



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN TORNO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

GABRIELA AÑORVE REBOLLAR

TUTOR

DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. ILEANA SEDA SANTANA
FACULTA DE PSICOLOGÍA

Junio, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento de la investigación	
	6
1.1 Antecedentes	17
1.2 Definición del problema	19
1.3 Propósito	20
1.4 Preguntas de investigación	20
1.5 Orientación metodológica	20
Capítulo II. Referentes teóricos	
2.1 La alfabetización	25
2.1.1 De la alfabetización inicial a la literacidad	29
2.1.2 La alfabetización inicial	32
2.1.3 Empezar a leer	34
2.1.4 Empezar a escribir	37
2.1.5 Los enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura	40
2.1.5.1 Los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura	42
2.1.5.2 Enfoque del lenguaje integral o enseñanza basada en el sentido	45
2.2 La perspectiva de las teorías implícitas	52
2.2.1 La teorías implícitas de los profesores	61
2.2.2 Estudios sobre las teorías implícitas de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y escritura	70

Capítulo III. Metodología

3.1 Participantes	77
3.2 Herramientas y estrategias de análisis	79
3.3 Tipo de estudio	81
3.4 Procedimiento	82

Capítulo IV. Presentación de los resultados de la etapa cuantitativa. Cuestionarios

4.1 Lectura y escritura reproductiva vs. Lectura y escritura constructiva	86
4.2 Ejercicios de maduración vs. Desarrollo de estructuras cognitivas	91
4.3 Del sentido de la evaluación: evaluación cuantitativa vs cualitativa	95
4.4 Imitación de lenguaje vs. Función social del lenguaje	98
4.5 Lenguaje fragmentado vs. Lenguaje integral	101

Capítulo V. Presentación de los resultados de la etapa cualitativa. Entrevistas y observaciones

5.1 Enseñanza basada en el aprendizaje de la letras: Maestras Yeni y Dana	110
5.2 Enseñanza basada en el trabajo por proyectos: Maestras Lilo y Nora	131

Capítulo VI. Discusión y conclusiones	155
Referencias consultadas	179
Anexos	189

Las teorías implícitas se encuentran incorporadas a las acciones y situaciones que los maestros despliegan en la enseñanza.

Ignacio Pozo y Nora Scheuer

Introducción

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado tienen una larga trayectoria, tanto de investigación cuantitativa como cualitativa. Ambos paradigmas son relevantes, pero son radicalmente diferentes en su conceptualización del papel que los docentes desempeñan.

En sus inicios estas investigaciones trataban de comprender lo que el maestro pensaba cuando ejecutaba las tareas escolares, con la finalidad de determinar las variables cognitivas que condicionaban la actuación del profesor y cómo éstas influían en los resultados del aprendizaje. Con el tiempo aparecería una nueva aproximación que trataría de entender las creencias, las teorías y los conocimientos personales y prácticos del profesor, fundamentada en los siguientes supuestos (Imbernón 2003):

- El profesor realiza juicios y toma decisiones en un entorno complejo e incierto
- El comportamiento del profesorado está dirigido por sus pensamientos juicios y decisiones
- Los procesos psicológicos del profesor operan en tres contextos:
 - el psicológico, formado por teorías implícitas, creencias y valores del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje;
 - el ecológico, constituido por los recursos y circunstancias externas; y,
 - el social, en el que el grupo clase se considera internamente y en su relación con grupos mayores.

Con base en estas ideas, este enfoque de investigación asume como premisas fundamentales, por un lado, que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios de valor, posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional; y, por otro, que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Bajo estas perspectivas, el profesor es considerado un factor determinante en la estructura de las tareas escolares que se dan en la vida

de las aulas; no obstante, el profesor orienta su labor en función de criterios, opiniones, valores, ideas y creencias que, de alguna manera, configuran su hacer docente.

Prieto (2007) explica los diferentes enfoques metodológicos para la investigación sobre las creencias pedagógicas de los profesores: el fenomenográfico y el centrado en las creencias del profesor. La metodología del enfoque *Fenomenográfico*, en síntesis, pretende captar las posibles variaciones de cómo puede ser entendido un mismo fenómeno —en este caso la enseñanza— por diversas personas o por un mismo individuo, en contextos diferentes; mientras que el enfoque *centrado en las creencias del profesor*, tiene como propósito conocer las creencias pedagógicas que subyacen en la práctica docente y su relación con la misma.

Existen otros investigadores y corrientes sobre el pensamiento docente, sus principios son recopilados por Montero (2002):

- a) Shulman (1989) sugiere la metáfora de la investigación sobre la enseñanza como una gran conversación, planteando el siguiente modelo de pensamiento y acción que promueve la reflexión de la enseñanza y el aprendizaje de la misma como medio para examinar y reflexionar la actividad de ésta basado en:
- La **comprensión**, entendida como el punto inicial del proceso, en el cual el docente se plantea los propósitos educativos, la postura de enseñanza y el tipo de ciudadano que quiere formar a través de su acto educativo.
 - La **transformación**, es el plan de acción mediante el cual el profesor diseña las actividades educativas que ayudarán a los alumnos a comprender e intervenir en la realidad, a través de instrumentos cognoscitivos.

- La **instrucción**, integrada con las actividades que el profesor organiza y gestiona dentro del aula y que evidencian sus posturas teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- La **evaluación** proporciona la retroacción a través de la comprensión de lo que el alumno ha comprendido.
- La **reflexión** es el conjunto de estrategias metacognitivas que propician la construcción de un conocimiento analítico a través del diálogo permanente entre la teoría y la práctica, el cuestionamiento constantemente de la vida cotidiana y el desentrañamiento y entendimiento de la cultura del aula y del centro escolar, como los elementos para construir nuevas comprensiones de la práctica educativa y el pensamiento complejo en el profesorado.
- Las **nuevas comprensiones** constituyen el momento conclusivo y de reinicio del proceso mediante las cuales el docente reconceptualiza su práctica y se concibe como activo constructor de su conocimiento profesional, como agente social transformador de realidades y como constructor de discurso contrahegemónico y contestatario de la ideología predominante.

Shulman es cuestionado por otros investigadores como Elbaz (2005), que asume una postura más descriptiva, de manera que la reflexión está basada en la narración de lo que los profesores conocen como resultado de su formación, y no lo que deberían conocer, como propone Shulman. Metodológicamente, esta corriente plantea que la narrativa revela el conocimiento y los sentimientos de los profesores.

b) Morine-Dersheimer (1988) se pregunta por qué se tiene que dar una contemplación separada de los distintos marcos conceptuales existentes para el estudio de la enseñanza; en su lugar, propone hacer un esfuerzo de transformación de los diversos hallazgos.

c) Clark y Peterson (1990) tratan de relacionar la investigación sobre comportamientos eficaces de los profesores con la investigación sobre los

procesos cognitivos de éstos, sugiriendo que la investigación sobre la enseñanza aborde conjuntamente acciones y pensamientos, pensamientos y acciones.

d) Las corrientes que reconocen al profesor como investigador de su propio conocimiento práctico.

Es importante señalar que las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores se vinculan con el enfoque de las teorías implícitas (Clark & Peterson, 1990), pues desde este enfoque las investigaciones sobre la enseñanza se proponen analizar no sólo las acciones de los profesores, sino principalmente los procesos de pensamiento que las provocan. A la luz de estos supuestos, los enfoques cognitivos, desde diversos trabajos, han contribuido a explicitar y examinar las creencias de los profesores, partiendo de la idea de que éstas inciden directamente en lo que los docentes expresan y hacen a la hora de enseñar. En estos enfoques investigativos se encuentra el de las teorías implícitas, que plantea que las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son un conjunto de principios que orientan su forma de interpretar y entender las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se enfrentan. En este sentido, las concepciones de los profesores no son ideas aisladas, sino teorías que se manifiestan en su práctica, dependiendo de las situaciones y las circunstancias; no obstante, el adjetivar estas teorías como implícitas implica destacar que los supuestos en los que se basan estas teorías no son directa ni completamente accesibles a la conciencia, aunque sí puedan serlo sus productos o acciones para el investigador (Pozo, 2006).

Desde estas perspectivas teóricas, este trabajo indaga sobre las teorías implícitas que los docentes de educación primaria tienen acerca de la alfabetización inicial, con el propósito de entender sus prácticas educativas sobre la enseñanza de las prácticas letradas.

Está estructurado en cinco capítulos: En el capítulo I se describe la investigación; en un primer momento se plantean los antecedentes curriculares tanto de la educación primaria como de la educación normal, con el fin de plantear un

panorama sobre las aportaciones que han hecho las investigaciones sobre la didáctica de la lengua y como han sido asumidas por ambos currículos; después se describen los aspectos principales de la investigación: la definición del problema, el propósito, la pregunta de investigación y la orientación metodológica.

Los referentes teóricos del estudio, se plantean en el capítulo II en dos apartados. El primero está dirigido a la revisión conceptual de la alfabetización y de manera más específica a la alfabetización inicial y sus enfoques de enseñanza. En el segundo se exponen las perspectivas teóricas sobre las teorías implícitas y se presenta una revisión de las investigaciones de las mismas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el capítulo III se aborda el proceso metodológico; en la primera parte se describen los participantes que colaboraron en los cuestionarios, entrevistas y observaciones; en la segunda se explican las herramientas y estrategias de análisis; en un tercer momento se aborda el tipo de estudio al que pertenece esta investigación y, por último, se pormenoriza el procedimiento de análisis de los datos arrojados por los instrumentos aplicados.

Esta investigación constó de dos etapas: una cuantitativa y otra cualitativa. En el capítulo IV se muestran los resultados de la etapa cuantitativa, los datos se organizan con base en cinco rasgos clasificatorios, se exponen a través de gráficas de frecuencia, abordando conjuntamente la razón argumentativa más relevante expresada por las docentes encuestadas. En el siguiente capítulo se detallan los elementos arrojados por la metodología cualitativa organizados en cinco categorías analíticas. En capítulo VI se presentan, con base en los referentes aportados en los capítulos anteriores, la discusión y las conclusiones. Por último en la sección de anexos se incluyen los instrumentos utilizados en las fases investigativas.

Capítulo I. Planteamiento de la investigación

1.1 Antecedentes

Una de las áreas del currículum que más innovaciones ha experimentado en las últimas décadas es la del lenguaje, en particular la de la adquisición de la lectura y la escritura. Algunas de estas innovaciones han sido influidas por las investigaciones psicolingüísticas. Así, en 1993 se implantó un Plan y Programas de Estudios de la Educación Primaria; como resultado del mismo, en la asignatura de español se eliminó el enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de los principios de la gramática estructural. Así, los programas de Español fueron estructurados con base en los resultados de las investigaciones realizadas en el área de lenguaje, de manera que el propósito general se centró en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños. Posteriormente, en 2000, se hicieron nuevas adecuaciones curriculares en dichos programas, sustituyendo los ejes temáticos (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua) por cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, manteniéndose el enfoque comunicativo y funcional en la base epistemológica para la enseñanza de esta asignatura.

En 2009, se realizó, a nivel experimental, una reforma al Plan y Programas de Estudios de Educación Primaria; en el nuevo programa de la asignatura de español, se hace énfasis en las prácticas sociales del lenguaje, entendidas como *las diferentes maneras en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, utilizamos y nos apoyamos del lenguaje oral y escrito* (SEP, 2009:24); y en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, explicadas como *las habilidades para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los contextos sociales y culturales*. (SEP, 2009: 26). De esta forma, este plan propone que la enseñanza de lengua esté basada en la apropiación de las prácticas sociales del

lenguaje por medio de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos, de aproximarse a la escritura y de integrarse en los intercambios orales. (SEP, 2009). En el 2011 el programa plantea los siguientes propósitos para el aprendizaje de la lengua:

- Los alumnos deben utilizar eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Los estudiantes logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Los niños sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Los aprendices reconocerán la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2011: 15)

El Programa de Estudios de la asignatura de Español, del Plan de Estudios 2011, organiza la enseñanza en tres ámbitos: *de estudio, de la literatura y de la participación social*, mismos que se propone abordar a través del trabajo por proyectos didácticos, comprendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados, centrados en favorecer el desarrollo de competencias comunicativas (SEP,2011: 30). Estos proyectos tienen el propósito de que la lectura, la escritura y la expresión oral se trabajen como actividades relacionadas. El trabajo por proyectos se fundamenta en:

- Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales. (SEP, 2011:28)

También se plantea realizar actividades permanentes como complemento del trabajo por proyectos con el propósito de desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos; se denominan actividades permanentes pues se desarrollan de manera continua durante el año escolar, éstas se proponen que se realicen antes, durante y después de los proyectos, de esta forma se pretende que las actividades permanentes contribuyan a:

- Comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos.
- Revisar y analizar diversos tipos de textos.
- Generar espacios de reflexión e interpretación del lenguaje.
- Incrementar las habilidades de lectura (desarrollar comprensión lectora).
- Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse
- Producir textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines. (SEP, 2011:31)

En consecuencia con estos propósitos, para primer año se sugieren las siguientes actividades permanentes continuación:

- Lectura de palabras.
- Lectura y escritura de nombres propios.
- Lectura de las actividades de la rutina diaria.
- Lectura de los nombres de otros.
- Juegos de mesa para anticipar lo que está escrito.
- Formar palabras con letras justas.
- Sobres de palabras.
- Juegos para completar y anticipar la escritura de palabras.
- Lectura y escritura de palabras y frases. (SEP, 2011: 31)

En cuanto a la alfabetización inicial, estos programas de estudio pretenden que los maestros promuevan el aprendizaje del lenguaje escrito a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: leer-escribir, hablar-escuchar, de manera conjunta por medio del trabajo por proyectos; de este modo no se promueve el trabajo con un método determinado sino que se recomienda propiciar continuas oportunidades para leer y escribir, reflexionar, analizar y avanzar en la apropiación del sistema de escritura; de esta forma se sugiere:

(...) privilegiar las actividades de lectura y escritura desde el primer momento, porque se busca potencializar el interés de los alumnos por saber qué representa la escritura y de qué manera lo hace. El programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir, en este caso, con apoyo del docente, ya que se considera el primer ciclo de la educación primaria para el proceso de adquisición de la lectura y escritura de forma convencional. (SEP, 2011: 44)

En este sentido, la intervención docente que se recomienda en el proceso de alfabetización inicial es que los profesores diseñen una serie de estrategias en las que los alumnos tengan acceso a los textos relacionando los siguientes tres aspectos:

- La información contextualizada (ilustraciones, formato, portador, propósito de la lectura).
- Los conocimientos o suposiciones previas de los niños.
- El propio texto, para ir construyendo el conocimiento con la conducción del docente, quien ayuda a identificar los elementos que permiten establecer el significado de lo que dice. (SEP, 2011: 48)

En cuanto a lo organización de los aprendizajes, estos programas se inician con una tabla que indica las prácticas sociales que se abordarán durante el ciclo escolar dividido en cinco bloques. Cada bloque se constituye por tres proyectos didácticos, uno por cada ámbito. En el primer ciclo escolar se distribuyen como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1.1

Organización de los contenidos programáticos. Primer grado.

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN SOCIAL
I	Organizar la biblioteca de aula	Identificar la información que proporcionan las portadas de los textos	Escribir las reglas para la convivencia del grupo
II	Registrar datos a través de tablas	Recomendar un cuento por escrito	Leer noticias en prensa escrita
III	Escribir notas informativas	Reescribir canciones conservando la rima	Anunciar por escrito servicios o productos de la comunidad
IV	Elaborar un fichero temático	Reescribir cuentos	Seguir instructivos para elaborar un juguete a partir del material de reuso
V		Elaborar un cancionero	Presentar un tema empleando carteles
<p>Competencias que se favorecen con el desarrollo de los proyectos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedad del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 			

Fuente: Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro* (p. 52). México: SEP.

En general este programa es una continuación del enfoque que se ha desarrollado desde 1993, no obstante para que los docentes comprendan los fundamentos generales de los procesos de alfabetización inicial que plantea, se apela a un cambio de concepción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, respecto al trabajo centrado en la enseñanza del código.

En cuanto, a la formación de docentes en 1997 se estableció un nuevo plan de estudios, con sus respectivos programas, para la Educación Normal. Las primeras instituciones que experimentaron esta innovación curricular fueron las dedicadas a la formación inicial de docentes de educación primaria, a través del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria (PELEP-97, en adelante)¹. En su estructura resalta la presencia de una línea de formación dirigida al acercamiento a la práctica docente en condiciones reales en la que destaca la modalidad de un trabajo pedagógico intenso durante los semestres séptimo y octavo, denominados “último tramo de la formación inicial”, que se desarrolla mediante la alternancia de periodos prolongados de prácticas docentes (6 semanas, aproximadamente) en la escuela primaria, con otras tantas en la escuela normal, destinadas al desarrollo del seminario análisis de la práctica docente y la elaboración del documento recepcional, concebido este último como un documento que recoja y refleje el trabajo realizado en la escuela primaria.

Uno de los componentes fundamentales de este plan de estudios lo constituye el perfil de egreso, integrado por competencias agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Dentro de estos rasgos, es conveniente destacar aquellos que tienen que ver con la enseñanza del español y su enfoque didáctico:

¹ Ver anexo I

1. Habilidades intelectuales específicas

- Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional

2. Dominio de los contenidos de enseñanza

- Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria
- Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

3. Competencias didácticas

- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplinas, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela (SEP, 1997: 31-33)

Con un total de 45 asignaturas para su desarrollo en ocho semestres, el Plan de estudios las agrupa en tres campos de formación:

- A.** Actividades principalmente escolarizadas. Esta área se forma con 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas en los primeros seis semestres. En este caso únicamente se describirán las materias de Español y su Enseñanza I y II, ya que los contenidos abordados por dichas asignaturas, se supondría que son antecedentes que deben tener los profesores de educación primaria. Así, en cuanto a la didáctica de la lengua, en el PELEP-97 se destinan dos espacios curriculares, ubicados en los semestres segundo y tercero, para el desarrollo de las asignaturas de Español y su enseñanza I y II, respectivamente; en los programas de estudio correspondientes se propone que se desarrollen, de manera integral, la competencia comunicativa y la competencia didáctica de los alumnos normalistas.

Los cursos de español y su enseñanza I y II se organizan a partir de tres tipos de actividades orientadas para el estudio de los contenidos:

- a) Las relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas de los propios estudiantes normalistas
- b) Las orientadas al conocimiento de las funciones y características de la lengua hablada y escrita
- c) Las encaminadas a favorecer el conocimiento de los propósitos de la educación primaria y de estrategias didácticas

El desarrollo de estos tipos de actividades considera el trabajo en el grupo; la observación y la práctica en las aulas de la escuela primaria y la evaluación del curso.

Para el trabajo en el grupo se sugiere que los alumnos normalistas analicen libros, capítulos de libros, textos y ensayos acerca de las funciones y características de la lengua oral y escrita, evolución del lenguaje en los niños, usos escolares de la lengua, trabajo con libros de texto gratuito, ficheros de actividades didácticas,

libros del Rincón; etc., con la finalidad de formarse una visión integral del trabajo en la escuela primaria.

Para la observación de las clases se recomienda que los estudiantes normalistas tengan elementos que orienten la observación de situaciones comunicativas de los niños dentro y fuera del aula. La práctica en la escuela primaria se plantea a partir del diseño de actividades elaboradas por los propios estudiantes, en las que se han de integrar los conocimientos aprendidos durante los cursos, para después analizar los resultados de la observación y de las experiencias obtenidas en el trabajo con los niños, dentro de la clase de español.

Todo ello supone que, en la asignatura de Español y su enseñanza, el alumno normalista desarrolle, bajo una amplia gama de actividades, los diversos usos del lenguaje, vinculados con las distintas situaciones reales, sin perder de vista que la aplicación del enfoque debe ajustarse a las características, condiciones y necesidades comunicativas y académicas de los alumnos y del nivel académico en el que se encuentren y, en los casos que resulten pertinentes, vincular aquéllas con su proyección en la escuela primaria.

En esta asignatura el futuro maestro, aprende la metodología de la enseñanza del Español en la escuela primaria, pero no para aplicarla como si fuera un técnico, sino a través de una mirada reflexiva y analítica, que le ayuda a comprender los fundamentos del enfoque de enseñanza de la lengua en los que se basan los propósitos y contenidos de los programas de Español en la escuela primaria, así también, el alumno normalista adquiere herramientas que le podrán ayudar a diseñar e instrumentar estrategias didácticas, además de elementos que apoyan la reflexión constante de su práctica.

Respecto a esta cuestión central, en el campo de la formación inicial, el Programa de Español y su Enseñanza I contiene dos propósitos, dirigidos a la adquisición de la lectura y la escritura, basados en las aportaciones teóricas de Piaget (1975), concretadas por Ferreiro y Teberosky (1979), Gómez Palacio (1993), y otros:

Mediante el curso Español y su Enseñanza I se pretende que los estudiantes [normalistas]
[...]

- Conozcan los rasgos que caracterizan los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito en los niños e identifiquen los factores del entorno familiar y escolar que intervienen para estimular su evolución.
- Diseñen estrategias didácticas para promover la expresión oral, la lectura y la escritura con niños de primero y segundo grados de educación primaria, aprovechando los materiales educativos de apoyo a maestros y alumnos, así como otros recursos que existen en el entorno.(SEP, 1997:16)

B. Actividades de acercamiento a la práctica escolar, que destina seis asignaturas de duración semestral destinadas a la observación y la práctica educativa bajo orientación.

ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR (DEL PRIMER AL SEXTO SEMESTRES)

El plan de estudios de educación normal reconoce a la escuela primaria como un espacio indispensable para la formación del maestro. Las actividades de observación y de práctica que los estudiantes normalistas realicen en ella les permiten conocer las condiciones reales del trabajo docente, de modo que las estancias en la escuela se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza. Estos espacios proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela sustentada en cinco ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.
- d) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos.
- e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual. Se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar.

Las observaciones y las prácticas escolares que se realizan en diferentes momentos cumplen su función formativa cuando son objeto del análisis individual y colectivo, así como de la reflexión informada de lo que ocurre en las aulas y en la escuela. El análisis es inseparable de esas actividades porque, justamente, otorga sentido a la estancia en las escuelas primarias como elemento indispensable en la formación de nuevos profesores.(SEP, 1997:26)

- C. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se desarrolla en los dos últimos semestres; durante ellos los estudiantes normalistas se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría del maestro de grupo de primaria, quien actúa como tutor; en estos semestres los alumnos también asisten a dos seminarios de análisis del trabajo docente.

**TRABAJO DOCENTE I Y II / SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO
DOCENTE I Y II
(SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES)**

Estos espacios están previstos para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar, con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional.

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo.

La tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria se complementa con la asesoría que tienen en la escuela normal, dentro del *Seminario de análisis del trabajo docente*, que se desarrolla de manera paralela a su desempeño en la escuela, en tiempos establecidos por la escuela normal, respetando la asistencia y atención al grupo escolar a su cargo. En este seminario los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título.

El desempeño de los estudiantes frente a grupo será valorado, tanto por el maestro tutor como por el profesor de normal responsable del seminario mencionado.

En la elaboración de su documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la escuela normal, de acuerdo con el tema de su trabajo. (SEP, 1997:41)

Como se observa hay un énfasis en la docencia reflexiva como eje transversal en la formación que culmina con el modelo de séptimo y octavo, puesto que el alumno se encuentra inmerso en la escuela primaria y debe regresar constantemente a la institución formadora a un espacio (Seminario de Análisis del Trabajo docente) que tiene el propósito de analizar la práctica del estudiante. Teóricamente, se puede decir, que en el PELEP la reflexión sobre la práctica es de fundamental importancia para la formación docente; en este sentido la formación está fundamentada en una articulación entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, en esta lógica la práctica no es formadora en sí misma sino que es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico (Ferry, 1990), de esta forma en este modelo los futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación, puesto que las interrogantes sobre su práctica, no dejarán de provocar nuevas necesidades para la adquisición de constantes conocimientos y a partir de esto decidir qué es lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña; en concordancia con la reflexión en, para y sobre la práctica. No obstante, en este modelo curricular no se contempla explícitamente el abordaje de las teorías implícitas para la resignificación de la práctica docente, sin embargo, la docencia reflexiva podría conllevar el reconocimiento y posiblemente la transformación de ellas.

1.2 Definición del problema

A pesar de que las reformas educativas, tanto en la educación primaria como en la dirigida a la formación de docentes de educación básica, tienen más de diez años, en una investigación realizada por Carrasco (2002), sobre el enfoque comunicativo y funcional dentro de la práctica escolar cotidiana, se plantea que sobresalen tres dificultades respecto a la apropiación de los rasgos del enfoque de español en la educación primaria: la primera se refiere a la concepción fragmentada de la lengua y no como un objeto integrado. El lenguaje como elemento integral está ausente, se trabaja fraccionando los aspectos: palabra, oración, párrafo. La segunda dificultad se configura con la falta de reconocimiento de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, que deviene en la “uniformización” de los procesos de enseñanza en el aula. Tiene más peso la idea de que el control uniforma y permite avanzar a todos juntos, omitiendo la importancia de la atención diferencial. Por último, la tercera dificultad se refiere a la inexistencia de trabajo en equipo; la preocupación central por la disciplina y una concepción esquemática del aprendizaje propician que, en la clase, no se reconozca la importancia de la idea de que en grupo tenemos más posibilidades de hacer las cosas, que si las realizamos solos.

En lo que respecta a la alfabetización inicial, las investigaciones de Talavera (1992) y Espinosa (2007) han destacado que muchos maestros, al tener que enseñar a leer y escribir, optan por el empleo de recursos y estrategias utilizados y probados en experiencias anteriores y dejan de lado las sugerencias de las nuevas propuestas. En la visión de muchos maestros, lo “normal” en la alfabetización inicial es comenzar con la enseñanza de las sílabas y palabras, según las letras que se vayan trabajando, siguiendo una cierta secuencia. Trabajar en la lectura o la escritura de textos, son acciones a las que les atribuyen sentido y utilidad sólo después que los niños han aprendido el código alfabético. De este modo, la incorporación de nuevas prácticas en la enseñanza en el primer grado, particularmente cuando se desconoce cómo es que a través de éstas los alumnos aprenderán a leer y a escribir, es una decisión que cuesta mucho tomar a los profesores.

Desde esta perspectiva, a pesar de que el estado del conocimiento sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura ha tenido —con las aportaciones psicogenéticas, sociogenéticas, sociolingüísticas, y de la etnografía del habla, entre otras— un importante desarrollo durante las últimas tres décadas, en las prácticas escolares, tanto las que se desarrollan en la educación primaria como las que tienen que ver con la formación docente inicial, prevalecen visiones epistemológicamente incongruentes con la propuesta curricular, que derivan en la utilización irrestricta de métodos que fragmentan el lenguaje, y cuyo trabajo “pedagógico” se concentra en el ejercicio reiterado de planas, copias y dictados de palabras sueltas.

Por otro lado, los trabajos investigativos de Pozo y Scheuer (1999) sobre la práctica docente evidencian, por una parte, la enorme complejidad de la función docente, y por otra que, en los cimientos de la acción docente se encuentran las teorías implícitas sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Así,-plantean que la labor educativa se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado, a través de sus prácticas educativas. Esas

concepciones constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula. Las teorías implícitas son construcciones personales que el maestro adopta de ciertos modelos culturales, de su ámbito experiencial, por medio de eventos presenciales, prácticos, o en lecturas que plasma en su ejercicio docente.

En este ámbito, el interés investigativo de este trabajo se define a partir de dos preguntas: ¿Cuáles son las teorías implícitas de los profesores de educación primaria en cuanto a la adquisición de la lectura y la escritura?, y ¿cómo estas teorías se evidencian en sus prácticas docentes?

1.3 Propósito

Esta investigación es un trabajo analítico de corte cuantitativo-cualitativo, en torno de las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial (a nivel verbal y puestas en marcha) Pero, ¿cuál es la importancia de este estudio en el terreno investigativo? Pocos trabajos han dado cuenta de las teorías implícitas de los docentes de educación primaria tanto en lo discursivo como en su hacer pedagógico, puesto que las investigaciones realizadas desde un enfoque descriptivo e interpretativo definen y caracterizan las teorías implícitas ya sea en el ejercicio cotidiano de la docencia, o en lo que los maestros dicen; Son escasas las que abordan tanto las acciones de enseñanza que los maestros despliegan en el aula, como lo que dicen que hacen en ella.

De este modo, esta investigación podría tener dos implicaciones: la primera, podría abrir la puerta hacia la construcción de un conocimiento sobre las aportaciones que la formación docente (sea inicial o continua) puede tener en los futuros maestros en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura y, la segunda implicación, podría impulsar una elaboración teórica comprometida con la producción de cambios en los contextos y las prácticas docentes, en la

enseñanza de la lectura y la escritura, con la finalidad de volver la mirada a la formación inicial, la cual debe jugar un papel importante en la construcción y transformación de las mismas.

Bajo este panorama, el propósito de este trabajo investigativo es el conocer las teorías implícitas de los profesores de educación primaria respecto a la alfabetización inicial, ya que se considera que las creencias que tienen los maestros sobre la alfabetización inicial son de gran importancia tanto en su desempeño docente, como en el futuro escolar de los alumnos, puesto que la manera de aprender a leer a escribir puede determinar las prácticas lectoras y escritoras de la vida académica de los estudiantes.

1.4 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las teorías implícitas de una muestra de profesoras en servicio, egresadas del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997?

¿Qué teorías implícitas sobre la alfabetización inicial evidencian, las profesoras estudiadas, tanto en su discurso como en su práctica docente en torno a la alfabetización inicial?

1.5 Orientación metodológica

La importancia de la investigación cualitativa sobre la enseñanza en el aula ha repercutido en dos puntos según Erickson (1989):

- *Los procesos educativos*, vistos desde una perspectiva metodológica con el fin de ir rompiendo una conceptualización técnica de lo educativo, expresada como insumo–producto, o estímulo–respuesta.
- *Cómo investigar lo educativo* en el marco de un paradigma que facilite el estudio de los aspectos implícitos del quehacer educativo, ya que éstos son tanto o más importantes que los explícitos. Poder investigar lo implícito nos

permite analizar supuestos, prácticas de currículo oculto, procesos de producción y significación del conocimiento en maestros y alumnos.

Bajo esta lógica, la perspectiva cualitativa abrió un nuevo camino en la investigación en las ciencias sociales, particularmente en el campo educativo, puesto que ha cumplido un importante papel social, ya que los resultados derivados de la descripción, interpretación y explicación de una cultura, sea a nivel macro o micro, pueden ser el punto de partida para generar la intervención en los problemas detectados

Por su parte, los enfoques investigativos sobre el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza han contribuido a explicitar y examinar estas creencias, partiendo de la idea en común que dichas creencias inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de otros. No obstante aunque estos trabajos parten de esta premisa hay una amplia variedad de enfoques, interpretaciones y maneras de abordar las creencias. Por tanto, como se puede apreciar en la siguiente tabla, las perspectivas investigativas tienen una procedencia teórica distinta, emplean diversas metodologías y dirigen su estudio a diferentes personas.

Tabla 1.2
Algunos enfoques en el estudio de las concepciones de la enseñanza y aprendizaje

ENFOQUE	SU OBJETIVO ES ANALIZAR	PARTICIPANTES HABITUALES EN LAS INVESTIGACIONES	SE PREGUNTA POR...
TEORÍA DE LA MENTE	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento	Niños pequeños	El origen y formación del concepto implícito de la mente y su funcionamiento
CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer	Alumnos	Las creencias sobre qué es el conocimiento
TEORÍAS IMPLÍCITAS	Las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza	Alumnos y profesores	Las distintas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza
PERFIL DEL DOCENTE Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	El análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la práctica	Profesores	El pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la práctica

Fuente: Pérez, M, et, al. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo y et, al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Como se observa los enfoques que se han incluido indagan directamente sobre las concepciones del aprendizaje y la enseñanza, pero difieren entre sí tanto por el tipo de pregunta que se hacen como por el grado de accesibilidad a la conciencia que atribuyen a estas concepciones. Así, el enfoque investigativo de las teorías implícitas, que es del que se ocupa este estudio, asume que estas concepciones tiene fuertes componentes implícitos, no accesibles directamente a la conciencia, sin embargo sus productos sí pueden serlo. Estas características son las que han llevado a la mayoría de los autores-(Clark y Peterson, 1990; Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Marcelo, 1987) a estar de acuerdo en que es necesaria una convergencia de métodos y una combinación de técnicas que permitan:

- presentar distintas perspectivas del mismo objeto de estudio,
- diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos
- conseguir una mejor comprensión de las teorías implícitas

La combinación de estas técnicas ha permitido acceder a los distintos niveles de las concepciones y contrastar resultados, sin embargo en la mayoría de las investigaciones enfocadas al estudio de las teorías implícitas utilizan las entrevistas (abiertas o estructuradas) y los cuestionarios escritos, como métodos fundamentales para sus investigaciones, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.3
Algunos métodos de investigación más empleados por los enfoques investigativos de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje

ENFOQUE	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN MÁS EMPLEADOS
TEORÍA DE LA MENTE	Tareas de solución de problemas y análisis de la utilización y clasificación del lenguaje, fundamentalmente los verbos mentales
CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS	Entrevistas abiertas
TEORÍAS IMPLÍCITAS	Entrevistas estructuradas, cuestionarios de elección alternativa
PERFIL DEL DOCENTE Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	Entrevistas, cuestionarios, tareas de categorización, observación, diarios, autobiografías y análisis del discurso

Fuente: Pérez, M, et, al. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo y et, al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Algunos autores-(Pérez Echeverría y otros, 2006) plantean que estos tipos de métodos han resultado insuficientes, ya que solo permiten analizar los aspectos más generales de las teorías implícitas y sugieren complementar los análisis con observaciones en la práctica que permitirían un análisis más profundo.

Es a partir de estos referentes que esta investigación tomó en cuenta tanto los aportes de las perspectivas cualitativas, como las contribuciones de los enfoques sobre el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Así se realizaron entrevistas estructuradas y cuestionarios de elección alternativa, que fueron complementados con observaciones, como lo sugieren los autores consultados. El análisis de estas técnicas metodológicas se sustentó en los planteamientos de la investigación cualitativa, puesto que ésta es una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos educativos. Los pasos metodológicos realizados se describirán ampliamente en el capítulo III, puesto que en el siguiente capítulo se abordarán los referentes teóricos que sustentan este estudio.

Capítulo II. Referentes teóricos

El sustento teórico de este trabajo investigativo abarca dos líneas, por un lado la de la alfabetización inicial, y, por otro, el de las teorías implícitas. En un primer momento se expondrán los elementos sobre la alfabetización inicial y en un segundo espacio abordaré el terreno teórico de las teorías implícitas. Ambas líneas de estudio serán los referentes en los que estará enfocado el análisis.

2.1 La alfabetización

La palabra “alfabetización”, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes: se la utiliza en una acepción original generalmente ambigua y sin consenso, pero también se la emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical” “alfabetización científica”, “ecológica”, “informática”, “tele-alfabetización”.

En el diccionario publicado por el diario *Clarín* (1997) y asesorado por la Academia Argentina de Letras se encuentra el sustantivo “alfabetización” con dos acepciones: 1) “enseñanza de las primeras letras”, 2) “acción para combatir el analfabetismo”.

Son definiciones que podrían responder a la idea surgida empíricamente de la experiencia del siglo XX, que se expresaría desde el punto de vista de *una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías*.

La alfabetización, desde este punto de vista, es conceptualizada como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución específica, generalmente la escuela; se entendía que el proceso de alfabetización debía iniciarse deliberadamente en determinado momento del desarrollo individual y los sistemas formales regularon normas para su comienzo a los 6 ó 7 años con una duración variable de 3, 4 ó 6 años de escolarización persiguiendo un modelo de alfabetización basado en la escritura manuscrita e impresa al que se quería llegar.

En este contexto, se entiende la iniciativa de las Naciones Unidas que denominó al período 2003-2012 como la Década de la Alfabetización, presentándola con “una visión renovada”; ahora, la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano.

Por otra parte, en el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Harris y Hodges, 1995) se enumeran treinta y ocho “tipos de alfabetización”, para afirmar que *un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible*. Prefiriendo el uso plural de “alfabetizaciones”, enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer, a niveles de lectura y escritura, a niveles de comprensión, a dimensiones funcionales sociales y culturales, a la extensión del término para nuevas competencias y, más aún, como estrategia de liberación en la “capacidad de leer el mundo”, como lo propone Paulo Freire.

