

Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial

Action guidelines in the early literacy teaching

Mireia Pérez-Peitx

Universidad de Barcelona

mireia.perez@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5912-1945>

Montserrat Fons Esteve

Universidad de Barcelona

mfons@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0231-3292>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.151

Fecha de recepción: 18/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

Pérez-Peitx, M. y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo* 30, 151-174.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>

Resumen: El objetivo de este estudio es explorar las pautas de acción que se han convertido en referencias para un enfoque del aprendizaje de la lectura y la escritura inicial desde el punto de vista socioconstructivista. El estudio se basa en el análisis de 9 entradas (curso 2017-18) publicadas en un *blog*¹ de un equipo de formadores en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, formado por 17 docentes en activo de distintas escuelas y universidades. Cada entrada se refiere a una práctica considerada alfabetizadora y contiene: la descripción del contexto, la referencia de la actividad y la reflexión sobre la práctica realizada. En este trabajo, se acomete el examen de las prácticas presentadas en el blog bajo la Teoría de la Actividad para analizar el sistema de interacciones entre sujeto, objeto e instrumentos, poniendo el foco en uno de los factores, las pautas, que junto con la comunidad y la distribución de roles constituyen la base de las interacciones para el aprendizaje.

Palabras clave: alfabetización inicial; prácticas docentes; teoría de la actividad; didáctica.

Abstract: The aim of this study is to explore the patterns of action that have become references for an approach to the initial learning of reading and writing from the socio-constructivist point of view. The study is based on the analysis of 9 entries (course 2017-18) published in a blog of a team of trainers around the learning of reading and writing in the first ages of the Institute of Education Sciences of the Autonomous University of Barcelona, formed by 17 active teachers from different schools and universities. Each entry refers to a literacy practice and contains the description of the context, the reference of the activity and the reflection on the practice carried out. In this work, we undertake the examination of the practices presented in the blog under the Theory of Activity to analyse the system of interactions between subject, object and instruments, focusing on one of the factors, the rules, which together with the community and the distribution of roles are the basis of interactions for learning.

Keywords: Early Literacy; Classroom practices; Activity Theory; Education.

¹<https://icellegiriescriure.wixsite.com/emprende>

Introducción

Los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura son de naturaleza compleja y complejo es, también, cualquier sistema didáctico que se plantee el estudio a fondo del contexto en el que se produce el aprendizaje. Cada contexto como “sistema de actividades” (Engeström, 2001) está formado por la trama inseparable de las relaciones entre el sujeto, el objeto y los instrumentos que se establecen en cualquier aprendizaje. A su vez, cada uno de estos elementos está impregnado de factores culturales e históricos que lo caracterizan. La teoría de la actividad, en adelante (TA) ofrece un marco idóneo para analizar cómo las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial se desarrollan en un contexto entendido como “sistema de actividades” en el que entran en tensión prácticas consolidadas históricamente y cambios inherentes a las dinámicas culturales emergentes.

1. Marco teórico: Teoría de la actividad

El estudio de la actividad como una unidad de análisis formada por la integración de las relaciones entre el sujeto y su medio sociocultural, parte de las aportaciones de Vigotsky y de Leontiev a finales de los años el 70 y ha sido reformulada actualmente por Yrjö Engeström, de la Universidad de Helsinki (Engeström, 1987, 2001, 2005) quien considera que la teoría de la actividad ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La primera generación gira alrededor de la idea de Vygotsky (1978) de mediación cultural. Toda acción humana se halla mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo individuo-sociedad, ubicándose en la perspectiva sociocultural, de manera que las prácticas siempre están situadas en un contexto histórico y cultural. El individuo no puede ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no puede ser entendida sin la dependencia de individuos que usan y producen artilugios o instrumentos. Sin embargo, esta primera generación siguió manteniendo como unidad de análisis el enfoque individual.

