación, aunque lo valoran, pero en la práctica no lo consideran como debieran.

11. En las declaraciones de los futuros maestros se observa la intención de realizar actividades entretenidas, lúdicas que en la práctica no se observa en todos los profesores en formación, al parecer su dificultad está en que no tienen las herramientas teóricas suficientes para lograrlo.

¿Cuál es la influencia de las entrevistas de autoconfrontación sobre las creencias y los conocimientos de los futuros maestros en la enseñanza de la lectura?

12. Las entrevistas de autoconfrontación fueron valoradas por los futuros maestros como una forma de recibir retroalimentación de su accionar en el aula, autoevaluarse y modificar su quehacer pedagógico.

13. Se observa que producto de las entrevistas de autoconfrontación los profesores en formación logran modificar sus creencias y mejorar sus prácticas pedagógicas, lo que surge en el marco de las conversaciones del visionado de las clases.

14. A través de las entrevistas de autoconfrontación los futuros docentes pudieron reconocer sus fortalezas y debilidades, es así como hicieron visible la necesidad de adquirir los conocimientos teóricos para la enseñanza de los primeros aprendizajes de la lectura y escritura, como también, darse cuenta de la complejidad que tiene el desarrollo de estas habilidades en los alumnos, por lo que deben continuar sus estudios una vez egresados.

15. Las conversaciones realizadas entre el docente formador y el futuro maestro en las entrevistas de autoconfrontación permiten en un contexto amigable y de aprendizaje lograr reflexionar sobre el accionar en el aula, producir contradicciones conducentes a cambios que favorecen los aprendizajes.

16. En las clases observadas se destaca la relación profesor-alumno siempre sosteniendo un buen diálogo, un clima de clase de respeto, sin tensiones y la preocupación permanente de que todos los alumnos aprendan y trabajen.

7.2. Reflexiones finales

Esta investigación se considera un aporte para el conocimiento científico y para la formación inicial de profesores en lectura inicial, ya que entrega información de la importancia que reviste el curso de formación en las creencias y conocimiento de los futuros profesores, por lo que es necesario tenerlos en cuenta en los programas de formación, como también, darle en tiempo el sitio que se merece este curso formativo debido a la importancia que reviste. En Chile existen problemas en lectura y escritura inicial por lo que es importante que los futuros docentes tengan la preparación adecuada para el desarrollo de estas habilidades, pues son los responsables de esta tarea. Además, hay serios problemas de comprensión lectora que al tener el conocimiento pertinente para realizar un buen tratamiento de la lectura se podrían subsanar desde los primeros años de escolaridad.

La experiencia de las entrevistas de autoconfrontación son un aporte para la formación inicial, que los futuros docentes puedan observarse cómo gestionan en el aula y cómo se van produciendo las interacciones entre profesor y alumno, que son de gran importancia a la hora de aprender e incentivar el agrado e interés por la lectura, obliga a una reflexión acompañada por el formador experto que permite el análisis, la autoevaluación, la retroalimentación y delinear futuras acciones de mejora en el aula lo que, sin duda, influye en los aprendizajes de los alumnos.

Esta investigación es un estudio de casos, lo que puede representar algunas limitaciones, porque se llevó a cabo con pocos sujetos y por lo tanto no se puede generalizar. Los participantes fueron observados en algunas clases de su práctica por lo que sería interesante continuar el seguimiento de estos casos a lo largo de sus estudios e incluso en sus lugares de trabajo con la intención de constatar si el proceso investigativo que incluyó entrevistas de autoconfrontación, en las que se pudo apreciar evolución en el pensamiento de los futuros profesores, han calado profundo y se evidencian en el accionar en el aula como profesores en servicio. Investigar sobre los primeros aprendizajes de lectura inicial ofrece la oportunidad de realizar muchos estudios a futuro como por ejemplo explorar las creencias y el conocimiento sobre lectura con un número más grande de participantes; realizar un estudio longitudinal que permita investigar la evolución de las creencias y el conocimiento a lo largo de los estudios y durante los primeros años de trabajo en la escuela.