Desde estas perspectivas, estar alfabetizado supondría tener la capacidad de actuar eficazmente en un grupo, ser capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad en la que impera la letra escrita. Estar alfabetizado es, como indica Wells (1986) *estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado*. Sin embargo, la actuación de las personas, según este autor, varía según el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí, como muestra el siguiente esquema:

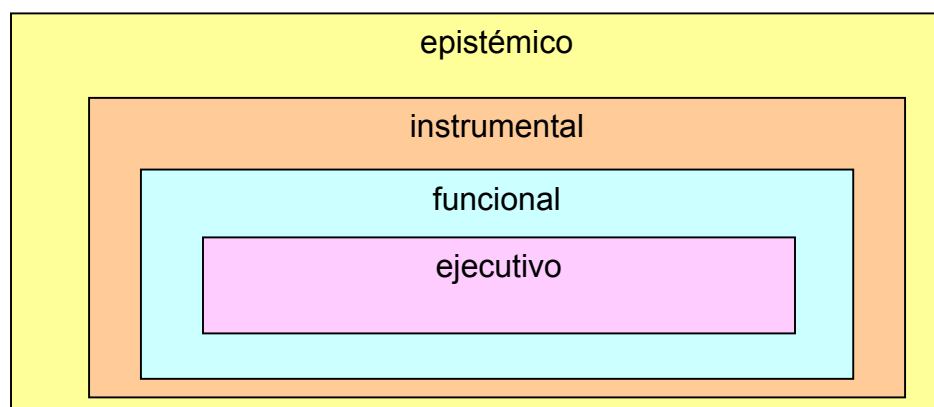


Figura 2.1 Esquema sobre los niveles de alfabetización

Fuente: Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Visor.

El nivel *ejecutivo* implica el dominio del código y es el que la escuela trabaja de forma casi exclusiva.

El segundo nivel, el *funcional*, concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que por tanto implica, además del conocimiento del código, el de las características de los diversos tipos de textos.

El tercer nivel, el *instrumental*, permite buscar y registrar información escrita. El dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a los demás conocimientos.

El último nivel, el *epistémico*, se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje. La estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía. El lenguaje produce pensamiento y el pensamiento lenguaje. Como se observa el nivel epistémico es el que conforma el modelo más inclusivo de alfabetización.

Por tanto, y siguiendo con Wells (1986), si la meta de la educación es:

capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, solamente se puede aceptar como adecuado un modelo de alfabetización que reconozca la importancia del modelo epistémico, y esto es así sea cual sea el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes. (p.45)

Otro enfoque sobre la alfabetización lo ofrece Resnick (1991) quien propone examinar la alfabetización no desde la perspectiva de habilidades o capacidades de los individuos, sino desde el punto de vista de las prácticas culturales en las cuales se comprometen las personas cuando son alfabetizadas. Señala la autora que esta consideración trae como consecuencia un cambio en la enseñanza de la alfabetización. Si se toma la alfabetización como un conjunto de habilidades y destrezas o capacidades, la instrucción se encamina a organizar las actividades que desarrollen esas habilidades. Pero si, la alfabetización es considerada como

un conjunto de prácticas culturales, *“la educación para la alfabetización es vista como un proceso de socialización de inducción en una comunidad de practicantes de ella”* (Resnick, 1991).

La conclusión que Resnick aborda es que se requiere un cambio fundamental en las prácticas escolares con vistas a un auténtico desarrollo de la alfabetización, puesto que, la alfabetización no es un código aprendido, sino, más bien una forma de aprender a conocer. Lo cual convierte a la alfabetización en una forma de estar en el mundo.

Street (2008), plantea que hay dos modelos de alfabetización: el autónomo y el ideológico. El primero se basa en la suposición de que la alfabetización por sí misma, de manera autónoma tendrá efectos en las prácticas sociales y cognitivas. Por otro lado el ideológico postula que la alfabetización constituye una práctica social y no únicamente la adquisición de una técnica de manera neutral. Desde esta perspectiva la alfabetización siempre significa un acto social, por lo tanto la alfabetización no puede darse de manera neutral, puesto que la manera en que la gente la hace suya depende de las prácticas sociales y culturales y no sólo depende de factores pedagógicos y cognitivos.

Hernández Zamora (2008) habla de tres dimensiones de alfabetización: 1) la habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (alfabetización funcional); 2) la posesión del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural (alfabetización cultural); 3) el uso cultural para construir una identidad con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas. Leer críticamente significa leer los textos para leer el mundo (alfabetización crítica)

Kalman (2008) habla de cuatro tipos de alfabetización:

- Básica: concibe a la alfabetización como una habilidad mecánica (aprendizaje del código, por el código en sí mismo)

- Funcional: es el conocimiento y las capacidades de lectura y escritura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo
- La cultura escrita como herramienta de emancipación es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social. Esta noción es atribuida al educador Paulo Freire (1970) que ve a la lectura y escritura como una forma de “leer el mundo”.
- La cultura escrita crítica parte de las nociones de la visión emancipadora y las extiende para el escrutinio analítico de las lecturas y escrituras.

Como se puede observar, la expresión alfabetización tiene un significado ambiguo, pues muchas veces queda confinada al dominio de los componentes básicos y mecánicos de la lectura: lo que técnicamente se denomina reconocimiento de palabras, letras o fonemas. En estas páginas se usará como sinónimo de dominio del lenguaje escrito y, por tanto, se vincula con la capacidad para utilizar la lectura y la escritura como instrumentos de comunicación con los demás y con nosotros mismos, es decir, con la entrada a una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en prácticas sociales.

2.1.1 De la alfabetización a la literacidad

Como se describió en el apartado anterior, la visión actual del término alfabetización se ha extendido a diversas representaciones, y comprende el desarrollo de las competencias involucradas en el uso efectivo de las formas de comunicación y representación socialmente construidas, vigentes en una época determinada. Así, se habla de múltiples alfabetizaciones o de una multi-alfabetización; este concepto parte del supuesto de que la gente confronta y negocia su mundo cotidiano a través de diferentes alfabetos o sistemas de representación, con los que decodifica las diversas y densas capas del medio ambiente con sistemas de significados simbólicos, icónicos, culturales y social-

semióticos. Esta nueva visión, que rebasa la visión funcionalista de oralización de la escritura y adquisición del código, sustituye el uso del término alfabetización por el de literacidad.

Cassany (2008) dice que la *literacidad* abarca todo lo referente al uso de la escritura, desde las características del código alfabético y la estructura de los discursos, hasta la configuración de interacciones en contexto o los valores sociales y las representaciones derivadas de ellos.

En este sentido, la literacidad agrupa todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos y abarca los siguientes puntos:

- *El código escrito*: las unidades y reglas del sistema de escritura, en todos los planos lingüísticos, las convenciones establecidas sobre su uso.
- *Los géneros discursivos* y sus características: sus funciones sociales, su contenido, su estructura y fraseología, etc.
- *Los roles de autor/lector*: la imagen que adopta cada interlocutor, sus formas de cortesía.
- *La organización social de las prácticas letradas*: las instituciones y sus contextos, disciplinas, grupos y ámbitos, los procesos sociales en los que se integran los géneros discursivos.
- *Las identidades de autor y lector*: su personalidad individual, colectiva, su pertenencia a grupos e instituciones.
- *Los valores, las representaciones y las actitudes asociadas a las prácticas letradas*: su posición social (prestigio, rechazo, prejuicios), el poder que detentan.
- Las formas de pensamiento a través de las prácticas letradas, como la objetividad, la descontextualización, la capacidad de planificación o abstracción, la conciencia metalingüística, el razonamiento lógico, etcétera.

Desde esta perspectiva, el autor usa el concepto de práctica letrada, retomado de los estudios de los enfoques socioculturales, para analizar el uso que la gente hace de la escritura, es decir, la forma cultural que una comunidad humana concreta utiliza un escrito para hacer algo.

En esa línea de pensamiento, el autor usa el adjetivo “letrado” para referirse a quienes dominan ese conjunto de habilidades, valores y conocimientos implicados en la literacidad, por oposición al término “alfabetizado”, que pasa así a designar sólo la capacidad de usar el código.

Zavala (2002) destaca que el término *alfabetismo* carga con las connotaciones peyorativas que arrastran las formas de *analfabeto/analfabetismo*, que asocian la falta de alfabetización a la ignorancia y la incultura, hasta el punto que analfabeto llegue a ser un insulto, por esto, ella propone el neologismo *literacidad* que carece de connotaciones y utiliza la raíz litera, más cercana al adjetivo *letrado/iletrado* referido al conocimiento cultural, que el concepto *alfabetizar/ alfabetización* que parece referirse sólo al dominio básico de la lectura y la escritura. Asimismo las prácticas letradas, para esta autora, son cada una de las maneras que se usa el lenguaje y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad, incluye al texto escrito, con su estructura, funciones y retórica; al autor y al lector y a sus identidades respectivas, con su estatus social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenecen cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social.

No obstante, estas investigaciones no han impactado todavía en los trabajos sobre la enseñanza inicial del lenguaje escrito, pues su mayor ámbito de desarrollo ha sido en los espacios universitarios, con el término de literacidad académica, por lo que en este escrito se seguirá utilizando la categoría de alfabetización inicial cuando se haga referencia a los procesos pedagógicos de adquisición del lenguaje escrito.

2.1.2 La alfabetización inicial

El concepto de la alfabetización inicial² se puede revisar desde dos perspectivas; por un lado la del sujeto que aprende, el niño, quien inicia y transita un recorrido, y por otro lado, la del docente y la institución escolar, quienes diseñan estrategias y organizan dispositivos para el desarrollo de ese proceso. Desde la primera perspectiva, la alfabetización inicial es considerada un proceso a través del cual el sujeto que aprende se apropia de la lengua escrita, por el cual le otorga significado al sistema y de ese modo, construye conocimiento sobre el mismo en plena interacción con otros. Es un proceso que supone la puesta en escena de distintas estrategias cognitivas y de diferentes tiempos, que se irán presentando de distintas maneras de acuerdo a las particularidades de sujetos y a las posibilidades que ellos tengan para establecer relaciones con materiales escritos, antes del ingreso a la escuela y durante sus trayectorias en ella, Ana Kaufman (2001) explica que, en el marco de la teoría psicogenética, este proceso como otros procesos de construcción cognitiva, se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en el mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad.

Neuman (1998) considera que la alfabetización inicial es una actividad cultural compleja y, en ese sentido, desde muy pequeños los niños deben ser considerados como legítimos lectores y escritores; plantea que para mejorar la calidad de la enseñanza, es necesario tratar de saber cómo trasladar la perspectiva “sociocultural y evolutiva” a prácticas instruccionales que puedan beneficiar a todos los niños. Así presentó una descripción del desarrollo del niño con las siguientes características:

² La comunidad científica reconoce que los primeros años de vida de los niños, desde el nacimiento hasta los ocho años, constituyen el período más importante para el desarrollo de la alfabetización. La alfabetización temprana o inicial responde a este período (Justice y Kaderavek, 2002).

- La diversidad es inherente a todos los aspectos de la enseñanza en los niños pequeños.
- La interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actitudes productivas.
- Los niños necesitan desarrollar conocimientos y habilidades en la alfabetización.
- La escuela tiene la responsabilidad de descubrir lo que los chicos ya saben sobre la lectura y escritura, y ayudarlos a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber
- La evaluación deberá ser continua, en múltiples contextos y diversas situaciones.

Neuman (1998) reconoce que la “lectura real y la escritura comprenden más que recitar o hacer letras”, sobre todo cuando progresivamente los niños relacionan los aspectos conceptuales y técnicos de la lengua escrita, y destaca la variedad de caminos creativos que utilizan para expresar lo que conocen sobre el funcionamiento de la lectura y la escritura. Se trata de un conocimiento mayor de lo que antes se creía, un conocimiento práctico, de acción.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la alfabetización inicial constituye un proceso social, que entra a la vida de los niños a través de interacciones en una variedad de actividades y relaciones. A menudo se observa también que los pequeños se interesan en leer y escribir porque les puede ser útil para sus relaciones sociales y les da poder para expresarse por eso con frecuencia buscan la ayuda de otros más competentes. Los niños también traen el deseo de adquirir el conocimiento y las habilidades que necesitan para actividades de leer y escribir.

Estas investigaciones evidenciaron que la palabra escrita forma parte de nuestro medio y que los niños desde pequeños, están en contacto con ella, vinculándose de diversas maneras, construyendo, así, sus propias interpretaciones sobre la lectura y la escritura. Por ello, es tarea de los educadores tener claras y presentes las funciones de la lengua escrita en la sociedad.

2.1.3 Empezar a leer

La mayor parte de los expertos coinciden en que la lectura es algo más que la identificación de letras, sonidos y palabras; es el proceso que constituye usar estas habilidades para construir el significado de la letra impresa. Este proceso de comunicación e interpretación de significados mediante las palabras escrita puede empezar muy pronto, mucho antes de que los niños sepan leer de forma independiente.

Kontos (1986) señaló que antes de que se puedan convertir en lectores, los niños deben aprender por qué lee la gente, y qué hace cuando lee. Los pequeños empiezan a entender lo que es leer observando y participando en actividades con la familia y con otros lectores. Cuando ven leer a otras personas y cuando otros les leen o les implican en otras actividades relacionadas con la lectura, se familiarizan con la letra impresa y con sus usos. Por ejemplo, cuando ven cómo personas que son importantes para ellos leen una receta para hacer un pastel, el periódico para informarse de las películas que se emiten por televisión, o la propaganda para comprobar las ofertas de las tiendas, los niños experimentan la lectura como actividad significativa y como parte de la vida diaria.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura obedece a un proceso de interacción con los textos que de la mano de los adultos (padres, docentes, hermanos), estimulan el desarrollo del lenguaje, de la toma de conciencia, de la capacidad de reflexión y del crecimiento del pensamiento crítico. El niño cuando aprende a leer, deberá saber que las acciones lingüísticas que realiza son básicas para la adquisición de la lectura, pero que a través de la lectura comprenderá el mundo.

Sulzby (2004) describe los cambios progresivos que se producen en la lectura imaginaria de los niños a medida que se acercan poco a poco a la lectura independiente:

- a) Atender a las ilustraciones, no a la formación de relatos: el niño “lee” mirando las ilustraciones y no teje una historia.
- b) Atender a las ilustraciones, formando relatos orales: el niño “lee” mirando las ilustraciones y teje una historia.
- c) Atender a las ilustraciones, la lectura y el relato mezclados: el niño “lee” mirando las ilustraciones, pero su discurso fluctúa entre contar y leer, a veces suena como narrador y otras como lector.
- d) Atender a las ilustraciones formando historias escritas: el niño “lee” mirando las ilustraciones, pero su discurso suena como si estuviera leyendo, tanto sus palabras como su entonación.
- e) Atender a lo escrito: antes de que el niño llegue a la lectura “real” hay cuatro subniveles:
 - negarse a leer: cuando los niños se dan cuenta de que sólo pueden leer algunas palabras pueden negarse a “leer” y prefieren que otros lo haga por ellos.
 - leer aspectualmente: los chicos en su voluntad de leer empiezan a prestar atención a los aspectos formales de la lengua.
 - leer con estrategias desequilibradas: los pequeños empiezan a intentar estrategias para entender lo que dice el texto.
 - lectura independiente o convencional: en este momento los niños leen “realmente” los textos.

Estas fases de lectura no son pasos fijos que todos los niños deban dar en un avance progresivo sistemático, sino que representan modelos evolutivos observados en muchos niños en su camino hacia la lectura. Los actos lectores permiten a los chicos simular, representar, ensayar formas de comportarse, destrezas y procesos de reflexión que forman parte de la lectura, lo que les permite aproximarse mucho a la lectura.

Por otro lado, leer libros a los niños es una excelente forma de introducirles en la alfabetización, y se sabe que las primeras experiencias son las que más influyen en el éxito futuro del aprendizaje de la lectura en la escuela, bajo esta lógica, para que la lectura sea un objeto de aprendizaje para el alumno, es decir, que tenga sentido para él, no debe apartarse del uso social. En consecuencia, cada situación de lectura responderá a un doble propósito: por una parte enseñar y aprender algo acerca de una práctica social de la lectura; por otra parte, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva del alumno.

Las situaciones de lectura, en la enseñanza, deben tener como objeto uno o varios propósitos sociales: leer para informarse, leer para escribir, leer para buscar un dato o información específica. Estos propósitos y la variedad de textos y de modalidades deben ser algunos de los criterios organizadores de las situaciones didácticas. La exploración de textos permite a los niños apropiarse de la lectura a partir de sucesivos acercamientos al objeto del conocimiento, así, los niños leen o escuchan leer para:

- Obtener una información general
- Ubicar una información específica
- Seleccionar materiales según determinados criterios
- Seguir instrucciones
- Comunicar un texto a un auditorio
- Disfrutar de la lectura por el placer de leer

No obstante, cuando se enseña a leer, gran parte del trabajo se centra en las destrezas del niño para diferenciar las letras e identificar palabras, porque constituyen las piezas del proceso de la lectura que se pueden medir más fácilmente mediante pruebas estándar: algunas veces, estas destrezas son equiparadas a la propia lectura, lo cual constituye una visión restringida y equivocada. Si se entiende la lectura solamente como una decodificación, es posible que los niños lleguen a creer que leer consiste en decir las palabras sueltas de manera que suenen bien, cuando deben entender que se trata de un proceso de interpretación del mundo.

2.1.4 Empezar a escribir

Escribir es producir un texto en el marco de una situación específica. Hacerlo para alguien: un destinatario conocido, o desconocido, a veces individual y otras, múltiple, con el que se tiene relación de cierta formalidad o de mucha informalidad. Hacerlo con un propósito: informar, convencer, opinar, comunicar sentimientos, es decir, producir algún efecto en el otro. Escribir implica poner en juego todos los conocimientos que el sujeto posee sobre los textos, sobre la pertinencia del que se elige en cada caso, según sea la situación comunicativa.

Los niños son aprendices activos que constantemente intentan descifrar el mundo o darle un sentido. Cuando aprenden a escribir como cuando aprender a hablar, inician una tarea de solución de problemas: extraen información, formulan hipótesis, definen reglas, las comprueban las revisan, las reformulan y poco a poco las aproximan a la forma convencional y al uso social. Gundlach (1989) plantea que cuando los niños empiezan a escribir aprenden a dominar:

- las funciones, usos y fines de la escritura
- las formas y las características de la lengua escrita
- los procesos de escritura

Los niños no sólo deben aprender lo que pueden hacer con la escritura, sino también cómo hacerlo, aprenden las formas y las características del lenguaje escrito y dominar las destrezas que requiere. Aunque los primeros experimentos del niño con la escritura suelen estar relacionados con el juego, a veces le supone un gran trabajo llegar a dominar determinadas habilidades; sin embargo estos esfuerzos en algunas ocasiones pueden ser olvidados por el uso lúdico y comunicativo que hace de ella.

El trabajo psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979) ha constituido un aporte significativo al conocimiento de la participación activa y personal de los niños en el desarrollo de su propia alfabetización. Los principios básicos de las investigaciones psicogenéticas del aprendizaje de la escritura y la lectura radican

en el descubrimiento de que los niños tratan de comprender la información que provee el medio ambiente, reorganizando dicha información.

Estudiar la adquisición desde esta perspectiva supone conocer y comprender las “teorías infantiles” que los niños construyen en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Así, se pueden distinguir tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1982):

1. *Primer nivel*: en este nivel los niños buscan criterios para distinguir entre los modelos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.
2. *Segundo nivel*: en este momento de la evolución, los infantes están analizando el signo lingüístico en su totalidad: significado y significante junto, como una única entidad.
3. *Tercer nivel*: a partir de este nivel los chicos comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: *la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética*.
 - *La hipótesis silábica*: una letra para representar cada sílaba. Al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba, incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra, progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la palabra y de la escritura convencional de ésta.
 - *La hipótesis silábico-alfabética*: oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido. En un periodo de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de un letra.
 - *La hipótesis alfabética*: cada letra representa un sonido. Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

A fin de presentar conjuntamente los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura, se presenta el siguiente cuadro (Nemirovsky, 1999):

Tabla 2.1
Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura

Aspectos cuantitativos	Sin control	Con control	Hipótesis silábica	Hipótesis silábico alfabética	Hipótesis alfabética	
						Escritura ortográfica
Aspectos cualitativos	Sin diferenciación	Sin diferenciación	Sin valor sonoro	Con valor sonoro →		
	• Trazo continuo	• Grafías	convencional	Convencional		
	• Trazos discontinuos	• Símil-letras				
		• Letras				

Fuente: Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.

Estos diferentes momentos en la evolución del aprendizaje muestran la enorme variedad de preguntas que los niños se hacen al tratar de comprender cómo funciona el sistema alfabético de escritura y la diversidad de formas de solución que han encontrado. Como se observa, el desarrollo es constructivo, ya que cada periodo se hace posible a partir de los logros del momento precedente. Visto de esta forma, los procesos de escritura se presentan como una compleja operación intelectual y cultural.

A partir de estas concepciones la escuela empieza a entender el cambio conceptual sobre la alfabetización, que se reducía a la función de la relación entre el método utilizado y el estado de “madurez” del alumno, ahora, en algunas aulas, se trata de que los alumnos encuentren el sentido del mundo a través de la lectura y la escritura.

2.1.5. Los enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

Socialmente a la escuela se le ha asignado la tarea de enseñar a leer y a escribir. La importancia de esta tarea derivó en una de las discusiones más controvertidas sobre cuestiones metodológicas y didácticas. Ante esto, diferentes posiciones teóricas han tomado decisiones pedagógicas acerca de qué es lo prioritario enseñar al inicio de la escolaridad.

Las investigaciones psicolingüísticas de Ferreiro y Teberosky (1979) que abordaron por primera vez a partir del marco teórico de la Psicología Genética el proceso a través del cual el niño se apropia de la escritura, mostraron que ésta es concebida por el niño como un sistema de representación de significados – y no como un mero código de transcripción de grafías y sonidos – y que, consecuentemente, los problemas que el niño enfrenta al intentar reconstruir ese sistema son problemas cognoscitivos —y no simplemente perceptivo motrices— que se refieren tanto a aquello que representan los significantes escritos cómo a los vínculos existentes entre estos significantes y los significados representados.

En resumen, la posición de Ferreiro y Teberosky es sustentada en el marco de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, pues es pertinente para comprender los procesos de apropiación de conocimiento involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entendiendo apropiación de conocimiento, y no aprendizaje de la técnica, como un proceso activo de re-construcción por parte del sujeto.

Cassany y otros (1994) plantean la existencia de dos maneras de enseñar a leer y a escribir; una basada en el aprendizaje del código; otra en la construcción del sentido. Observando las siguientes características comparativas:

Tabla 2.2
Enfoques sobre la enseñanza de la lectura y escritura

ENSEÑANZA BASADA EN EL CÓDIGO	ENSEÑANZA BASADA EN EL SENTIDO
-el maestro es transmisor de conocimientos	- el maestro es un “facilitador” y un guía
-el alumno debe repetir y memorizar	- el alumno debe explorar, formular hipótesis
- la base material para el aprendizaje es un manual	- la base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos
-el proceso se hace por etapas: primero es el aprendizaje de las correspondencias sonido-grafías, y después acceso al sentido mediante la oralización.	- se observa el proceso de descubrimiento y construcción de los niños y se facilita el aprendizaje.
- el “producto de la lectura y la escritura” es el centro de interés del aprendizaje.	- el “proceso” de la lectura y la escritura es el centro de interés del aprendizaje.

Fuente: Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Braslavsky (2003) describe dos tendencias en la enseñanza de la lectura y la escritura: la tradicional y la del lenguaje total, marcando las siguientes diferencias:

Tabla 2.3
Tendencias sobre la enseñanza de la lectura y escritura

TRADICIONAL	LENGUAJE TOTAL
*Enseñanza explícita y dirigida	*Enseñanza centrada en el aprendizaje por descubrimiento y construcción del alumno
*Métodos basados en destrezas aisladas y en elementos fonológicos	*Métodos que ponen el acento en la comprensión
*Uso de materiales y libros comerciales	*Materiales “genuinos” seleccionados por los alumnos
*Evaluación por pruebas formalizadas (test)	* Pruebas informales y carpetas de evaluación
*Enseñanza basada en la conciencia fonológica	*Enseñanza basada en la contextualización, el uso social del lenguaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir)

Fuente: Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: F.C.E.

Estas formas representan dos maneras diferentes de concebir la enseñanza. En la primera, el maestro es el motor del aprendizaje al comunicar su saber a los alumnos, considerados como un todo homogéneo, con los mismos intereses, los mismos ritmos y las mismas posibilidades. En la segunda, el alumno es una individualidad y la intervención del adulto sirve para orientar el aprendizaje. De esta manera, ambas miradas constituyen dos enfoques, cualitativamente distintos, de concebir el saber y la autoridad.

Sin embargo, a pesar de los resultados arrojados por las investigaciones sobre la enseñanza y su impacto en el currículum, en las aulas de hoy todavía prevalecen prácticas que corresponden a las concepciones de la enseñanza basada en el código. Por ello, es pertinente caracterizar los métodos que sustentan dicha enseñanza.

Estas dos concepciones sobre lo que es leer y escribir, expresan acciones asumidas en los actos de lectura y escritura y por tanto en la enseñanza de las mismas, por lo que estos los dos enfoques que permean la alfabetización inicial se abordaran a continuación.

2.1.5.1 Los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura (de marcha sintética y global)

Braslavsky (1962) realiza un análisis de los distintos métodos para la enseñanza de la lectoescritura. Clasificándolos en dos grandes rubros: los de marcha sintética y los de marcha analítica o globales.

- a) Los métodos de marcha sintética parten de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, parten de lo más abstracto para llegar a lo concreto. Habitualmente se aprenden las vocales, para introducir poco a poco las diferentes consonantes. Además, es normal que se aprenda a escribir la letra a la vez que su lectura. Así, estos métodos pueden ser:

- *Alfabéticos*: se aprenden las letras por su nombre, es decir, "be", "efe", etc., tanto en mayúscula como en minúscula. A medida que se conocen varias letras, se van combinando en grupos de 2, de 3, de 4 y hasta de 5 letras, formando grupos de letras y luego palabras. Este método introduce el recurso del *deletreo*, que en lugar de ser una solución para resolver el difícil problema de cambiar el símbolo escrito en lenguaje oral, aumenta la distancia entre ambos.
- *Fonéticos*: se aprenden las letras por su sonido, es decir, se aprende la "m" de "miau", la "s" de "sssssss". Las letras se van combinando poco a poco, a medida que el niño las va conociendo. Su "ventaja" consiste en que es un método que ahorra esfuerzos al maestro para enseñarlo; sin embargo esta forma de enseñanza es muy criticada por su exceso de mecanicismo, además de que la repetición de sonidos sin sentido obstaculiza la capacidad para comprender lo que se lee y se escribe. Para superar estas dificultades se introdujeron diversas innovaciones que dieron lugar al método silábico.
- *Silábico*: es parecido a los anteriores, pero en lugar de aprender la letra se aprende la sílaba: "pa" de "papá", "pe" de "pelo". La mínima unidad de aprendizaje es la sílaba, y no la letra, al menos en los primeros momentos. Comúnmente se enseñan primero las vocales, después se hacen ejercicios, generalmente copias, para componer cada vocal con las diversas consonantes. No obstante, este método, en términos generales, resulta ser complejo, ya que el niño debe aprender numerosas reglas para articular cada sílaba, y ello trae consigo numerosos errores.

Estos métodos no están completamente ajenos a las concepciones psicológicas de su tiempo. Explícita y espontáneamente responden a los conceptos conductistas de fragmentación, premio-castigo y repetición como actos impulsores del aprendizaje.

- b) Los *métodos de marcha* analítica o globales parten de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las

unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Estos métodos se fundamentan en los siguientes principios:

- Introducir el interés en sustitución del penoso esfuerzo que hacen los niños al tratar de aprender las unidades sin significado.
- Respetar la “marcha natural” partiendo de las formas del lenguaje que, igual que en el origen del lenguaje hablado, tienen significación, es decir, partiendo de la palabra o de la frase.
- Tomar como punto partida una totalidad que puede ser la palabra o la frase.
- La percepción visual como actividad predominante, basada en el concepto de globalización como lectura de ideas propuestas por los niños.

Estos métodos están basados en el principio psicológico perceptivo visual-verbal, de la actividad globalizadora propuesta por Decroly (1929), en la que la actividad globalizadora cobra sentido cuando las frases y las palabras se refieren a ideas sugeridas por los alumnos, o concebidas por ellos, con la finalidad de que éstas se asocien a sus emociones e intereses. En general, estos métodos tienen la ventaja de ser más motivadores al presentar desde el principio la palabra completa con su consiguiente sentido para el estudiante.

La crítica más fuerte hacia *los métodos para la enseñanza de la lectoescritura*, ya sea de marcha global o sintética, reside en el hecho de que por lo general llevan a los maestros a ejercitar solamente la decodificación y las habilidades fonológicas a través de la copia, la repetición de elementos y el trabajo a partir de un lenguaje artificial y sin sentido; dejando de lado: los conocimientos previos de los alumnos, la organización del aula en pequeños grupos, la verificación del avance individual, así como otras habilidades importantes que desarrollan el leer y escribir textos con significado y no sólo frases o palabras aisladas.

Estas críticas reorientaron las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; y a medida que éstas fueron avanzando las concepciones han cambiando, Vigotsky (1978) argumentó: “(...) *la contradicción básica que aparece en la enseñanza de la escritura, en la mayoría de las*

escuelas... (es) que la escritura es pensada como una actividad motora y no una actividad cultural compleja...la escritura debe tener relación con la vida.” Otros investigadores, (Goodman [1981], Cazden [1988] y Smith [1989]) comenzaron a indagar sobre lo que los niños sabían sobre la lectura y la escritura antes de llegar a la escuela y cómo arribaban a ese saber; se comenzaron a difundir sus hipótesis y conclusiones, el campo de estudio comenzó a desarrollarse y a constituirse, dando como consecuencia el enfoque del lenguaje integral que se explica a continuación.

2.1.5.2 Enfoque del lenguaje integral o enseñanza basada en el sentido

El enfoque del lenguaje integral, fue propuesto por autores como: Cazden, Smith Kenneth y Yetta Goodman, entre otros, aunque Kenneth Goodman ha sido el principal representante. Ellos afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:

- Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc.
- Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer equivale a buscar significado, y éste se encuentra en los textos reales. Cualquier intento de simplificar el lenguaje y la estructura de un texto resultará en una violación que impedirá un aprendizaje real.
- La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector.

- Los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc.
- Un punto importante es la idea de cooperación, es decir, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.

Bajo estos principios, la alfabetización según Goodman y Goodman (1993), se desarrolla a través de la inmersión en eventos donde se lee y se escribe. Los niños crecen en sociedad letradas y están rodeados de lengua escrita. Desde mucho antes del ingreso a la escuela, comienzan a darse cuenta de las funciones de la lengua escrita. El papel de la escuela es el de continuar y enriquecer el ambiente alfabetizador.

Desde esta perspectiva, Goodman (1992) dice que el lenguaje es fácil de aprender en el mundo real porque tiene:

- Relevancia: el lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende.
- Propósito: el lenguaje se usa con objetivos específicos y en situaciones determinadas.
- Significado: el lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje por sí mismo, sino en los significados que comunica. No se aprende a leer signos, se aprende a leer por leer lecturas.
- Poder: el dominio de la lectura, la escritura, el habla, la escucha y el pensamiento, contribuirá a que los alumnos tomen conciencia del poder potencial que tiene el lenguaje para proporcionar acceso al mundo social y personal.

Para Smith (1996) el aprendizaje no es sólo una actividad intelectual, es una actividad social, es una consecuencia de la interacción social, una consecuencia de las relaciones sociales, es por ello que, los niños pequeños se integran a una

comunidad de hablantes mediante un único acto de aceptación recíproca. Los pequeños se suman a esta comunidad y los miembros experimentados aceptan al niño como uno de ellos y dan por supuesto que hablará como ellos, pensará como ellos y se comportará como ellos.

De esta misma manera, dice Smith (1994), los niños aprenden a leer y a escribir, si son admitidos en una comunidad de usuarios de la lengua escrita. Pertenecer a esta asociación provee al pequeño experiencias significativas, pues se aprende en una comunidad en donde generalmente lo hacen participar en las actividades letradas con otras personas más expertas. Los miembros de la comunidad no enseñan, ayudan y colaboran con el niño, son sus guías. Así, los maestros no deben enseñarle a leer y a escribir a los alumnos. La tarea del maestro es enseñarles a ser lectores y escritores.

En este sentido, este enfoque plantea que el contexto es la clave para encontrar el significado de un texto, lo esencial no es reconocer las palabras, por esto, no se enseñan las letras ni su correspondencia sonoras de manera formal o intencional. El lenguaje integral considera que cuando la lengua se presenta de forma fragmentada y se recorta deja de ser lengua, ya que pierde el significado. Los investigadores del lenguaje integral manifiestan un rechazo a aquellas prácticas educativas que centran su enseñanza en el fonema o las sílabas y su correspondencia con las letras.

A pesar de que los niños pueden lograr una gran sensibilidad hacia los textos y sus usos sociales, la mayor crítica a este enfoque tiene que ver con que los estudiantes tienen grandes dificultades en la comprensión y manejo del sistema de escritura. La razón se atribuye a la falta de información estructurada acerca de cómo funciona el sistema alfabético de la misma; no obstante, otros investigadores dirigen su indagación hacia la comprensión de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura desde la perspectiva piagetiana, complementado estas perspectivas, dando como resultado, el reconocimiento de que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a

poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo. Estas nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de los niños orientaron los principios del enfoque constructivista.

En esta visión los alumnos aprenden a partir de lo que saben. Lo que saben es lo que les permite hacer relaciones, de tal manera que puedan encontrar, a partir de ellas, lo que no saben. Encontrar conflictos y limitaciones es lo que va a causar que el estudiante modifique sus hipótesis para construir nuevos conocimientos.

Echeverri y Emir (2004) realiza una caracterización de los principios fundamentales en los que se basa este enfoque, con el fin de hacer posible una apreciación clara de dichos principios.

- El principio del que se parte es la puesta en evidencia de las estructuras cognitivas que facilitan el aprendizaje. La conducta infantil está definida como un modo de aproximación al objeto del conocimiento, lo cual supone un camino de larga construcción.
- El aprendizaje se da por la interacción entre los esquemas que posee el niño y los portados por el texto; también por los intercambios entre los estudiantes en contextos sociales con sentido.
- La principal metodología es la interacción social que hace de un proceso de construcción individual uno que luego es socializado.
- Se concibe al niño que trabaja activamente para comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor; el pequeño reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.
- Se busca desde el inicio y permanentemente, relacionar los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, recuperando sus funciones sociales y culturales, siempre considerando como marco de referencia los procesos de construcción y comprensión que los niños tienen sobre este objeto del conocimiento.

- El énfasis está puesto en las capacidades cognoscitivas y la competencia lingüística del niño.
- El punto de partida del aprendizaje es el sujeto mismo, sus conocimientos previos.
- Se enseña a partir de la recuperación del sentido, la función social y cultural de la lengua escrita, estableciendo una relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar.
- El profesor ofrece la posibilidad de escribir textos que respondan a las necesidades de los alumnos. De esta forma, los niños piensan antes de escribir, jerarquizan las ideas, se preguntan qué decir, organizan el cómo decirlo, realizan borradores y corrigen, reestructuran sus ideas, rescriben hasta llegar a un producto final.
- Los estudiantes escriben espontáneamente, pues se concibe a la escritura como la capacidad de construir significado.
- La lectura consiste en un proceso que permite la participación activa de lector, quien aporta todas sus experiencias, conocimiento y experiencias para la comprensión y recreación de significado de lo que se lee. La lectura ofrece la posibilidad de la reescritura del texto.
- Los alumnos leen textos ligados a sus necesidades comunicativas; al aula son llevadas aquellas lecturas que le aportan significado a los niños, en cuanto a su funcionalidad: informativa, recreativa y científica.
- El error es fuente de comprensión de los procesos de pensamiento del niño, y por ello, en lugar de señalarlo, debe ser comprendido y aprovechado para generar nuevos aprendizajes.
- La evaluación acompaña el proceso de construcción y tiene un sentido cualitativo.