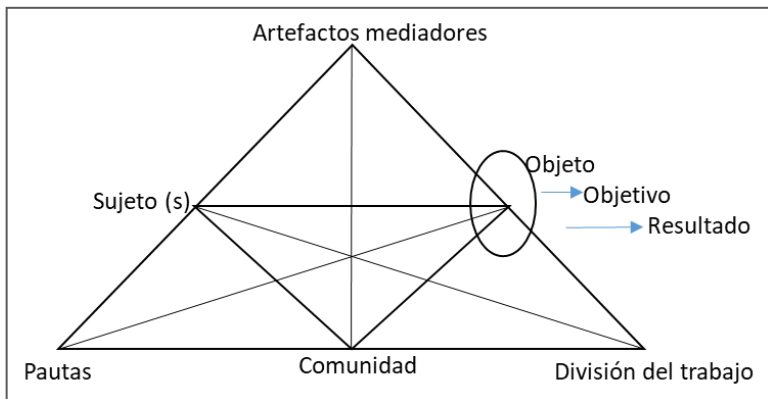
La segunda generación se inspira en los trabajos de Leontiev (1978) acerca de la actividad colectiva. Leontiev mostró cómo históricamente la evolución de la división del trabajo ha dado lugar a la diferenciación fundamental entre la acción individual y una actividad colectiva. Aportó una reelaboración de los conceptos *objeto* y *objetivo* para comprender la motivación de la acción humana. Estableció que la transformación del objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de acciones; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los

individuos o grupos. El concepto de actividad toma un gran relieve al convertirse en el punto de mira de las interacciones complejas entre el sujeto y la comunidad.

Engeström (1987) para representar teóricamente esta segunda generación expande el triángulo vigotskyano, con los elementos que se describen a continuación. El elemento *objeto* es central ya que es el que aporta sentido a la actividad, describiendo qué se hace y cuál es el objetivo, es decir configura las prácticas y les otorga significado. Se representa el *objeto* con la ayuda de un óvalo que indica que las acciones orientadas a él están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la comprensión y el potencial para el cambio (Engeström, 1999, citado por Daniels, 2001: 129). El *sujeto* puede ser una persona o varias involucradas en la actividad. Los *instrumentos* o artefactos, ya sean físicos o mentales, actúan de mediadores. Los factores históricos y culturales, que interactúan con los tres elementos anteriores, expandiendo el triángulo, son: las *pautas*, la *comunidad* y la *división del trabajo*, tal como se representa en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de la segunda generación de actividad según Engeström



Fuente: Engeström, 1987: 78

Las relaciones entre los elementos de cada uno de los vértices de dicha figura permiten el análisis de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, o en las relaciones intersubjetivas próximas de los vínculos cara a cara en microcontextos. El *resultado* de la actividad es el efecto o consecuencias que el sujeto o los sujetos encuentran al finalizar la actividad. La descripción de los elementos y cómo interactúan entre ellos explican el resultado final. En este proceso las tensiones entre los elementos juegan un papel decisivo ya que actúan como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo.

La tercera generación de la teoría de la actividad se orienta hacia el desarrollo de herramientas conceptuales para entender el diálogo, la multiplicidad de perspectivas y voces, y las redes de sistemas de actividad inter-actuales. Las cuestiones referidas a la diversidad y al diálogo entre las diferentes tradiciones y perspectivas se convierten en verdaderos retos. La tercera generación de investigación formulada por el propio Engeström (2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje en los que operan más de un sistema de actividad. En este análisis emergen inevitablemente las contradicciones, que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación.

En el desarrollo de su trabajo, Engeström y Sannino (2011) diferencian cuatro categorías de contradicciones que, afirman, causan siempre tensión en los individuos. Las cuatro categorías son *dilemas*, *conflictos*, *conflictos críticos* y *doble vínculo*. Por *dilemas* entienden la expresión o intercambio de enunciados incompatibles entre una misma persona o varios. Los *conflictos* ocurren cuando alguien se siente afectado negativamente por lo que otro u otros defienden ya que diverge de la opción personal. Los *conflictos críticos* aparecen cuando el conflicto va más allá y conlleva incompreensión y a una parálisis de actuación. Finalmente, el *doble vínculo* hace referencia a los procesos colectivos en los cuales, aun siendo conscientes de las contradicciones,

se llevan a cabo procesos para avanzar y superar las limitaciones reconocidas.