Se trata de un amplio tema de interés para investigadores cuyo único propósito es aportar a la comprensión de cómo se pueden optimizar estos procesos en la formación inicial y cómo aportar en la formación continua de los docentes en ejercicio. También puede ser interesante investigar a la vez las creencias y conocimiento sobre los primeros aprendizajes de la lectura y de la escritura, ya que son dos habilidades que en muchas ocasiones se enseñan juntas y este aspecto puede tener una influencia en las creencias de los docentes.

Respecto a las implicaciones pedagógicas, la presente investigación es útil para los formadores de futuros maestros, para los formadores de docentes en activo y para los maestros en activo. A partir de los resultados de esta investigación se pueden proponer algunos cambios en la malla formativa de los futuros maestros o en los programas de formación, de tal manera de apuntar a aquellos aspectos que se han visto más débiles o que los propios futuros profesores han declarado relevantes en este estudio como articular la teoría y la práctica; es decir, tener la posibilidad de llevar al aula lo que están aprendiendo en el curso de formación de manera simultánea, implicando el conocimiento didáctico en las prácticas formativas, potenciando la formación de pregrado, lo que necesariamente es conducente a la mejora de los aprendizajes y resultados de los alumnos al momento de ejercer la profesión. Lo señalado, sumado a observaciones de clases y autoconfrontación como una potente forma de reflexionar sobre las prácticas en aula, permitiría desequilibrar las creencias de los profesores en formación y producir transformaciones en su accionar en el aula, ya que el acompañamiento que realiza el docente experto ayuda a la dilucidar dudas y, por ende, a la comprensión de los procesos de enseñanza de estas habilidades. Asimismo, puede ser importante también para la formación continua de docentes noveles y docentes experimentados ofreciendo capacitaciones y perfeccionamientos que aseguren retroalimentar y actualizar el dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

REFERENCIAS

- Abelson, R. (1979). Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science* 3, 355-366, Theoretical Note.
- Abric, J.C. (1999). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Alfa, Nafsiká (2004). Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian E/LE. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Máster de Formación de Profesores en E/LE. Universidad de Barcelona.
- Alonso Amezua, I., Azpeitia Eizagirre, A., Iriondo Arana, I. y Zulaika Galdos, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169--182.
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Alliende, F., & Condemarin M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello. Octava edición revisada y actualizada.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1995). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Editorial: Labor, S.A.

- Badiola Uribe, N., & Ruiz Bikandi, U. (2013). Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 37, 63-71.
- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing*, 33(10), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Barcelos, A. M. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En: C. A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal10083
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282-295.
- Beltrán LLera, J. (2003). *Estrategias de Aprendizaje*. Revista de Educación, núm. 332 (2003), pp. 55-73. Universidad Complutense de Madrid.
- Bermeosolo, B. J. (2004). *Psicología del Lenguaje. Fundamentos para Educadores y Estudiantes de Pedagogía*. (2º ed.). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bigas, M., & Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Birello, M. (2012). Cognición del maestro and idioma Formación del profesorado: creencias y práctica. Una conversación con Simon Borg. *Revista Bellaterra de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua y Literatura* Vol. 5 (2), mayo-junio de 2012, 88-94
- Birello, M., & Sánchez-Quintana N. (2014). Comunicación presentada al simposio: Sancho, JM, Correa, JM, Giró, X. & Fraga, L. (Coord.) (2014). Barcelona, 21–22 de noviembre, 2013.

- 528 p. Posiciones del profesorado ante los cambios. p. 82-88. Editor: Esbrina. Universitat de Barcelona.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sanz Martínez, a., Torrado, M., & Vilà, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Cuarta Edición. Editorial: La Muralla S.A.
- Blázquez, F., & Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, España, 54(4), 1-12. ISSN: 1681-5653
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Editorial: Gedisa.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2). pp. 81-109. ISSN 1475-3049
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Londres, Inglaterra / Nueva York, Estados Unidos: Continuum.
- Borg S., & Burns A. (2008). 'Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms', *Applied Linguistics*, 29.3, 456-482
- Borg, S. (2011). The impact of inservice education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*. Vol. 27, pp. 49-68.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *PHYKHE*, Vol 11, N°1, 175-182
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. J. L. Linaza (comp.). Madrid: Alianza Psicología.
- Bryan, Lynn. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher's Beliefs System about Science. *Teaching and Learning. Journal of Research in Science*, 40(9), 835-868.
- Cabré, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 9(3), 50-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.652>
- Calzada, E. (2010). La video grabación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva. *CiDd II Congreso Internacional de Didàctiques*, España, Barcelona.
- Camarera, E., & Palou, J. (2010). Creencias Y Prácticas Docentes de la Gramática en portugués: Un Estudio Etnográfico. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 28, número 52, pp. 75-91.