En síntesis, el enfoque del lenguaje integral de la enseñanza con sentido tiene dos objetivos ligados, por un lado, los niños deben adquirir el código alfabético, al concebir que en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un fonema; y por el otro, los estudiantes tienen que aprender lo que es una cultura "letrada",

conociendo la diversidad de los textos para que puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, y así saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen los distintos textos, qué tipo de disposición gráfica los caracteriza y qué vocabulario específico se usa en cada uno de ellos. Este enfoque logra, de una manera significativa, resolver el conflicto planteado por otros enfoques: trabajar con textos reales con intención comunicativa, y al mismo tiempo, sobre los elementos del sistema de escritura. Como ya se había mencionado, en el ámbito de la alfabetización y la enseñanza de la lengua, al igual que en el de la enseñanza, el estado del conocimiento actual se ha desarrollado vertiginosamente como resultado de las investigaciones de índole cualitativa, con sustento en perspectivas cognitivas, socioculturales, antropológicas y etnográficas, en contraposición con aquéllas sustentadas en principios positivistas.

La presencia de una fuerte tendencia investigativa sobre el desarrollo histórico y social de los sistemas de escritura, y en torno de los principios y procesos epistemológicos que subyacen a la apropiación de la lectura y la escritura, han alimentado, a su vez, la investigación y las teorías pedagógicas sobre la enseñanza de la lengua, en general, y de la lectura y la escritura, en particular.

Por otra parte, las aportaciones de la investigación psicogenética y psicolingüística, aunadas a los planteamientos de las teorías constructivistas, constituyeron un parteaguas para las concepciones pedagógicas sobre la lectura y la escritura, mostrando el proceso por el cual los niños se apropian del sistema de escritura a través de sus propias hipótesis, contrariamente a las tesis que conciben al aprendizaje de la lectura y la escritura como un problema de aprendizaje de la técnica, perceptivo-motriz, que se resuelve con la transcripción del código, este proceso parte de reconocer el papel activo y re-constructivo del niño, que concibe al sistema de escritura como un sistema de representación de significados. La trascendencia de estos aportes teóricos impactó los modelos teóricos para la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo menos a nivel de currículo formal.

En otro aspecto de este ámbito, los planteamientos teóricos actuales sobre la lectura y la escritura son correlatos de la perspectiva constructivista. Así, la mayoría de las investigaciones arrojan que el leer y el escribir son procesos cognitivos complejos, pero sin olvidar que también son prácticas sociales y como tales se aprenden de los demás a través de la interacción, por tanto leer y escribir implica participar en una variedad de actividades gobernadas por las reglas sociales que regulan el uso de la lengua escrita en situaciones concretas. De esta manera, la lectura es concebida como un proceso interactivo o transaccional, entre lector, el texto y el contexto, que se basa en la construcción social de significados, a través de la puesta en práctica de estrategias de autorregulación; y la escritura no es entendida como copiar, sino como la coordinación entre los conocimientos conceptuales y determinados recursos lingüísticos que da como resultado una comunicación coherentemente.

En este orden de ideas, el impacto de los estudios ha permitido identificar y replantear los enfoques sobre la enseñanza de la lengua, particularmente de la lectura y la escritura. Para el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, se distinguen dos enfoques dicotómicos: uno basado en el aprendizaje del código, y otro en la construcción del sentido. Dentro de este último, resalta el enfoque del *lenguaje integral* que parte de la premisa de que el niño debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales y que aprenderá de manera natural; lo que requiere del maestro es un facilitador.

En este sentido, alfabetizar no es enseñar a dominar unas determinadas habilidades técnicas de decodificación, producción y comprensión de signos gráficos, sino ayudar a adquirir y a integrar nuevos modos de comprender la realidad, del mundo, de sí mismo y de los otros. Leer y escribir, por tanto, son procesos cognitivos complejos, pero también son prácticas culturales que reestructuran la conciencia, la mente y, como consecuencia de ello, el comportamiento. Así, la alfabetización es la capacidad de almacenar, localizar, acceder, comprender, producir y transmitir información a través de cualquier tipo de lenguaje (analógico o digital) en diversos contextos de uso. Por ello, como indica Gee (1989) la

alfabetización debe permitir a los sujetos captar, analizar y utilizar cualquier tipo de lenguaje y el modo en que los sitúa en la sociedad y los constituye como personas. En consecuencia, la manera en que se enseña y aprende a leer y escribir, afecta y constituye al sujeto que aprende y enseña social y mentalmente.

2.2 La perspectiva de las teorías implícitas

Existen dos enfoques teóricos que interpretan la actividad psicológica sobre la construcción de modelos mentales; las teorías implícitas y las representaciones sociales. Ambas visiones han planteando algunas cuestiones muy semejantes e incluso utilizan los mismos términos; no obstante, son dos paradigmas investigativos diferentes. El modelo de las teorías implícitas asume que las personas construyen su conocimiento cotidiano en escenarios socioculturales, compartidos por otras personas que ya han construido o están en vías de construir su conocimiento. Las teorías implícitas son unidades representacionales complejas que a su vez incluyen variadas proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Para Rodrigo (1993) la teoría se ha formado mediante un largo período de aprendizaje en el que han intervenido tanto la experiencia personal en situaciones recurrentes como procesos socioculturales a gran escala. Pero estas teorías, a diferencia de las que manejan los científicos, por su enorme funcionalidad en la conducta diaria y el recurso constante que hacemos de ellas en la interacción social se automatizan cada vez más, se hacen implícitas; por tanto, inaccesibles para el individuo y muy estables, de manera que se crea un sesgo confirmatorio en la percepción de los hechos a considerar, obviando la información contradictoria con la teoría y verificándola constantemente. Hay una fuerte convicción interna respecto de su veracidad; se vinculan con el mundo de las creencias. Aquí radica la función reguladora de la conducta social que posee la teoría implícita, en el sentido de buscar siempre consonancia en la acción con los criterios conceptuales que el individuo posee. Sin embargo, aunque no sean tan abiertas al contraste con la realidad como las teorías científicas, tampoco son inamovibles. La búsqueda de consonancia cognitiva, a veces, nos exige reestructurar el pensamiento y cambiar la conducta.

Hay ocasiones en que no se puede preservar la teoría por la existencia de conflictos repetidos con la experiencia que nos obligan a hacer revisiones o incluso a sustituirla por otra que eventualmente cumpla mejor su función.

Las teorías implícitas son construcciones personales que conforman el sustento, necesario y en mayor parte invisible, para tomar decisiones y darle sentido a las variadas situaciones vitales y cotidianas. Es importante destacar que los contenidos de éstas, si bien son un patrimonio individual, no se organizan en forma solitaria, ya que se van construyendo en la participación de interacciones sociales en la cultura de pertenencia. Elaboradas en el seno de los distintos grupos que comienzan desde la crianza, conforman conjuntos más o menos organizados de significados que se activan de modo flexible para adecuarse a diversos tipos de demanda y con el fin de cubrir necesidades y metas variadas. Se expresan en dos niveles funcionales, el nivel de conocimiento y el nivel de creencia. La persona opera en el nivel de conocimiento cuando utiliza la teoría de manera declarativa reconociendo y discriminando entre varias ideas y posiciones, en tanto que en el nivel de creencia, las teorías son usadas de modo pragmático para realizar inferencias prácticas, predecir sucesos y actuar en lo inmediato. Las síntesis de conocimientos, entonces, constituyen un repertorio de modelos culturales sobre un mismo fenómeno pudiendo ser compartidas y negociadas de manera explícita.

Rodrigo (1993) diferencia dos puntos de vista en el análisis de las teorías implícitas:

- a) una perspectiva psicológica, según la cual, constituyen modelos mentales que forman parte del sistema de conocimientos de un individuo e intervienen en sus modos de interpretar la realidad, en sus predicciones, decisiones y acciones.
- b) Una perspectiva sociológica que las concibe como productos culturales, fruto de las interacciones sociales que proporcionan a los sujetos un discurso compartido

Las teorías implícitas se caracterizan según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) por:

- Ser inaccesibles, en un principio a la conciencia individual, de allí que se les atribuye su carácter implícito
- Ser de carácter adaptativo, es decir, se les vincula con un saber hacer, ya que se trata de un conocimiento destinado a adecuarse a las demandas de la vida cotidiana, tiene una función pragmática más que una función epistémica
- Ser elaboraciones personales, pero no puramente individuales, parten de las experiencias de los sujetos, pero las experiencias socio-culturales son las que nutren la elaboración personal de la teoría implícita.
- Responder a las demandas de escenarios concretos en los que se producen y están constituidas por un conjunto de creencias, entendiendo que una creencia es un esquema, y un conjunto de las mismas constituyen un macroesquema; en consecuencia, una teoría implícita es un macroesquema con los siguientes rasgos (ver figura 2.2):

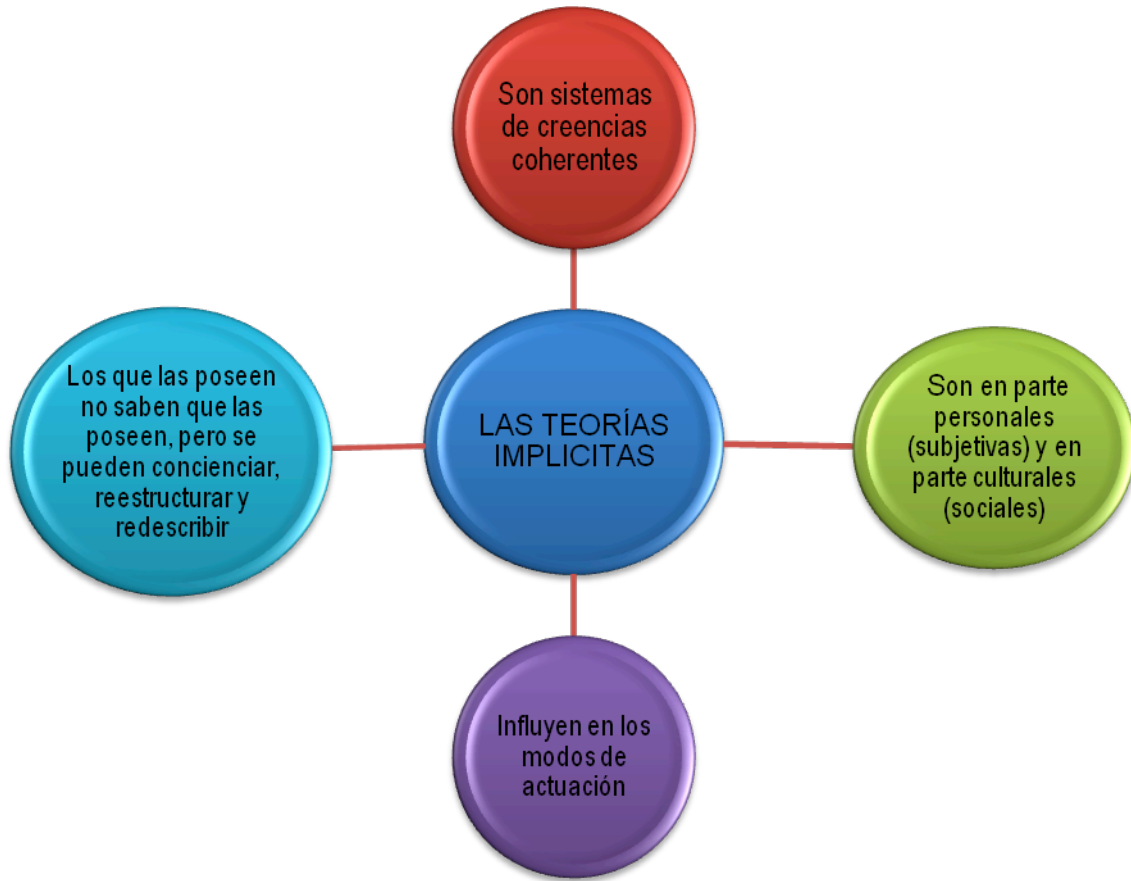


Figura 2.2 Esquema sobre las características de las teorías implícitas

Las teorías implícitas no son hipótesis sobre el mundo, son verdaderas creencias, pero su construcción no es un ejercicio solamente intelectual, sino una actividad vital para interactuar en lo social; están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen parcialmente inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, 1993). El carácter explícito o implícito de las teorías está vinculado con el nivel funcional de las representaciones: nivel de conocimiento y nivel de creencia; no obstante, pueden ser verbalizables y, por lo tanto, explicitables, sin embargo no son fáciles

de comunicar ni de compartir. Estas teorías son el resultado de la experiencia personal en diferentes escenarios culturales de aprendizaje, funcionan en el aquí y en la ahora en contextos locales, sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no para situaciones nuevas, resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son muy limitadas ante condiciones cambiantes o problemas nuevos. Otro rasgo que caracteriza a las teorías implícitas es que en muchos casos son producto de un aprendizaje informal, en el que se aprende a través de la acción propia, más que deliberada o intencional. No obstante, gracias a que las personas tienen teorías implícitas pueden interpretar las situaciones sociales, pues con base en ellas regulan y comparten actividades dotándolas de un significado para su cultura (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Las teorías explícitas e implícitas tienen diferencias en cuanto a su origen, naturaleza, funcionamiento y reestructuración. Pozo y otros (2006) ilustran estas diferencias, aclarando que las teorías deben verse como un continuo, con diversos niveles de explicación, no como una dicotomía, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2.4
Diferencias entre las teorías implícitas y las explícitas

	Teorías implícitas	Teorías explícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente Experiencia personal Educación informal	Aprendizaje explícito, consciente Reflexión y comunicación social de esa experiencia Educación e instrucción formal
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa
¿Cómo funcionan?	Función pragmática (tener éxito) Naturaleza más situada o dependiente del contexto Naturaleza encarnada Activación automática, difíciles de controlar conscientemente	Función epistémica (comprender) Naturaleza más general o independiente del contexto Naturaleza simbólica, basada en sistemas externos de representación Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad	Por procesos asociativos, pero también de reestructuración Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras

Fuente: Pérez, M, et, al. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo y et, al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Las teorías implícitas constituyen para Pozo (2001), un tercer nivel en el análisis de las representaciones mentales. Estos tres niveles son:

2. *Un primer nivel superficial o de respuestas*, conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas *ad hoc* frente a demandas contextuales específicas.

3. *Teorías de dominio*: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento.
4. *Teorías implícitas*: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Las teorías implícitas se constituyen de principios subyacentes, que son los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales:
 - Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio.
 - Los ontológicos remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento.
 - Los conceptuales son las formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

En las síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones “internas” que nos sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. En el nivel de las creencias, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia. Es característica de las teorías implícitas que las

personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes; o sea, se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto. Además, las personas se representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos). La apelación al contexto también permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto, las representaciones se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social; las personas con experiencias similares elaboran visiones, hasta cierto punto, compartidas y convencionales.

Las representaciones sociales por su parte, pueden considerarse como teorías implícitas sobre el mundo social (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), ya que constituyen un conocimiento del que generalmente no estamos conscientes sobre nuestra conducta o actitudes sociales; no obstante la forma en que se aprenden estas representaciones sociales es el rasgo que las caracteriza de otras teorías implícitas, pues se originan fuera del aprendiz (no son construcciones tan individuales o personales como otras teorías implícitas) y su aprendizaje consiste en un proceso de asimilación personal de ciertas formas culturales (Pozo, 1996). Desde esta perspectiva, las representaciones sociales como teorías de sentido común permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas y son estrictamente indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad, es decir, las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto establece los límites y las posibilidades de la forma en que los seres humanos actúan en el mundo (Moscovici, 1991).

Según Elejabarrieta (1991) existen tres grandes tipos de objetos capaces de originar una representación social:

- Objetos, ideas y teorías científicas de corte utilitario en la vida cotidiana.

- La imaginación cultural, los elementos míticos o mágicos, que son cuestiones relevantes para los grupos sociales en un contexto dado.
- Las condiciones sociales y acontecimientos significativos que son las polémicas particularmente relevantes para grupos y contextos.

De esta manera, las representaciones sociales contienen tanto un componente cognitivo - un sujeto con procesos cognitivos- como un componente social - un contexto concreto en el que se sitúa el individuo inserto en un grupo-, de manera que la puesta en práctica de los procesos cognitivos está regulada por las condiciones sociales existentes.

En la siguiente tabla se presentan de los aspectos más relevantes de las representaciones sociales.

Tabla 2.5
Representaciones sociales

Características	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento espontáneo, de sentido común. - Conocimiento socialmente elaborado y compartido. - Conocimiento implícito, ya que los sujetos no tienen conciencia de su existencia. - Conocimiento episódico - Resistencia al cambio.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter adaptativo ya que se producen a fin de integrar lo nuevo a un sistema de creencias, hacer que lo extraño resulte familiar. - Permiten describir y explicar la realidad y comunicarla. - Contribuyen a definir la situación y las relaciones a restablecer, producen una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo a la representación existente.
Origen	<ul style="list-style-type: none"> - Se constituyen a través de nuestras experiencias físicas y de distintos procesos sociales (comunicación, educación). - Las condiciones para su aparición son: dispersión de la información, focalización, presión a la inferencia. - Los procesos que explican la construcción son: la objetivación y el anclaje.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> -Se constituyen en un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes con relación a un objeto.

De forma general, las representaciones sociales se construyen en función de las comunicaciones que circulan en el medio social, así como los roles y posiciones que el individuo asume y ocupa dentro de ese contexto, y en ellas encontramos un conjunto de creencias, valores, actitudes, normas y tradiciones con las que el individuo afrontan las situaciones cotidianas.

En síntesis, los dos modelos teóricos del sentido común- teorías implícitas y representaciones sociales- interpretan la actividad psicológica de los individuos desde algunas cuestiones muy semejantes, incluso utilizan los mismos términos, sin embargo, están situados en programas de investigación diferentes.

Desde esta perspectiva, y ante la necesidad de circunscribir el estudio a uno de estos modelos teóricos, este trabajo se inclina por el enfoque de las Teorías Implícitas como una opción investigativa, porque se considera que éste equilibra la visión psicocognitiva y la mirada social, fundamentales para entenderlas creencias del profesorado, aunque no se desestiman las importantes contribuciones al conocimiento sobre las mismas que han aportado los estudios sobre las representaciones sociales.

2.2.1 Las teorías implícitas de los profesores

El término *teorías implícitas* es el constructo que el enfoque cognitivo ha asumido para referirse a las creencias de los docentes. Éstas estarían dentro del contexto ideológico del profesor en el cual percibe y actúa. Según Marrero (1993) estas teorías se pueden entender como una elaboración personal realizada a partir de una serie de experiencias. Las teorías implícitas son construcciones culturales que el maestro adopta de ciertos modelos culturales, de su ámbito experiencial, por medio de eventos presenciales, prácticos, o en lecturas que plasma en su ejercicio docente.

Rodríguez y Marrero (1993) en uno de sus trabajos sobre las teorías implícitas de los profesores describen cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva.

- a) Tradicional: retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, es considerada como una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el maestro, centrada en su autoridad moral o física sobre el alumnado quien, pasivamente, será el destinatario de una verdad universal incuestionable. El profesor es el responsable de seleccionar las impresiones de la mente que serán útiles para dar sentido al mundo y alcanzar la verdad.
- b) Activa: se inicia con Rousseau y se concreta con Dewey, quien hace la primera sistematización de la escuela experimental. La premisa de Rousseau es que el niño no es un adulto y por tal motivo no se le debe tratar así; se debe tener en cuenta que el niño tiene que cursar por diferentes etapas que requieren un trato y una labor diferente; cuanto más se le educa, más se aleja de la naturaleza y de la sabiduría. La enseñanza debe dar respuesta a la curiosidad y a las necesidades del pequeño, así como a los problemas que él plantea, debe ser deseada y aceptada con gusto.
- Dewey usó la palabra como un término clave y la consideró como la característica humana dominante. La educación debe tener una naturaleza científica, la escuela se convierte en un laboratorio social donde los alumnos siguen su natural tendencia a buscar, indagar, explorar y aprender a través de la experiencia.
- c) Crítica: inspirada en la obra de Marx, da lugar al planteamiento de la pedagogía antiautoritaria. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple y la obra de Freire). Para la educación crítica el hombre abstracto no existe; sí el hombre que vive en una sociedad y en un momento histórico dado. La educación debe centrarse en la totalidad histórica-social del proceso de formación de la conciencia del hombre. Por tal motivo es importante mostrar la relación entre valores educativos y condiciones materiales que le subyacen.
- d) Técnica: su principal representante es Skinner y en la enseñanza, Bobbit y Tyler. Posteriormente se complementa con la cibernética y la teoría de

sistemas. En esta corriente se desarrolla la taxonomía de objetivos y diseños muy estructurados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Son características de este enfoque la eficacia mensurable de la intervención pedagógica y el encontrar procedimientos de evaluación para determinar el logro de los objetivos específicos.

- e) Constructivista: arranca con la obra de Rousseau, con quién comparte algunos supuestos, pero se consolida en la segunda mitad del siglo XX con la obra de Piaget, los movimientos de la escuela nueva y recientemente la pedagogía operatoria. La educación debe adaptar al niño al mundo social del adulto, transformar la constitución psicobiológica del individuo y a las leyes de su desarrollo.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) parten del supuesto de la huella que todas han dejado en la configuración de las prácticas educativas actuales y utilizan estas cinco perspectivas pedagógicas para tratar de explicar y comprender el sustrato cultural en el que se instalan las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza. Establecieron un perfil de las teorías históricas del currículo: tradicional, técnico, activo, crítico y constructivo.

Pozo y Scheuer (1999) plantean que la labor educativa se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado, a través de sus prácticas educativas. Esas concepciones constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula.

Estas teorías implícitas están estructuradas a partir de ciertos principios: ontológicos, epistemológicos y de índole conceptual, estos principios organizan las acciones de los profesores y alumnos en escenarios educativos concretos, como se observa en el siguiente cuadro de Pozo y Scheuer (1999):

Tabla 2.6
Teorías implícitas sobre el aprendizaje

PRINCIPIOS	TEORÍAS IMPLÍCITAS		
	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
EPISTEMOLÓGICOS	<p>REALISMO INGENUO DUALISMO</p> <p>El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.</p>	<p>REALISMO INTERPRETATIVO PLURALISMO</p> <p>El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición y contraste.</p>	<p>CONSTRUCTIVISMO RELATIVISMO</p> <p>El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.</p>
ONTOLÓGICOS	<p>ESTADOS Y SUCESOS</p> <p>Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.</p>	<p>PROCESOS</p> <p>El aprendizaje se concibe en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.</p>	<p>SISTEMAS</p> <p>Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.</p>
CONCEPTUALES	<p>DATOS Y HECHOS</p> <p>Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.</p>	<p>CAUSALIDAD LINEAL DE SIMPLE A COMPLETA</p> <p>La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.</p>	<p>INTERACCIÓN</p> <p>Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos y sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.</p>

Fuente: Pozo, J. I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En. J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Teoría directa

La teoría implícita del aprendizaje más básica es la teoría directa, esta teoría se centra en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz. Se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como la reproducción fiel de la información o modelo presentado. (Pozo y Cols. 2006).

Comprende las siguientes características:

- Se presenta en alumnos y profesores de todos los niveles educativos.
- Hay focalización en los productos, que son logros obtenidos a través de productos convencionales o actividades de producción.
- Los conocimientos previos son errores que deben erradicarse a través de la enseñanza.
- Las mejores fuentes de conocimiento son aquellos textos hechos por la autoridad epistémica, acreditada académicamente.
- La evaluación servirá para diferenciar a los alumnos que saben de los que no saben.

Desde el punto de vista del principio *epistemológico* esta teoría asume que el conocimiento se corresponde directamente y unívocamente con la realidad. En cuanto a lo *ontológico* el aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal más amplio. En esta teoría los principios *conceptuales* sólo contemplan un único componente del aprendizaje: el resultado. La teoría directa es cercana a ciertos principios de las teorías conductistas del aprendizaje, puesto que ambas conceptualizan que existe una correspondencia directa entre ciertos datos o condiciones y los resultados del aprendizaje. El aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de ciertas condiciones. Así las condiciones por sí solas bastan, para asegurar el aprendizaje, independientemente de quién aprenda y

cómo aprenda. Aprender es así imitar a la realidad, copiando ya sean conocimientos o acciones. Aprender es reproducir el mundo y si alguien no aprende es que no ha sido expuesto a los estímulos o a la información adecuada. El siguiente esquema ejemplifica las ideas expuestas.

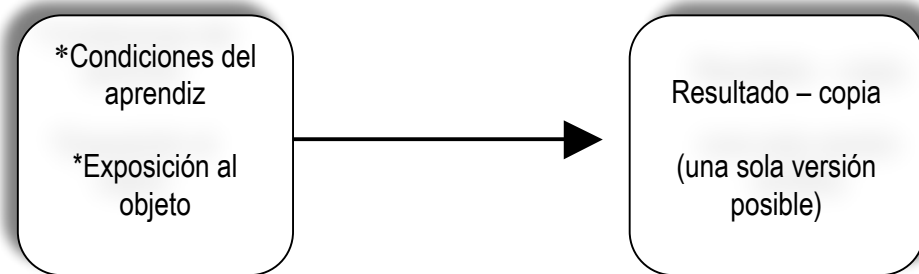


Figura2.3 Esquema sobre las características de las teorías implícitas

Fuente: Pozo, J. I, y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En. J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Teoría interpretativa

La evolución de la teoría directa da origen a una teoría interpretativa, sin embargo, no hay una ruptura radical entre ambas teorías puesto que comparten algunos supuestos epistemológicos, aunque en otros aspectos se diferencian claramente. En la teoría interpretativa, a diferencia de la directa, el aprendizaje es concebido como el resultado de la actividad personal del sujeto, mediante diversos procesos cognitivos; no obstante desde el punto de vista epistemológico, se sigue asumiendo que la meta o función del aprendizaje es el de lograr copias lo más exactas posibles de la realidad, pero asume que el aprendizaje es un proceso, por lo que suele confundirse con la teoría constructiva, como se observa en el siguiente esquema:

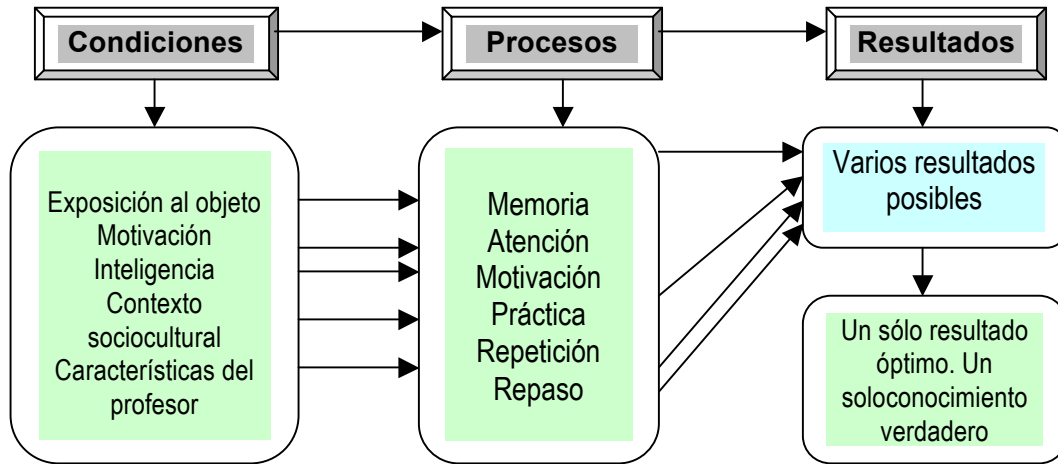


Figura 2.4. Esquema de la teoría interpretativa

Fuente: Pozo, J. I, y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En. J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Desde el punto de vista ontológico, en esta teoría, el aprendizaje se presenta como un proceso. En cuanto a los principios conceptuales, la teoría articula los tres componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Es decir, las condiciones “actúan sobre” las acciones y los procesos del aprendiz, los que a su vez “provocan” unos resultados del aprendizaje, concibiendo que los resultados del aprendizaje producen nuevos conocimientos; pese que estos principios son diferentes a los de la teoría directa, en cuanto a los principios epistemológicos, la teoría interpretativa parte de un principio realista al asumir que el “buen” conocimiento debe reflejar la realidad, y por tanto, el aprendizaje tiene como meta captar la realidad. Así, un aprendizaje es más eficaz cuando logra una reproducción fiel, pero ello requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende. Es un aprendizaje activo, pero reproductivo.

Teoría constructiva

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje involucra procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental. Los resultados del aprendizaje implican una redescritión de los contenidos de la persona que aprende.

En contraste con la teoría interpretativa, que se distingue de la teoría directa por sus principios ontológicos y conceptuales pero asume los mismos supuestos epistemológicos; el rasgo distintivo de la teoría constructiva es su base epistemológica. Es decir, se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que la adquisición del conocimiento implica una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural. Desde el punto de vista de los principios ontológico y conceptual, la teoría constructiva se asienta sobre la noción del aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

El paso de una epistemología realista a una constructiva implica un verdadero cambio conceptual, por esto, es importante identificar algunos rasgos característicos de una práctica constructivista en las aulas, como:

- a) La selección de contenidos y la organización de las actividades de enseñanza deben asumir un cierto grado de relativismo.
- b) La interpretación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en términos de un sistema.
- c) La interacción entre los contenidos, el alumno y el profesor como un motor de aprendizaje.

Estos rasgos son explicados por Pozo y Scheuer (1999) en la siguiente tabla:

Tabla 2.7
Rasgos característicos de una práctica educativa constructiva

RELATIVISMO/ PERSPECTIVISMO	INTERPRETACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN TÉRMINOS DE UN SISTEMA	LA INTERACCION COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE
En la organización de los contenidos: relativización del conocimiento disciplinar, que es un medio o instrumento didáctico, pero nunca un fin en sí mismo.	El currículo como sistema con diversos niveles de análisis (disciplinar, psicológico, didáctico y sociológico).	El aprendizaje del alumno como un producto de la interacción entre la enseñanza y sus estructuras de conocimiento.
En las actividades de enseñanza y aprendizaje: diálogo más que monólogo.	Análisis de las dificultades de aprendizaje como producto de un sistema y no de las acciones de un agente único (el alumno, los padres, la administración, el profesor)	El aprendizaje como el producto de la interacción social en el aula.
En las actividades de evaluación: contrastación de modelos y argumentos en lugar de aceptación de un saber establecido.		La toma de decisiones profesionales como un producto de la interacción y el trabajo en equipo.

Fuente: Pozo, J. I, y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En. J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Desde esta perspectiva, para que los profesores y alumnos transiten de una teoría implícita a otra, se necesita una interiorización, un mayor nivel de complejidad y dinamización en la conceptualización del aprendizaje, así como tomar en cuenta el punto del que se parte, además de los resultados que se pretenden alcanzar, mismos que presentarán cambios cualitativos y cuantitativos. En estas transiciones, los cambios van haciéndose cada vez más conscientes y más controlables, por lo que el conocimiento va adquiriendo mayor importancia, pero a través de una conciencia del mismo que se va dando con ayuda de distintos procesos que requieren una interiorización.

2.2.2 Estudios sobre las teorías implícitas de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura

La investigación realizada por Scheuer, De la Cruz, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002) describen y analizan tres concepciones de la enseñanza del lenguaje escrito.

- a) *El aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro.* En esta concepción, que presenta importantes vinculaciones con la teoría de la copia o directa de la mente del aprendiz, se considera que el conocimiento acerca de la escritura está fuera de la mente de los niños y para que aprendan, dicho conocimiento debe ingresar a ella. La concepción de una mente vacía en relación al sistema de escritura comprende no sólo el contenido (como ausencia de conocimiento específico), sino también la misma actividad cognitiva. Entre las acciones y actividades del aprendiz, se encuentran la copia mecánica y la memorización de textos escritos, ambas motivadas en una búsqueda permanente de aprobación y validación por parte de los maestros. Estas actividades se corresponden con las que, de acuerdo con estos maestros, se ponen en juego en el inicio del acceso a esta área de conocimiento, tales como relacionar dibujos y nombres, inferir los nombres de dibujos, ver, mirar y dibujar letras. El “llenado” de mentes vacías con conocimientos vinculados a la escritura no parece generar la posibilidad de desarrollar actividades cognitivas específicas, así como tampoco de utilizar criterios propios de corrección y autoevaluación que permitan a los niños controlar sus adquisiciones.
- b) *El aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos.* De acuerdo con esta concepción, gran parte del conocimiento específico de la escritura se encuentra en la mente de los niños. Este se adquiere en la familia, en la vida cotidiana y en instituciones educativas de nivel elemental. Los niños aprenden mediante preguntas o consignas. De esta manera, parten de lo que ya saben y lo relacionan con el

conocimiento nuevo. Los estudiantes tienen una mente que se activa con los estímulos naturales o deliberadamente propuestos y que incrementa su actividad al tomar conciencia de sus propios logros. El aprendizaje se manifiesta de pronto, como resultado de procesos implícitos basados unos en la asociación de ideas que ya poseen, otros en la interiorización de conocimientos (presentados por otros o buscados por los niños). El aprendizaje requiere de acciones y procesos que el aprendiz va acumulando. Aprende cuando tiene más conocimientos y puede poner en marcha más actividades cognitivas.

- c) *El aprendizaje basado en lo “natural”*. En esta concepción los niños aprenden porque se encuentran motivados, sus mentes están orientadas hacia el aprendizaje y se valen de modelos externos y personas que proveen y ofrecen ayudas. Aprenden naturalmente al entrar en contacto con los objetos escritos, con los usos que hacen los adultos de la escritura. En este proceso los niños aprenden solos y con ayuda.

Estas concepciones sobre el aprendizaje, dicen dichas investigaciones, muestran congruencias con las concepciones sobre la enseñanza reconociendo las siguientes:

- a) *La enseñanza basada en la “impresión” de conocimientos en la mente*. Se cree que la enseñanza es como una sucesión de etapas de transmisión que parte de la enseñanza de las nociones básicas de la escritura y avanza hacia nociones más complejas. La transmisión se materializa mediante la presentación de textos para favorecer el acceso a los signos escritos. Entre las formas de transmisión a las que apelan están las que se basan en la reiteración de actividades, de preguntas y de las respuestas de los niños. Se basa en procesos asociativos entre estímulos y respuestas que deben quedar impresos en las mentes de los niños. Las metáforas de la mente como “tabla rasa”, “recipiente vacío” que hay que llenar o “caja negra”, expresan esta concepción.

- b) *La enseñanza basada en el “encauzamiento” y ampliación de los conocimientos previos de los alumnos.* Esta no se basa en la transmisión o reiteración de conocimientos sino en la activación o explicitación de los conocimientos de los alumnos para que desde ellos avancen hacia los conocimientos nuevos. La adquisición de la nueva información produce cambios en los aprendizajes que a su vez generan cambios en la enseñanza. Se trata de un enfoque de enseñanza que se ajusta en función de los alumnos y sus conocimientos y requiere de una permanente interacción entre alumnos, conocimientos y docentes.
- c) *La enseñanza basada en proveer modelos y responder a demandas del aprendiz.* La enseñanza se ejerce mediante la oferta de materiales, de ayudas contingentes según demandas de los niños, de permanentes muestras de estímulo y de la corrección de sus productos escritos. Los niños aprenden naturalmente, aprenden haciendo, necesitan aprender. El docente proporciona estímulos, los organiza en situaciones informales de aprendizaje y da sostén emocional para aprender.

En la siguiente tabla se muestra las diferencias entre las tres concepciones y las interrelaciones que se tienen entre las concepciones de aprendizaje y de enseñanza.

Tabla 2.8
Relaciones entre concepciones de enseñanza-aprendizaje

Aprendizaje basado en:	Verificación por parte de otros de lo aprendido	Activación y conexión de conocimientos previos	Desarrollo de procesos naturales
Docentes	Transmisores evaluadores	Indagadores	Proveedores de recursos y de sostén emocional
Niños	Pasivos	Activos	Activos
Conocimiento	Externo	Externo que se internaliza	Externo que se internaliza
Condiciones del aprendiz	Conocimientos no específicos	Conocimientos específicos	Orientación fuerte hacia el aprendizaje
Mente del aprendiz	Copista	Interpretativa y acumulativa	Interpretativa
Estado emocional del aprendiz	Inseguridad, vulnerabilidad	Seguridad, entusiasmo	Placer
Conciencia de los avances	Inducida por otro	Provocada por los resultados	Provocada por los resultados
Enseñanza basada en:	Impresión de conocimientos	Activación de conocimientos y encauzamiento	Provisión de entornos de aprendizajes informales y validación

Fuente: Pozo, J. I, y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En. J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Como se observa las concepciones sobre el aprendizaje están directamente vinculadas con las de la enseñanza, así unas determinan a las otras y consecuentemente también orientan las acciones de los profesores y las actitudes que asumen los alumnos respecto a su aprendizaje.