Estudios posteriores (Pérez-Peitx, 2016) han analizado a partir de estas categorías los sistemas de creencias de sujetos en formación inicial del magisterio. Es decir, de maestros que aún no han ejercido, y han concluido que para estos alumnos no se cumple la premisa que toda contradicción conlleva tensión. De las cuatro contradicciones tipificadas en el estudio citado solo se hallaron *dilemas* y *conflictos*, y solo de los segundos es decir, de los *conflictos*, se desprenderían tensiones. Precisamente, la divergencia del sujeto respecto su opción personal era lo que generaba conciencia sobre la existencia del *conflicto*, que a su vez, generaba la tensión. Mientras que para el tipo *dilema* no había rastros de conciencia aun cuando convivían opciones contrapuestas en un mismo sujeto.

En este estudio la TA, representada en la Figura 1, constituye la base teórica para explorar el sistema de interacciones entre sujeto, objeto y artefactos o instrumentos mediadores, tomando en consideración los factores culturales e históricos y orientando el foco en el análisis de las pautas de acción. Este análisis pone al descubierto las tensiones que aparecen en la actividad alfabetizadora como puntos de inflexión que la caracterizan y que se han convertido en referencias para un enfoque del aprendizaje de la lectura y la escritura inicial desde el punto de vista socioconstructivista.

2. Contexto

Durante el curso 2017-18 vio la luz un blog titulado “Aprender a llegir i a escriure”¹ cuya autoría corresponde al grupo de formadores del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, compuesto por diecisiete personas, la mayoría maestros en activo de distintas escuelas de la provincia de Barcelona y algunas de

¹ <https://icellegiriescriure.wixsite.com/aprendre>

ellas profesoras universitarias de Didáctica de la lengua y la literatura. Este equipo cuenta con un sólido reconocimiento y apoyo por parte de la institución que lo cobija y con una dilatada experiencia de organización de cursos y jornadas de formación continuada. A diferencia de la mayoría de blogs sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura que muestran lo que hacen los maestros (Barrio, 2016), en este blog se despliegan las reflexiones sobre lo que sugiere la práctica docente. Tal como se expone en el mismo blog su objetivo es “fomentar la reflexión alrededor de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura”. De manera regular se publica cada lunes una nueva entrada, de entre una y dos páginas de extensión, a fin de animar a la reflexión de los lectores semanalmente.

Todas las entradas se refieren a un episodio de una situación de aprendizaje en la que lectura o la escritura toma el protagonismo. Cada una de ellas contiene una pequeña descripción del contexto para situar al lector, el detalle del episodio sobre el que se va a reflexionar, acompañado de una ilustración, fragmento de video, reproducción de una producción escrita o incluso de la transcripción de una conversación y finalmente el planteamiento de las cuestiones que sugieren repensar decisiones sobre las actividades, los contenidos, el material o el papel del maestro en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura iniciales. Cada entrada lleva unas palabras clave asociadas que funcionan a modo de etiqueta para la búsqueda rápida de contenidos en el blog.

3. Procedimiento de análisis

Se procede a un análisis cualitativo de las entradas del blog siguiendo las orientaciones del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cambra y Palou, 2007; Kerbrat-Orechioni, 2005; Palou, 2008). En primer lugar, se toma en consideración el eje semántico, con lo cual se puede precisar de qué se está hablando, qué nociones ocupan un lugar relevante en el discurso y cuál es la constelación de términos asociados a estas nociones. En segundo lugar, consideramos las

valoraciones y los juicios que manifestó el sujeto enunciador y finalmente, profundizamos en la modelización del discurso, es decir en los rastros que dejó el sujeto en la escritura; de una manera especial consideramos: el uso de los pronombres, cómo se sitúa el sujeto en el espacio y en el tiempo, la modalidad verbal y las posibles metáforas, y analogías².

Este análisis nos permite extraer y afinar la interpretación de los datos para identificar los núcleos que operan en el aprendizaje bajo la perspectiva de la teoría de la actividad, redactar los resultados y extraer las conclusiones. Para cada entrada del blog analizada se presenta una tabla resumen con los aspectos emergentes más destacados. Cada tabla contiene: el *título* de la entrada, junto con su traducción al castellano y el enlace al blog en una nota al pie de la página; *el sujeto (s)*, que es aquel a través del cual la actividad es construida e interpretada; *el objeto u objetivo* que hace referencia a aquello que el sujeto pretende conseguir y mediante una flecha se indica su desplazamiento hacia otros objetivos de la actividad; los *artefactos*, que son los mediadores que pueden ser físicos o mentales; *las pautas de acción* que son los criterios que rigen la actuación del maestro; *la comunidad* es el resto de personas que participan en la actividad; *la distribución de roles* explicita qué trabajo han realizado las personas que interceden directamente en la actividad así como los presentes.