- Cambra, M., Civera, I., Palou J., Ballesteros, C., & Riera M. (2000) *Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza oral. Cultura y Educación. Vol 17, Nº 18.*
- Cambra, M., Palou, J. (2007). *Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña.* In *Cultura & Educación*, nº19 (2), pp.149-163.
- Camps, A. (2005). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad.* Actas del Congreso de Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, p. 30-47. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua.* Ed. Graó, 4ª ed., Barcelona.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red.* Editorial Anagrama S. A., Barcelona. Primera Edición.
- Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: Una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0129107-124121/>
- Castells, N. (2009) *La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación.* *Infancia y Aprendizaje*, 32:1, 33-48, DOI: 10.1174/021037009787138239
- Cervera, J. (2004). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/01582415446477162654213/p0000001.htm>

- Clandinin, D., & Connelly, F. (1987): Teachers` personal Knowledge: What count as personal in the studies of the personal, *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487 – 500 DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027870190602>
- Clay, M. (1967). The reading behavior of five-year-old children: A research report. New Zealand *Journal of Education Studies*, 2, 11–31.
- Clot, I., Faita, D., Fernández, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en Clinique de l`activite. *Pistes Vol. 2 N° 1 Mai 2000. Réflexion sur la pratique.*
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (s.f.). Recuperado el 17 de agosto de 2022 de <https://www.consejoderectores.cl/>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 2: 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- De la Calle, A., Aguilar, M., & Navarro, J. (2016). *Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior?* Universidad de Cádiz. *Revista de Investigación Logopedia*, ISSN 2174-5218, 1,22 - 41.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. 1 Introducción*. Traducido por Mario E. Perrone. ceil-conicet.gov.ar
- Dewey, J. (1933) *How We Think*. New York: Heath & Co.

- Ehri, L. (1999). *Phases of development in learning to read words*. En: Oakhill, J. y Beard, R. (Eds.). *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective*. Blackwell. Oxford.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). *Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework*. *Journal of organizational change management*.
- Ernest, P. (1989). *The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics*. En P. Ernest (Ed.), *Mathematics Teaching: The State of the Art*, pp. 249-254. London: Falmer Press
- Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, J. (2013). *La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. Perspectivas Docentes 50: Textos y Contextos*.
- Farrell, Thomas. (2009). *Critical reflection in a TESL course: mapping conceptual change*. *ELT Journal*. Oxford, Inglaterra, 63, 221-229.
- Fernández G., & Clot, I. (2007). *Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad*. Laboreal, Volumen III | nº1 |pp. 15-19.
- Ferreiro, E. (2010). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. 30 miradas para el futuro* (pp.145-149).
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Flick, U. (2012). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Fons, M. (2016). L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials. *Llengua, Societat i Comunicació*, vol., 14. <http://revistes.ub/index.php/LSC> / lsc@ub.edu

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.

Fons, M. (2006). La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 40 (11-19). Barcelona, Graó.

Fons, M., & Buisán, C. (2010). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *II Congreso Internacional de Didácticas (CiDd)*. Universidad de Barcelona.

Fons, M. (2013). *Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas, Cultura y Educación*. *Culture and Education*, 25:4, 453-465, DOI: 10.1174/113564013808906898.