O' Shanahan y Jiménez (2008) seleccionaron una muestra de setenta profesores de Escuelas Primaria Públicas y mediante entrevistas y cuestionarios realizaron estudios centrados en analizar las concepciones de los docentes acerca de cómo enseñar a leer demostrando que los profesores conciben la enseñanza con base en tres enfoques diferentes:

- Basado en la metodología Freinet, caracterizado por la utilización de frases como unidades instruccionales para que los niños inicien el aprendizaje de la lectura de forma significativa reconociendo o “leyendo” a golpe de vista las palabras que ven y escuchan.
- El otro enfoque se caracteriza por poner un mayor énfasis desde el principio en la enseñanza del código, centrándose en la enseñanza de los fonemas.
- La otra perspectiva de enseñanza considera que se debería enseñar el código a partir de la sílaba.

En general, las actividades de enseñanza de los profesores se basan en la descodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje y centran el trabajo en la enseñanza de las unidades más complejas (palabras y frases).

Lambrisca y Cols. (2006) realizan un estudio sobre las perspectivas pedagógicas en las que los maestros basan su hacer docente en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, con la finalidad de revelar las teorías implícitas que configuran el estilo de enseñanza, encontrando que los profesores conciben:

- El aprendizaje de la lectura y la escritura se da por asociación visual o auditiva, y que esta asociación queda fijada por repetición.
- La escritura como reproducción y práctica motriz y a la lectura como la decodificación del texto.

Con base en las investigaciones expuestas, se puede observar que aunque algunos maestros se apropian de un discurso renovador que recupera elementos teóricos de la psicogénesis o de una postura de corte constructivista, en sus prácticas pedagógicas subyace la concepción teórica que se fundamenta en la relación entre fonema y grafía, emergiendo las teorías implícitas que sostienen que se aprende a través de mecanismos perceptivos, lo cual resulta coherente con los métodos que aplican a la hora de enseñar.

En torno a la enseñanza del lenguaje escrito sobresalen tres concepciones: a) el aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido, por parte del maestro; b) el aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos; y, c) el aprendizaje basado en lo “natural”. La primera concepción basa su premisa en la transferencia de información; la segunda, en considerar que la base del aprendizaje se encuentra en los conocimientos que el niño ha construido fuera de la escuela; y la tercera, en la motivación social para el aprendizaje y el papel que juegan modelos externos y personas que proveen ayuda. Así, pese a los avances teóricos, en la escuela prevalecen prácticas que reflejan concepciones de enseñanza basadas en el código o en la transferencia de información.

Desde estas perspectivas investigativas, se puede decir que las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial juegan un papel importante en la enseñanza de la lectura y la escritura. La importancia radica en que las teorías implícitas que los profesores tienen sobre cómo se aprende a leer y escribir y cómo se debe enseñar determinan los enfoques de enseñanza que evidencia en el aula. De tal modo, que si el profesor cree que leer y escribir se aprende a través de situaciones comunicativas en contextos sociales determinados, propondrá a sus alumnos muchas actividades comunicativas que permitan desarrollar las habilidades lingüísticas; en cambio si considera que la mejor manera de aprender es enseñando el código, entonces promoverá que sus estudiantes dediquen el tiempo a aprender las letras. De esta forma, las teorías implícitas de los docentes sobre la alfabetización inicial inciden, en gran medida, en el modo en que cada docente decide llevar a cabo su enseñanza. En este sentido, el sistema de creencias y conocimientos del maestro forma parte esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de tal modo, y como las investigaciones muestran, las teorías implícitas de los docentes respecto al proceso de aprendizaje incidirán significativamente en su actuación docente y en su forma de organizar el proceso de enseñanza, pues una determinada concepción sobre el aprendizaje orienta la elección del método o enfoque para la enseñanza de lectura y la escritura que guía las diversas actuaciones didácticas en el aula.

En este sentido, los estudios sobre las teorías implícitas de los docentes en torno de la alfabetización inicial resultan fundamentalmente importantes y pertinentes, no sólo porque son una línea de investigación de la didáctica de la lengua, sino también porque son un elemento central del paradigma del pensamiento del profesor, pues su estudio es fundamental para comprender los esquemas de pensamiento-acción del docente, ya que los sistemas de creencias influyen en la forma en que éstos planifican sus clases, en el tipo de decisiones que toman y en su labor general en aula, guiando su pensamiento y comportamiento (Williams y Burden, 2008), y si, como afirma Pozo, una de las vías para transformar las prácticas es develando y reconociendo las teorías implícitas que guían el hacer docente, entonces se hace imprescindible trabajar en este terreno.

CAPITULO III. Metodología

3.1 Participantes

De los cuestionarios

Se encuestaron a quince maestras que imparten clase en el primer grado de educación primaria y cursaron su formación docente inicial con el PELEP-97. Las encuestadas fueron cinco maestras pertenecientes a diversas escuelas públicas del Distrito Federal, cinco docentes que laboran en las Escuelas Primarias de Experimentación Pedagógica anexas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y cinco profesoras que cursaban la especialización de: *Enseñanza del Español en la Educación Primaria*³. Se eligieron estas docentes porque todas son egresadas de normales, privadas o públicas; y la mayoría de ellas expresaron estar en constante actualización además de tener de uno a tres años de experiencia en el primer grado de educación primaria.

De las entrevistas

Se entrevistaron a cuatro profesoras que accedieron a ser observadas en el aula y que previamente habían contestado el cuestionario. Se tomó la decisión de poner un seudónimo a las docentes participantes, con el fin de mantener su anonimato, por lo que para referirse ellas se citarán como las profesoras: Dana, Yeni, Lilo y, Nora. Las características de las mismas en cuanto a antigüedad en la docencia y estudios sobre alfabetización inicial se muestran a continuación. Los datos que se describen fueron aportados por la fase “A” de la entrevista (datos de identificación y formación académica).

³En dicha especialización el estudio de la alfabetización se fundamenta en el principio de que se debe propiciar permanentemente la relación de los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita y oral, recuperando sus funciones sociales y culturales, considerando en todo momento los procesos de construcción y comprensión que los niños hacen sobre la lengua.

Profesora Dana

La profesora Dana tiene seis años de antigüedad docente, es la segunda vez que imparte primer grado, estudió la *Especialización en Enseñanza de la Educación Primaria*, el año anterior, en la cual, dice cursó un seminario sobre alfabetización, lo que le proporcionó algunos elementos didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura, las cuales pone en práctica en su aula.

Profesora Yeni

La docente Yeni tiene ocho años de antigüedad docente, es la tercera vez que atiende primer grado, estudió la *Especialización en Enseñanza de la Educación Primaria*, hace tres años en donde, actualizó sus conocimientos sobre la alfabetización inicial. Actualmente asiste al Diplomado sobre la Reforma Integral de Educación Básica. Tiene la expectativa que en dicho programa obtendrá conocimientos para el trabajo por proyectos propuesto en los nuevos programas, pues aún los implementa con sus alumnos.

Profesora Lilo

La maestra Lilo tiene un año de antigüedad docente, es la primera vez que tiene primer grado, actualmente cursa la *Especialización en Enseñanza de la Educación Primaria*, se inscribió en este programa porque siente la necesidad de obtener conocimientos sobre la enseñanza de la alfabetización inicial y el trabajo por proyectos, metodología con la que organiza la enseñanza en este ciclo escolar.

Profesora Nora

La profesora Nora tiene tres años de antigüedad docente, es la segunda vez que atiende primer año, no ha cursado ningún programa de actualización docente, pues trabaja dos turnos desde que egresó, sin embargo expresa que en el último año de formación inicial, obtuvo conocimientos para trabajar con primer año, pues

sus prácticas docentes las desempeñó en este grado implementando el método por proyectos.

Cabe mencionar que las profesoras planeaban sus clases en colaboración ya que las docentes Dana y Yeni trabajan en la misma escuela, mientras que las maestras Lilo y Nora desempeñan su labor en otra institución educativa.⁴

3.2 Herramientas y estrategias de análisis

En este apartado se describirán las herramientas o instrumentos diseñados para la indagación y el procedimiento utilizado para el análisis de los datos arrojados por los mismos.

Cuestionarios

Considerando que los profesores tienen diferentes concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, el primer instrumento indagatorio de esta investigación fue un cuestionario semi-cerrado, éste se aplicó con el propósito de develar cuáles son las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial que poseen las docentes de educación primaria, que se formaron con el PELEP-97 y que trabajan en primer grado.

En un primer pilotaje el cuestionario constó de treinta afirmaciones relacionadas con la enseñanza de la alfabetización inicial, dichas afirmaciones están fundamentadas en dos enfoques dicotómicos para la enseñanza de la misma, la perspectiva transmisiva y la línea constructiva, basados en el texto: *Enseñar y aprender, leer y escribir* de Echeverri y Emir (2004). Este fue piloteado⁵ y a partir de las observaciones y el análisis de los comentarios realizados por las docentes

⁴Se mantendrá en el anonimato el nombre y la ubicación de las escuelas en las que se realizaron las observaciones, pues fue una condición indispensable para que los directivos y las maestras permitieran el acceso al aula.

⁵ Tanto el primer cuestionario, como los que resultaron de los pilotajes fueron validados por cinco expertos en la Enseñanza de la Lengua, los cuales son formadores de maestros tienen estudios especializados en el área del lenguaje, además de experiencia docente tanto a nivel de licenciatura como de posgrado.

encuestadas se rediseñó para un nuevo pilotaje. Esta nueva versión se aplicó una vez más y los comentarios pertinentes realizados por los participantes fueron tomados en cuenta para su versión final⁶.

Con base en el análisis de las observaciones realizadas en ambos pilotajes se diseñó una versión final que constó de doce preguntas dicotómicas, cuya consigna de respuesta implica dos niveles: en un primer momento, se solicita una posición respecto de tres opciones: (A) totalmente de acuerdo, (B) parcialmente de acuerdo y (C) totalmente en desacuerdo; y en un segundo momento, se pidió, por medio de la pregunta *¿por qué?*, la razón argumentativa de la posición.

Entrevistas

Para complementar la información obtenida a través de los cuestionarios se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, el guión fue piloteado en dos ocasiones, a partir del análisis de los comentarios y observaciones recibidos, por los expertos, en estas dos experiencias se reestructuró hasta llegar a la versión final de la entrevista⁷, la cual consta de dieciocho preguntas divididas en cuatro fases:

- A. Datos de identificación y formación académica
- B. Preguntas introductorias
- C. Proceso de enseñanza aprendizaje de la alfabetización inicial
- D. La práctica docente

⁶ La versión final del cuestionario se puede consultar en el anexo II

⁷ La versión final se puede consultar en el anexo III

3.3 Tipo de estudio

Hace algunas décadas predominaba en las discusiones metodológicas la concepción de los métodos cuantitativos y cualitativos como dos posiciones irreconciliables basadas en epistemologías, interrogantes y técnicas completamente disímiles. Sin embargo, en la actualidad, se ha construido un nuevo consenso en torno a las ventajas de trabajar en forma conjunta con abordajes “cuanti” y “cuali” en las investigaciones educativas. Investigadores como Sautú (2000) proponen tratarlos como enfoques complementarios. Así, la integración de métodos cuantitativos y cualitativos ha llevado a postular la existencia de “métodos mixtos”, entendidos como un procedimiento para recolectar, analizar y combinar o integrar datos tanto cualitativos como cuantitativos en alguna etapa del proceso de investigación con el propósito de obtener una mejor comprensión del problema de investigación (Ivankova et al. 2006). Bajo esta lógica, la propuesta de emplear métodos mixtos se justifica por la posibilidad de aprovechar al máximo las potencialidades de cada método en un mismo estudio, pues las ventajas de llevar a cabo esta integración residen en que “cada método retroalimenta al otro”. En otras palabras, cada enfoque añade y contribuye al conocimiento al ir construyendo sobre la información derivada desde el otro enfoque (Pacheco y Blanco, 2003).

Desde esta perspectiva, el trabajo investigativo que aquí se presenta basa su diseño en un *enfoque cuantitativo-cualitativo*, pues el análisis cuantitativo enriquece los resultados del cualitativo y viceversa, así la mezcla secuencial realizada en este trabajo: primero cuantitativa con el cuestionario y luego cualitativa con entrevistas y observaciones en el aula, ayudaron a estudiar con mayor profundidad las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza de la alfabetización inicial.

3.4 Procedimiento

Las estrategias de investigación se estructuraron en cuatro fases que se desarrollan a continuación:⁸

Primera fase cuantitativa:

- a) Se diseñó, aplicó y analizó un cuestionario semi-cerrado de respuestas múltiples con el propósito de indagar e identificar cuáles fueron las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial que poseen las profesoras de educación primaria encuestadas.

Se decidió iniciar con un cuestionario, puesto que, como Johns (1997) afirma, las encuestas pueden ser utilizadas como primer paso, como punto de entrada a la investigación y después complementar la información obtenida con otras técnicas como las entrevistas y las observaciones. Así, a partir de los resultados arrojados por los cuestionarios se eligieron a cuatro maestras de educación primaria que atendieran primer grado y fueran egresadas del PELEP 97 para realizar entrevistas y observaciones.

- b) El cuestionario fue aplicado en tres grupos de cinco participantes: maestras de las cuatro escuelas primarias federales, docentes de las cuatro escuelas de experimentación pedagógica y profesoras que cursaban la *Especialización en Enseñanza de la Educación Primaria*.
- c) Se realizó un ejercicio analítico e interpretativo sobre las teorías implícitas en cuanto a la alfabetización inicial de las docentes encuestadas. Los datos arrojados por los cuestionarios aplicados se analizaron con base en los cinco rasgos clasificatorios, explicados a continuación:

⁸ El procedimiento se dividió en fases para una mejor explicación, sin embargo el desarrollo de las mismas no fue lineal, sino interrelacionado.

Segunda fase cualitativa:

- a) Con base en el guión final se realizaron entrevistas semi-estructuradas con las maestras en servicio, con la finalidad de conocer a fondo sus teorías implícitas en cuanto a la alfabetización inicial. Las entrevistas se llevaron a cabo, individualmente, en el centro de trabajo de las profesoras; las conversaciones duraron aproximadamente entre cuarenta y sesenta minutos. Para el análisis de los datos arrojados, se dividió a las profesoras en dos grupos: uno comprendido por las docentes Dana y Yeni que laboran en la misma institución; y otro constituido por las mentoras Lilo y Nora que trabajan en otra escuela.
- b) Se hicieron observaciones en aula, durante el primer semestre del ciclo escolar 2010-2011, a cuatro maestras entrevistadas, con la finalidad de profundizar en los datos obtenidos en los cuestionarios y las entrevistas. En el transcurso de las observaciones se tomaron notas en las que se documentaron, de manera narrativa, los acontecimientos de la clase en torno a la alfabetización inicial.
- c) Se elaboró un ejercicio analítico e interpretativo sobre las teorías implícitas en cuanto a la alfabetización inicial de las docentes entrevistadas y observadas., con el fin de observar su práctica real y comprobar la relación entre ésta y las interpretaciones teóricas expuestas en los cuestionarios y las entrevistas. El análisis de los registros de clase y las entrevistas se fundamentó con base en dos planos: el psicoeducativo y el didáctico, identificando las variables o dimensiones que constituyen las prácticas alfabetizadoras de las docentes observadas (Zabala 2002):
- Eventos de alfabetización: todos los aspectos observables en los actos de leer y escribir, es decir, las actividades específicas de lectura y escritura que los participantes realizan (Barton y Hamilton 2000)
 - Usos y funciones de los materiales escritos: el contexto de uso y las funciones que se le confieren a los textos en la clase, en cuanto a disponibilidad y acceso, en el sentido establecido por Kalman (2003)

- Organización social de la clase: la forma de estructurar a los alumnos y la dinámica grupal que se establece determinan las formas de convivencia y trabajo: colectivo, en equipo, por pares e individual.
- Ayuda pedagógica: los diálogos que entabla el docente con los alumnos como un mecanismo de interacción que apoyan el aprendizaje; ayudando a los aprendices a llegar a niveles de competencia conceptual y comunicativa más amplia.
- El sentido y el papel de la evaluación: entendida desde el control de resultados o desde una concepción global del proceso enseñanza aprendizaje.

En este sentido el análisis se configura de la siguiente manera:

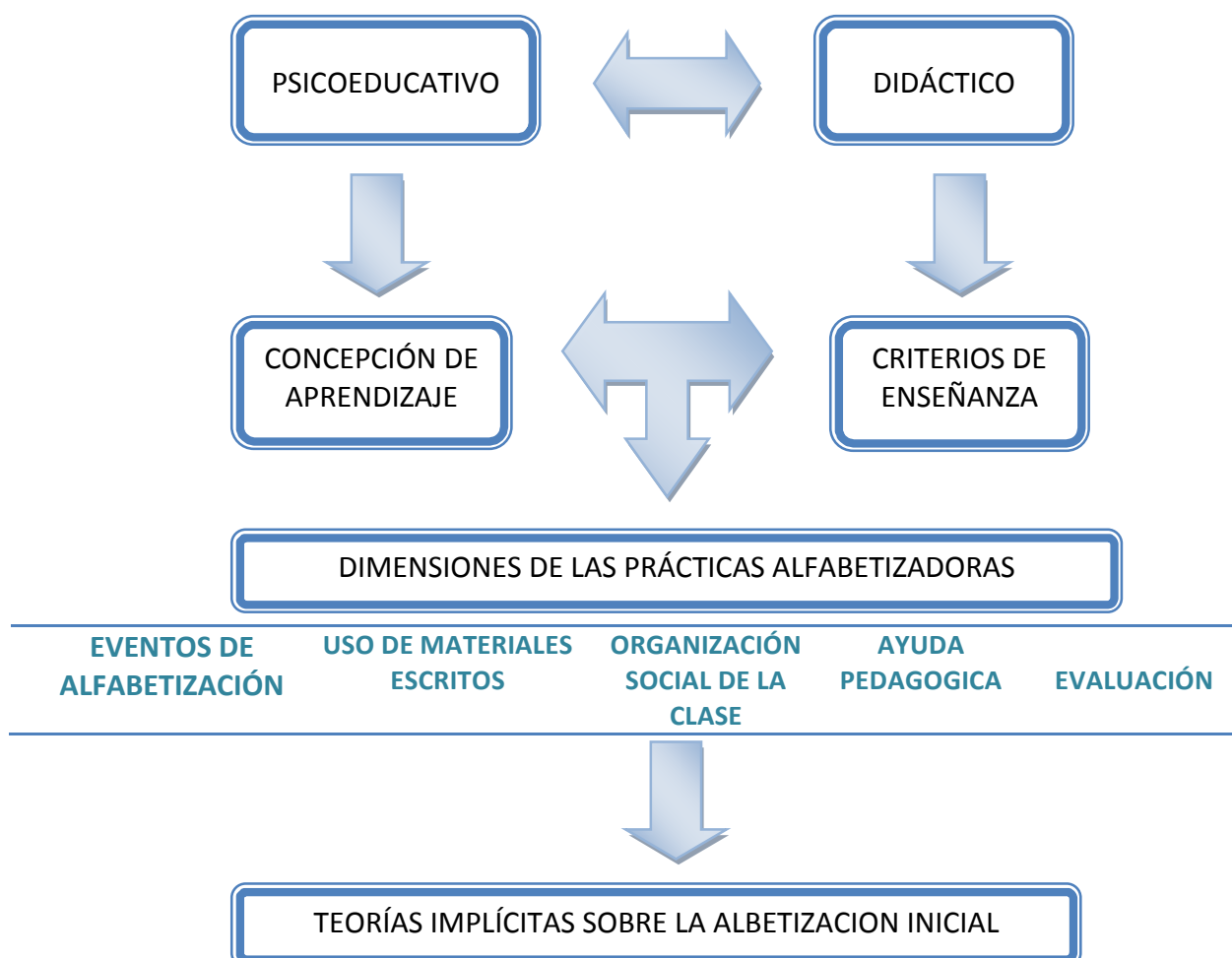


Figura 3.1 Esquema para el análisis de la práctica docente

CAPITULO IV. Presentación de los resultados de la etapa cuantitativa. Cuestionarios

En este capítulo se presentarán los datos obtenidos por los cuestionarios, los resultados se organizan con base en los cinco rasgos clasificatorios de las preguntas:

- A. Lectura y escritura reproductivas *versus* lectura y escritura constructivas
- B. Ejercicios de maduración *versus* desarrollo de las estructuras cognitivas
- C. Del sentido de la evaluación: evaluación cuantitativa *versus* evaluación cualitativa.
- D. Imitación del lenguaje *versus* funciones sociales y culturales de la lengua
- E. Lenguaje fragmentado *versus* lenguaje integral

Las gráficas de porcentaje que abajo se presentan, muestran la frecuencia de las respuestas de las docentes encuestadas⁹, de la siguiente manera:

TA= Totalmente de Acuerdo,

PA= Parcialmente de Acuerdo y

TD= Totalmente en Desacuerdo.

En lo referente a la razón argumentativa de la posición, es decir, la explicación que dan las maestras a la pregunta por qué, se eligió la respuesta que se consideró la más representativa en cuanto a la cuestión, para explicar el porqué de la elección.

⁹ Cuando se hace mención a docentes, maestros, profesores se refiere a los docentes **encuestados**, por cuestiones de redacción no se repetirá dicha palabra cada vez se haga alusión a ellos.

4.1 Lectura y escritura reproductiva vs. Lectura y escritura constructiva¹⁰

- Preguntas sobre la escritura:

Línea transmisiva

Ítem: En la enseñanza de la escritura, el maestro debe procurar que los niños escriban siguiendo un modelo que él les presente

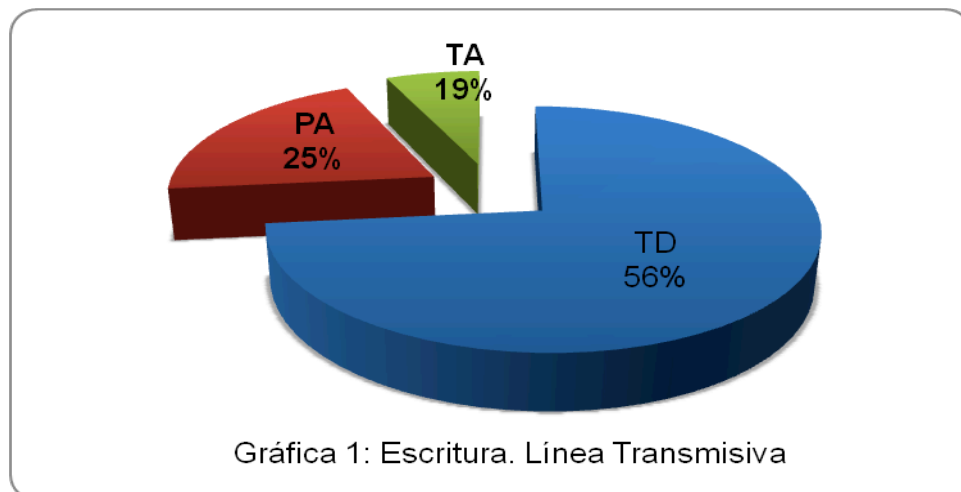
En cuanto a esta aseveración se observa (ver gráfica 1) que la mayoría de las profesoras están en desacuerdo con la premisa (56%), pues opinan, en general, que: *es importante dar libertad de elección y de expresión a los alumnos para poder aprender mejor*. Algunas otras (25%) expresaron estar parcialmente de acuerdo porque: *primero se debe trabajar con modelos para que observen y conozcan la convencionalidad del sistema de escritura y luego los niños construirán su propio estilo*; y la minoría (19%) se inclinó por estar totalmente de acuerdo pues creen que: *es importante trabajar con modelos para enseñar el trazo, la direccionalidad y la ubicación espacial, lo que será la base para escribir*.

¹⁰ *Lectura y escritura reproductivas*

Esta concepción teórica identifica a la lectura como un conjunto de habilidades para extraer información de un texto y a la escritura como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Escribir es copiar, leer decodificar.

Lectura y escritura constructivas

Esta teoría postula, en cuanto al proceso lector, que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. En lo referente a la escritura, Díaz-Barriga y Hernández (2002) exponen que escribir exige al escritor ser capaz de construir un discurso dirigido a un lector.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

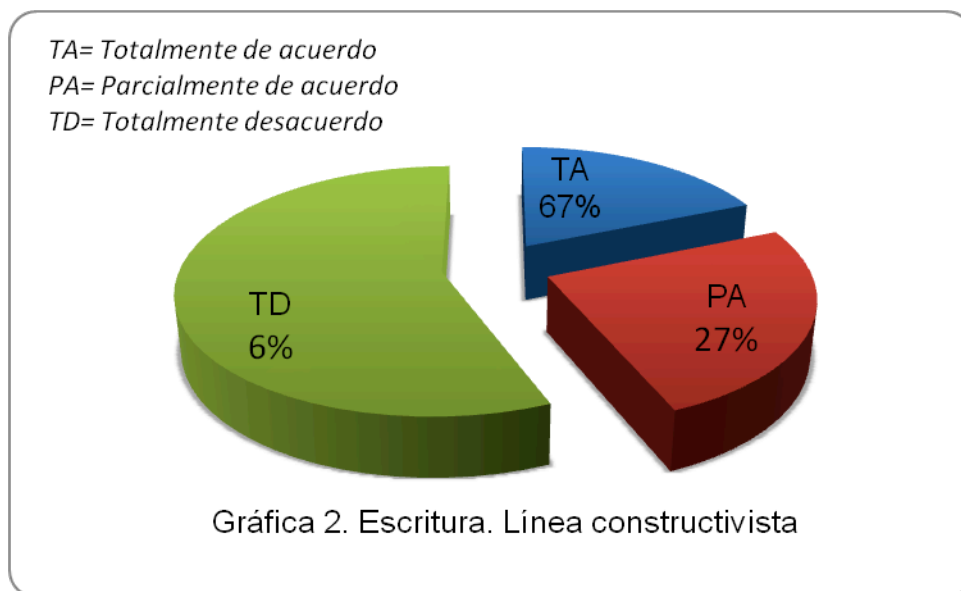
Línea constructivista

Ítem: Para la enseñanza de la escritura, una posibilidad es que el maestro de primer grado ofrezca a los niños la oportunidad de elegir el texto que deseen escribir, de acuerdo a las necesidades de éstos. Para ello, el maestro debe propiciar que los alumnos piensen qué van a escribir, organicen cómo decirlo, hagan borradores, y los corrijan hasta tener el texto definitivo

En este ítem, como se observa en la gráfica 2, la mayoría de las docentes (67%) se encuentra totalmente de acuerdo con la premisa y expresan: *la escritura debe partir del interés de los niños para que estos se motiven de esta forma aprenderán con gusto y les será significativo pues la escritura es un proceso de comunicación que se debe enseñar según el enfoque que señalan los libros del maestro*¹¹. Las que se inclinaron por la parcialidad (27%) creen que: *depende de la intención de la clase, si el texto es formal se hace todo el proceso que se menciona*; y la minoría

¹¹ Los libros para el maestro, publicados por la SEP (1997), son una serie de libros de apoyo de primero a cuarto grado que contienen una serie de propuestas didácticas apegadas al enfoque comunicativo y funcional, en estos documentos se plantea el trabajo del proceso de escritura por medio de talleres a partir del segundo año.

(6%) que se declaró en total desacuerdo piensa que: *no es posible trabajar con textos porque los niños aún no tienen consolidado el proceso de escritura.*



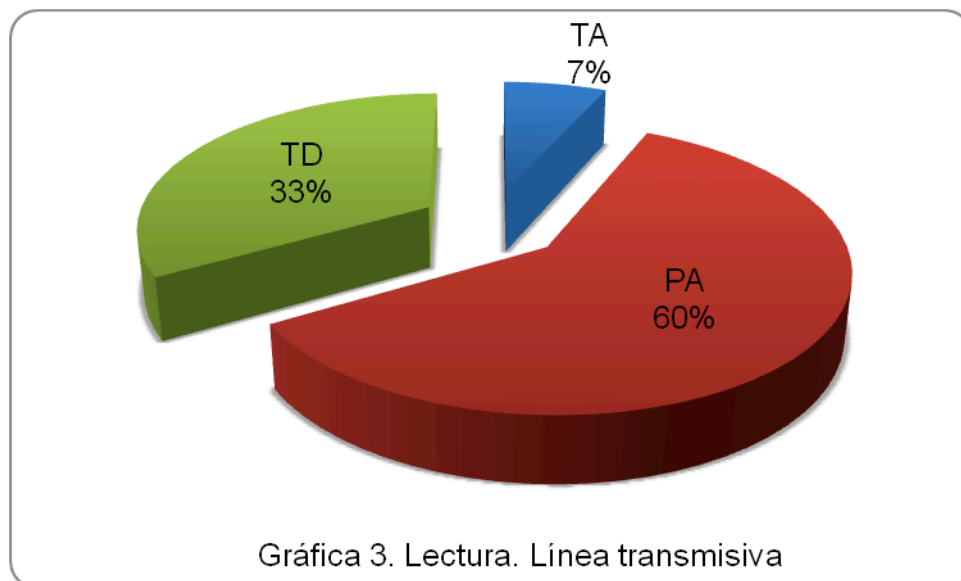
Recapitulando, se infiere que, con base en los expresado por las maestras sobre la enseñanza de la escritura, las docentes que parecen asumir concepciones de corte constructivista piensan que la escritura es un proceso de comunicación, en el que su aprendizaje puede ser significativo si se motiva a los estudiantes dándoles libertad de expresión y permitiéndoles elegir los textos que deseen escribir con base en sus intereses. Las profesoras con ideas ubicadas en la teoría interpretativa (Pozo, 2006) creen que la enseñanza de la escritura se basa, en un primer momento, en el trabajo con modelos y que sólo si se escribe un texto “formal” se debe enseñar el proceso de escritura. En cambio, las profesoras con ideas más tradicionales creen que primero se deben aprender letras y después pasar a escribir textos, y que los modelos son importantes para aprender a escribir pues estos ayudan a la adquisición de la convencionalidad (trazo, la direccionalidad, la ubicación espacial), la cual es la base de la escritura.

- Preguntas sobre la lectura

Línea transmisiva

Ítem: La lectura es un acto de decodificación alfabética que permite reproducir lo que está escrito en el texto y, por tanto, descubrir el mensaje que el autor quiere transmitir.

En lo referente a la lectura, en cuanto a la línea transmisiva, como se muestra en la gráfica 3, la mayoría de las maestras (60%) tendieron a estar parcialmente de acuerdo con el ítem, pues argumentan que: *es fundamental comprender el texto, sin embargo no interfiere enseñar a leer letra por letra o sílaba por sílaba, pues leer implica la decodificación pero también es un proceso de análisis y de reflexión.* Las profesoras que expresaron estar en total desacuerdo (33%) comentan: *la lectura es una comprensión e interpretación personal, no sólo decodificar.* La minoría (7%) de las docentes que tendieron a estar totalmente de acuerdo explican: *la lectura es decodificar el texto.*



TA= Totalmente de acuerdo

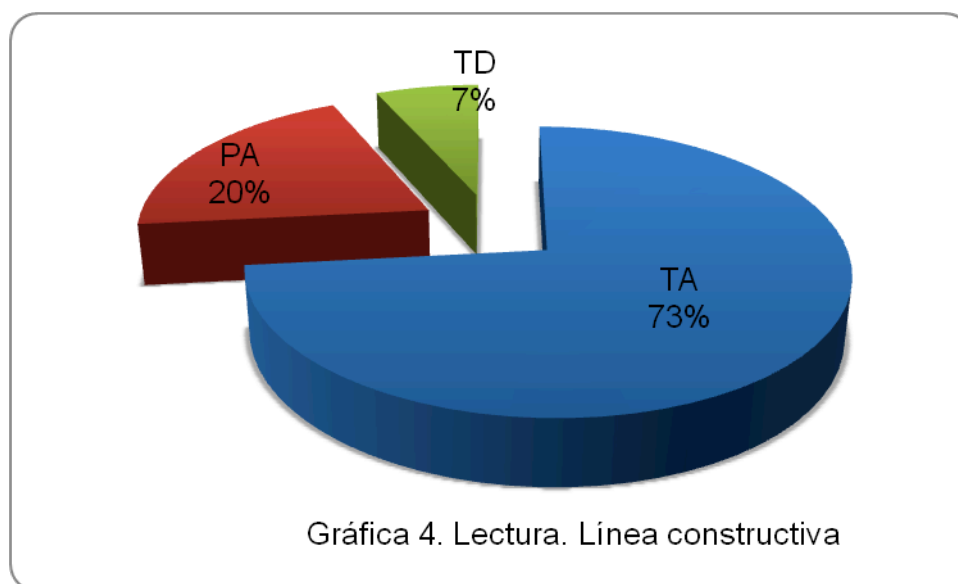
PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

Línea constructiva

Ítem: En lugar de enseñar a leer letra por letra, el maestro debe trabajar con los niños para que recuperen el sentido y la función social de la lectura, promoviendo la relación del lenguaje de la vida cotidiana con la lengua escolar

En cuanto a la lectura con una visión constructiva, como se observa en la gráfica 4, la mayoría de las docentes (73%) se encuentran totalmente de acuerdo con esta postura y explican: *la lectura es un acto de comunicación e interacción con las ideas de los otros, y, el aprendizaje significativo debe estar enfocado a la utilidad social de lengua, por esto es fundamental que entiendan lo que leen*. Las profesoras que manifestaron estar parcialmente (20%) de acuerdo argumentan que: *es importante enseñar ambas: letra por letra y la comprensión, pero dándole más peso a la comprensión*. La minoría (7%) que se encuentra en total desacuerdo creen que: *primero se deben aprender las letras para poder después leer*.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

En suma, se observa que las profesoras que se inclinaron por una visión más reproductiva del concepto de lectura, piensan que la enseñanza del código es fundamental para aprender a leer, pues la lectura se basa en la interpretación del mismo; las maestras que eligieron la parcialidad creen que es importante enfocar la enseñanza hacia la comprensión de lo que se lee y se escribe, para lograr aprendizajes significativos; sin embargo, se infiere que consideran que, la alfabetización inicial se debe centrar en enseñar letra por letra o sílaba por sílaba. Las profesoras con creencias más tendientes a los principios constructivistas conciben que leer es un acto de comunicación e interacción de ideas que implica no sólo la decodificación, sino también un proceso de análisis y reflexión.

4.2 Ejercicios de maduración vs. Desarrollo de estructuras cognitivas

- Preguntas al respecto

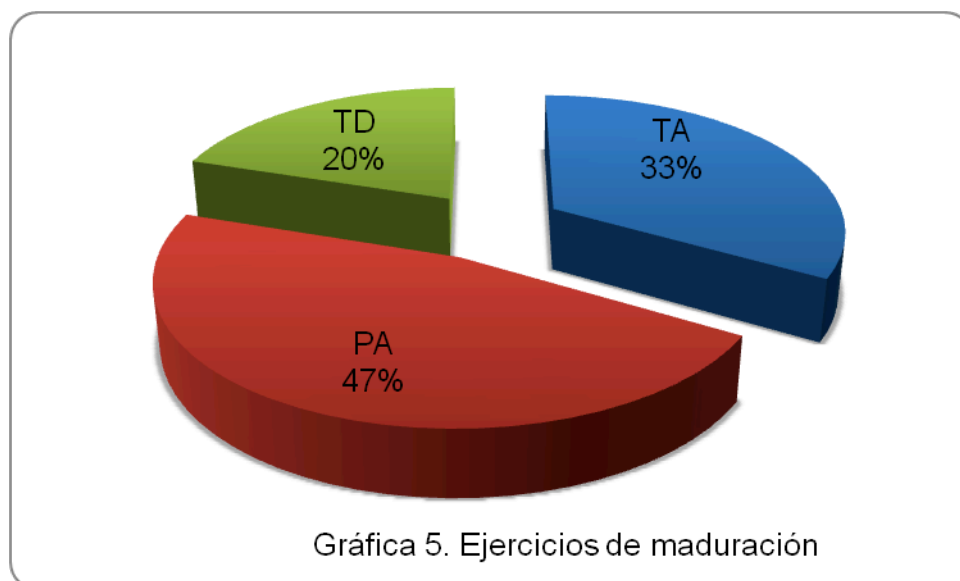
Ejercicios de maduración¹²

Ítem: Cuando al iniciar en primer grado, los niños “escriben” con garabatos requieren superar esta etapa con ejercicios de maduración y actividades de coordinación motriz como: boleado, picado, espaciado, planas de bolitas, palitos, recortado y pegado.