Al final de la tabla se expresa la tensión principal que se ha identificado. Las tensiones sitúan los extremos de prácticas posibles en cuanto a tres categorías que se han reconocido: el enfoque comunicativo del aprendizaje de la lectura y la escritura, la concepción del aprendizaje y el rol del docente.

² Este modelo de análisis se ha desarrollado gracias a los proyectos EDU2015-69332-R; 2015-ARMIF-00032 y 2017-SGR-1728.

4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados del análisis de los datos.

4.1 Entrada al blog “He fet això³”

En esta entrada se detalla un pequeño episodio (en el que se habla del abecedario) ocurrido durante la puesta en común de un taller multinivel (P3/P4/P5). En la Tabla 1 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 1

He fet això

SUJETO (S)	Alumna de P4 que enseña su abecedario Alumno de P5 que enseña la escritura de letras
OBJETO	Compartir trabajo autónomo ↓ Significado de letras escritas (parece al azar) ↓ Reflexión sobre el abecedario ⁴
ARTEFACTOS	Las producciones individuales. Habilidades implicadas en la puesta en común de las producciones individuales.
PAUTAS DE ACCIÓN	Dar oportunidades para que todos los alumnos muestren sus producciones y las expliquen. Interesarse por los motivos de las producciones que se muestran.
COMUNIDAD	Niños y niñas de P3, P4 y P5. Maestra responsable del ambiente. Técnica en Educación Infantil.
ROLES	Maestra y técnica: presidencia de una puesta en común pública (tiempo y espacio concretos) Alumnos: iniciadores de su exposición, comunicación de sus experiencias e intereses

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

³ Traducción: He hecho esto.

⁴ En todas las tablas, las flechas indican evolución o desplazamiento del objeto durante la actividad.

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*He fet això*” se desprende la siguiente tensión:

- Esperar el mismo resultado de una propuesta *versus* potenciar distintas respuestas en función de los intereses de los niños

4.2 Entrada al blog “*Jo no volia dir això*”⁵”

En esta entrada se explica cómo en un aula de P4, fruto de una conversación sobre los compañeros enfermos, algunos alumnos se implican en la escritura de mensajes. Se perciben distintas estrategias para producir un texto; entre ellas, la copia. Se destaca el acompañamiento por parte de la maestra. En la Tabla 2 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 2

Jo no volia dir això

SUJETO (S)	Alumno de P4 que escribe. Maestra del grupo de referencia P4.
OBJETO	Conversación en corro sobre los compañeros enfermos ↓ Escribir mensajes a los compañeros enfermos ↓ Reflexión sobre la estrategia de copiar para escribir
ARTEFACTOS	Materiales para escribir (papel, rotuladores, lápices). Cajón con letras móviles de madera.
PAUTAS DE ACCIÓN	Contemplar tres posibilidades de escritura: dictado a la maestra, escritura conjunta maestra-alumno, escritura autónoma por parte del alumno. Dejar experimentar, aunque se cometan errores. Leer literalmente lo escrito por el alumno. Acompañar la reflexión sobre la especificidad de cada mensaje.
COMUNIDAD	Resto de niños y niñas que comparten mesa. Maestra con formación específica sobre lengua y literatura infantil.

⁵ Traducción: Yo no quería decir eso.

ROLES	Maestra: observadora a disposición de las demandas de los alumnos. Alumnos: promotores de la acción y puesta en marcha de estrategias para escribir.
--------------	---

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Jo no volia dir això*” se desprenden dos tensiones:

- Introducir la reflexión si se intuye que los alumnos van a cometer errores de escritura *versus* esperar para dar la oportunidad de aprender a partir del error.
- Admitir la copia como estrategia de escritura *versus* animar a escribir por cuenta propia.