Fons, M., & Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma*, 42, 114 - 127. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3242>

Fons, M., & Palou, J. (2015). *Creencias de los docentes acerca del papel de las familias en la educación lingüística y literaria en contextos de diversidad lingüística y cultural*. *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* / coord. por Rafael Jiménez Fernández, Manuel Francisco Romero Oliva, ISBN 978-84-9921-678-2, págs. 21-34

Fons, M., & Palou, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. España: Síntesis S. A. **ISBN:** 978-84-9077-375-8

- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36: 69-81.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México). Actas del II Congreso.
- García, M. (compilador, 1992). *"El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación"*. Madrid, Alianza Universidad.
- Galarraga, H., & Alonso, I. (2022). *Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria*. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 28, 114-139. DOI: 10.37261/28_alea/6
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Gil, M., & Bigas, M. (2012). *Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial*. *Exedra: Revista Científica, Extra 6*, 139-150.
- Gil, M. (2016). *El habla y la conciencia fonológica*. *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil* / coord. por Montserrat Fons Esteve, Juli Palou Sangrà, ISBN 978-84-9077-375-8, págs. 179-192
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1998). *Estudio de Caso, extraído de Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y Lingüística*, 42, 355-385. <https://doi.org/10.29344/0717621X.42.2600>

- González, X., Buisán, C., & Sánchez, S. (2009). *Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. Infancia y Aprendizaje*. 32(2), 153-169.
<https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
- Guzmán, F., Navarro, M., & García, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Manual. España: Ediciones Pirámide.
- Gutiérrez, A., Calderón, L., Muñoz De Corrales, E., & Del Campo, R. (2014). La práctica en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales: perspectivas recientes sobre el análisis reflexivo de los docentes. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Grisham, D. (2000). *Connecting theoretical conceptions of reading to practice: A longitudinal study of elementary school teachers*. *Reading Psychology*, 21(2), 145-170.
<https://doi.org/10.1080/02702710050084464>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M., Cantin, S., López, N., & Rodríguez, M. (2006) “Estudio de encuestas”.https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf (Recuperado en marzo 2016)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio. P., (2007). *Metodología de la Investigación*. México, Mac Graw Hill.

- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jiménez, J., & Ortiz, M. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5.
<https://doi.org/10.35362/rie4552032>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, Collection U, Lettres, Linguistique. Paris: Armand Colin, 2005, 365 pp. 2 200 26513 1 - - Volume 16 Issue 2 - Zsuzsanna Fagyal
- Kunt, N., & Özdemir, Ç. (2010). *Impact of methodology courses on pre-service EFL teachers' beliefs*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3938-3944.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.620>
- Lebrero, M., & Fernández, M. (2015). *Lectoescritura: Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. RELIEVE, 1 (1).
<http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Cuarta Edición. Ediciones McGraw-Hill.
- Leontiev, A. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación.

- Lemke, J. (2008). *Identity, Development, and desire: critical questions*, in C. R. Caldas – Coulthard & R. Iedema (Eds.). *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (pp.17-42). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Li Li & Steve Walsh (2011) ‘Seeing is believing’: looking at EFL teachers’ beliefs through classroom interaction, *Classroom Discourse*, 2:1, 39-57. DOI: 10.1080/19463014.2011.562657
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. [Archivo PDF] Chicago: University of Chicago Press.
- Mansilla, J., & Beltrán J. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas*. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, IISUE-UNAM
- Mapolelo, D., & Akinsola, M. (2015). *Preparation of Mathematics Teachers: Lessons From Review of Literature on Teachers’ Knowledge, Beliefs, and Teacher Education*. *International Journal of Educational Studies*, 02 (01), 01-12
- Margallo A., & Aliagas C. ¿Cómo transforma el Ipad las prácticas lectoras literarias?: un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. En: Moscoso MF, editora. *Etnografía de la socialización en las familias*. [s.l]: Traficantes de sueños; 2014. p. 25-32.

- Martín Vegas, R. (2009). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis. Volumen 1
- Mata, J., Núñez, M., & Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Ediciones Pirámide.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. (5ta. edición). España: Pearson.
- Mercado, R. (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. México: Infancia y Aprendizaje, 55, 59-72. ISSN 2010 – 3702
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las Ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Masats, D. (2017). L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA). A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 293-320). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632>
- Merlino, A., & Arroyo M. (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina. Primera Edición.
- Minguela, M., & Solé, I. (2011). *Comprens el que llegeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura*. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura* | nº. 53 | p. 35-44.
- Miret & Ruiz (1995). *La lengua escrita en el aula*. Editorial Grao.