En este ítem, como se muestra en la gráfica 5, la mayoría de las docentes (47%) se encuentran parcialmente de acuerdo con los planteamientos sobre los ejercicios de maduración, puesto que para ellas: *es valido utilizar estos recursos, pues forman parte del desarrollo motriz, pero no en exceso o solo depender de ellos, también se deben propiciar situaciones reales donde el niño apoyado de un monitor acceda a los siguientes niveles de escritura.* Las profesoras que están totalmente de acuerdo (33%) con esta aseveración piensan que: *los ejercicios de*

¹² Las visiones más tradicionales para enseñanza de la lectura y la escritura plantean que los ejercicios de maduración son necesarios para la adquisición de la lectura y la escritura, pues, estas actividades desarrollan la destreza manual necesaria para escribir y leer, puesto que son acciones que están preparando al niño para el acto de escritura y lectura, ya que, desarrollan motricidad fina y la coordinación óculo-manual, destrezas que intervienen en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

maduración son sumamente importantes para lograr que el alumno ubique y trace adecuadamente, es fundamental no saltarse esta etapa porque, a través de ella, se desarrollan y consolidan las habilidades necesarias para los procesos de lecto-escritura. Y la minoría (20%) que está en total desacuerdo expresa que: se está hablando de dos procesos diferentes por un lado el motriz que tiene que ver más con la psicomotricidad y por otro lado con el nivel de conceptualización en que se encuentra el alumno.



TA= Totalmente de acuerdo
PA= Parcialmente de acuerdo
TD= Totalmente desacuerdo

Desarrollo de estructura cognitivas¹³

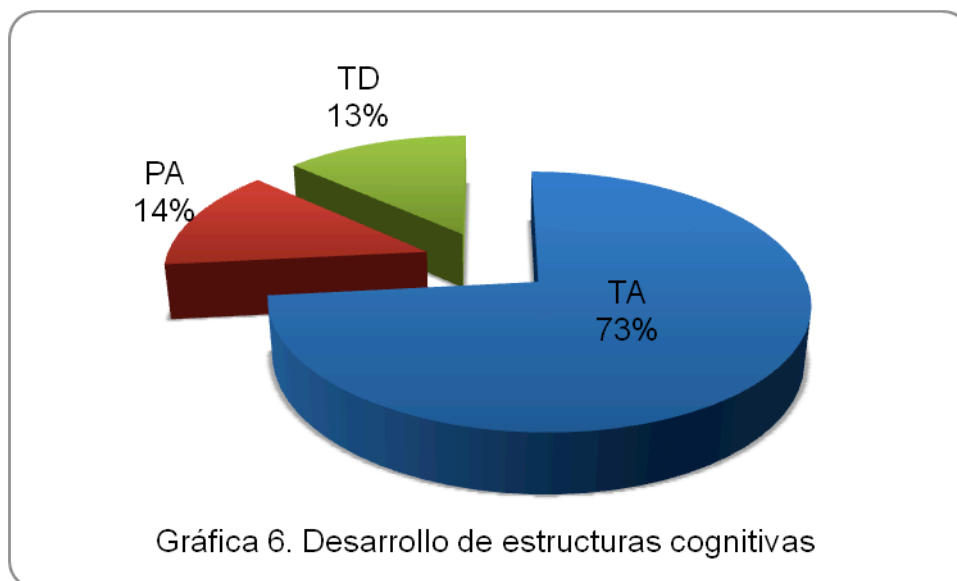
Ítem: La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado no tiene que ir letra por letra, o sílaba por sílaba, ni de manera simultánea para todos los niños, pues cada alumno se encuentra en un nivel diferente, con un conocimiento particular sobre frases, palabras o letras.

En esta aseveración, como se observa en la gráfica 6, la mayoría de las profesoras (73%) encuestadas se muestra totalmente de acuerdo con las ideas expuestas, al respecto ellas afirman: *la enseñanza debe ser de carácter global y apoyándose en situaciones y textos reales, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño y fomentando la socialización en el grupo para que se vaya logrando poco a poco el aprendizaje hasta llegar a un ritmo más parejo.* Las docentes que declararon estar parcialmente de acuerdo (14%) creen que: *es importante reconocer que cada alumno tiene su propio ritmo, y los niños pueden escribir según lo establecido con otro método (PALEM¹⁴), sin embargo la producción escrita (planas), es más evidente tanto para maestros como para los padres de familia;* y las profesoras que se encuentran en total desacuerdo (13%)

¹³ Los resultados de las investigaciones psicolingüísticas muestran el proceso por el cual los niños se apropian del sistema de escritura a través de sus propias hipótesis, reconociendo el papel activo y re-constructivo del niño, contrariamente a las tesis que conciben al aprendizaje de la lectura y la escritura como un problema de aprendizaje de la técnica, perceptivo-motriz, que se resuelve con la transcripción del código. En esa perspectiva, Echeverri y Emir (2004) plantean que: *Los ejercicios de direccionalidad, lateralidad, realización de bolitas y palitos, y la ejercitación de la escritura por medio de la plana pertenecen a un enfoque tradicionalista.*

¹⁴ PALEM era la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (1989) que inició como un programa que se proponía abatir el índice de reprobación y deserción escolar en los primeros grados de educación primaria a través de los programas preventivos y compensatorios referentes a la lecto-escritura y la enseñanza de la matemática; este proyecto trascendió en las reformas de 1993 y se transformó en PRONALEES (1994), que son las siglas del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. Su misión era fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura; se basa en la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, sino en la comprensión de la lectura y en la del niño de expresar por escrito sus ideas. Para lograr este propósito, se proyectó como un programa nacional.

expresan: según el RIEB¹⁵ cada maestro debe utilizar las estrategias que mejor le hayan funcionado.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

En síntesis, a partir de las respuestas de las profesoras, se infiere que, las docentes creen que los ejercicios de maduración son importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura, aunque no son la única herramienta; incluso las maestras que se mostraron en total desacuerdo con la aseveración piensan que para enseñar a leer y escribir hay que desarrollar dos procesos: el psicomotor y el de los niveles de conceptualización del aprendizaje del sistema de escritura, no obstante, estas mismas docentes creen que la enseñanza debe ser comunicativa y funcional, respetando los ritmos de aprendizaje de los alumnos, pero tratando de homogenizar el aprendizaje; por otro lado, las profesoras, en las

¹⁵ La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) plantea que la función docente es ayudar a establecer estrategias para coordinar y aprovechar la participación de los niños; plantear retos que los lleven a intentar nuevas maneras de resolver problemas, empleando los conocimientos de que disponen y generando deducciones que superen sus posibilidades iniciales.

que se observa, un discurso tendiente a una posible teoría interpretativa reconocen la importancia de los tiempos de aprendizaje de cada alumno y la metodología constructivista para la enseñanza de lenguaje, sin embargo, creen que la escritura se reduce a la repetición de palabras, sílabas o letras.

4.3 Del sentido de la evaluación: evaluación cuantitativa vs. cualitativa

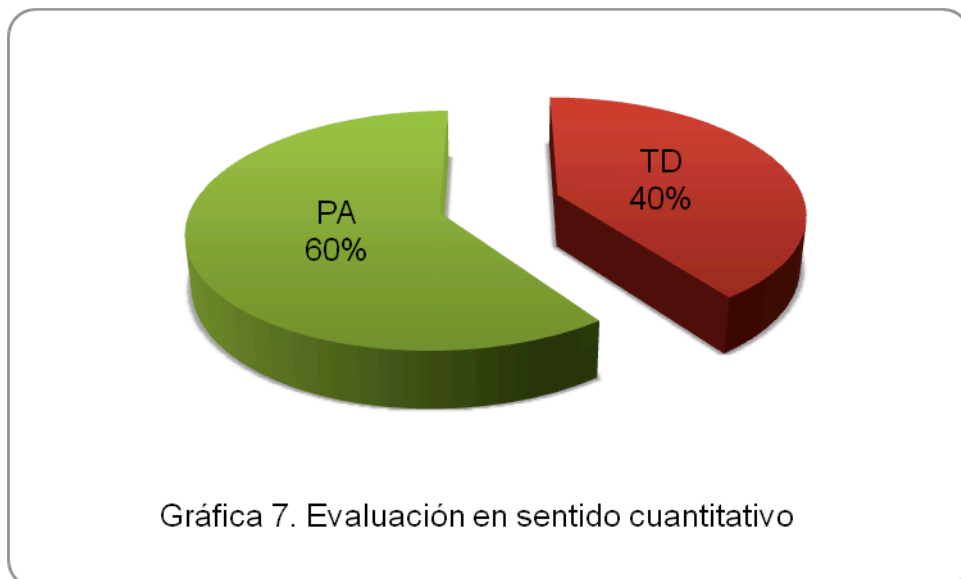
-Preguntas al respecto:

Evaluación en el sentido cuantitativo¹⁶

Item: En primer año, la evaluación que realice el maestro debe poner atención en el nivel que está alcanzando cada niño en el aprendizaje de las letras, las sílabas y las palabras, cuidando que el alumno demuestre que escribe bien cuando se le dicta y que lee un mínimo de palabras por minuto, como condición para que pase a segundo año

En este ítem, como se puede ver en la gráfica 7, la mayoría de las profesoras (60%) se encuentran parcialmente de acuerdo con una evaluación de tipo cuantitativo, pues explican que: *se deben tomar en cuenta estos aspectos, pero también el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la psicomotricidad*. Las maestras que se encuentran en total desacuerdo (40%) expresan: *el aprendizaje no se basa en conocer letras o decodificar, pues eso no tiene sentido. La evaluación es todo el tiempo y es el desarrollo de la competencia comunicativa no repetición de grafías*.

¹⁶ La evaluación es una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realiza para constatar que la enseñanza ha producido el efecto deseado en el alumno y así poder acreditarle ante los demás. Es una actividad final, independiente del proceso de enseñanza y sin incidencia directa sobre él. Si no se obtienen los resultados esperados hay que repetir el proceso, hasta obtener la acreditación. La finalidad de esta evaluación es la selección y su objetivo la acreditación de que esa selección se ha producido de acuerdo con criterios objetivos y estandarizados. El carácter acreditativo de esta evaluación está relacionado, por tanto, con la capacitación para el desempeño de funciones o tareas concretas.



PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

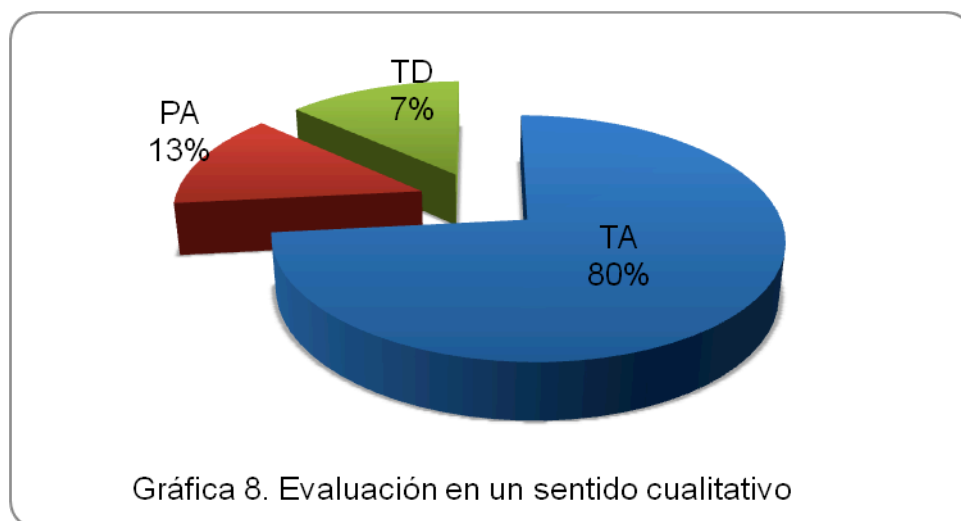
Evaluación en un sentido cualitativo¹⁷

Ítem: La evaluación que realiza el maestro de primer año debe centrarse en el proceso que los niños, individual y colectivamente, van desarrollando para hacer uso de la lectura y la escritura como herramientas para comunicarse eficazmente

En cuanto a la evaluación, con una visión constructiva, como se observa en la gráfica 8, la mayoría de las docentes (80%) se encuentran totalmente de acuerdo con este tipo de evaluación pues creen que: *cada niño lleva un proceso diferente, por eso se debe llevar un registro por cada uno (carpetas) observar avances y como estos favorecen al grupo en general, además de servir como punto de referencia para mejorar la metodología.* Las maestras que expresaron estar

¹⁷ La evaluación consiste en realizar la observación, indagación y análisis del proceso que un sujeto y un grupo siguen para construir el conocimiento, esta evaluación permite identificar las características de ese proceso y obtener una explicación de las mismas. La evaluación bajo esta perspectiva se concibe como un proceso sistemático y permanente que da cuenta del proceso de aprendizaje, así como los avances o retrocesos que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento. El objetivo de esta evaluación es el de proporcionar elementos para tomar decisiones pedagógicas encaminadas a reorientar las situaciones didácticas.

parcialmente (13%) de acuerdo explican: *no sólo esos parámetros se deben tomar en cuenta para la evaluación, también hay que tomar en cuenta los dictados y la lectura de palabras*; y las profesoras que manifestaron su total desacuerdo (7%) argumenta que: *también se deben tomar en cuenta las habilidades motoras*.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

En resumen, las profesoras que se encuentran parcialmente de acuerdo con la evaluación en sentido cuantitativo, creen que se debe evaluar el aprendizaje de las letras, las palabras el desarrollo de la psicomotricidad y los avances que van teniendo los niños en cuanto a sus habilidades comunicativas. Las docentes con una visión de la evaluación en un sentido cualitativo conciben la evaluación como actividad constante que ayuda a mejorar la metodología de enseñanza y están en total desacuerdo con valorar elementos como lectura veloz, trazo, repetición, etc. Las maestras con ideas tendientes hacia una evaluación con sentido cuantitativo, sus preocupaciones se centran en valorar los avances de los alumnos en cuanto su madurez motriz y la identificación de las letras, sílabas, palabras.

4.4. Imitación del lenguaje vs Función social y cultural del lenguaje

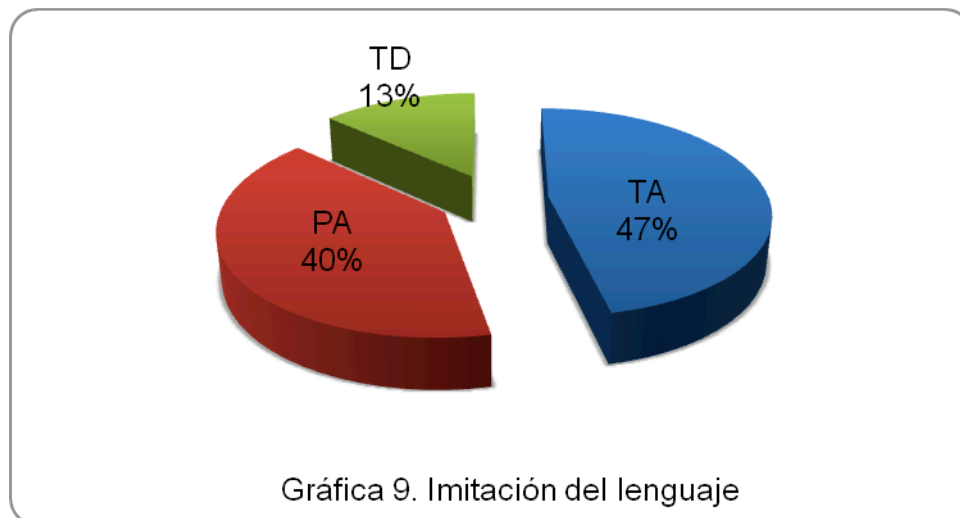
-Preguntas al respecto

Imitación del lenguaje ¹⁸

Item: Los niños aprenden a hablar, básicamente, a través de la imitación de palabras y sonidos, y siempre de lo más sencillo a lo complejo.

En esta pregunta, como se muestra en la gráfica 9, la mayoría de las docentes (47%) manifestaron estar totalmente de acuerdo con la aseveración de la preguntas, argumentando: *los niños imitan y copian lo que ven en el contexto que les rodea, pues el lenguaje se inicia por palabras pequeñas hasta lograr un lenguaje amplio, porque su proceso va de lo más sencillo a lo más complejo.* Las profesoras que dijeron estar parcialmente (40%) de acuerdo explicaron: *aprenden a hablar por imitación y por lo que escuchan en el contexto de acuerdo al nivel de interacción social y cultural en el que se desenvuelva el niño* y la minoría (13%) que expresó estar en total desacuerdo con la idea propuesta, comentaron: *no siempre es de lo más sencillo a lo más complejo. Es de acuerdo a lo que van comprendiendo*

¹⁸ Skinner (1981) argumenta que el lenguaje se adquiere por medio de un proceso de imitación por parte del niño; el aprendizaje del lenguaje se realiza con lo que el adulto le proporciona al pequeño mediante el empleo de diferentes estímulos (recompensa, castigo), según la respuesta que el niño dé. En sí, el lenguaje se aprende a través del condicionamiento operante. El adulto que se encuentra con el niño recompensa la vocalización de los enunciados correctos.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

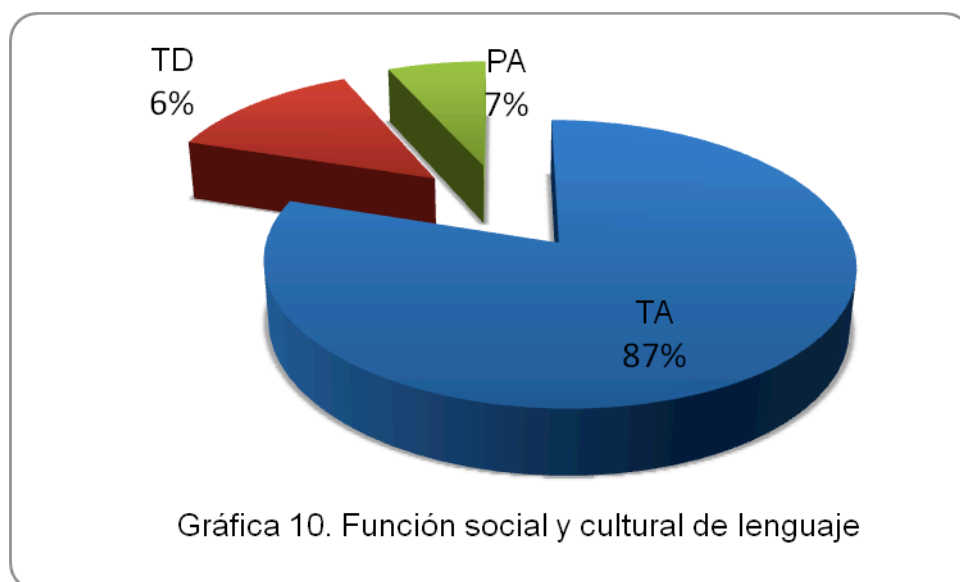
Función social y cultural del lenguaje¹⁹

Ítem: Los niños aprenden a leer y escribir como resultado de su interacción con textos que tienen sentido, de los intercambios con otros y dentro de contextos sociales con sentido

En este ítem, como se observa en la gráfica 10, la gran mayoría de las profesoras (87%) expresaron estar totalmente de acuerdo con la aseveración presentada, pues creen que: *en la medida que los alumnos tienen un ambiente alfabetizador van desarrollando habilidades que les permiten acceder al conocimiento de la*

¹⁹ El lenguaje oral que el niño adquiere en su entorno familiar no obedece a simples mecanismo imitativos o reproductores. Los niños avanzan en la apropiación de estructuras lingüísticas en contextos discursivos determinados. Bruner (1990) sostiene que la adquisición del lenguaje comienza cuando la madre y el niño crean una estructura de acción recíproca que sirve para comunicarse. Aclara que el niño no podría lograr la adquisición del lenguaje si no contara con la capacidad para su aprendizaje, pero ese mecanismo de adquisición del lenguaje no podría funcionar en el niño sin la ayuda del adulto que él denomina sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje. La interacción entre ambos es lo que permite que el niño entre en la comunidad lingüística y al mismo tiempo en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder. Plantea que mediante el habla, el niño puede expresar sus sentimientos, elaborar y transmitir sus ideas, interrogar y responder y también actuar con respecto al otro o a los otros.

lecto-escritura, además debido a la naturaleza del “ser social” los niños aprenden en el intercambio que tienen con los demás. Las maestras que manifestaron estar parcialmente de acuerdo (7%) opinaron: al leer ellos deciden si tiene sentido o no, así es que el texto puede ser incoherente y ellos se dan cuenta, “intuyen” si está mal; y la minoría (6%) que declaró estar en total desacuerdo argumentó: aprenden a leer y escribir por la visualización de textos con imágenes.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

En síntesis, la mayoría de las profesoras piensan que el lenguaje se adquiere por medio de la imitación y la repetición; no obstante también piensan que la interacción con los textos y con los iguales permite a los alumnos desarrollar su conocimiento sobre la lecto-escritura. Estos elementos llevan a conjeturar que las docentes implícitamente creen que la inmersión en ambientes letrados y el intercambio con los demás ayuda al aprendizaje del lenguaje escrito puesto que se dan más oportunidades para que los niños copien elementos del contexto que los rodea; por otro lado el grupo minoritario de maestras con una visión tendiente hacia el discurso constructivista, se infiere que conciben el aprendizaje de la

lengua como un proceso de construcción constante en el que el sujeto cognoscente determina que es lo “sencillo o complejo” en su aprendizaje.

4.5 Lenguaje fragmentado vs. Lenguaje integral

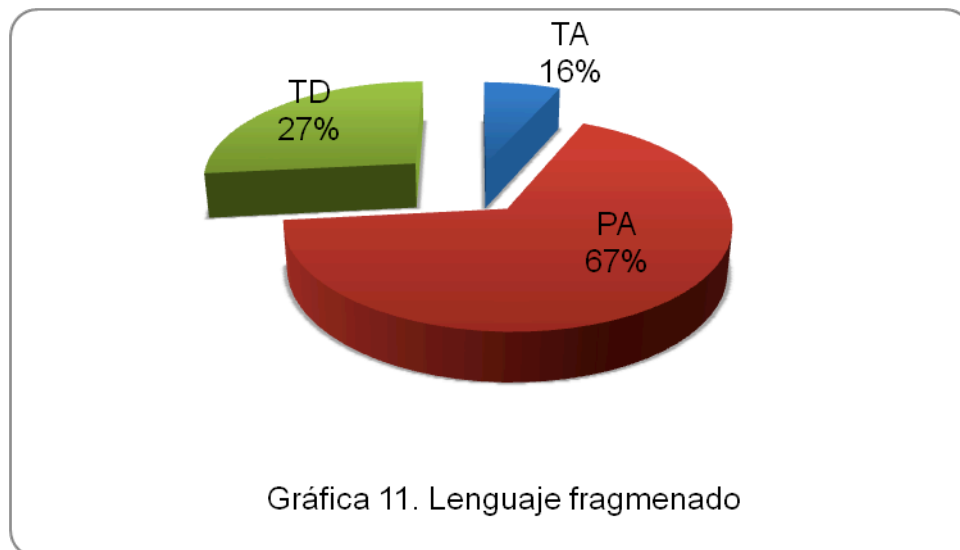
- Preguntas al respecto

Lenguaje fragmentado²⁰

Ítem: Didácticamente, es muy conveniente la lectura y escritura de frases y oraciones que contengan la letra que se está trabajando; por ejemplo “Ivo vio la uva”

En esta pregunta, como se presenta en el gráfico 11, las profesoras manifestaron, en su mayoría (67%), estar parcialmente de acuerdo pues piensan: *es importante que ellos reconozcan la letra que se esta trabajando, pero también es importante que los textos que se trabajan para enseñarlas sean de acuerdo a su vida cotidiana.* Las maestras que estuvieron en desacuerdo (27%) comentaron: *no se respeta el proceso de cada niño y sólo se les enseña a decodificar sin entender, pues son frases o palabras descontextualizadas;* y la minoría (16%) de mentoras expresaron estar totalmente de acuerdo opinaron: *se puede partir también de la oración para pasar a la palabra y luego a la letra.*

²⁰ Los métodos grafo-fonéticos para la enseñanza de la lectura y la escritura se reducen a hacer coincidir letras con sonidos. La lógica de esta enseñanza es que las letras son fonemas o sonidos y éstos son letras, por lo tanto pueden combinarse produciendo cadenas de sonidos con los cuales se lee o se escribe. En este sentido, la interpretación y comprensión del lenguaje escrito se basa en el conocimiento de saber cuántos, cuáles y en qué orden se ubican las letras (los fonemas) en una serie gráfica, es decir, en entender las relaciones entre las partes de la oralidad y las partes de la escritura.



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

TD= Totalmente desacuerdo

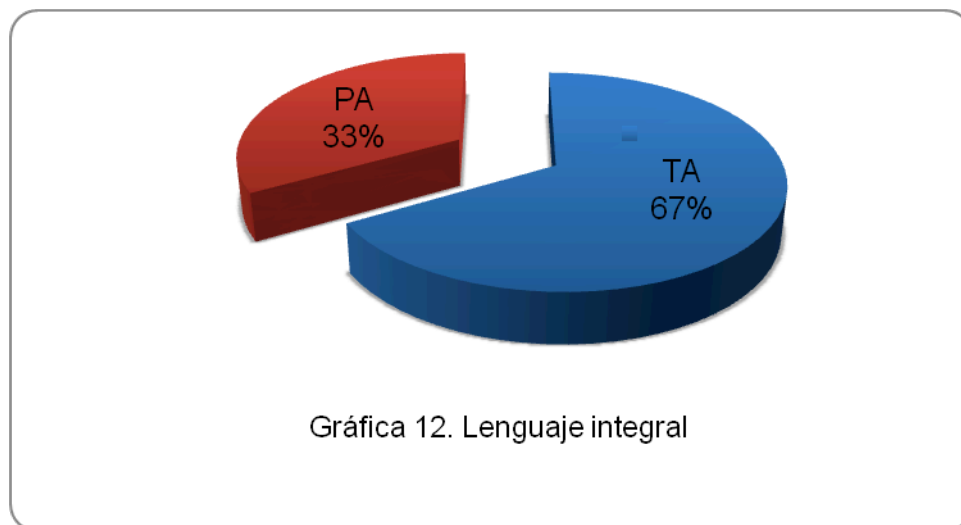
Lenguaje Integral²¹

Ítem: Al enseñar a los niños a leer y escribir, el maestro puede incorporar palabras “difíciles” (sin importar si tienen sílabas compuestas, directas o inversas) si el tema que están desarrollando requiere esas palabras y éstos les dan uso y funcionalidad.

En esta pregunta, según se muestra en la gráfica 12, las profesoras, en su mayoría (67%), declararon estar totalmente de acuerdo, ya que comentan que: *las palabras de difícil comprensión y escritura las incorporan a su trabajo y vida cotidiana, si tienen una función real y un sentido para el trabajo que se realiza; y la*

²¹ Este enfoque de enseñanza supone diseñar múltiples situaciones de lectura y escritura en las que se posibilite a los niños reflexionar sobre el funcionamiento del sistema de escritura, es decir, cómo se lee y cómo se escribe en diferentes contextos sociales, con la finalidad de acrecentar las posibilidades de interpretar y de usar el lenguaje escrito en diversas situaciones comunicativas. Goodman (1981) plantea que la enseñanza integral comienza con el lenguaje cotidiano, útil, relevante y funcional, y ésta se despliega a través de todas las variedades del lenguaje escrito, por lo que es importante crear ambientes letrados en los cuales los niños se encuentren estimulados para que percibir, usar y encontrar sentido a los textos.

minoría (33%) que opinó estar parcialmente de acuerdo, expresaron que: *pueden ser parte de la enseñanza, siempre y cuando se comprendan, además los niños las leen aunque no se hayan visto todas las letras.*



TA= Totalmente de acuerdo

PA= Parcialmente de acuerdo

En síntesis, las profesoras que expresaron estar parcialmente de acuerdo con los ítems, expusieron que es fundamental reconocer las letras, pero que los textos que se trabajen, refiriéndose a la oración: *“Ivo vio la uva”*, deben ser contextualizados; también expresaron que los niños pueden leer palabras “complejas” aún sin haber “visto las letras”, ante esto se infiere que dichas profesoras enseñan a leer y escribir a través del aprendizaje de las letras, aunado a esto las maestras que se declararon totalmente de acuerdo con la enseñanza fragmentada del lenguaje comentaron que la enseñanza puede ser con métodos analíticos o sintéticos. Lo que lleva a conjeturar que tanto las docentes que se inclinaron por la parcialidad y las que se identificaron con el discurso transmisivo basan su enseñanza en el aprendizaje del código.

En cuanto a las docentes que se identificaron con el discurso constructivista piensan que la enseñanza debe ser funcional y comunicativa, y que el aprendizaje del lenguaje a través del reconocimiento y repetición de las letras, es descontextualizado y no respeta el proceso de aprendizaje de los niños.

A continuación se presentan dos cuadros en los cuales se sintetizarán los datos expuestos anteriormente con la finalidad de mostrar una visión conjunta de los mismos, la información se organizó por medio de los cinco rasgos clasificatorios de las preguntas, las concepciones sobre el aprendizaje de la enseñanza del lenguaje escrito, investigadas Scheuer y otros (2002); y las teorías implícitas sobre el aprendizaje postuladas por Pozo y Scheuer (1999). El porcentaje con mayoría de frecuencia se mostrará con color azul, el porcentaje minoritario de color rosa y el restante de color gris.

Tabla 4.1
Síntesis de datos de la línea transmisiva

Categoría Rasgo	Teoría Directa ó Verificación de lo aprendido	Teoría interpretativa ó combinación de Verificación de lo aprendido y Activación de conocimientos previos y lo “natural”	Teoría constructivista ó Activación de conocimientos previos y lo “natural”
Escritura reproductiva	19% Con los modelos se trabaja la psicomotricidad que es la base de la escritura	25% Primero modelos y luego textos	56% Libertad de expresión y de elección para aprender mejor
Lectura reproductiva	7% La lectura es decodificar el texto	60% Lo importante es comprender, pero hay que aprender las letras	33% La lectura es comprensión e interpretación personal
Ejercicios de maduración	33% Son muy importantes por que desarrollan y consolidan la escritura	47% Forman parte del desarrollo motriz pero hay que trabajar también los niveles de escritura	20% Hay dos procesos: el motriz y el de los niveles de conceptualización
Evaluación en el sentido cuantitativo		60% Se deben tomar en cuenta estos aspectos pero también lo psicomotriz y lo comunicativo	40% Se debe evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa
Imitación del lenguaje	47% Los niños imitan y copian lo ven en su contexto. De lo más sencillo a lo más complejo	40% Aprender por imitación de acuerdo al nivel de interacción social	13% Aprenden de acuerdo a lo que van comprendiendo. No siempre de lo simple a lo complejo
Lenguaje fragmentado	16% Las letras se pueden enseñar de lo general a lo particular o viceversa	67% Es importante reconocer la letra que se enseña, pero también hay que trabajar con textos	27% Esta enseñanza no respeta el proceso de aprendizaje de los niños. Solo se enseña a decodificar

Tabla 4.2
Síntesis de datos de la línea constructiva

Categoría Rasgo	Teoría Directa ó Verificación de lo aprendido	Teoría interpretativa ó combinación Verificación de lo aprendido y Activación de conocimientos previos y lo “natural	Teoría constructivista ó Activación de conocimientos previos y lo “natural”
Escritura constructiva	6% El proceso de escritura es aprender las letras, después se escriben textos.	27% La enseñanza del proceso depende del tipo de texto	67% La escritura es un proceso de comunicación y se enseña como dicen los libros del maestro.
Lectura Constructiva	7% Primero se enseñan las letras y luego a comprender	20% Hay que enseñar ambas cosas: las letras y la comprensión	73% La lectura es un acto de comunicación, y su aprendizaje se debe enfocar hacia la utilidad social
Desarrollo de estructuras cognitivas	13% Se debe enseñar con lo que mejor funcione	14% Se puede enseñar con PALEM, pero las planas evidencian más la producción escrita	73% La enseñanza debe ser global y respetando los ritmos de aprendizaje
Evaluación en el sentido cualitativo	7% Se deben tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades motoras	13% Se toman en cuenta ambas cosas: el proceso comunicativo y el aprendizaje de las letras	80% Se deben observar los avances de cada niño
Función social y cultural del lenguaje	6% Se aprende a leer y a escribir por visualización	7% Los niños “intuyen” si los textos tienen sentido o no	87% Los niños aprenden con el intercambio y por ambientes alfabetizadores
Lenguaje Integral		33% Se pueden enseñar, pues los niños las leen aun cuando no se hayan visto todas las letras.	67% Las palabras difíciles se incorporan al trabajo si tienen funcionalidad

A partir de lo expuesto en los cuadros anteriores, se puede concluir que en cuanto a la línea transmisiva en la mayoría de los rasgos las maestras se encuentran en la teoría interpretativa o en la combinación de la verificación de lo aprendido y la activación de conocimientos previos y el aprendizaje “natural”; por lo que se cree que las profesoras piensan que:

- Aprender a leer y a escribir es también aprender que el lenguaje escrito comunica algo a otras personas y por tanto, pero que su enseñanza se basa en que los alumnos aprendan de memoria, por medio de la mecanización y la repetición, las letras y las sílabas, para que posteriormente formen palabras, frases y textos; ya que para poder leer y escribir es imprescindible reconocer primero las letras y los sonidos de las mismas.
- El proceso lectura y escritura se debe asumir como objeto de enseñanza, pues es fundamental en la formación de lectores y escritores competentes; por tanto, se tiene que enseñar desde la alfabetización inicial, pero no se debe olvidar en este proceso el desarrollo de las habilidades perceptuales, visuales y auditivas fundamentales para el aprendizaje de la lecto-escritura, pues las letras que forman las palabras son de diferentes tamaños, formas, direcciones, posiciones y sonidos; así, los estudiantes deben aprender a percibir y discriminar estas diferencias, por medio de los sentidos visual y auditivo.
- La evaluación debe basarse en la valoración de las conductas observables, desde las más simples hasta las más complejas, ya que éstas evidencian si los alumnos están aprendiendo, o no, a leer y a escribir; pero también es una herramienta que sirve para medir el aprendizaje de los alumnos, pues los resultados de esta medición arrojarán elementos para aprobarlos o no.

En contraste con lo anteriormente planteado, en los rasgos de la línea constructiva la mayoría de las docentes se identificó con el discurso tendiente hacia las ideas constructivistas; no obstante aunque las maestras reconocen dichos elementos, sus explicaciones, en algunas ocasiones, tienen poca profundidad teórico-pedagógica, pues se observan argumentos contruidos desde el sentido común, es decir, pareciera que las profesoras se apropiaron de términos como: “competencia comunicativa”, “proceso de comunicación”, “aprendizaje significativo”, “niveles de conceptualización”, “ambientes alfabetizadores”, etc., como lugares comunes para explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde los planteamientos del constructivismo, se infiere, entonces que estas expresiones se han filtrado en su pensamiento docente, pero no se han consolidado como parte de sus saberes profesionales, sino que sólo ha habido una apropiación de conceptos pero no un cambio conceptual o una reestructuración en la forma de entender el aprendizaje de lenguaje escrito, pues una verdadera reestructuración está vinculada a la transformación de las teorías implícitas en lo epistemológico, ontológico y conceptual, y no sólo a la modificación de los conceptos específicos que componen la teoría implícita (Pozo,2003); así las docentes han hecho una *combinación de enfoques* de forma que creen:

- el aprendizaje se basa en la memorización de la información que narra y expone el profesor, pues la realidad es algo estático, por eso los contenidos se deben ofrecer como segmentos de la realidad, pero es importante, también poner atención en los procesos cognitivos de los aprendices.
- El contenido a enseñar tiene un carácter secuencial que se expresa en el método a seguir, de forma, que el aprendizaje se de manera receptiva y mecánica, a través de la repetición de ejercicios sistemáticamente, no obstante, el contexto cultural y la interacción con los otros ayuda al sujeto a aprender.

Con base en este análisis diagnóstico y aproximación inicial cuantitativa por medio del cuestionario, se eligieron a cuatro docentes para ser entrevistadas y observadas en su hacer docente y seguir un análisis cualitativo con mayor profundidad (ver siguiente capítulo). Se escogieron intencionalmente dos docentes con argumentaciones coincidentes con la teoría interpretativa y dos profesoras que se identificaron con un discurso constructivista, para analizar con detalle la relación entre las creencias de una y otra teorías implícitas e indagar cómo es que las ponen en marcha en sus actividades didácticas; pues como ya se mencionó, se estima importante complementar el análisis de los aspectos explícitos de las concepciones implícitas con métodos investigativos de corte cualitativo.