4.3 Entrada al blog “*Contes i famílies*”⁶”

En esta entrada se describe la participación de las familias en el centro, a través de contar y representar cuentos para los alumnos. Se valora positivamente, tanto la representación como la conversación espontánea, que ha generado esta actividad, para potenciar el interés por la lectura. En la Tabla 3 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 3

Contes i famílies

SUJETO (S)	Alumnos de primero, segundo y tercero de primaria.
OBJETO	Audición de cuentos leídos e interpretados por madres de los alumnos. ↓ Conversación espontánea sobre la experiencia compartida.
ARTEFACTOS	Libro de cuento: “El cocodrilo a qui no li agradava l’aigua” ⁷ Atrezo de las dos madres que interpretan el cuento.
PAUTAS DE ACCIÓN	Procurar un ambiente agradable para la escucha de la historia

⁶ Traducción: Cuentos y Familias.

⁷ Traducción: “El cocodrilo al que no le gustaba el agua”

	Acompañar en todo momento a las madres que van a contar el cuento: Reunión de preparación y soporte en la puesta en escena. Dar oportunidad a la conversación espontánea después del cuento.
COMUNIDAD	Alumnos de primaria. Maestra tutora de 3° Madres voluntarias para contar cuentos Bibliotecaria y maestra de infantil.
ROLES	Maestra: organizadora de la actividad, cuidadora de todos los detalles. Alumnos: escucha activa, observación y diversión. Iniciativa en la comunicación de las sensaciones vividas.

Fuente: <http://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Contes i families*” se desprende la siguiente tensión:

- Después de la escucha colectiva de una historia dejar fluir una conversación sin pautas previas *versus* guiar la conversación para que emerjan las cuestiones programadas.

4.4 Entrada al blog “*Medicament que cura la panxa molt*”⁸

Trata de la formulación de las primeras hipótesis de lectura por parte de un niño de 4 años que, adoptando el rol de médico en su juego simbólico, hace coincidir, en primer lugar, el nombre del objeto y, después, su función con las letras escritas en la caja de un medicamento. En la Tabla 4 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

⁸ Traducción: Medicina que cura la barriga mucho.

Tabla 4

Medicament que cura la panxa molt

SUJETO (S)	Alumno de P4. Maestra de referencia del ambiente.
OBJETO	Identificarse en el personaje del médico durante el juego simbólico en el rincón del hospital ↓ Interpretación en voz alta del significado de las etiquetas de las medicinas, imitando el acto lector
ARTEFACTOS	Materiales diversos que sugieren jugar a médicos, en especial cajas vacías de medicinas. Las etiquetas indican el nombre de los objetos.
PAUTAS DE ACCIÓN	Interesarse por las hipótesis de lectura de los niños. Dar valor a la funcionalidad de las etiquetas. Respetar el momento de comprensión del alumno sobre el funcionamiento del código escrito, aunque todavía no haya correspondencia grafía/sonido.
COMUNIDAD	Alumnos de P3, P4 y P5. Maestra de referencia del ambiente. El médico está presente a través del juego. (Reproducción de una visita al médico).
ROLES	Maestra: generación de un ambiente de confianza en las capacidades de los alumnos. Alumnos: iniciativa en el deseo de jugar a “como si yo fuese....”

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Medicament que cura la panxa molt*” se desprenden dos tensiones:

- Confiar que el juego simbólico contribuye a despertar de manera natural el interés por la lectura *versus* programar situaciones específicas para practicar la lectura y la escritura.
- Dar indicaciones para que el niño avance en sus reflexiones sobre el funcionamiento del código escrito *versus* dejar que vaya experimentando y preguntando poco a poco.

4.5 Entrada al blog “Março”

En esta entrada se reflexiona sobre la cantidad de oportunidades que se dan en el aula para profundizar sobre la lengua y que a menudo se desaprovechan. Dicha reflexión surge a raíz de un error ortográfico en la escritura de la fecha en dos lenguas distintas, por parte de una niña de 2º curso. En la Tabla 5 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 1

Março

SUJETO (S)	Alumna de segundo de primaria. Maestra del grupo de referencia.
OBJETO	Escritura de la fecha en público. ↓ Identificación de un error susceptible de ser corregido. ↓ Reflexión sobre la escritura debe ser corregida.
ARTEFACTOS	Escritura en un soporte público/ de uso colectivo.
PAUTAS DE ACCIÓN	Crear oportunidades de reflexión a partir de los elementos cotidianos. Respetar las producciones de los alumnos.
COMUNIDAD	Grupo clase de segundo de primaria (25 alumnos aproximadamente). Maestra del grupo. Asesora pedagógica.
ROLES	Alumna: escritura en un soporte público. Resto de alumnos y maestra: presencian la escritura. Experta: observadora.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “Março” se desprende la siguiente tensión:

- Corregir en público la escritura *versus* impulsar la autocorrección

⁹ Março es una aproximación a la escritura del mes Marzo en castellano, usando la letra ç propia del repertorio catalán.