- Mishler, E. (1986). *Investigación entrevista: contexto y narrativa*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moore, E., & Llompарт, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 418-433). Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Mondada, L. (2002): *Pratiques de transcription et effets de catégorisation*. Cahiers de Praxématique 39, 45-75.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación, construcción de escalas y problemas metodológicos*. Tercera edición revisada. Madrid: Universidad Comillas.
- Moreno, C. et al. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la Escuela*. Barcelona, Grao. Sexta Edición.
- Moreno, M. (2000). El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos. (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Moscato, P. (2016). *La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente*. UNIPE, Editorial Universitaria, libro digital, primera edición (investigaciones, avances).
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991),

- coordinadores Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero. A Coruña:
Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions, 101-116. ISBN: 84-600-8006-4
- Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. [Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Namakforoosh (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- Nespor J. (1986). Trouble at School: A Case Study of the Economy of Blame. *Urban Education*. 21(3):211-227. doi:[10.1177/004208598602100301](https://doi.org/10.1177/004208598602100301)
- Núñez, M., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18),72-92. [fecha de Consulta 3 de Marzo de 2020]. ISSN: 1316-1180.
- Ochs E., & Schieffelin, B. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics* (ss. 43-72)
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Pajares, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research* 62, 307e332
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984): *Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75. (Tb. en J.

- Osborn, P. Wilson y R.C. Anderson (Eds.), Reading Education; Foundations for a Literate America. Lexington: M.A. Books).
- Palou, J. & Fons, M. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. En Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (Ed.), Multilingüisme i pràctica educativa (pp. 255-260). Girona: Universitat de Girona.
- Palou, J., & Tresserra, E. (2015). *Teacher identity construction and plurilingual competence: a longitudinal study about language teaching in multilingual contexts*. Mult. J. Edu. Soc & Tec. Sci. Vol. 2 N° 1: 92-109.
- Pérez-Peitx, M. (2016). *El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels mestres*. Llengua, societat i comunicació Núm. 14 Pág. 82-89
- Pérez-Peitx, M., & Sánchez, N. (2019). Teachers' beliefs regarding the plurilingual competence. *Lenguaje y textos*, 49, 7-17. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11460>
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1968/1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00010-0)

- Plazaola, I., & Ruiz, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de Lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. En U. Ruiz Bikandi & I. Plazaola (eds.). (2012) El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario (págs. 201-214). Donosti: Universidad del País Vasco UPV-EHU.
- Pozo, J., & Sheuer, N., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006): *Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje*, en J. Pozo et al., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona: Grao, pp. 95-132
- Pradas C., & López R. (2010). Acción docente y pensamiento del profesorado. Análisis de un caso desde la perspectiva de la “Acción Situada”. Grup de recerca en Educació Física i Esport Universitat de Girona.
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación*. Pedagogía Cosmovisual. Barcelona, Heder.
- Ramos, J. (2004). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 34, pp. 201-216
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). Professional development for language teachers: strategies for teacher learning. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Rodríguez, I., & Clemente, L. (2013). *Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(1), 41-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García E. (1996). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, España.

- Rodríguez Gómez, J. (1996). *Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente*. España: Ediciones Universidad de Salamanca, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 8.
- Rodríguez, C., & García, M. (2015). La enseñanza de la comprensión lectora en los maestros noveles: autoconfrontación y análisis del discurso docente. VIII Seminari Internacional: L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Ruiz Bikandi, U., & Camps, A. (2009). *Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo*. Revista Psicodidáctica, 14(2), 211-228.
- Sánchez, M. (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Editorial Milenio.
- Sánchez, J. (2013). *Paradigmas de Investigación Educativa: De las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva*. Entelequia, revista interdisciplinar, 16, 91-102.
- Sánchez, S. (2014). *La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*. En M. F. Romero y R. Jiménez (Coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria* (pp. 177-198). UCA.
- Sánchez, S., & Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. Tejuelo 32, 229-262. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>