CAPITULO V. Presentación de los resultados de la etapa cualitativa. Entrevistas y Observaciones

En este capítulo se presentan los resultados de los registros de las clases observadas y las entrevistas realizadas a las cuatro profesoras. Se vinculará el hacer pedagógico con lo expresado por ellas en las entrevistas, con la finalidad de ir develando las teorías implícitas que poseen sobre la alfabetización inicial. De esta forma, se presentarán primero a las maestras que sus prácticas tienden hacia una enseñanza basada en el aprendizaje de las letras (maestras Yeni y Dana), y en un segundo momento a las docentes que utilizan el trabajo por proyectos (profesoras Lilo y Nora).

Para la presentación de dichos resultados se realiza la descripción de las dimensiones que configuran las prácticas educativas explicitadas en el capítulo anterior y se complementan con los comentarios que realizan las docentes al respecto:

- a) Eventos de alfabetización
- b) Organización social de la clase
- c) Ayuda pedagógica
- d) Disponibilidad y acceso a los materiales escritos
- e) Evaluación de los aprendizajes

5.1 Enseñanza basada en el aprendizaje de las letras: Maestras Yeni y Dana²²

a) Eventos de alfabetización

Los elementos que se abordan en este apartado derivan de las semejanzas y diferencias encontradas en la enseñanza de las maestras Yeni y Dana, en relación con la lectura y la escritura, a continuación se presenta fragmentos de las clases observadas y comentarios de las docentes respecto a sus concepciones sobre leer y escribir.

²² Los nombres de las maestras participantes son seudónimos, con fin de respetar su anonimato.

- En relación con la lectura: “¿Qué letra vamos a ver?”

Cuando las maestras van a enseñar una nueva letra a los alumnos, primero leen un cuento en voz alta. Los cuentos que las profesoras utilizan están específicamente elaborados para la enseñanza de las letras, ya que contienen diversas palabras con la letra que se aprenderá, ambas ocupan dicho material para enseñar a leer y escribir. La siguiente imagen es un ejemplo los textos que leen las maestras a los estudiantes:



Figura 5.1. Texto para enseñar la letra “pe” del libro: *Diviértete con las letras*

Al parecer, la actividad de lectura en voz alta, que realizan las maestras, cumple el propósito de presentarle a los alumnos diversas palabras con la letra que “se va a ver” con la finalidad de que ellos la identifiquen, objetivo que se cumple, pues los alumnos infieren, sin problema, la letra que “se va a trabajar”.

Ma.: Les voy a leer un cuento y ustedes me van a decir de qué letra estamos hablando. Dice (empieza a leer): "La abuelita **Nona**²³ es **una**anciana muy **tierna** y recibe a sus **nietos** cada **invierno**. Es la **noche** de **Navidad** y **Nona** está preparando la **cena** en la **cocina**. **Un**enorme pavo a la **naranja**, **panes** con **nueces**, **natillas** y **nectarinas**. [...] Abuela, no vayas a **enfermar**, mejor **entra** a la casa y **cuéntanos**un cuento de **navidad**". ¿Qué letra creen que vamos a ver?

Aos.: "ene"

Ma.: "ene" ¡Muy bien!...

Cuando la letra es identificada, la siguiente actividad de lectura consiste en que los alumnos "lean" la letra, es decir, que digan cómo suena.

Ma.: (...) entonces la "ene" mayúscula es así (escribe en el pizarrón: N) y la "ene" minúscula, así (escribe: n), **¿Y cómo suena la letra "ene"?**

Aos.: ¡nnnnnnnn!

Ma.: ¡nnn! Muy bien...

Después de que los alumnos reconocen el sonido de la letra, las profesoras piden a los niños que lean las sílabas que se forman con la letra que se está trabajando y las vocales.

Ma.: ¡nnnn! Muy bien, **¿Qué letra es?**

Aos.: "ene"

Ma.: ¿Cómo suena la "ene"?

Aos.: "nnnn"

Ma.: (escribe en el pizarrón las sílabas na, ne, ni, no, nu) entonces, fíjense bien, **¿qué dice aquí?** (va señalando las sílabas y los niños las van diciendo)

Aos.: "na", "no", "ne", "nu", "ni"

Ma.: ¡Muy bien!...

Acto seguido, las maestras proceden a la lectura de palabras; piden a los estudiantes que lean palabras que tienen las sílabas que están aprendiendo.

Después de que algunos niños han escrito palabras en el pizarrón que inician con la letra "ene". La docente pide al grupo leer en coro lo escrito en la pizarra

Ma.: (...) **¿entonces qué dice aquí?** (va señalando las palabras y los alumnos las van leyendo)

Aos.: **Naranja, Nancy, nopal, ventana, nana...**

Ma.: ¡Muy bien!

²³Se marca con negritas los elementos que se consideran representativos del pensamiento de los docentes en su hacer y decir.

Luego de leer las palabras, las maestras pasan a la lectura de oraciones como siguiente actividad. Ellas leen una oración y luego piden a los niños que lean otros enunciados.

Ma.: Les leo las oraciones (lee). "Ese nene nació de noche". Vamos a leer el segundo enunciado.

¿Cómo dice, Sebastián?

Sebastián: esos-a-ni-males-tie-nen nido

Ma.: ¿y dónde dice esos?, ¿Qué dice la primera palabra?

Sebastián: u-nos, unos

Ma.: unos ¿qué?

Sebastián: animales

Ma.: ¿Qué sigue?

Sebastián: tienen... (deja de leer)

Ma.: Nido. Unos animales tienen nido

A partir de estos elementos, se infiere que las docentes utilizan elementos de los métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura (alfabético, fonético, silábico), pues la lógica de enseñanza que evidencian es la de iniciar con el nombre de la letra, que los niños tienen que inferir al leerles el cuento, para continuar con la correspondencia del fonema, luego la lectura de sílabas, enseguida, de palabras que contengan las sílabas y, por último, la lectura de oraciones, al respecto la maestra Yeni comenta en la entrevista que:

Maestra Yeni : leer es para mi decodificar los textos, es decir, leer las letras, con eso ya se puede tener una interpretación de ellos.

No obstante, la maestra Dana, en una de las clases observadas, trabajó el tema de la "noticia" para impartir este contenido diseñó una estrategia de trabajo de lectura, con tres etapas: antes, durante y después de la lectura; utilizó una fotocopia de la pág. 202 del Libro de texto de Español Actividades del Plan y Programas 2000. Organizando la actividad de la siguiente manera:

Antes de leer

- Ma. *Les voy a entregar una noticia y quiero que la vean muy bien, quiero que vean cómo son las letras (reparte unas copias en la cual viene un ejercicio retomado del libro de texto del Plan y Programas 2000, pág. 202) Dime por favor **¿de qué crees que hable la noticia que les acabo de dar?** Fíjate aquí está la noticia (señalando el texto) **¿De qué crees que hable?***
- Ao. *De un perro*
- Ma. *¿Qué pasó con el perro?*
- Ao. *Se perdió*
- Ma. *¿Qué crees que pasó con el perro? (Sigue haciendo preguntas a los niños)*

Durante la lectura

- Ma. *(...) A ver vamos a leer la noticia para ver si es cierto. **Raymundo ¿dime cómo se llama el título del periódico?** (se acerca al niño y le señala el título) Léeme como se llama el periódico. Léelo. ¿Cómo se llama? (el niño mira la hoja y no contesta)*
- Ao. *¡El informador! (otro niño que no es Raymundo)*
- Ma. *El informador, ¡bien! les voy a leer la noticia (lee el texto)*

Después la lectura

- Ma. *(...) **¿De qué trata la noticia Eduardo?** (Eduardo no contesta, entonces Gerardo contesta)*
- Ger: *De un perro que rescató a un niño*
- Ma. *De un perro que rescató a un niño **¿De qué rescató al niño Frida?**(Sigue la dinámica de preguntas) ¡Bien! Ahora, vamos a contestar las preguntas que vienen aquí abajito, vamos a ver si las podemos contestar con la información que tenemos aquí.*

Ante esto se puede decir, que la docente cree que es fundamental que los estudiantes aprendan las letras, pero también es importante que lean textos con significado, al respecto ella comenta que:

*Maestra Dana: pues **leer es dar un significado a las grafías para tratar de conocer el mundo, descubrir cosas nuevas a través de la lectura, por eso a mí siempre me ha parecido que los niños tienen mucho ese deseo de descubrir lo que hay detrás de las letras por eso yo siento que si las enseñamos bien las letras, más adelante los niños podrán darle un significado a las palabras.***

- *En relación con la escritura: “Escribe la ‘pe’ de Paco”.*

Para enseñar a escribir, como primer paso, las maestras piden a algunos niños que escriban en el pizarrón la letra que se está aprendiendo, tanto la mayúscula como la minúscula.

Ma.: ¿Quién sabe cuál es la letra “pe”?

Ao. Yo, la de Paco

*Ma.: **A ver escribe la “pe” de Paco** (va una niña al pizarrón) ¿Vas a escribir la mayúscula o la minúscula?*

Ao. La mayúscula (escribe la letra “pe” mayúscula)

Ma.: Muy bien, siéntate (la niña regresa a su lugar). ¿Y quién sabe cómo se escribe la minúscula?

Ao.: Yo

*Ma.: Pasa, (va otra niña y escribe la letra “pe” minúscula) ¡Muy bien!, **entonces la “pe” mayúscula es así** (la escribe en el pizarrón) **y la “pe” minúscula así** (la escribe)*

Después de la escritura de las grafías, las profesoras indican a los niños que escriban en el pizarrón las sílabas de la letra que están enseñando.

*Ma.: Ahora, pásale, Diego, **a escribir “po, ppoo”** (pasa Diego y escribe la sílaba “po” y regresa a su lugar), pásale Nancy **a escribir “pe”** (pasa Nancy escribe la sílaba “pe” y regresa a su lugar), pásale Roberto **a escribir “pa”** (pasa Roberto y escribe la sílaba “pa” y regresa a su lugar) pásale Eric **a escribir “pu”** (pasa Eric y escribe la sílaba “pu” y regresa a su lugar), pásale Mariana **a escribir “pi”** (Mariana va al pizarrón y escribe la sílaba “pi” y regresa a su lugar) ¡Muy bien! **¿Qué nos falta escribir?***

Aos.: Palabras

*Ma.: **palabras, ¡Muy bien!..***

Luego las docentes piden a los alumnos que escriban, en el pizarrón, palabras que empiecen con la letra que se está aprendiendo.

*Ma.:... palabras, ¡Muy bien! Díganme **palabras que empiecen con “pe”***

Ao.: perro

Ma.: ¿Quién pasa a escribir “perro”?

Ao. Yo.

*Ma.: perro, **pasa a escribirla**, (Brisa va al pizarrón y escribe la palabra perro, luego regresa a su lugar) ¿Qué otra? (los niños siguen escribiendo palabras) ¡Muy bien! Valeria pasa a escribir sopa (Valeria pasa al pizarrón y escribe la letra “ese”) sigue la “o”, “sooo-pa”, la “o” de oso, ya la conoces (Valeria escribe la letra “o”), s-o-ppppp-aaaa. La “pe” es la que estamos viendo ahorita (Valeria escribe la letra “p”). So-paaa. (Valeria escribe la letra “a”) Bien, ya siéntate (Valeria va a sentarse)*

Ya que se escribieron las palabras, las maestras reparten a los niños un ejercicio sobre la letra que se está “trabajando” ese día; dicha actividad consiste en recortar, colorear, vincular la imagen con la oración que corresponde y copiar del pizarrón las sílabas y las palabras que la maestra escribe.

*Ma.: ¡Fíjense bien!, vamos **hacer el ejercicio de la letra**. Ya saben, ponemos primero las letras, luego las sílabas, copiamos las palabras y en la otra hoja pegamos los dibujos con los enunciados, colorean y pegan la oración junto con el dibujo (escribe en el pizarrón: “Letra P p como título- po·pa·pi·pu·pe- después del título y debajo de las sílabas las siguientes palabras: perico·pato·paloma·Pepe·pájaro·Paco”)*

El ejercicio en el cuaderno de los niños queda de la siguiente manera:



Figura 5.2. Muestras del cuaderno de “Español” de los estudiantes de las maestras Yeni y Dana

Las maestras piden a los alumnos que, de tarea, realicen las siguientes actividades de escritura

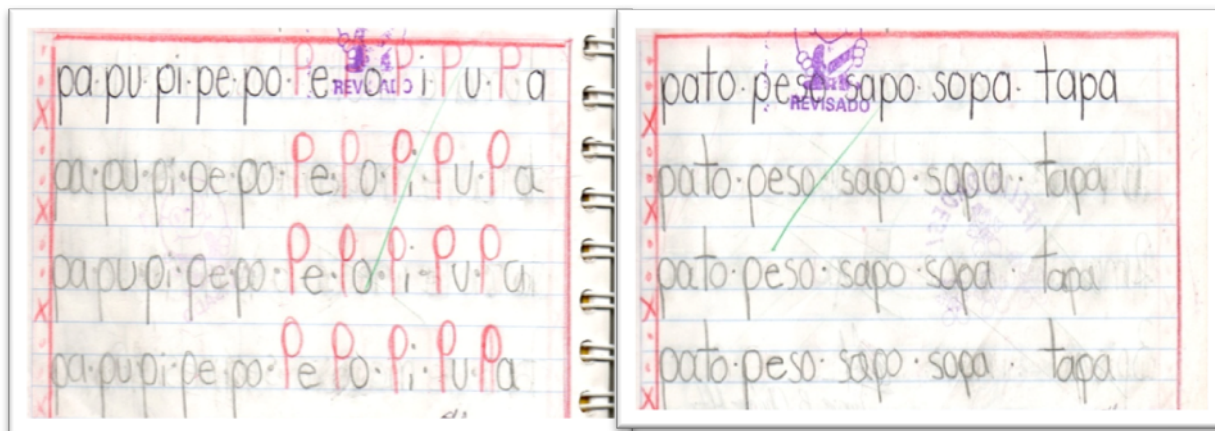


Figura 5.3. Muestra del cuaderno de tareas de los alumnos de las maestras Yeni y Dana

Después de enseñar la letra las docentes realizan un dictado con base en palabras que contienen la letra que se revisó y otras ya enseñadas anteriormente.

La maestra **escribe en el pizarrón la palabra "dictado"** y, verticalmente, en forma de lista, los números del uno al cinco.

Ma.: Ya **voy a empezar a dictar** ¿eh? Número uno: pato, paaaa-too, pato (silencio durante unos segundos). Número dos: papel, paaapeeelll, pa-peeelll, con la de perro, con la de pato, con la de papá, acuérdense que es la que vimos ayer, y que en su copia venía un pato. La tres (sigue dictando). Vamos a repetir todas (dirigiéndose al grupo, repite las palabras nuevamente). Me entregan sus cuadernos por favor (los niños se forman y la maestra les califica el dictado).

A partir de los elementos descritos se puede decir que las maestras utilizan algunos ejercicios afines al método sintético para la enseñanza de la escritura, pues diseñan estrategias didácticas en las que el lenguaje se aprende iniciando por el reconocimiento de la unidad mínima, la letra, para después escribir sílabas y luego palabras, al respecto las docentes expresaron en la entrevista que:

Maestra Dana: pues para la escritura **trabajo primero las vocales, después las letras consonantes** las que se ven según al principio la *ese*, la *te*, la *pe*, así, de enseñar la letra y el sonido luego les pongo las carretillas, luego hacen planas. Yo no les enseñé el nombre de la letra, **les enseñé el sonido de la letra y como se combinan las vocales**, por ejemplo la “mmm” con la “a”, ma, y así “me”, “mi”, “mo”, “mu”, en clase y ya tarea entonces los niños hacen las carretillas, así, los niños van identificando los sonidos de las letras junto con las vocales, y así, y con todas las demás letras, **luego ya empezamos a escribir palabritas** como mamá, pico, casa, etc. Pues **creo que enseñé de forma tradicional ¿no?**

Maestra Yeni: **para mí escribir es representar de forma gráfica los textos, por eso creo que primero hay que aprender las letras, luego las sílabas y después las palabras**, de lo particular a lo general, es como siempre se ha enseñado, a mí me enseñaron de esa forma y pues yo igual les enseñé a mis alumnos con ese método, así yo he enseñado en primer grado y todos los niños aprendieron.

Con base en lo descrito se puede decir que la enseñanza de la escritura que las docentes promueven está basada en presentar a la escritura como una suma de elementos aislados:

Letra + letra —> sílaba + sílaba —> palabra + palabra —> oración

b) Organización social de la clase.

- *Trabajo individual: “¡Tapen su trabajo!”*

En las clases observadas de las docentes los alumnos siempre trabajan en forma individual; aunque en las mesas se sientan por parejas o por equipos, el trabajo se realiza en solitario y no está permitido observar el trabajo del compañero.

El aula consta de quince mesas binarias organizadas en cuatro filas. Los niños están sentados por parejas y tienen el cuaderno de escritura sobre sus mesas. La maestra se encuentra escribiendo, en el pizarrón, la fecha, la palabra “dictado” y los números del uno al cinco. Al terminar se dirige a los alumnos.

Ma.: ¿Listos?

Aos: ¡siii!

*Ma: Número uno: rata, rrrr-a-t-a, rata. **Tapen su trabajo.** Número dos: rosa, rroosssa, rroosssaa, (los niños cuidan que su compañero de mesa no vea lo que escriben. La docente continúa dictando)*

- *Enseñanza unidireccional: "...así que calladitos..."*

Otra característica, referente a este rubro, es que en las sesiones observadas *las maestras determinan casi todas las acciones que se realizan en el aula*, además de que la interacción que se genera en torno al aprendizaje es unilateral, pues los niños sólo hablan con las maestras y en pocas ocasiones entre ellos.

*Ma.: Les voy a dar un libro por pareja (reparte los libros), para que busquen cinco palabras con "eme" y las escriban en su cuaderno de la jirafa (se refiere al cuaderno en el que se trabaja la asignatura de "Español"). Fíjense, van a buscar cinco palabras nada más, que empiecen con la letra "eme". Ven la palabra y la copian en su cuaderno en forma de lista (va a una mesa). Mariana, **Renata también tiene que buscar, porque sólo te está copiando las que tú ya buscaste, y así no es.** Cada una debe buscar en el libro sus palabras (se dirige al grupo). **No se va le copiarle a su compañero. Así que calladitos y tapen su libro con sus lapiceras, ¡ya saben!** (se acerca otra mesa) Paola ¿a poco la palabra "siempre" lleva la letra "eme" al principio? (va por las mesas y hace observaciones al trabajo de los niños, después se dirige al grupo) ¿Ya terminaron?*

Aos. ¡Nooo!

- *Trabajo rutinario: "¡Ya saben, recortan colorean y pegan...!"*

Por otro lado, también se observa, que las clases de las docentes están organizadas conforme a una rutina que se sigue casi todos los días. Las maestras realizan las siguientes actividades:

- * Escribir la fecha en el pizarrón
- * Dictar cinco palabras
- * Calificar el dictado
- * Leer un cuento
- * Identificar la letra que se está aprendiendo y escribirla
- * Leer y escribir las sílabas que corresponden a la letra que se está enseñando
- * Leer y escribir palabras que aparecen en el cuento referentes a la letra
- * Repartir material para que los niños realicen una actividad con la letra que se está enseñando ese día
- * Calificar el ejercicio

Como estas actividades se repiten constantemente, los alumnos ya saben qué tareas deben efectuar. Ellos han aprendido la estructura de la clase, por tanto, las profesoras ya no explicitan las actividades que tienen que realizar.

Ma.: ¡Fíjense bien!, vamos hacer el ejercicio de la letra. Ahora sí, empiezan a trabajar. ¿Qué cuaderno vamos a ocupar?

Ao. El rosa

Ma.: ¿Qué hacemos primero?

Aos.: la "ene"

Ma: luego

Aos: coloreamos y pegamos la oración junto con el dibujo.

Ma: ¡Ya saben! ¿Verdad? Primero colorean. Cuando terminen de colorear recortan y pegan en el cuaderno de Español.

Como se observa, las docentes consideran que *el aprendizaje ocurre de manera individual*, por lo tanto los alumnos tienen que trabajar de forma independiente sin que haya intercambio con los otros, es decir, sin interacción alguna, pues cada estudiante debe ocuparse de sus propios aprendizajes e ignorar los ajenos, además de que el método de enseñanza es el mismo para todos los estudiantes y se basa en la repetición de las actividades diariamente, al respecto ellas comentan:

Maestra Dana: casi siempre los niños trabajan solitos porque ya llegan leyendo y escribiendo, y ya es mas rápido que se vayan adaptando, otros los que son silábicos también agarran el ritmo rápido, hoy comprobé eso, que son quince los que ya están encaminados y los otros quince como que están aterrizando como que quieren y no quieren, pero tengo a otros pequeñitos si les hace falta porque vienen todavía de cinco años, con ellos hay que trabajar aparte, porque no puede ser que todavía ni siquiera saben tomar el lápiz, entonces hay que trabajar con ellos otros ejercicios, entonces, ahí hay otro tipo de problema porque algunos ya tienen otro nivel y se les hace aburrido trabajar con ellos, por eso prefiero el trabajo individual .

Maestra Yeni: pues yo trato de llevar mi plan tal y como lo escribí, no me gusta improvisar, pero ya dependiendo de lo que niños vayan aprendiendo en algunos casos si les pregunto de algunos temas que les gustaría saber, pero ahora como hay niños que están un poco más atrasados, porque de hecho tengo algunos que no saben ni siquiera escribir, que no saben ni las vocales, ni los colores, pues no, pero ya les dije a sus mamás que tienen que trabajar en casa, para que alcancen a los demás.

c) Ayuda pedagógica.

- *Identificar la letra y su sonido: “Sigue la letra que estamos viendo ahorita”*

Las maestras ayudan a los alumnos a aprender a leer apoyándolos en la identificación de los fonemas de las letras que constituyen palabras que contienen la letra que se está aprendiendo, ellas les ayudan a identificar la letra o el sonido de la misma. O les lee la palabra para que ellos la repitan.

Los niños están resolviendo en un ejercicio sobre la letra “ene”, mientras los niños realizan la actividad la maestra se acerca a algunos de ellos y les pide que lean algunas palabras que contiene el texto(fotocopiado) con el que están trabajando

Ma.:... (se acerca a un niño). ¿Qué dice aquí?

Ao. ¿no?

Ma. ¡No!, es la “u”

Ao.: u...

Ma.: “uuu-nnn”

*Ma.: **Síguela letra que estamos viendo ahorita “nnnn”***

Ao.: “nnnn”

Ma: uuuu-nnn-a

Ao.: uu-nn-aa

Ma.: ¿cómo dice?

Ao.: una

Ma.: ¡Eso

- *Preguntas de apoyo: “Pintar ¿qué más?”*

Las docentes ayudan a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de preguntas que ellas van realizando sobre que los estudiantes van leyendo o escribiendo.

Los niños están resolviendo la página 15 de su libro de texto, para contestar una de las preguntas que allí aparecen: deben escribir el título de un libro. La maestra repartió los libros y los alumnos están leyendo el título.

Ma. Entonces van a escribir el título en la primera raya. A ver Beto ¿lee cuál es título de tu libro?

Beto: No sé

*Ma. Sí sabes **¿Qué dice?***

Beto: “pin”

*Ma. **¿Qué sigue?***

Beto: pin-tar

*Ma. pintar **¿Qué más?** (el sigue intentado leer) ¡Exacto! Pintar ¿con las?*

Beto: ma..

Ma. manos

Beto: ¿Pintar con las manos?

Ma. Si.

- *Mostrar el error: “¿Esa es la “pe”, ¿dónde está mal escrita?”*

Otro tipo de ayuda pedagógica que las maestras dan a sus estudiantes consiste en mostrarles el error que han cometido en la escritura, para que ellos sustituyan la letra errónea por la correcta.

La maestra está dictándoles a los alumnos palabras que tenga la letra “pe”, mientras lo hace monitorea lo que escriben los niños.

Ma. ¿Qué dice Renata? ¿Qué letra es ésta, la primera? (señala en el cuaderno)

Renata: ¿la pe?

Ma. ¡No!

Renata: ¿la ele?

Ma. ¡Ah! ¿Entonces como va la “pe”? (Renata dibuja la letra “pe” en el aire) ¡Ah! Entonces corrígela. No es “ele”, es “pe”.

Con base en lo descrito anteriormente, se puede reconocer que la ayuda pedagógica que brindan las docentes a los estudiantes se centra en que ellos reconozcan los fonemas que constituyen las palabras y las oraciones, es decir, apoya a los alumnos en el aprendizaje de las unidades mínimas que conforman el lenguaje escrito, pues para ellas la adquisición de la lectura y la escritura se basa en que el niño se dé cuenta de que las palabras están formadas por “sonidos” y que las letras representan esos “sonidos”, es por esto que el soporte pedagógico que ellas brinda va encaminado a que *los alumnos desarrollen la habilidad de identificar el sonido que corresponde a cada grafía*, como la maestra Dana explica:

*Maestra Dana: pues **ahora lo estoy trabajando así, de enseñar la letra y el sonido**, hay niños que ya dicen es la “mmm”, pero no es la eme, pero no falta el que lee “eme”, “a”, “eme” “a” y no mamá, no entonces yo trato de guiarlos por el sonido, **lo que procuro es ayudar a que descubran que lo que cambia es el sonido de la consonante** en sí, no de la vocal, pues así se forman las palabras.*

Las maestras también ayudan pedagógicamente a sus alumnos al regular todas las actividades que ellos realizan, al definir las metas de aprendizaje, al explicar los pasos a seguir en los ejercicios, al cuestionarlos acerca de sus acciones, pues es importante que los estudiantes *aprendan a un mismo ritmo*, como la maestra Yeni expresa:

Maestra Yeni: hay varios niños que no tienen ni los conocimientos mínimos, como el que ya sepan las vocales, creo que eso es lo fundamental igual que tomar el lápiz. Algo que me está costando bastante trabajo con varios niños, es que se vayan por la línea, la direccionalidad, sino que todavía empiezan van para arriba y terminan abajo. Y yo ya voy a empezar con el segundo bloque de letras y ellos están muy atrasados.

d) Disponibilidad y acceso a los materiales escritos.

- *Materiales principales para la enseñanza de la lectura y la escritura: “Juguemos a leer”*

Uno de los principales materiales escritos, con disponibilidad y acceso para todos los niños, que ocupan las maestras son los libros de “Juguemos a leer” (lectura y ejercicios). El libro de lectura consta de dos secciones, en la primera se presentan las letras, palabras y oraciones; en la segunda se proponen una serie de lecturas y ejercicios de comprensión lectora.



Figura 5.4. Portada, lectura y ejercicios del libro de lectura “Juguemos a leer”

El libro de ejercicios “Juguemos a leer”, es un manual que consta de tres partes: la presentación de las letras, el abecedario y las evaluaciones. En este material, según palabras de la autora, se presta especial atención a la decodificación del sistema de escritura y se trabaja de forma simultánea con el libro de lectura (Ahumada, 2010). Este material lo tienen todos los niños y trabajan con él en el aula y en casa.



Figura 5.5. Actividades del libro de ejercicios “Juguemos a leer”

- *Materiales complementarios para la enseñanza de la lectura y escritura*

Fotocopias

Para reforzar la enseñanza de la lectura y la escritura las docentes utilizan fotocopias que reparten a todos los niños. Para la enseñanza de las letras la maestra emplea ejercicios (fotocopiados) que consisten en que el estudiante ilumine la letra a tratar, vincule imagen-frase, después recorte todos los elementos y los pegue en su cuaderno.

Ma. *(va al pizarrón y escribe las siguiente letras: “D d”). A ver, ahora vamos a trabajar con la copia de la letra “de” (reparte una hoja a los niños) ¡Sale! Todos pongan atención porque vamos a leer (los niños con ayuda de la profesora leen las oraciones) ¡Ahí está, ya saben leer!, no hay pretextos, comiéndole. Ya saben que aquí recorto y en casa coloreo.*



Figura 5.6. Cuaderno de “Español” con la fotocopia trabajada

Biblioteca de aula

En una de las clases observadas, las maestras organizaron una actividad utilizando los libros de la biblioteca de aula. Las docentes expresaron que los libros serían prestados a los niños los días viernes para ser leídos en sus hogares. En la sesión de la maestra Yeni los alumnos organizaron los libros de la biblioteca por editorial y tamaño, como la profesora indicó.

Ma.: ¡Fíjense bien! En una biblioteca hay libros diferentes, que nos proporcionan información. Aquí en el salón tenemos nuestra biblioteca (explica como va a funcionar la biblioteca del aula y luego pide a los niños que tomen un libro. ¿Ya todos tienen un libro?

Aos.: ¡Sí!

*Ma: Ahora. Díganme **¿nosotros cómo podríamos ordenar o clasificar nuestros libros?***

Ao. Del más chiquito al más grande

*Ma.: Esa puede ser una forma. Pero nuestros libros tienen un cubito allí, ¿ya lo vieron? Estos libros se llaman: “Libros del Rincón”, ¡pero, fíjense bien! (explica la manera de acomodar los libros por editorial y tamaño)... **¿Cómo vamos a ordenar los libros entonces?***

*Ao: **Por el dibujito de aquí (señala la orilla de la portada del libro), del más grande al más chiquito***

*Ma: ¡Muy bien! ¡Fíjense bien! Ahorita van a tener la oportunidad **de hojear** el libro que tienen y de prestárselo a un compañero. Hoy, aunque sea viernes, no se van a llevar el libro, sólo los vamos **a ver aquí. Hojeen su libro** y luego se lo prestan a un compañero para que también lo **vea**. ¡Rápido!*

En la clase de la maestra Dana los libros de la biblioteca de aula se utilizaron para resolver los ejercicios de las páginas quince y dieciséis de su libro de texto, pues en esta actividad hay una serie de preguntas que requieren del uso de dicho material.

Ma. ¿En qué nos habíamos quedado? (reparte los libros de Español) ¿Quién se acuerda?

Aos. Lo de los libros

*Ma. ¿Qué es eso de los libros? **Se dice la biblioteca**, ¿en nuestra biblioteca tenemos libros de arte, de matemáticas, de la naturaleza, de poesía o son cuentos?*

Ao. Son cuentos

*Ma. La mayoría son de cuentos. Pongan atención. Vamos a hacer el ejercicio de aquí abajo (muestra el libro de texto y señala). Entonces aquí dice... ¿qué?, ¿quién me ayuda a leer? (una niña lee con ayuda de la maestra las instrucciones). La primera pregunta que vamos a comentar es: (lee y explica a los niños). **Bueno, les voy a prestar un libro el que sea para que vayan contestando esas preguntas** (va al librero, toma varios libros y le da uno a cada niño. Los niños trabajan en la actividad de su libro de texto)*

- *Materiales de apoyo para la enseñanza de la lectura y la escritura*

Libro de cuentos de las letras

Cuando las docentes van a enseñar una nueva letra, leen un cuento a los niños del libro “*Diviértete con las letras*”; a este material sólo tienen acceso las profesoras, pues en todas las ocasiones en que se aprende una letra nueva, ellas son la que únicamente leen el cuento, pues los estudiantes no cuentan con este texto.

Ma. Ahora si vamos a parar bien la orejotas porque vamos a escuchar este cuento, pongan bien atención porque vamos a ver de qué se trata la historia y me digan de que letra se trata, dice: (lee y los niños escuchan)



Figura 5.7. Portada del libro: “Diviértete con la Letras”

Carteles con las letras

Por toda el aula hay una serie de carteles, en los que se muestra la letra, las sílabas, y una palabra que inicia con la letra que muestra el afiche, a estos rótulos tienen disponibilidad todos los estudiantes pues los observan todos los días, no obstante, no tienen acceso a él, pues no los pueden manipular o trabajar con ellos. Este material fue diseñado por las profesoras.



Figura 5.8. Cárteles de los salones de las maestras Yeni y Dana

Los ejercicios planteados en la mayoría del material escrito que utilizan las maestras es congruente con la enseñanza fundamentada en los métodos sintéticos para la enseñanza de lectura y la escritura, pues las actividades propuestas por estos materiales son actividades como: unir una ilustración con la palabra o letra que corresponde, elegir una palabra o letra de acuerdo con la imagen, relacionar oraciones con una ilustración o escribir las letras que faltan en una palabra, al respecto las docentes comentan:

Maestra Yeni: el material que ahorita utilizo son algunos libritos que traen ejercicios para relacionar con las letras, en algunas otras asignaturas no sé, el cuerpo humano, pero para español uso también loterías de letras, láminas con letras y dibujos, el libro de la Jirafa (refiriéndose al libro: "Juguemos a leer") a veces yo les dibujo material o les traigo, pero ahora no les he traído por que tendrían que trabajar en equipo, y son pocos los que tengo, y sólo cuando son pocos los materiales los utilizo de forma grupal o por equipos y todavía los niños no pueden trabajar así, pues tengo niños muy chiquitos que entraron de cinco años.

Maestra Dana: uso el libro de Juguemos a Leer, revistas y periódicos para recortar las imágenes y las letras o palabras, también los visualizadores (se refieres a los afiches que tiene en el aula) para reforzar, los libros de texto, los Libros del Rincón, memoramas, tarjetas, loterías de letras, también les hago letreros para que ellos identifiquen las letras sus palabras.

No obstante, la maestra Dana en algunas ocasiones, trabaja con textos completos (la noticia) al que les da acceso a los niños, ella comenta que:

*Maestra Dana: en ocasiones les **doy fotocopias con pequeños textos** o trabajamos con libros que los niños tienen en casa, allí me doy cuenta de que si su ambiente es alfabetizador o no porque unos de plano dicen es que yo no traje el libro hoy porque mi mamá apenas me lo va a comprar*

Actividad de “la noticia”

*Ma. Les voy a entregar una noticia y quiero que la vean muy bien, quiero que vean cómo son las letras (reparte unas copias que contienen un ejercicio retomado del libro de texto del Plan y Programas 2000, pág. 202) Dime por favor **¿de qué crees que hable la noticia que les acabo de dar?** Fíjate aquí está la noticia (señalando el texto) ¿De qué crees que hable?*

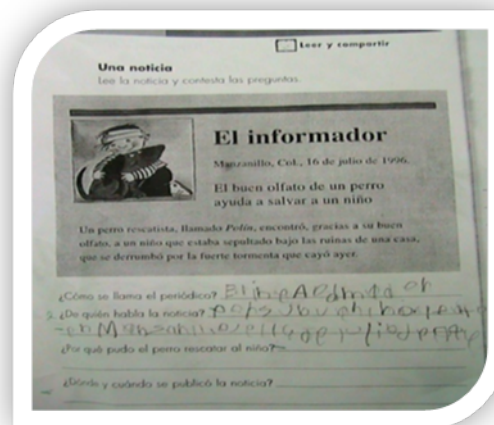


Figura 5.9. Fotocopia de la noticia trabajada por la maestra Dana

e) Evaluación del aprendizaje

- *Evaluación cuantitativa de todas las actividades: “¡Me traen su cuaderno para que les califique!”*

En las sesiones observadas las maestras asignan una calificación a todos los trabajos que realizan los estudiantes en la escuela o en su casa.

La maestra está dictando la última palabra a los estudiantes

Ma. ¿Nos vamos a la seis? Sapito. Bien, ahora me traen su cuaderno al escritorio para que les califique el dictado y la tarea (los niños se forman para que la maestra les califique el dictado y la tarea)

La profesora les ha repartido a los niños una fotocopia en la que tienen que vincular imagen y textos pegando y recortando las oraciones y los dibujos.

Ma. ¡A trabajar, comiencen, rapidito! Ya saben que aquí recorto y en casa coloreo (los niños recortan la oraciones y los dibujos. Lo pegan en su cuaderno. **Después le entregan el cuaderno a la maestra que califica el ejercicio**)

La docente ha pedido a los estudiantes que localicen cinco palabras con la letra “d”.

Ma. Sólo son cinco palabras con “de” (**los niños que van terminando le llevan el cuaderno a la maestra para que les califique**). No, esto está mal, dije palabras con “de”. ¿Aquí dónde hay una palabra con “de”? (el niño no contesta). Bórralas y escribe palabras con “de”, que sean palabras largas. Sólo deja la primera que está bien (sigue calificando a los otros estudiantes).

- Preguntas implícitamente evaluativas (IRE): “¿Un perro que se cayó? ¡No!”