4.6 Entrada al blog “*escriure des del cor*”¹⁰

Esta entrada refleja el extraordinario interés por escribir que desvelan las situaciones vividas intensamente. Se trata de un niño de 4 años que representa mediante letras, los sonidos del latir del corazón que acaba de escuchar. En la Tabla 6 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 6
Escriure des del cor

SUJETO	Alumno de P4. Maestra de referencia del grupo de P4.
OBJETO	Dibujar como forma de expresión. ↓ Escribir letras para transcribir un “ruido” ↓ Reflexión sobre la posibilidad de escribir onomatopeyas.
ARTEFACTOS	Estetoscopio. Madre embarazada. Intentos de escribir sonidos no convencionales.
PAUTAS DE ACCIÓN	Invitar a los alumnos a usar el dibujo y la escritura como medio de expresión.
COMUNIDAD	Grupo de P4. Maestra de referencia del grupo de P4. Madre de un compañero del grupo de P4.
ROLES	Madre: viene en calidad de invitada. Alumnos: explorar las curiosidades respecto el embarazo. Maestra: Presencia en el intercambio entre la madre y los alumnos y propone una actividad de culminación.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Escriure des del cor*” se desprende las siguientes tensiones:

- La escritura como medio de expresión *versus* la escritura como finalidad en sí misma.

¹⁰ Traducción: Los de primero nunca van al mismo paso.

- Invitar a los alumnos a participar *versus* obligatoriedad de participación.

4.7 Entrada al blog “*Els de primer no van mai al mateix pas*”¹¹”

En la Tabla 7 se presenta el resumen del resultado del análisis.

Tabla 7

Els de primer no van mai al mateix pas

SUJETO (S)	Maestra del grupo de referencia de las escrituras. Maestra compañera de ciclo.
OBJETO	Desconcierto por la escritura de letras que no suenan en la palabra. ↓ Identificación de las fases y temporizaciones del aprendizaje de la lectura y la escritura. ↓ Reflexión sobre cómo tiene que acompañar el docente el proceso.
ARTEFACTOS	Escrituras de alumnos de la misma edad que la maestra compañera de ciclo.
PAUTAS DE ACCIÓN	Animar a los alumnos a escribir para satisfacer su deseo de comunicación. Acompañar a los alumnos en función de su proceso de aprendizaje.
COMUNIDAD	Maestros del claustro.
ROLES	Maestra del grupo de referencia de los escritos: promueve reflexión con la otra maestra. Maestra compañera de ciclo: mantiene conversación sobre sus dudas. El resto de profesores comparten el espacio.

Fuente: <https://iclegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Els de primer no van mai al mateix pas*” se desprende la siguiente tensión:

- Dificultades del proceso de aprendizaje *versus* la complejidad del proceso de aprendizaje

¹¹ Traducción: escribir desde el corazón.

- En primero de primaria los niños deben saber leer *versus* en el cambio a la primaria los niños pueden no saber leer

4.8 Entrada al blog “*Què hagués passat si li hagués donat la caps de Blastoestimulina?*”¹²

En esta entrada el comentario de una maestra deriva en la reflexión sobre los distintos niveles presentes en un aula de primer grado de primaria respecto el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En la Tabla 8 se presenta el resumen del resultado del análisis.

Tabla 8

Què hagués passat si li hagués donat la caps de Blastoestimulina

SUJETO	Alumno de P3. Maestra que acompaña al grupo.
OBJETO	Escritura espontánea del alumno ↓ Dudas sobre la idoneidad del material de soporte propuesto. ↓ Reflexión sobre el orden del proceso de aprendizaje.
ARTEFACTOS	Espacio que recrea un centro de salud, con camillas, ordenadores, cajas de medicamentos, etc.
PAUTAS DE ACCIÓN	Dejar que los niños interaccionen libremente con el material. Incluir material del entorno alfabetizado para construir ambientes vinculados con la vida real.
COMUNIDAD	Resto de alumnos que participan en el ambiente (14) de P3.
ROLES	Alumnos: interactúan con las propuestas del ambiente. Maestra: observa las interacciones.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com/>

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*Què hagués passat si li hagués donat la caps de Blastoestimulina?*” se desprenden las siguientes tensiones:

- Las palabras más cortas son más útiles para aprender a leer y a escribir *versus* las palabras significativas son las que sirven para aprender a leer y a escribir.