- Sandín M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. McGraw and Hill Interamericana de España.
- Santos, M. (1999). *La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud*. Atención Primaria. Vol. 24. Núm. 7 (pp. 425-430).
- Schön, D. (2011): *Una práctica profesional reflexiva en la Universidad*. Compás Empresarial, V. 3, N° 5, ISSN 2075-8952, pp. 54-58
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993.
- Shaw, D., & Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of preservice elementary teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77-92. Published version: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>
- Spindler, G. & Spindler, L. (1992). *Cultural process and ethnography: An anthropological perspective*. En M.D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.) *The handbook of qualitative research in education*. Nueva York: Academic Press (pp. 53-92).
- Solà, M. (1999). *El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional*. En A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 661 -683.
- Solé, I. (1987). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona. CEAC.
- Solé, I. (2009). La estrategia de relectura en la elaboración de tareas híbridas de lectura y escritura para aprender. 16 th European Reading Conference, Braga (Portugal).

- Solé, I. (2012). La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge. Debats d'educació |24
- Solé, I. (2013). *Estrategias de Lectura*. España: Editorial Grao. 23a. reimpressió.
- Solis, C. (2015). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. doi:
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sotomayor, C., Coloma, C., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P., & Gysling, J. (2013). *Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial*. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437006>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Quinta edición. Madrid: Morata.
- Talmy, S. (2010). "Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice". *Annual Review of Applied Linguistics* 30: 128-148.
- Talmy, S., & Richards, K. (2011). *Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics*. *Applied Linguistics, Volume 32 (Number 1)*. pp. 1-5. ISSN 0142-6001.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984/1987/2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós (versión original 1984).
- Tolchinsky, L. (1990). *Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de alfabetismo*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol. 2, 53-62
<https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820933>

- Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie460715>
- Tresserras, E., & Cabré, M. (2019). *Contexts that favor the evolution of teachers' beliefs about plurilingual and intercultural education*. *Lenguaje y textos*, 49, 19-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11456>
- Visauta B. (1989). *Técnica de Investigación Social y recogida de datos*. PPU. Barcelona.
- Watson, J. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Woods, D. (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decisionmaking and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage.
- Zayas, F. (2011). conferencia pronunciada el 29 de enero de 2011 en la *II Jornada per a docents de llengua y literatura* organizada por el Grupo Greal y el ICE de la Universidad Autònoma de Barcelona.

ANEXOS

1. Consentimiento informado

AUTORIZACIÓN

Yo.....Rut.....

con fecha.....estoy informado de que la Profesora
Angelina Pastén Ibáñez está realizando su trabajo de Tesis Doctoral, debido a esto me solicitó
poder aplicar un cuestionario; lo que autorizo sin problemas, porque estoy cierto que no se hará
mal uso de la información.

Firma

2. Cuestionario de selección de los casos

CUESTIONARIO

Estimado Estudiante:

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información sobre las creencias y competencias profesionales de los futuros profesores para iniciar a los niños(as) en el proceso de lectura y escritura. Consta de 34 preguntas relacionadas con el tema señalado, que para responder le solicito concentre su atención para que las respuestas que emita sean lo más fidedignas y confiables. La información que se recoja, será utilizada para un trabajo de investigación de tesis doctoral.

¡Gracias por su importante colaboración!

I. Información general

Nombre: _____ Año ingreso carrera:

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha:

Instrucciones:

Para responder las preguntas Ud. tiene 4 categorías o alternativas de respuesta: **Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo.**

- Señale con una equis (X) en el casillero de la alternativa, según corresponda.
- Debe marca una sola alternativa para cada pregunta.
- Evite dejar preguntas sin responder.