Las docentes evalúan constantemente a los niños, por medio de preguntas que ella les hace, con el fin de valorar su respuesta, construyendo una interacción que se refleja en el modelo de interacción denominado “Interrogación-Respuesta-Evaluación”. En este tipo de interacción las profesoras no asignan una calificación a las repuestas de los niños; sin embargo sí evalúan las mismas por medio de la aceptación, o descalificación, de los comentarios que hacen los alumnos.

La docente y los niños han leído y comentado una noticia y ahora van a contestar unas preguntas sobre la lectura.

Ma. ¡Bien! Vamos a contestar las preguntas que vienen aquí abajito, vamos a ver si las podemos contestar con la información que tenemos aquí. La primera pregunta dice (lee) ¿Cómo se llama el periódico? **¿Quién me dice, levantando la mano, cómo se llama el periódico? Ariadna. (Interrogación)**

Ari **El Informador (Respuesta)**

Ma. **El Informador. ¡Bien!, (Evaluación)** ¡Escuchen! En la primera rayita (muestra la hoja y señala) voy a escribir el nombre de mi periódico. ¿Cuál es el nombre del periódico? (señala el nombre del periódico). Escríbanlo en la primer rayita. ¿Ya? A ver vamos con la segunda pregunta que la va a responder Fátima. La segunda pregunta dice **¿De quién habla la noticia?, ¿Fátima de quién habla la noticia? (Interrogación)**

Fat. **De un perro (Respuesta)**

Ma. **De un perro (Evaluación) ¿y qué hizo ese perro? (Interrogación)**

Ao. **De un perro que se cayó (Respuesta)**

Ma. **¿Un perro que se cayó? ¡No!, (Evaluación) ¿de qué trata la noticia? (Interrogación)**

Ao. **De un perro que salvo a un niño de una casa en ruinas (Respuesta)**

Ma. **¡ajá, sí!(Evaluación)**, entonces vamos a anotar en la segunda rayita: “De un perro que rescató...” (lo escribe en el pizarrón. Continúa la actividad)

Como se observa, las profesoras evalúan el aprendizaje del lenguaje escrito con base en los resultados, y es por esto que todos los ejercicios son calificados, pues la evaluación es un medio para valorar los resultados del aprendizaje, el proceso no es atendido, ya que sólo son evaluados los productos, es decir, los hechos observables; por otro lado, las docentes utilizan la secuencia tripartita IRE, para fundamentar su interacción con los alumnos, pues es la más común en las lecciones dirigidas por el maestro. Al respecto las maestras comentan:

*Maestra Yeni: **pues yo evalúo el trabajo en clase, el dictado y la lectura poca lectura, que lean cierto número de palabras, que identifiquen no sé, la eme, la a, la pe, o palabras que empiecen con esa letra, por ejemplo si dice: “mi escuela”, que sepan dónde dice “mi” si estamos viendo la eme***

*Maestra Dana: **pues evalúo el trabajo diario, para ver los avances que van teniendo principalmente con los niños que van más atrasados que están más inmaduros. Califico todo porque creo que a los alumnos hay que estarles reconociendo cada instante lo mucho o poco que van avanzando, pero es un trabajo constante, por eso uso calificaciones, caritas, comentarios, sellos, notitas, caritas felices, porque para ellos si no les revisas, no significa nada. También les voy tomando la lectura de palabras, para ir viendo como me van formando ellos nuevos repertorios, y así me voy dando cuenta si ya pueden leer o ya pueden escribir y cual es la letra que no identifican, que les falla, cual tengo que recalcar mas, o retroalimentar mas, o volver a retomar***

5.2 Enseñanza basada en el trabajo por proyectos: Maestras Lilo y Nora

En las sesiones observadas de las maestras Lilo y Nora se advierte que ellas organizan la enseñanza de la lectura y escritura a través del trabajo por proyectos. Además de promover actividades permanentes de lectura y escritura como: pase de lista, lectura de cuentos, escritura de la fecha, entre otras. A continuación se describen las acciones alfabetizadoras que configuran la práctica educativa de ambas docentes.

a) Eventos de alfabetización

-Trabajo por proyectos: “La vida de Frida Kahlo” y “Manchando aprendemos y pintamos”

En las sesiones observadas la maestra Lilo implementó el proyecto: “La vida de Frida Kahlo”, mientras que la profesora Nora trabajó el proyecto: “Manchando aprendemos y pintamos”. Las actividades se orientaron hacia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar-escuchar, leer-escribir). Así, en las clases en la que se trabaja el proyecto se lee y se escribe sobre el contenido que se está aprendiendo, los alumnos interactúan entre ellos y con la maestra, y se leen y escriben textos con fines comunicativos, al mismo tiempo que se discute sobre éstos.

Habilidades lingüísticas

Organizar la enseñanza por medio de proyectos, implica diseñar una serie de actividades que desencadenarán en un producto tangible el cual será mostrado a la comunidad; esto supone que el trabajo que se lleva a cabo en las clases, tiene una función real, que implica constituir una estrecha red entre hablar, escuchar, leer y escribir.

Los alumnos han realizado una serie de pinturas inspiradas en la obra de Frida Kahlo y organizado una exposición de las mismas. Para mostrarlas a la comunidad escolar, desean realizar un cartel para anunciar el evento. Anterior a esta situación la maestra ha mostrado a los niños diversos afiches y platicado con ellos acerca de su estructura. Ahora la profesora promueve que los niños realicen su propio cartel; en esta actividad la docente y los niños conversan sobre el mismo, escriben y leen los datos que, previo acuerdo colectivo debe tener su texto.

Ma: Bueno, ahora vamos hacer un cartel entre todos. **Voy a escribir yo primero, luego leemos y después ustedes lo escriben en su cuaderno** (escribe en el pizarrón: Exposición-de-pinturas.) Aquí dice exposición de pinturas (lee señalando las palabras, los niños leen con ella). Escribanlo en su cuaderno (los niños lo copian)

Aos: ya, ya , ya

Ma: Bueno, ahora ¿qué otra cosa debe llevar nuestro cartel?

Ao: ¿Dónde?

Ma: Sí, vamos a escribir donde, ¿en dónde va a ser nuestra exposición?

Ao: Aquí

Ma: Sí, aquí en nuestro salón. Entonces **hay que poner en el salón en el que vamos, ¿en qué salón estamos?**

Ao: En el primero "A"

Ma: **Voy a escribir en el Primero "A"** (escribe en el pizarrón: en-el- 1º."A"). **Leemos** (lee la maestra y los niños). **Ahora, ustedes escribanlo en su cuaderno, debajo de lo que escribimos primero** (los niños copian en su cuaderno lo que la maestra escribió en el pizarrón)

Aos: ¡Ya, maestra!

Textos con fines comunicativos

El trabajo por proyectos permite preservar el sentido social de la lectura y la escritura, ya que los textos no son considerados como un material inerte que hay que imitar o decodificar, sino objetos de aprendizaje que cobran sentido y significado en los estudiantes (Galaburri, 2000), pues se lee y se escribe con la finalidad de comprender o ser comprendido por los otros.

Ma: ¿Qué más vamos a escribir en nuestro cartel?, ¿Cómo van a saber nuestros invitados cuándo va a ser?

Ao: Pasado mañana

Ma: ¿Qué día es pasado mañana?

Aos: Jueves

Ma: El jueves es pasado mañana. Entonces el jueves... ¿Qué número será el jueves? Hoy es veintiséis

Aos: Veintiocho

Ma: Muy bien, **nuestra exposición va a ser el jueves veintiocho. Lo escribo yo primero, lo leemos y luego ustedes lo escriben en su cuaderno** (escribe en el pizarrón: "Jueves-28-de-octubre-de-2010) Ahora leemos (leen maestra y alumnos) Ahora cópienlo (los niños lo copian en su cuaderno)

Aos. ¡Ya, ya, ya! (después de unos minutos)

Ma: ¿Ya?

Aos: ¡Sí!

Interacciones verbales

En el trabajo por proyecto son importantes las interacciones verbales que se dan entre los niños y el profesor, pues éstas actúan como mediadoras entre los textos que se escriben y ofrecen al escritor la representación que de su texto pueden elaborar los lectores (Camps, 2003); por otra parte, permiten que el docente enseñe los aspectos estructurales y formales de los mismos.

Ma: Bueno, ¿qué otra cosa debe llevar nuestro cartel?, ya tiene a qué estamos invitando, en dónde y cuándo, ¿qué más no falta?

Ao: Los números

Ma: Los números ya los pusimos, es la fecha

Ao: No, los de la hora.

Ma: Es verdad, nos falta la hora, ¿a qué hora van a venir nuestros compañeros a ver nuestras pinturas?

Ao: En el recreo

Ma: ¿Y a qué hora es el recreo?

Ao: En la tarde

Ma: No, al recreo salimos a las diez treinta ¿Cómo se escribe diez?

Aos: Un uno y un cero

Ma: ¿Cómo se escribe treinta?

Ao: Un tres y un cero

Ma: Muy bien, voy a escribir diez treinta (escribe en el pizarrón 10:30). Leemos (leen). Eso lo escriben debajo de lo que acabamos de escribir (los niños lo copian)

Aos: Ya, ya, ya

Ma: ¿Ya todos acabaron de escribir?

Aos: Sí

- *Procesos de lectura y escritura: “Vamos hacer primero un borrador”*

En las clases observadas, cuando se lee o escribe un texto, las docentes diseñan estrategias didácticas en las que la lectura y la escritura se trabaja por medio de procesos en los cuales hay un antes, un durante y un después.

Estrategias de comprensión lectora

Cuando las maestras leen a los niños la lectura de los textos se divide en tres etapas: antes de leer, durante la lectura y después de ésta. Así, en cada momento las docentes les realizan preguntas a los niños sobre el texto.

Antes de leer

Antes de empezar a leer un cuento la profesora propicia que los niños hagan predicciones sobre lo que se va a leer.

La maestra se encuentra sentada en una pequeña silla. Los niños están sentados alrededor de ella.
Ma: Les voy a leer un cuento que se llama: “La peor la señora del mundo” (les muestra la portada).¿De qué creen que se trate este cuento?
Ao: De una señora muy envidiosa
Ma: ¿Quién?
Ao: La señora que está ahí en el cuento
Ma: ¿Cómo creen que es esta señora?
Ao: ¡Envidiosa!
Ma: ¿Qué significa envidiosa?
Ao: ¡Que no da nada!
Ao: ¡Que no convida nada!
Ao: ¡Que no presta nada!
Ao: ¡Que no quieres prestar tus cosas a los que te las están pidiendo por favor!
Ma: ¡Bueno! Vamos a ver si esta señora es una envidiosa como dicen...

Durante la lectura

A leer el cuento, la maestra va haciendo pausas para realizar preguntas de anticipación sobre la historia que está leyendo a los niños.

Ma: (lee una parte y luego les pregunta a los niños) Entonces... ¿Qué creen que pasó?
Ao: Se volvió buena
Ma: No sabemos, vamos a ver... (Continúa leyendo)... ya que la peor de todas las señoras del mundo les pidió disculpas en el recadito”. ¿Quién me quiere decir que se imagina que puso en el recadito?
Irma: Les dijo, perdónenme por todo lo que les hice de maldad
Ma: si puede ser, ¿Qué otra cosa creen?(los niños dan diversas respuestas). Sí, era muy mala con la gente, era envidiosa. El recadito dice (sigue leyendo)¿Se fijaron lo que escribió la malvada mujer?
Aos: ¡si! (la maestra continua leyendo)

Después de leer

Al terminar de leer, la docente organiza un juego que consiste en contestar preguntas sobre lo que se leyó.

Ma: Elsa, quiero que nos digas, ¿qué pasó en el cuento?

Elsa: Había una vez una señora muy mala yy... le daba de comer comida de perro a sus hijos, y le hacía cosas malas a los señores y a las señoras, entonces se fueron y luego, y luego, regresaron y la señora hizo una muralla para que no se fueran otra vez, y ellos, entonces la engañaron y la señora, entonces, la señora mala tiró la muralla y vivieron felices para siempre, y fin.

Ma: ¡Muy bien, Elsa! Oigan y ¿ustedes se imaginan cómo era la señora?

Aos: Mala, mala, mala, mala

Ma: Mala, era una señora muy mala, la peor de todas las señoras ¿verdad?....

Estrategias de composición de textos

Las profesoras promueven que los textos sean redactados por medio de un proceso, así la escritura pasa por tres etapas: antes de la escritura, durante la escritura y después de ésta. De esta forma, se planea lo que se va a escribir, se realiza un borrador que se revisa y se reescribe el texto ya revisado, para ser publicado.

Antes de escribir: Etapa de planeación.

Al empezar a escribir un texto, la maestra pregunta a los niños qué van a escribir, cuál es la finalidad de dicho escrito y cómo está estructurado.

Ma: Bueno, ahora ¿qué vamos a escribir?

Aos: Nuestro cartel

Ma: ¿Para qué va a ser nuestro cartel?

Ao: Para invitar a ver nuestras pinturas

Ma: Sí, para que todos vengan a ver nuestras pinturas. ¿Y qué es lo que debe llevar un cartel?

Ao: El lugar

Ao: La fecha

Ao: El dibujo

Ao: Las letras

Ma: ¿Y los carteles que vimos invitan a algún lado?

Ao: Sí

Ma: Nosotros vamos ¿a qué vamos a invitar?

Ao. A ver la exposición de nuestras pinturas

Durante la escritura: Etapa de redacción

En el momento en que se va a escribir, se escribe colectivamente y los niños saben que se está realizando un borrador del escrito, que a éste se le pueden hacer correcciones, y que no es la versión final.

*Ma: Ahora en su cuaderno azul **vamos hacer primero un borrador de nuestro cartel**, para después hacerlo en hojas grandes. Sacamos nuestro cuaderno y ponemos la fecha (los niños sacan su cuaderno y copian la fecha que está en el pizarrón)*

Aos. Ya, ya ya.

*Ma: Bueno, ahora vamos hacer un cartel entre todos. **Después cuando ya haya quedado muy bien nuestro cartel, lo vamos hacer en una hoja con su dibujo muy bonito con acuarelas, para pegarlo allá afuera.***

Después de la escritura: Reescritura y publicación del texto

Cuando el texto ha sido revisado colectivamente y se ha llegado al acuerdo de que es correcto, se reescribe en “limpio”, se ilustra y es publicado.

*Ma: Bueno, **¿qué más podemos ponerle a nuestro cartel?***

Ao: La fecha

Ma: Ya tiene la fecha

Ao: Ya tiene todo

*Ma: **¿Están seguros que ya no le hace falta nada a nuestro cartel?***

Aos: Sí

Ma: Bueno, entonces ahora vamos a escribirlo en las hojas grandes y hacerle un dibujo. Pueden dibujar lo que crean que puede ilustrar nuestro cartel

(Los niños reescriben el cartel y lo ilustran. A la hora del recreo junto con la maestra los pegan por toda la escuela)

- *Actividades permanentes de lectura y escritura: ¿Cómo se llama el cuento?*

Las profesoras también trabajan con actividades de lectura y escritura que se llevan a cabo, ya sea todos los días, como la escritura de la fecha, la lectura del diario escolar, o una vez a la semana como la lectura de cuentos o la escritura de acontecimientos cotidianos.

- Escritura de la fecha

Al escribir la fecha, las profesoras piden a los niños que les digan cómo se escriben algunas palabras de la misma, para reflexionar sobre la escritura de palabras de uso **cotidiano**, como son los días de la semana.

Ma: Vamos a escribir la fecha, ¿quién me dice cómo se escribe martes? (en el pizarrón tiene escrito: 26- de- octubre- de-2010.)

Aos: La “eme”

Aos: La “a” (los siguen diciendo las letras

Ma: (Escribe la palabra “mar”), A ver, alzando la manita. ¿Oscar qué sigue?

Oscar: La “te”, “e” y la “ese”

Ma: Oscar lo dijo muy bien, la “te”, la “e” y la “ese” (completa la palabra martes) A ver (lee y va señalando las palabras) “martes, veintiséis de octubre de dos mil diez”.

- Escritura de acontecimientos cotidianos

Otra actividad permanente de escritura que desarrollan las profesoras es la escritura de textos breves por parte de los alumnos, ya sea dentro del salón de clases o en casa (diario escolar), estos textos generalmente describen acontecimientos importantes, para los niños, sucedidos en la escuela o en el hogar.

Los niños están escribiendo sobre los accidentes que pueden pasar en la escuela. La maestra está monitoreando una mesa, en donde se da el siguiente diálogo.

Carlos: Quiero escribir picarse con el lápiz, ¿cómo se escribe picarse?, ¿con cuál empieza?

Ma: ¿con cuál empieza picarse?

Saúl: con “eme” de mamá

Ma: no, picarme empieza con “pe”

Carlos: ¿y cuál es la “pe”?

Ma: esta es la “pe” (escribe la letra “pe”), ¿luego que lleva?

Carlos: ¿“i”?

*Ma: sí, escribe la i (entre la maestra y los compañeros de Carlitos, lo ayudan a escribir lo que desea), bien **escribe en tu cuaderno Carlitos** (Carlos escribe en su cuaderno) Ahora, pregúntale a Jaimitoque ya sabe escribir como se escribe lápiz*

- *El diario escolar*²⁴

Una de las actividades con las que inician las maestras la jornada escolar es la de la lectura del diario. Uno o dos niños leen -solos o con ayuda de la docente- lo escrito por ellos o por sus padres.

Ma: Antes de empezar a trabajar, vamos hacer lo que hemos estado haciendo con el diario.

¿Quién se llevó el diario?

Aos: Dana

Ma: A ver Dana (Dana va al frente del salón)

Dana (leyendo): Este fin de semana mis papás me llevaron a nadar y me divertí mucho. A mí me gusta mucho nadar, porque me gusta mucho tocar el agua. Mi traje de baño tiene pescaditos de muchos colores. Mi papá y mi mamá también estuvieron muy contentos.

Ma: ¿tu mamá te ayudó a escribir eso?

Dana: sí

Ma: muy bien, enséñales tu dibujo (Dana voltea el cuaderno y muestra el dibujo). Está muy bonito, vamos a darle un aplauso a Dana (los niños aplauden. Dana regresa a su lugar)

- *Lectura de cuentos*

Las docentes leen cotidianamente en voz alta cuentos de la Biblioteca de Aula a los alumnos. Los libros que leen son generalmente solicitados por los estudiantes. Antes, durante y después de la lectura van haciendo preguntas a los niños sobre el contenido del texto.

La maestra está leyendo el cuento: “Niña bonita” a sus alumnos, después de leer unos párrafos les pregunta:

Ma: ¿Cómo era el conejo?

Aos.: blanco, con orejotas y ojos rojos

Ma.: (sigue leyendo y luego les pregunta a los niños) ¿Cómo era la niña?

Aos: Linda, con ojos negros, y su cabello negro

Ma: (la maestra continua leyendo preguntado a los niños) ¡Colorín, colorado...!”

Aos.: ¡este cuento se ha acabado!

Ma: ¿les gustó?

Aos.: ¡Sí!

Ma: ¿cómo se llamaba el cuento?

Aos.: La niña negrita (unos niños)

Aos.: La niña bonita (otros niños)

Ma: ¿y de qué se trata el cuento?(sigue haciendo preguntas a los niños sobre el cuento)

²⁴ El diario escolar es un cuaderno en el que cada alumno escribe e ilustra lo que le gusta o recuerda de las actividades realizadas en la escuela o fuera de ella. Este diario se lo lleva a casa un niño diferente cada día. Los padres también pueden escribir en él, ya sea un texto propio, ayudarles a sus hijos a escribir o transcribir el texto escrito por ellos.

Con base en lo descrito anteriormente, se puede decir que las maestras diseñan actividades en las que los niños tienen que desempeñar el rol de lectores y escritores, aunque la mayoría de los estudiantes aún no sepa leer y escribir convencionalmente, las docentes propician la lectura y escritura de textos con significado generando situaciones didácticas en las que los alumnos se pueden apropiar progresivamente de la convencionalidad del lenguaje escrito. Al respecto ellas comentan:

*Maestra Nora: **escribir, bueno para mi es una forma de expresión donde tu plasmas tus ideas, y no necesitas a fuerza la letras como para expresar lo que tu piensas,** es una manera de expresarte en la que obviamente usas letras, yo trato de que los niños escriban en el sentido más amplio de comunicar una idea, y ellos tienen ganas de escribir en esa lógica, en ese sentido aunque les cueste trabajo, para mi una cosa es construir un pensamiento para escribir y otra cosa es saber agarrar el lápiz, no enseñar nada más hacer copias, si no hacer una reflexión y que vayan apropiándose de las letras, o no de las letras, sino que esas letras quieren decir algo, para que de cierta forma sea más significativo, más útil.*

*Maestra Lilo: **para mi la lectura es una habilidad que se puede desarrollar y si se trabaja adecuadamente puede ser una herramienta para aprender y progresar intelectualmente, una herramienta pensamiento y de aprendizaje,** por que el leer te permite conocer lo que un autor escribe, pero mas que decodificar el mensaje, es interpretarlo, reflexionar lo que esta escrito, también creo que la lectura cumple un propósito social porque cuanto lees puedes conocer lo que piensan u opinan los demás. Entonces, por ejemplo, los niños no reconocen en un principio que dicen los textos, pero saben que si su mamá deja un recado para avisar que va a llegar tarde, aunque no sepan donde dice “llegar” o “tarde” saben que ese recado dice algo y que cumple una función, en este caso la de avisarle a su papá que van a llegar tarde, por eso como te digo la lectura es herramienta de aprendizaje y comunicación que cumple una función social.*

Como se observa, las docentes consideran que los niños son participantes activos de su proceso de aprendizaje, de esta forma, las acciones pedagógicas que realizan para enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes, están dirigidas a que éstos se apropien de la lectura y la escritura de manera global y significativa.

b) Organización social de la clase

En las sesiones observadas las profesoras organizan las actividades con los niños en tres diferentes modalidades:

- Trabajo en plenaria: “¿Alguien más quiere saber cómo se escribe alguna palabra de su título?”

Las maestras estructuran las clases de tal forma que los niños puedan participar libremente; propiciando situaciones de escritura en las que todos los estudiantes tienen igualdad de condiciones para preguntar lo que no saben o quieren saber, o para participar poniendo en juego los conocimientos que tienen acerca del lenguaje escrito.

Ma: ¿Alguien más quiere saber cómo se escribe alguna palabra de su título?

Ao: Extraterrestre

Ma: ¿Alguien quiere pasar a escribir extraterrestre?

Ao: ¡Yo, yo, yo,!

Ma: A ver, Alejandro (Alejandro va al pizarrón y escribe: “estatereste”) ¿Aquí le falta algo?

Ao: Una “erre”

Ma: ¿Alguien quiere pasar a escribir la “erre”?

Ao: ¡Yo!

Ma: Pasa Roberto (Roberto pasa y agrega la letra “erre” entre la letra “te” y la “e”). ¿Qué dice? (los niños y la maestra siguen escribiendo la palabra extraterrestre). Ahora dice: “estraterretre”. ¿Ya está bien?

Aos: Sí

Ma: Bueno, sí está bien, pero extraterrestre se escribe con “equis” (borra y escribe la letra “equis”). ¿Alguien más necesita ayuda?

- Trabajo en equipo: “Yo les traigo unas pinturas que les voy a dar por mesita de trabajo”

Las docentes propician el trabajo en equipo entre los alumnos pues organizan el aula por mesas de trabajo y actividades en las que los niños tienen que compartir el material y ayudarse mutuamente para resolver los ejercicios planteados por la profesora.

En la clase se va a trabajar con unas imágenes de pinturas de Frida Kahlo. La maestra las reparte por equipos con la finalidad de que los niños las observen y contesten, oralmente y por escrito, algunas preguntas referentes a dichas pinturas.

Ma: *Yo les traigo unas pinturas que les voy a dar para por mesita de trabajo para que la observen bien la imagen (reparte unas imágenes). La ven entre todos. Es para todos. Fíjense bien en todo lo que hay en cada imagen (después de unos minutos). ¡Listo!, ¿ya todos lo observaron?, Bueno ahora que ya todos observamos diferentes pinturas de Frida Kahlo, les voy a pasar una hojita con unas preguntas (entrega una hoja a cada niño). Para contestar estas preguntas tienen que observar bien la imagen y ayudarse entre todos a escribir. Primero vamos a escribir por equipos y luego en el pizarrón.*

- Trabajo en pares: “Entre las dos pueden hacerlo”

Las profesoras promueven el trabajo entre pares, con base en una lógica: uno de los integrantes conoce el código escrito, mientras que el otro tiene menos conocimientos del mismo; así, el estudiante con más saberes ayuda al otro a adquirirlo.

Por parejas los niños están escribiendo el título que llevará la pintura que realizaron. En una mesa se da la siguiente conversación:

Ma: *¿Evelyn por qué tapes tu trabajo? Entre las dos pueden hacer el trabajo*

Evelyn: *Es que ella no sabe y me copia*

Ma: ***Pero tú que sí sabes, le puedes ayudar. Ayúdale, no tapes tu trabajo; compártelo con ella. No se trabaja así.** Ayúdala para que ella también escriba. Comparte con ella y entre las dos escriban, tú que sí sabes escribir, dile cómo.*

Las maestras organizan su clase a partir del principio de que el trabajo con los otros es importante para la alfabetización inicial, de esta forma las profesoras juegan el rol de expertas pero brindan igualdad de oportunidades a los estudiantes, tanto para mostrar lo que saben cómo para preguntar a los compañeros, o a ellas, lo que no saben. Así, cada quien aprende a su ritmo a partir de sus conocimientos previos sobre el mundo y sobre la lengua; de este modo, la clase está estructurada de manera que la interacción con el experto y con los otros es fundamental para el proceso intersubjetivo e intrasubjetivo del aprendizaje de los sujetos; acerca de esto las profesoras comentan:

*Maestra Lilo: **Trato de trabajar siempre de manera diferente unos días por equipos, otros por parejas, otros todos juntos**, para que los niños vean que se puede trabajar de manera diferente, y no estar siempre en hileras o por mesas de trabajo. **Trabajo por equipos porque trato de promover la autonomía** en los niños y en parejas y todos juntos para propiciar la ayuda mutua , por ejemplo, cuando pido a los niños que pasen al pizarrón a escribir, y hay alguno que no quiere, los otros niños le dicen que si puede, pues ellos saben que todos sabemos escribir, cada a quien a su manera, pero todos sabemos, que solo es cuestión de intentarlo, entonces, los niños reconocen que pueden escribir que solo es cuestión de intentarlo, entonces creo que los niños empiezan a reconocer que pueden escribir y leer lo que escriben.*

*Maestra Nora: **les cuesta trabajo estar en equipo, pero bueno yo los organice por equipos y trate de poner un alfabético en cada equipo**, entonces eso les ayuda a que si ellos no lo saben, ellos saben que el otro sabe, entonces a ellos les ayuda, y trabajo con todos juntos y los paso al pizarrón para que me digan, no pues en dónde dice esto, entonces ellos mismos se van motivando a escribir y a leer y a ayudar a escribir o a leer al que no sabe o le cuesta mas trabajo, creo que sienten que se les toma en cuenta lo que ellos escribieron o leyeron.*

Las maestras promueven una organización de la clase basada en el trabajo de equipo, en donde los alumnos trabajan de manera colectiva y colaborativa, promoviendo el intercambio de ideas entre compañeros y propiciando con ello oportunidades para mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura; pues los niños ponen en juego permanentemente sus conocimientos sobre el lenguaje.

c) Ayuda pedagógica

Las maestras ayudan a los alumnos a aprender a leer y escribir, apoyándolos de diversas formas, ya sea modelando la lectura o escritura de textos, propiciando autonomía, generando ayuda entre iguales o aprendizaje colaborativo, o bien ajustando su apoyo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- Modelaje: “...¡oh,oh! (voz de admiración) exclamaron todos...!”

Las profesoras modelan situaciones de lectura y escritura con la finalidad de que los estudiantes aprendan la convencionalidad del lenguaje escrito y sus funciones comunicativas.

La maestra está leyendo un cuento a los niños. Ellos la escuchan e interactúan con el texto y con ella.

Ma: *(Lee, modulando la voz)...Pero sucedió también que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central. El jefe de los bomberos dijo: (lee con voz ronca) - Esto ya no puede seguir así.- Es cierto- dijo el boticario (cambia el tono de voz-. Debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies.- ¿y por qué no- preguntó un niño- (voz de niño) la convencemos de que ya nos deje de molestar?-ja, ja, ja- (ríe estruendosamente) pegaron todos una sonora carcajada, que apagaron de inmediato por temor a despertarla.-No- intervino el más viejo del pueblo-. (voz de viejito) Lo que debemos hacer es engañarla.-¿Engañarla?-se sorprendió el dueño de la fábrica de hielo (voz de señor)-. ¿Cómo vamos a engañarla?(sigue leyendo) -¡oh,oh!- (voz de admiración) exclamaron todos con los ojos abiertos. -No es mala idea-añadió el dueño de la mayor flotilla de camellos del pueblo (voz de señor). Y así quedaron de acuerdo*

- Aprendizaje colaborativo: “¿Quién le quiere ayudar?”

Las docentes también proporcionan ayuda pedagógica cuando propician que los niños apoyen a otro compañero a leer o a escribir; así los alumnos expresan su conocimiento de la lengua escrita y lo comparten con los otros.

Los niños junto con la maestra están escribiendo lo que ven en la pintura de Frida Kahlo titulada “El camión”. Los alumnos dicen que va una señora sentada y quieren escribir la palabra señora.

Ma: ¿Quién escribió ya, señora?

Ao: ¡Yo!

Ma: ¿Quieres pasar, Ema? (Ema pasa al pizarrón). Vamos a observar si lo que escribimos es igual a lo que escribieron sus compañeros (Ema escribe: “sñora”), **¿Ustedes creen que a Ema le hace falta algo para que diga “señora”?**

Ao: Sí

Ma: **¿Quién le quiere pasar a ayudar?**

Ao: ¡Yo, yo, yo!

Ma: Que pase Miguel (Miguel pasa a ayudarlo a Emma) **Sólo ponle lo que le hace falta**

Miguel: Sólo le falta la “e”

Ma: Pónsela

Miguel: (Dirigiéndose a Ema) la “e” se hace así mira y va aquí (escribe la letra “e” entre la letra “ese” y la letra “eñe”)

Ma: **¡Muy bien los dos!** (los niños vuelven a sus lugares).

- Ayuda entre iguales: “...no se lo haces le ayudas...”

Las maestras fomentan la ayuda entre iguales pues generan situaciones en las que los niños se apoyen mutuamente en la escritura o lectura de textos. Así, los alumnos que saben escribir o leer colaboran en el aprendizaje de los otros.

Los alumnos están trabajando en parejas describiendo una pintura de Frida Kahlo. La profesora va de mesa en mesa observando el trabajo de los niños.

Ma: (En una mesa). ¿Qué ves en la parte de arriba?

Ao: Ventanas

MF: Anota ventanas

Ao: No sé

Ao: Yo sí

MF: **¿Le quieres ayudar?**

Ao: Sí

MF: **Pero ayudar, no se lo haces, le ayudas, tú le dices cómo le hiciste y que ella escriba**

- Generar autonomía: "...quiero que todos lo intenten..."

Aunque las maestras apoyan constantemente a los alumnos en la lectura y escritura de textos, también propician la autonomía de los estudiantes, motivándoles a que lean y escriban por sí solos.

Ma: ¡Ahora vamos a leer el diario. ¿Quién se llevó el diario?

Ao: yo

Ma: A ver Diana, pasa a leernos lo que escribiste (Diana va al frente)

Diana: no sé

Ma: Diana, sí sabes, todos queremos escuchar lo que escribiste

Diana: ayúdame

Ma: **yo te puedo ayudar, pero la idea es que todos los compartan, inténtalo. Si de plano no, ya te ayudo, pero inténtalo. Y va para todos, quiero que todos lo intenten. Va Diana, yo me siento aquí (se sienta con los niños), yo soy parte de tus compañeros. Anda compártelo**

Diana: no puedo

Aos: le da pena, le da pena

Ma: **anda, sí puedes**

Diana: (lee): "querido diario, me gusta el recreo para comer, me gusta nadar y estar en el salón con mis compañeros"... ¡Y ya!

MF: ¡muy bien, Diana! **¡Ves como sí puedes!** ¡Vamos a darle un aplauso! (aplausos. Diana regresa a su lugar).

- Ayuda pedagógica ajustada: "... ¿Quieres escribir futbol?.."

Las maestras ajustan su ayuda pedagógica a las hipótesis que tienen los niños sobre la lengua escrita, así los estudiantes que aún están en la etapa presilábica reciben más apoyo por parte de las maestras y de sus compañeros, que los alumnos en etapa alfabética.

Los niños están escribiendo sobre lo que les gusta hacer. La maestra está con uno de los equipos ayudándoles a escribir.

Ma: ¿qué es lo que te gusta Emanuel?

Emanuel: el futbol

Ma: ¿Quieres escribir futbol?

Emanuel: Sí

Ma: ¿Cómo se escribe futbol? (pregunta a los niños del equipo)

Paola.: una "efe"

Ma: dicen que una "efe"

Emanuel: ¿es como una "e"?

Ma: No, no es como una "e"

Dana: pon tres palitos (le muestra como se escribe la letra "efe") haz un palito así largo, luego hazle así (pone otro rasgo) y otro palito más pequeño (escriben la letra "efe")

Ma: ¿y luego que sigue? (sigue ayudando a los niños a escribir)

Ma: ¿Qué dice?

Aos.: Futbol

Ma: ¡muy bien!, Emanuel ya sabe escribir futbol.

A partir de estas descripciones, se puede decir que las profesoras ayudan pedagógicamente a sus alumnos a aprender a leer y escribir insertándolos en situaciones sociales en las que los estudiantes comparten la responsabilidad con un adulto en la producción de una ejecución completa (Cazden, 1988), es decir, el estudiante hace lo que puede y hasta donde le es posible y el adulto le ayuda a realizar el resto, así paulatinamente las docentes van retirando su ayuda a medida que aumenta la capacidad de los niños para resolver la tarea por sí mismos; sobre esto las docentes comentan:

Maestra Nora: bueno, yo primero platico con los niños para ver sus conocimientos, para que ellos se suelten **y escriban o lean y sientan que pueden hacerlo solos, aunque yo les ayudo en un principio**, pues hay niños que no saben leer como se entiende convencionalmente leer, pero si saben que hay letras en los libros o letreros que dicen algo, entonces yo les leo o les ayudo, pues ellos saben que allí dice algo y quieren saber que dice, porque luego me dicen que no saben o no pueden, de hecho tengo una niña que me dice: "es que yo no sé escribir" y por más que le digo: "inténtalo, inténtalo, como tú puedas", ella: "no, no sé"; entonces yo creo que partiendo de la tarea de lo que ellos hicieron o de lo que ellos conocen puedo ir relacionando, por ejemplo cuando escribimos la fecha, en un principio les dije vamos a escribir martes, cómo se escribe martes y ellos me empezaron a deletrear, con la "eme" con la "a", después la erre" la "e" y ¿ahí dice martes? no la "te" falta la "te", entonces ellos como empezaron así, y pues yo le seguí así, porque es como ellos sabían, y yo sólo retomé lo que sabían para irles ayudando a aprender.

*Maestra Lilo: Pues **yo les ayudo promoviendo la reflexión de las palabras que quieren escribir o leer**, por ejemplo les digo a los niños si vamos a leer, qué palabra dice allí, quién puede leerla y si se trata de escribir, quien quiere escribir y les pregunto qué le falta, qué le quitamos. Cuando los niños quieren escribir algo, **al inicio les doy ayuda, les pregunto que quieren escribir y le digo cómo se escribe** o empezamos a reconocer ciertas letras y cuando el niño ya reconoce que puede escribir esas palabras entonces ya lo dejo y le digo: “ya ves como si pudiste, entonces si puedes hacerlo tú solo”, entonces el niño ya no tiene miedo de escribir y valida lo que está escribiendo porque sabe que allí dice algo. **Creo que el trabajo por proyectos ayuda en esto, en quitarles el miedo a leer y a escribir**, porque al inicio los niños ponían muchas trabas, decían no sé escribir y no sé y no puedo, pero como constantemente les pido que escribamos una carta, un cuento, carteles, una noticia, ahora ya se avienta a escribir, porque creo que les di la confianza de escribir como ellos saben*

En este sentido, la ayuda pedagógica que las docentes brindan a los estudiantes para que aprendan a leer y a escribir, está basada en situaciones en las que las profesoras guían la actividad pero los niños colaboran con ellas y con los otros aportando lo que saben; así, el andamiaje de la clase puede ser dado tanto por la docente como por los otros estudiantes, pues todos los alumnos poseen conocimientos sobre la lengua que son valiosos y pueden apoyar el aprendizaje de los otros.

d) Disponibilidad y acceso a los materiales escritos.