¹² Traducción: Qué hubiera pasado si le hubiera dado la caja de la Blastoestimulina?

- Concebir el aprendizaje de la lectura y la escritura por componentes *versus* concebir el aprendizaje de la lectura y la escritura holísticamente.
- Se pueden jerarquizar los componentes del aprendizaje *versus* el aprendizaje de la lectura y la escritura es holístico.

4.9 Entrada al blog “Foc a Barcelona”¹³

Esta entrada muestra la posibilidad de aprovechar un evento no programado para favorecer contextos de aprendizaje para los alumnos, así como para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. En la Tabla 9 se presenta el resumen del resultado de su análisis.

Tabla 9
Foc a Barcelona

SUJETO	Maestra de referencia del grupo clase (1ero de primaria).
OBJETO	Escritura espontánea por parte de los alumnos. ↓ Incluir este trabajo en el álbum del trimestre. ↓ Reflexión sobre hasta qué punto se pueden incluir trabajos no programados.
ARTEFACTOS	Escrituras de los alumnos del grupo de referencia (1ero de primaria). Álbumes o dossiers del trimestre
PAUTAS DE ACCIÓN	Reflexionar sobre la práctica de actividades abiertas que permitan una evaluación inicial del proceso de aprendizaje.
COMUNIDAD	Maestra de referencia del grupo clase (1ero de primaria). Alumnos de 1ero de primaria. Maestra de referencia del grupo de la mañana.
ROLES	Maestra: Aprovecha las situaciones emergentes de la vida del aula.

Fuente: <https://icellegiriescriure.wixsite.com>

¹³ Traducción: Fuego en Barcelona

Del estudio del sistema de actividad desplegado en “*foc a Barcelona*” se desprenden las siguientes tensiones:

- Programar las actividades con la maestra de la clase paralela *versus* programar los objetivos de aprendizaje con la maestra de la clase paralela.
- Aprovechar las situaciones emergentes de lectura y escritura *versus* diseñar situaciones con antelación para practicar la lengua escrita.

Conclusiones

Las entradas al blog analizadas constituyen experiencias situadas en un aquí y ahora irrepetibles y de todas ellas se desprenden tensiones porque no existe una única manera de actuar. La tensión define el posible campo de actuación del docente. Sitúa los extremos de un continuo en el que la práctica del docente se puede desplazar en función del aprendizaje, del alumno o de la situación comunicativa, entre otros. Hablamos de tensiones porque son prácticas contradictorias, es decir, no se pueden llevar a cabo las dos a la vez, y generan tensión justamente porque el docente es consciente de los extremos que representan. Cuando no hay reflexión sobre la práctica estas mismas contradicciones son del tipo *dilemas* porque se perciben como dos actuaciones posibles sin conexión entre ellas (Pérez-Peitx, 2016). El análisis realizado ha mostrado repetidamente cómo los maestros, a través de los textos de las diferentes entradas del blog revelan las tensiones de su práctica y sitúan las pautas de acción en un punto entre los dos polos de la contradicción de la que son totalmente conscientes. En función del momento de aprendizaje, del niño y de la situación comunicativa habrá diferentes posibles intervenciones más o menos previsibles, pero siempre únicas.