II. Cuestionario

N°	Preguntas	Categorías			
		Totalmente de	De Acuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
1	El contexto sociocultural influye en el proceso lectoescriptor del niño(a).				
2	Escribir es una práctica sociocultural, que compromete procesos perceptivos y motrices.				
3	La lectura es una habilidad cognitiva que involucra aspectos psicológicos y afectivos.				
4	Para iniciar al niño(a) en la enseñanza de la lectura y escritura se requiere crear un entorno alfabetizador, con sentido que lo motive a leer y escribir con distintos propósitos.				
5	Un niño(a) con mayor riqueza expresiva está más capacitado para leer.				
6	Las historias leídas desde temprana edad son preparatorias para la lectura.				
7	El aprendizaje de la lectura está ligado al desarrollo del lenguaje oral.				
8	Tiene más posibilidades de ser un buen lector el que se ha familiarizado con el proceso desde corta edad.				
9	Para iniciar al niño(a) en la lectura, es necesario seleccionar textos con vocabulario acorde a su edad.				
10	Para la enseñanza de la lectura es necesario generar espacios para el desarrollo de la competencia oral en diversas situaciones comunicativas.				
11	Es importante organizar el aula como un espacio textualizado y letrado para iniciar al niño(a) en la lectura.				
12	Una de las primeras formas de escritura es el garabateo y el dibujo.				
13	La escritura es un sistema de signos gráficos que permiten transcribir el lenguaje oral				
14	La enseñanza de la lectura y la escritura se puede trabajar a partir de situaciones emergentes que se producen en el aula.				
15	Antes de comenzar el curso de enseñanza de la lectura y escritura se deben organizar los contenidos y actividades.				

16	Se requiere tener desarrollado los aspectos perceptivo-visuales y motores, para iniciar al niño(a) en el aprendizaje de la lectura y la escritura.				
17	La planificación de la lectura y la escritura debe tener como eje principal el uso de diversos textos de uso social.				
18	Para iniciar al niño(a) en la enseñanza de la lectura y la escritura el profesor debe motivarlos para que todos aprendan.				
19	El clima que genera en el aula el profesor es relevante para iniciar al niño(a) en la enseñanza de la lectura y la escritura.				
20	En el proceso de aprendizaje de la lectura, el niño(a) debe adquirir el reconocimiento del código y la comprensión.				
21	Para iniciar al niño(a) en el proceso lector es bueno realizar actividades de formulación de hipótesis a partir de imágenes de los distintos textos.				
22	Los métodos analíticos de lectura suponen que el niño(a) interrogue textos, realice predicciones y formule hipótesis.				
23	Es importante familiarizarse con las características de diversos textos impresos e interrogar su significado para el logro de la lectura inicial.				
24	Para la enseñanza de la escritura es importante partir motivando al niño(a) para que copie palabras conocidas.				
25	Para la enseñanza de la escritura deben realizarse actividades de planificación, escritura y revisión.				
26	Para descubrir las regularidades del lenguaje escrito es recomendable organizar salas letradas, bibliotecas de aula, caminatas de lectura, lecturas compartidas, entre otras.				
27	Para la adquisición del código escrito se requiere del conocimiento del alfabeto, de la palabra, de la conciencia fonológica y la correspondencia entre fonemas y grafemas.				
28	La escritura es un proceso complejo, para su adquisición se requiere haber alcanzado madurez cognitiva, afectiva y motora.				
29	Como estrategia de enseñanza de la lectura y escritura es importante considerar el trabajo en grupos y el apoyo entre pares con niños(a) más avanzados.				
30	Para leer y escribir el niño(a) pone a prueba sus hipótesis a través de la interacción con textos del entorno.				

31	La alfabetización debe centrarse particularmente en el uso de textos funcionales y la escritura autónoma.				
32	Para el aprendizaje de la lectura y escritura el niño(a) debe haber desarrollado competencias neuromotoras, de esquema corporal, de tiempo y espacio.				
33	Para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, la intervención pedagógica debe considerar experiencias de lectura y escritura compartida y material impreso.				
34	Los métodos sintéticos de lectura y escritura, se caracterizan por construir el conocimiento de la lengua como una totalidad.				