Uno de los retos de los docentes es acompañar el proceso de aprendizaje tomando, en cada situación, la decisión que se considera más acertada sabiendo que nunca será la definitiva. La toma de

conciencia de las contradicciones conduce a una toma de decisiones que prioriza una vivencia del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido, pausada y acompañada, y por encima de todo que no genere actitudes adversas hacia la lectura ni la escritura. Las pautas de acción que emergen como referentes en las prácticas estudiadas para enseñar y aprender a leer y a escribir basadas en el enfoque socioconstructivista del aprendizaje son las siguientes:

Se prioriza el significado de cada acción. Casi siempre se entrecruzan de forma compleja dos sistemas de actividad: uno propio de la situación comunicativa que ha generado la necesidad de leer o de escribir y otro creado por el mismo contexto escolar, en el que se da la acción que pretende que el alumno tome conciencia y avance en su proceso de aprendizaje. Distintas prácticas analizadas versan sobre la tensión que produce moverse entre ambos sistemas y aunque se observan dos posibilidades de resolución: negociar en el momento o esperar para retomar el problema más adelante, en todas las prácticas se prioriza el objetivo comunicativo.

Se constata que la maestra está a la expectativa de cualquier movimiento en el objeto de la actividad a fin de aportar y mantener el sentido de las distintas acciones que se desarrollan en el aula. Este movimiento, que se puede observar en la columna del objeto de todas las tablas anteriores representado por una flecha, caracteriza todas las prácticas analizadas. De acuerdo con la TA este desplazamiento conlleva de manera implícita o explícita: sorpresa, admiración y comprensión. Es en esta actitud donde reside en gran parte el potencial de un enfoque respetuoso con la actividad del aprendiz, dejando atrás otros enfoques más directivos y unidireccionales.

Se estimula la participación en equipo. Se permite y se invita a que los niños participen y configuren el sistema de actividad para la consecución de objetivos comunes. Se favorece el compartir ideas y experiencias. Se reconoce que los intereses de los alumnos repercuten y deben repercutir en los resultados del sistema de actividad. Se experimenta la satisfacción de aprender juntos.

Se confía en el sujeto. Se observa en todos los casos una gran confianza en las potencialidades de cada niño. Las maestras conocen bien las etapas de la evolución de la adquisición del código escrito de Ferreiro y Teberosky (1979), así como los procesos implicados en la lectura y en la escritura y son capaces de reconocer en las acciones de los niños los distintos indicios de evolución en el proceso de construcción del principio alfabético. Ello les faculta para plantear a los aprendices retos asequibles que permiten a estos sentirse capaces y reconocidos.

Se establecen lazos con la comunidad. La familia forma parte de la comunidad escolar y se cuenta con ella. Se le reconoce su papel educador y se comparte. La familia participa en distintas acciones, como leer, dramatizar o contar cuentos, aportar experiencias, etc. También tienen presencia otros sujetos de la comunidad como puede ser la bibliotecaria y por supuesto los alumnos del centro, en distintos tipos de agrupaciones de edades.

Se cultiva la sensibilidad en el “dictus” y en el “modus” del discurso del docente. En el discurso del docente es tan importante el *dictus* o contenido de lo que se dice, como el *modus* o manera. La sensibilidad para las formas que usa la maestra deviene relevante: porque la manera como se habla configura buena parte de lo que se comunica; porque el discurso del maestro está impregnado de actitudes, valores y juicios; y, porque tiene efectos directos en la percepción que el alumno tiene de lo que aprende y de cómo aprende. Las expresiones más repetidas de las pautas de acción contienen los verbos: proponer, invitar, probar, ofrecer, sugerir, esperar, acompañar.

Se instala la cultura de la práctica reflexiva. De hecho, es el objetivo del blog: construir un espacio para la reflexión de las prácticas docentes. El desplazamiento del objeto de la actividad observado en todas las entradas analizadas finaliza con un objeto de reflexión u objeto meta sobre algún aspecto de las acciones realizadas. Expresiones recogidas del tipo: “Reflexionando desde la distancia”, “no paro de

hacerme preguntas” ponen de manifiesto la pauta de acción común a todas las actividades presentadas. Justamente volver sobre las acciones llevadas a cabo, para interpretar desde distintos puntos de vista lo sucedido y hacerse nuevas preguntas es una buena estrategia para mejorar las prácticas.

Bibliografía

Barrio Valencia, J. L. (2016). La práctica compartida: Así enseño yo. *Llengua, Societat i Comunicació*, (14).

Calsamiglia, H, y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19(2), 149-163.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.

Engestrom, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. *Perspectives on activity theory*, 377-404.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Lehmanns Media.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: siglo XXI.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París Armand Colin.

Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Pérez-Peitx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del grau d'educació infantil de la Universitat de Barcelona* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.