3. Preguntas Entrevista 1

PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS 1

1. ¿Podrías contarme alguna experiencia o anécdota cuando tú aprendiste a leer y escribir?
2. La experiencia que viviste ¿la recuerdas de manera positiva o negativa? ¿Por qué?
3. ¿Cómo es la clase ideal para ti?
4. ¿Qué aspectos crees tú, que influyen para iniciar a un niño en la enseñanza de la lectura y escritura?
5. Si tuvieras que enseñar a leer y escribir a un niño ¿qué aprendizajes consideras previos?
6. Como futuro profesor, si tuvieras que trabajar este proceso con los niños(as) ¿qué considerarías para organizar tu plan de clases?
7. En la misma línea, ¿podrías describir qué actividades harías?
8. Lo que describes ¿cómo surge si tú te estás iniciando como profesor y no has realizado todavía el curso que orienta estos contenidos?

4. Preguntas entrevista 2 post curso de formación

1. En relación a lo que conversamos la primera vez ¿han cambiado tus perspectivas respecto de cómo enseñar a leer y a escribir?
2. ¿Qué aspectos crees tú que influyen en el niño cuando va aprender a leer y a escribir?
3. Si tuvieras que enseñar a leer y a escribir ¿que aprendizajes previos considerarías?
4. Como futuro profesor qué considerarías para tu plan de clase ¿Cómo organizarías ese plan?
5. ¿Te sustentaría en alguna teoría para la enseñanza de la lectura y la escritura?
6. ¿Qué método utilizarías para enseñar a leer y a escribir? De acuerdo a lo que aprendiste en el curso.
7. ¿Qué estrategias utilizarías en concreto?
8. ¿Cómo sería para ti la clase ideal?
9. ¿Te sientes preparada para enseñar a leer y a escribir?

5. Entrevista de autoconfrontación

1. Para organizar tu clase, ¿en qué pensaste?
2. ¿De dónde surge el objetivo de la clase que planteaste?
3. ¿Qué estrategias seleccionaste? ¿Por qué? ¿Te funcionaron esas actividades?
4. ¿Cómo aprovechaste las respuestas de los niños para el aprendizaje?
5. ¿Cuáles fueron según tú, los apoyos que brindaste a los niños en la clase?
6. ¿Por qué elegiste esas actividades?
7. ¿Crees tú que los recursos utilizados fueron los necesarios y adecuados? ¿Por qué?
8. ¿Qué importancia le asignas a cada etapa o momento de la clase? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que observaste en tu clase?

10. ¿Cuándo tú has planificado tu clase ¿qué tomaste en cuenta?

11. De acuerdo a lo que has aprendido en la Universidad ¿qué aplicaste?
12. ¿Qué diferencias observas entre la clase anterior y esta clase?
13. En general, ¿Con qué dificultad te has encontrado para vivir este proceso?

6. Entrevista escrita final

1. Comenta sobre lo que significó para ti vivir la experiencia de dar clases a niños y niñas de primer año básico en alfabetización inicial.
2. Cuando preparaste tu clase y la ejecutaste en el aula ¿Cuáles fueron tus mayores dificultades y cómo las superaste?
3. ¿Consideras que tienes la preparación teórica necesaria y suficiente para dar clases en alfabetización inicial? ¿Por qué?
4. ¿Qué aspectos influyen en la toma de decisiones cuando organizas o planificas tus clases de alfabetización inicial? Fundamenta tu respuesta.
5. Como futuro profesor ¿qué herramientas disciplinares y prácticas consideras fundamentales para iniciar a los niños(as) en la lectura y escritura? Fundamenta tu respuesta.
6. Describe tus fortalezas profesionales y personales para iniciar a los niños y niñas en el proceso de alfabetización inicial.
7. Reflexiona sobre cada una de las etapas de este proceso investigativo: Entrevistas, curso de formación, práctica en el aula con grabación de video y visión de videos y comentarios. Este análisis profundo realízalo desde distintas perspectivas, partiendo por las emociones y aspectos de índole profesional (por ej. cómo te has sentido, si este proceso te ha servido para reflexionar sobre los diferentes aspectos teóricos que has estudiado o leído, si la experiencia en aula era lo que tú imaginaste, si al observar los videos de las clases encontraste el profesor que quieres ser, si fue una oportunidad o no de desarrollo profesional el analizar tus clases a través del video, etc.).