Los materiales escritos que ocupan las maestras en su mayoría son los realizados por los propios niños, como: carteles, biografías, pinturas, diario escolar, etc. Éstos son utilizados diariamente o bien leídos o expuestos a la comunidad. También utilizan los libros de la biblioteca de aula, particularmente los cuentos infantiles.

- *Diario escolar: “Vamos a empezar con lo de siempre, el diario...”*

El diario escolar es leído todos los días y todos los alumnos tienen la oportunidad de escribir en él y después leer o escrito a sus compañeros.

Ma: ¡Bueno para empezar **vamos a empezar con lo de siempre, el diario**. Ayer le tocó llevarse el diario a Oscar.

Ao: ¿después a quién le va?

Ma: después le toca a Paola

Aos: ¡No!, yo, yo, yo

Ma: ¡bueno, eso lo vemos al final! **A todos les va tocar**, no se preocupen. Ahora Oscar les va a leer lo que hizo (Oscar va al centro del salón) ¡Fuerte, Oscar!

- *Biblioteca de aula: "...quiero ver maestra, quiero ver..."*

Los libros de cuentos, de la Biblioteca de aula, son otro material escrito que las docentes utilizan con frecuencia, pues la lectura de éstos es una actividad permanente. Los estudiantes tienen acceso a los mismos, cuando los lee la maestra, pero disponen de ellos diariamente, pues se encuentran en el salón y los estudiantes tienen acceso libre a éstos.

La maestra está leyéndoles un cuento a los niños, ellos escuchan y piden ver las ilustraciones del mismo.

Ao.: **Quiero ver el libro maestra, quiero ver (la maestra voltea el libro y les muestra las ilustraciones)**

Ma: (sigue leyendo) "...Mi abuela también era negrita"

Aos.: A ver (la maestra muestra las imágenes del libro)

Ma: (lee) "tú, conejito, eres muy bonito, no tienes porque querer cambiar de color, tú te debes querer tal como eres..." (sigue leyendo el texto hasta que los alumnos piden ver las ilustraciones)

Aos.: A ver, a ver... **(la maestra muestra las imágenes del libro)**

Ma: (lee) "cuando la conejita salía a pasear siempre había alguien que le preguntaba: ¿conejita negra, cuál es tu secreto para estar tan bonita?..." (sigue leyendo)

- *Textos no escolarizados: "...¿Alcanzan a leer cómo se llama esta pintura?"*

Otro tipo de materiales que ocupan las docentes son textos de la vida real como carteles, pinturas, biografías, etc. Estos textos son leídos por los niños con ayuda de las maestras y son utilizados como modelos para escribir los propios o para conocer u obtener información. A este material tienen acceso todos los estudiantes pues generalmente las profesoras los muestran a todo el grupo.

CARTELES

Ma: *Les voy a mostrar algunos carteles que yo me encontré en mi computadora y que imprimí (pega tres carteles en el pizarrón). Observen, ¿si ustedes van por la calle, qué cartel voltearían ver?*

Aos: *El del niño (es el cartel que está impreso a color, los otros son en blanco y negro)*

Ma: *Este es el cartel que tiene más color, entonces tenía razón nuestra compañera, necesitan tener color. Ahora les voy a leer lo que dicen. Este cartel dice (**lee y señala donde va leyendo**). Estos carteles nos están invitando algún lado. ¿Nosotros también vamos a invitar, o no?*

Aos: *Siii*

Ma: *¿A dónde los vamos a invitar?*

Aos: *A ver nuestras pinturas*

Ma: *¿Cuándo los vamos a invitar?*

Ao. *Mañana*

PINTURAS

La maestra está proyectando unas imágenes sobre pinturas de Frida Kahlo, con el propósito de que los niños lean el título de las mismas.

Ma: *Vamos a ver las pinturas que ayer ustedes armaron (proyecta una imagen) **¿Alcanzan a leer como se llama esta pintura?***

Aos: *¡Siii!*

Ma: *¿Quién quiere leer?*

Aos: *¡Yo, yo, yo!*

Ma: *A ver Omar*

Omar: *“A-ll-á- c-u-e-l-g-a m-i- v-e-s-t-i-d-o- F-r-i-d-a—k-a-l-o” (lee deletreando)*

Ma: *Muy bien, esta pintura la pintó...?*

Aos: *Frida Kahlo*

Ma: *Frida Kahlo ¿era una qué?*

Aos: *Una artista*

Aos: *Pintora*

Ma: *Una artista, pintora, ¿y en dónde dijimos que había nacido Frida Kahlo?*

Aos: *En México*

Las docentes utilizan pocos recursos didácticos diseñados específicamente para aprender a leer y a escribir (libros comerciales, de texto, para iluminar letras, juegos de letras, abecedarios, etc.), en cambio potencian al máximo el uso de todo aquello que el entorno ofrece (carteles, libros de arte, de cuentos, fotografías, etc.). De este modo, fomentan que los alumnos utilicen y conozcan en el aula lo que existe en el medio social, favoreciendo así, que los niños reconozcan que las fuentes de lectura y escritura que estudian en la escuela son las que generalmente están fuera de ella y viceversa; al respecto las profesoras comentan:

*Maestra Lilo: **Yo uso diferentes textos, los que están en la escuela y los que están fuera de la escuela. Les llevo textos de uso cotidiano, por ejemplo si vamos hacer una invitación les llevo invitaciones, y platicamos sobre ellas, para reconocer la funcionalidad de una invitación, entonces les pregunto, para qué sirve una invitación, en qué momento la gente recibe o manda una invitación. Luego entre todos hacemos una invitación, yo escribo lo que ellos me dicen y luego ellos copian, pero aunque copien ellos saben que dice allí porque ellos construyeron el texto y reconocen lo que dice, pues al estarla escribiendo juntos les ayuda a saber qué es lo que dice, pero para mí lo más importante es que reconozcan que esa invitación la hicimos para invitar a sus papás a la exposición de las pinturas que ellos hicieron, y que sus papás la van a leer, que reconozcan que escribir tiene una función social, y es que el otro te lea***

*Maestra Nora: **utilizo mucho lo que son los libros del Rincón, bueno se los doy para que los revisen y se los lleven a sus casas y aparte de llevárselos les pido que lo comenten a sus compañeros, y que digan si lo recomiendan, si le gustó, por qué o por qué no. Y al final de una actividad si terminan pueden tomarlos y leerlos. También les traigo otros cuentos de mi casa por que los niños quieren leerlos, y yo también les leo. Algunas veces traigo ejercicios en fotocopias o les pido material, pero materiales que vayamos a ocupar, generalmente les pido cosas que vayamos a utilizar, que ellos les vean utilidad o funcionalidad, ahora ya no hago tanto material como antes, **prefiero por ejemplo traerles un cartel y luego hacer uno, trato de traerles cosas a lo mejor pocas pero que sean útiles, que sirvan para ellos lean o escriban como el diario de clase por ejemplo.*****

En este sentido, las maestras utilizan materiales, como los libros infantiles, el diario escolar y los recursos didácticos para dar oportunidad a los alumnos a participar en eventos de lengua escrita, con la finalidad de crear un ambiente escrito, en el que la enseñanza de la lectura y escritura se lleve a cabo en situaciones de uso.

e) Evaluación del aprendizaje

En las sesiones observadas las maestras promovieron tres diferentes formas de evaluar a los estudiantes:

- *Evaluación permanente: “¡...sí, muy bien...!”*

Las docentes continuamente motivan en forma positiva a los niños para que lean y escriban, no importando el nivel de conocimientos previos que tengan acerca del lenguaje escrito; de esta forma validan los saberes que traen los alumnos sobre la lectura y la escritura como valiosos con el propósito de que los estudiantes poco a poco se acerquen a la convencionalidad escrita.

Ma: *¿Qué dice aquí?*

Ao: *Señora*

Ma: *Sí, muy bien. **Ya aprendiste a escribir señora***

Ao. *Sí, ya también sé escribir señora. “¡La peor señora del Mundo!” (refiriéndose al cuento que les leyó la maestra)*

- *Evaluación mutua: “¡Te dieron felicitaciones, muy bien, un aplauso!”*

Las profesoras también promueven que los estudiantes se evalúen entre sí, propiciando que éstos opinen sobre los escritos de los otros o que comenten sobre lo que van aprendiendo conjuntamente.

Ma: *¿Quién quiere pasar a leer a su trabajo?*

Aos: *¡Yo, yo, yo, maestra, yo!*

Ma: *A ver Leonel pasa. (pasa Leonel al frente y sólo ve su cartulina), ¿quieres que te ayude a leer Leonel?*

Leonel: *Sí*

Ma: *Dice que en el primer año dijiste tu primera palabra, en el segundo año caminaste (sigue leyendo) ¿Si, es así Leonel, es todo?*

Leonel: *Sí*

Ma: *¿Algún comentario o pregunta para su compañero?*

Aos: *¡Felicitaciones, está muy bonito!*

Ma: ***¡Te dieron felicitaciones, muy bien, un aplauso!** (los niños aplauden y Leonel regresa a su lugar).*

- *Evaluación sumativa: "...Aún no tienen calificación..."*

Las docentes evalúan algunos de los trabajos que realizan los niños asignándole una calificación, no obstante, las profesoras no propicia que los estudiantes lean y escriban únicamente con el fin de obtener una calificación, sino que el propósito principal es que otros (papás, compañeros, profesores, hermanos, etc.) conozcan y reconozcan su trabajo.

Ma: ¿Alguien reconoce está línea? (muestra), esta línea no tiene nombre (se refiere a las líneas del tiempo que realizaron el día anterior), ¿Alguien la reconoce?, no puede tener calificación algo que no tienen nombre.

Ao: ¿Y qué saqué?

*Ma: Aún **no tienen calificación, porque primero hay que leerlas todas para que todos sepamos qué escribieron sus compañeros.***

Las docentes promueven una evaluación centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en los logros cognitivos alcanzados por éstos, pues ellas explican que:

*Maestra Lilo: **todas las actividades que se trabajan yo las evalúo reconociendo el esfuerzo de hace cada niño, por ejemplo, si tengo un cuento que escribió una niña que yo se que sabe leer y escribir y que siempre hace bien las actividades y veo que ese día no se esforzó, entonces la evaluación va a ser mala porque reconozco que el esfuerzo que hizo no fue suficiente, en cambio hay niños que se que les cuesta mucho trabajo y si veo que lo intentaron que realmente hicieron un esfuerzo valoro mucho su trabajo. No pongo casi calificaciones numéricas, yo solo pongo, bien, muy bien, regular o revisado, porque se me hace la mejor forma de evaluar, porque eso hace que los niños sientan que su esfuerzo se reconoce y que no es valorado por un número. También utilizo la coevaluación y la autoevaluación***

*Maestra Nora: ¡ah ese es un problema!, pero para evaluar, la verdad **tomo más en cuenta cómo es que hizo su trabajo, no si está bien o está mal, bueno obviamente si lo tomo en cuenta, pero mi prioridad es lo qué hicieron y cómo es que lo hicieron, me interesa más el proceso que el producto y ¡mmm! trato de quitar un poco eso de nueve y ocho porque son puras comparaciones, prefiero hacerles comentarios porque también creo que a lo mejor es como menos condicionante***

Como se observa, para las profesoras las prácticas de lectura y escritura son el objeto de enseñanza, y por tanto, también el de evaluación; así, centran la atención, no en los productos realizados por los estudiantes, sino en la interacción de las situaciones didácticas que diseñan y lo que aportan los alumnos para aprender a leer y a escribir.

Las investigaciones han demostrado que la concepción más frecuente en los profesores es la interpretativa, sin embargo, también es la más inestable, por lo que las teorías tienden a “correrse” a los extremos (Pozo, 2006). De manera coincidental, así es como se percibe en el siguiente cuadro sintético-comparativo de las teorías implícitas de las maestras estudiadas, en el que se exponen las visiones de la enseñanza evidenciadas por su hacer y decir, a lo largo de este capítulo.

Tabla 5.1

Síntesis comparativa de las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial de las docentes: Yeni, Dana, Lilo y Nora

Teorías implícitas	Teoría Directa ó verificación de lo aprendido (Maestras: Yeni y Dana)	Teoría constructivista ó Activación de conocimientos previos y lo “natural” (Maestras: Lilo y Nora)
Categorías de análisis		
A) Eventos de alfabetización	En la alfabetización existen dos etapas: la “mecánica”, en la cual se tratan de establecer las correspondencias grafo-fónicas y ejercitar las combinaciones mínimas de letras (sílabas y palabras); superada esta etapa, se accede a la siguiente fase: la comprensiva.	Leer y escribir son procesos cognitivos complejos, y por tanto difíciles de aprender, sin embargo, aunque los niños no sepan la convencionalidad del lenguaje, pueden realizar producciones textuales y lecturas que implican un interactuar constante con la lengua que facilitan su aprendizaje.
B) Organización social de la clase	El aprendizaje debe ser individual; el trabajo en equipo, sólo provoca la distracción y es una pérdida de tiempo	Los estudiantes trabajan constantemente con sus iguales, con el fin de generar una interacción compuesta por diálogos entre alumno-alumno, maestro-equipo de trabajo, alumno-grupo, maestro-grupo
C) Ayuda pedagógica	El papel del profesor es el de planear todas las actividades para capacitar a los estudiantes a “descubrir” los significados que él considera que son los correctos. Él debe decir siempre lo que los estudiantes tienen que saber	Los alumnos desarrollan actividades de escritura y lectura funcionales y relevantes, apoyados por las docentes continuamente, las cuales modelan actitudes de usuarios de la lengua escrita. Se lee y escribe con los niños y para ellos.
D) Disponibilidad y acceso a los materiales escritos	Los materiales escritos deben ser de textos breves (oraciones o palabras), específicamente diseñados para enseñar a leer y escribir, pues los alumnos no tienen conocimiento de la lengua escrita más allá de lo enseñando por la escuela.	Para aprender a leer y a escribir no es necesario utilizar materiales en los que se enseñan primero todas las letras por separado, sino diseñar acciones pedagógicas en las que los estudiantes sean usuarios de los textos (cuentos, afiches, diarios, invitaciones, biografías, etc.) y se aprenda la lengua escrita como un objeto social y cultural que se utiliza a partir de las necesidades de comunicación de las personas.
E) Evaluación de los aprendizajes	Todo trabajo debe ser calificado y el error debe ser penalizado (“tache”, cero, carita triste, etc.)	La evaluación no es un instrumento sancionador, sino una herramienta que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, es fundamental para tomar decisiones sobre la enseñanza

A partir de estos elementos, se puede decir que en las docentes Yeni y Dana prevalece una idea simplista de tipo aditivo, que supone que lo primero que se debe enseñar son las letras o los fonemas, así, las letras se combinan para formar sílabas, las sílabas se combinan para formar palabras, las palabras se combinan para formar oraciones, las oraciones se combinan para formar textos. Los textos son agregados de palabras. Ante esto, se cree, que las profesoras fragmentan el objeto de enseñanza, con la finalidad de distribuir los contenidos a lo largo del tiempo, pues esto favorece el control del aprendizaje de los alumnos, ya que resulta más fácil verificar el aprendizaje de cada pequeña parcela, que el del lenguaje escrito en toda su complejidad; se infiere, entonces, que las maestras piensan que la alfabetización inicial es un proceso acumulativo y graduado, cimentado en la parcelación de los contenidos en elementos supuestamente más simples; también creen tener un control estricto del aprendizaje de cada letra, de las reglas de organización social del aula, del tiempo, de los espacios y del uso de materiales escritos, pues ellas son la que imponen las normas que estructuran la dinámica de la clase.

En cuanto a las docentes Lilo y Nora, se observa que, organizan la enseñanza de la lengua escrita por medio del trabajo por proyectos, porque consideran que tanto la escritura como la lectura son actividades mentales complejas formadas por una serie de procesos que tienen lugar de modo simultáneo e insertas en prácticas sociales; a partir de esto, se puede inferir que las maestras conciben a la adquisición de la lectura y la escritura como un proceso cognitivo individual, pero que no implica un trabajo solitario, pues el conocimiento sobre el lenguaje escrito sólo progresa con la interacción con los otros y con los textos, pues éstos no sólo proveen información sobre el sistema de escritura sino también sobre el uso social del mismo; de esta forma, se cree, que las profesoras piensan que alfabetizar es construir herramientas para acceder a la información, para crear conocimiento, por tanto, diseñan estrategias pedagógicas con el propósito de dar acceso a los niños a la lectura y escritura en contexto, para potenciar su competencia comunicativa.

CAPITULO VI. Discusión y conclusiones

Con la finalidad de contribuir al conocimiento de las prácticas docentes relativas a la alfabetización inicial que realizan las profesoras de educación primaria, estudiadas en esta investigación, este trabajo se enfocó en el análisis de las teorías implícitas de estas maestras. Así, el punto de partida fue definir a la alfabetización no como la enseñanza de letras o sonidos, sino como el acceso a la cultura escrita, acceso que sólo es posible mediante la interacción con otros (maestros, expertos, facilitadores, etc.). Bajo esta lógica, aprender a leer y a escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito, toda vez que requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de conversar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples y usar el lenguaje con fines propios.

La segunda cuestión fue la concerniente a las teorías implícitas, entendidas como sistemas de creencias con una cierta coherencia y de acción (se evidencian en la vida diaria), construidas a partir de las experiencias personales (subjetivas) insertadas en escenarios culturales (sociales), como la escuela, la familia, la comunidad, etc. (Pozo, 2006). Su carácter implícito lo define su parcial accesibilidad a la conciencia; sin embargo, se recurre a ellas constantemente para actuar en la cotidianidad, de ahí su naturaleza pragmática.

Desde la perspectiva teórica, en cuanto a la alfabetización, los maestros construyen modelos y definiciones particulares, sancionan conocimientos, y crean expectativas, normas y roles que definen lo que significa ser alfabetizado desde sus teorías implícitas.

A. De los cuestionarios

En cuanto al análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios aplicados se puede decir que las docentes evidencian, en general, un pensamiento tendiente hacia el enfoque constructivista para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, puesto que se encuentran de acuerdo –por lo menos a nivel discursivo– en que:

- La lectura es un proceso en el que el lector construye significados.
- La escritura es un proceso de comunicación que exige al escritor ser capaz de construir un discurso dirigido a un lector.
- La adquisición de la lectura y la escritura es un proceso en el que cada niño posee diversas hipótesis sobre el sistema de escritura y reflexiona sobre el lenguaje
- La evaluación es un proceso centrado en el proceso cognitivo de adquisición de la lectura y la escritura
- El propósito de la alfabetización inicial es recuperar las funciones sociales y culturales de lengua escrita
- La adquisición de la lectura y la escritura debe ser integral, estableciendo una relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar

Sin embargo, al mismo tiempo demuestran estar de acuerdo con posturas de corte empirista tradicional, ya que concuerdan con que:

- La lectura es un acto de decodificación
- La escritura es copiar un modelo
- La adquisición de la lectura y la escritura se basa en el desarrollo de habilidades psicomotrices
- La evaluación supone saber cuántas palabras se escriben y cómo se puede descifrar el texto
- La enseñanza de la alfabetización inicial se basa en la fragmentación del lenguaje, enseñando las letras, las sílabas o palabras aisladas.

- La adquisición de la lectura y la escritura se da en dos etapas: primero es el aprendizaje de las correspondencias sonido-grafías; y, después, el acceso al sentido

Se observa que las docentes reconocen el discurso constructivista y tienden a estar de acuerdo con él, incluso explican sus ideas utilizando conceptos pertenecientes a él; sin embargo, los elementos constructivistas que ocupan para argumentar sus ideas *carecen de fundamento teórico sólidamente establecido*; esto se hace evidente en sus concepciones sobre motivación, evaluación, aprendizaje y enseñanza.

Lo anterior me lleva a inferir que las profesoras conocen las concepciones constructivistas pero no hay un conocimiento profundo de éstas; existe un *vacío* conceptual que es llenado con elementos tradicionales que sustentan su discurso. De sus respuestas se puede deducir que sus teorías acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura son:

- Enseñar a leer y a escribir es un proceso en el que lo fundamental recae en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero ésta se logra a través de la imitación de modelos, el desarrollo de la psicomotricidad y con la enseñanza del lenguaje de manera fragmentada.
- La evaluación es un proceso individual y continuo de observación de los avances en el aprendizaje de cada estudiante, en el que se toma en cuenta tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como la psicomotricidad, y tiene como propósito homogenizar la enseñanza.
- La adquisición de la lectura y escritura es, en un primer momento, un proceso que va de lo más sencillo a lo más complejo que se basa en la imitación, y en el que lo fundamental es que los niños aprendan las letras; en un segundo momento, consideran que la competencia comunicativa se desarrolla por medio la interacción con ambientes alfabetizadores y con el uso social, funcional e integral del lenguaje.

De acuerdo con las teorías implícitas planteadas por Pozo y Scheuer (1999) se considera que las docentes no se encuentran en ninguna de éstas completamente, a pesar de que algunas explicaciones que ellas dan pudieran identificarse con conceptos relacionados con la teoría directa; no obstante, en sus explicaciones también hay elementos de la teoría constructivista, lo cual podría en apariencia suponer que las docentes tienen concepciones cercanas a la teoría interpretativa porque comparten supuestos epistémicos con la teoría directa, pero se reconocen principios conceptuales constructivistas; sin embargo, estos principios están “vacíos”, es decir, ..., *por lo que se cree que la teoría implícita de las profesoras es un teoría directa “mimetizada” de la teoría constructivista*, sin llegar a ser teoría interpretativa, ya que para transitar de una teoría implícita a otra, se necesita una interiorización y una dinamización en la conceptualización del aprendizaje, para que se reconozca un verdadero cambio conceptual, que las docentes no evidencian. Se puede decir, entonces, que las profesoras no identifican el enfoque constructivista y el tradicional como epistemologías diferentes, sino como posturas de enseñanza-aprendizaje “complementarias”.

En síntesis, las docentes manifiestan conocer el enfoque constructivista para la enseñanza del lenguaje escrito, con diferentes niveles de profundidad; sin embargo, evidencian fuertes vínculos subyacentes con la teoría directa, puesto que recurrentemente sostienen ideas del enfoque tradicional para la enseñanza de la lectura y escritura, como las siguientes:

- La enseñanza se entiende como una actividad lineal, fragmentada y acumulativa; por lo tanto, se desarrolla desde los componentes más simples (letras) hacia los más complejos (palabras).
- Los ejercicios de maduración, como “etapa de aprestamiento”, son indispensables para el aprendizaje del lenguaje escrito.
- El aprendizaje del lenguaje se da poco a poco, por imitación, identificación, repetición y memorización de las letras o los fonemas.
- La lectura es un acto mecánico de decodificación que implica descubrir el mensaje del autor. La escritura es una copia de modelos.

- Todos los niños deben aprender al mismo tiempo, lo que les será evaluado posteriormente.
- La enseñanza del lenguaje escrito parte de la adquisición de la estructura de la misma (fonemas, letras, sílabas, palabras), para que luego se produzcan y comprendan los textos.

Se cree, entonces, que las maestras de este estudio tienen concepciones muy cercanas a las que Ferreiro y Teberosky (1979) critican en su trabajo:

- *Identificación de la lectura con el descifrado*: la lectura es entendida como un mecanismo de correspondencia entre lo oral y lo escrito, es decir, leer es descifrar
- *Identificación de la escritura con la copia de un modelo*: se cree que la escritura es una técnica de reproducción del trazo gráfico, basada en el aspecto perceptivo-motriz. La escritura es entendida como una copia pasiva de grafías.

Ante estas ideas, reitero, se puede plantear que las teorías implícitas de las maestras, parecen estar constituidas por elementos de la teoría directa; si bien en el discurso, y de manera explícita, se inclinan por el enfoque constructivista, en sus planteamientos explícitos se pueden descubrir principios (de tipo epistémico, ontológico y conceptual) congruentes con la teoría directa y alejados de la teoría constructivista, es decir, ni una ni otra teoría prevalecen sino, más bien, “conviven”; las ideas constructivistas salen a relucir en el discurso, pero se diluyen cuando tratan de explicarlas de manera más profunda y, en algunos casos, se manifiestan de manera más evidente en el plano de la acción, posiblemente esta convivencia de teorías implícitas ayude a explicar el aparente buen recibimiento del discurso constructivista por los maestros de educación primaria, en contraposición con su quehacer docente, en el cual, aún subsisten prácticas tradicionales.

B. De las observaciones y entrevistas

Con base en lo expuesto en el apartado de resultados, y retomando las investigaciones de Scheuer y otros (2002) sobre las teorías implícitas de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura²⁵, resaltan las siguientes consideraciones.

Dos concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura semejantes: Maestras Yeni y Dana

A partir de lo explicado en los resultados, se piensa que las docentes Yeni y Dana muestran congruencia con las teorías implícitas de la enseñanza basada en la “impresión” de conocimientos de la mente (Scheuer y otros, 2002), y, por tanto, con la idea de que el aprendizaje está basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro (Scheuer y otros, 2002), pues el rol docente, que desempeñan ambas maestras, se sustenta en la idea de que el maestro es la base y condición del éxito de la educación. Así ellas organizan el conocimiento, aíslan y elaboran los contenidos sobre el lenguaje que han de ser aprendidos, trazan el camino y llevan por él a sus alumnos. La clase y la vida colectiva son organizadas y ordenadas por ellas. El método de enseñanza es el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. Las profesoras simplifican, preparan, organizan, y ordenan todos los acontecimientos del salón, así el sistema de comunicación es unidireccional, sólo las docentes tienen derecho de hablar en cualquier momento y a cualquier persona; pueden llenar todos los silencios e interrumpir a cualquiera que esté en uso de la palabra y pueden hablar con el alumno que deseen en cualquier tono de voz.

Se infiere también, que las docentes, conciben a los alumnos como sujetos pasivos, por lo que tienden a desarrollar la dependencia de los estudiantes hacia ellas, pues las profesoras organizan todas las actividades que se desarrollan en la clase, definen las metas, explican los pasos, sólo ellas cuestionan a los niños y no proporcionan una ayuda ajustada a los estudiantes dependiendo de sus procesos

²⁵Ver Capítulo II

de aprendizaje, pues la repetición y la memorización constituyen la base del aprendizaje que ellas propician; de este modo, las maestras ayudan a sus estudiantes a desarrollar estas habilidades cognitivas, pues son ellas las que suministran nueva información que el alumno desconoce por completo; por consiguiente, su enseñanza está basada en la dosificación de los contenidos, como se evidenció en el capítulo anterior, el aprendizaje se fundamenta en la enseñanza de primero una letra, luego otra y así consecutivamente, las que deben ser aprendidas haciendo “planas” y memorizando la letra.

Con base en las evidencias mostradas, se cree además que las profesoras piensan que nuestro sistema alfabético de escritura es una “transcripción de sonidos” y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociarlos con la letra correspondiente para, después, reconocer las sílabas que formarán palabras y éstas, oraciones. Por tanto, el aprendizaje está basado en los siguientes pasos:

- a) Combinación de las letras entre sí para formar sílabas.
- b) Escritura de palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas
- c) Escritura de pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí.

En este sentido, se piensa, que las docentes dan importancia al reconocimiento de las letras y las sílabas para formar palabras; así, suponen que el conocimiento, como las habilidades cognitivas implicadas, comienza con sensaciones elementales que, poco a poco se asocian hasta producir la unidad final. Así, ésta reproducirá el conocimiento cuando sea necesario, y se presupone que este es un método lógico y graduable que ahorra esfuerzos en la enseñanza y en el aprendizaje, pues tiene como objetivo que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (frases, texto) partiendo de las más simples (letra, sílabas), de esta forma, se cree que las docentes fundamentan su enseñanza en la teoría implícita directa pues creen que el proceso de aprendizaje de la lengua

se cimienta en que el alumno se dé cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan esos sonidos, y por tanto la enseñanza de la lengua escrita debe basarse en que los estudiantes aprendan las correspondencias sonoro-gráficas; así, las profesoras creen que el conocimiento se corresponde, directa y unívocamente, con la realidad, es decir, el aprendizaje es un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido (Pozo, 2006).

Ante esto se infiere que las docentes entienden los actos de leer y escribir como un proceso perceptual directo y conciben a los estudiantes como decodificadores del texto, ya que su enseñanza se basa en la identificación de palabras o enunciados, para lo cual los alumnos, tienen que aprender primero el código.

No obstante, se piensa que en las creencias sobre la enseñanza de la lectura de la maestra Dana se han “colado” algunas ideas de otro tipo, como promover la lectura de textos y el diseño de estrategias para la comprensión lectora, que se evidencian en su práctica docente; sin embargo, el diseño de estas estrategias las basa en procedimientos que ayudan a los estudiantes a intensificar el recuerdo de lo leído, así como a detectar posibles errores o fallas de lo que se ha entendido del texto.

Se observa también que las profesoras diseñan sus clases de manera que el trabajo se desarrolle individualmente, sin socializar el aprendizaje y que todos los ejercicios sean calificados; los materiales escritos a los que tienen acceso y disponibilidad los niños se utilizan individualmente, es decir, no crean situaciones en la que los alumnos se posicionan frente a los libros como lectores para aprender a leer con ellos y de ellos (Kalman, 2003). En este sentido, se puede conjeturar que las docentes tienen la idea de que los conocimientos son aprendidos por los estudiantes de igual manera, y por tanto, la conciencia de los avances obtenidos por sus alumnos se ve reflejada por medio de la evaluación cuantitativa, la cual es homogénea y constante; en consecuencia, todo lo que se realiza en clase es objeto de calificación, pues es la evidencia de que

efectivamente se ha aprendido o no, por tanto han de someterse a medición todos los elementos que evidencien los alcances o fallas de los alumnos, de esta forma la atención se centra en los productos realizados por ellos, con el objetivo de identificar el éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje y tratar de comprobar el nivel de conocimiento almacenado en las mentes de los niños. Se piensa, que las maestras ofrecen las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, pues su forma de enseñar es igual para todos, por lo que se infiere que las maestras conciben que los avances obtenidos en el aprendizaje dependen únicamente de los estudiantes o en todo caso de sus condiciones: no aprende el que no quiere esforzarse, el que no tiene las habilidades para hacerlo o el que a su alrededor no tiene un medio familiar interesado y estimulante. En este sentido, se conjetura que las profesoras usan a la evaluación como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es sólo el alumno, y el objeto de ésta son los aprendizajes de unos contenidos expuestos a todos de igual manera (Zabala, 2002).

A la luz de estos elementos, se puede concluir que las maestras conceptualizan que el lenguaje escrito debe ser enseñado a través de sus elementos más simples: las letras y sus sonidos, de este modo, con el sólo hecho de que los alumnos conozcan las letras presentadas por las profesoras, los estudiantes las memorizarán al visualizarlas en pequeñas oraciones y palabras o al repetirlas de manera oral y escrita. Esta visión simplista, lineal y aditiva de la alfabetización, está detrás una idea mecánica de la enseñanza, fundamentada en teorías psicológicas y lingüísticas de corte empirista y asociacionista.

En este sentido, se cree que las maestras conciben que la adquisición de la lengua escrita se basa en el aprendizaje fragmentado de la letras, para que los niños puedan interpretar la estructura del lenguaje escrito e ir almacenando la información para que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura tenga éxito, es decir, a través de la visualización y repetición de las letras, los niños aprenden automáticamente la relación entre grafías y sonidos (la decodificación) y,

a partir de esto, lograrán un desempeño exitoso ante cualquier situación de lectura y escritura que se requiera.

En el caso de la maestra Dana, a pesar de que estos rasgos sean los que mayormente caracterizan su enseñanza, en algunas ocasiones se observó que intenta diseñar actividades en las que se lean y se escriban textos. Ante esto, se cree, que es posible que sus teorías implícitas, ancladas en la teoría directa, expuesta por Pozo (2006) no le permiten organizar una enseñanza de la lectura y la escritura más cercana a ideas constructivas; no obstante, se considera que, si bien la docente se encuentra en la teoría directa -como se ha mencionado-, también hay algunos elementos en su sistema de creencias, cercanos a una teoría interpretativa (Pozo, 2006) pues, se deduce que, en algunas ocasiones, la docente basa su enseñanza en las ideas siguientes:

- Los estudiantes son el centro del aprendizaje; no obstante, si ellos no aprenden es porque no están lo suficientemente atentos.
- Las clases deben ser estructuradas con una rutina de actividades, pues se aprende haciendo y practicando una y otra vez lo que se está aprendiendo.
- El buen aprendizaje se logra si el maestro interviene lo más explícitamente posible, pues la meta es que los estudiantes se apropien lo más fielmente posible del conocimiento.
- El aprender a leer y a escribir es una actividad difícil, que requiere tiempo y esfuerzo por parte del alumno; no obstante, no es resultado de procesos cognitivos como descubrir, resignificar, interpretar, analizar y construir el conocimiento.
- El aprendizaje es un proceso que consiste en obtener un conjunto de conocimientos nuevos que se van acumulando e integrando en la mente.

En síntesis, las maestras alfabetizan a los niños por medio de situaciones en las que el aprendizaje de las letras y el sonido de las mismas es la base de la enseñanza; de esta forma, se puede suponer que creen que con sólo mirar la letra y escuchar su sonido, es suficiente para leer y escribir palabras o textos; pues al

parecer, tienen una teoría de la enseñanza que concibe la alfabetización inicial como “*alfabetización de palabras aisladas*”, es decir, aparentemente enseñan a leer y a escribir con palabras de la realidad, pero están trabajando con palabras descontextualizadas. En esta lógica no hay textos, ni lectura, ni escritura; pues el leer y escribir palabras aisladas, es completamente diferente a leer y escribir de un texto.

En conclusión, se puede suponer que estas docentes piensan que los niños no cuentan con conocimientos previos acerca del lenguaje, no construyen hipótesis sobre la estructura del mismo, ni transitan por los niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979); es decir, para estas docentes, la mente de los estudiantes es un recipiente vacío que hay que llenar un día con una letra y al siguiente con otra, hasta que se vierta todo el abecedario; así en consecuencia, cuando se hayan agotado todas las letras, los alumnos estarán alfabetizados.

Estas ideas, comunes en ambas docentes, se infiere que se vinculan con la teoría directa planteada por Pozo (1999) pues ellas creen que con la simple exposición al contenido u objeto de enseñanza, en este caso las letras, se garantiza el aprendizaje de la lengua escrita. Así, ellas conciben que el aprendizaje se evidencia cuando se pueden observar productos claramente identificables, es decir, se logra todo o nada (Pozo, 2006); esta concepción es claramente observable en las maestras cuando realizan la actividad del dictado al día siguientes de haber enseñando una letra.

En este mismo sentido, se cree también, que las profesoras entienden el proceso de aprendizaje como piezas disjuntas que se acumulan sumativamente, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje es visto en sentido acumulativo (Pozo 2006), por lo cual, su enseñanza se basa en trabajar una semana una letra, la próxima otra y así sucesivamente.

En algunas ocasiones la maestra Dana realiza actividades cercanas a concepciones constructivistas sobre la alfabetización inicial, sin embargo, la naturaleza encarnada de sus teorías implícitas, la hace regresar, de manera intuitiva, a las actividades que considera que son las más adecuadas para enseñar a leer a escribir, pues las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza resultan profundamente contraintuitivas y por lo tanto difíciles de asumir (Pozo, 2003), de tal manera que aunque la docente posea algunos rasgos de la teoría interpretativa -como se ha mencionado con anterioridad- su teoría implícita predominante es la directa pues pasar de una teoría implícita a otra implica reconstruir o repensar los supuestos epistémicos que la conforman.

Dos concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura compartidas: Maestras Nora y Lilo

Con base en lo expuesto en el capítulo de resultados, se cree que las docentes Nora y Lilo evidencian un acercamiento con las teorías implícitas de la enseñanza basadas en el “encauzamiento” y ampliación de los conocimientos previos de los alumnos; y también con la enseñanza basada en proveer modelos y responder a demandas del aprendiz; en consecuencia se vinculan directamente con las concepciones de aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos y en el aprendizaje basado en lo natural (Scheuer y otros, 2002); así, ellas asumen un rol docente de mediadoras o intermediarias entre los contenidos de enseñanza, en este caso la lengua escrita, y la actividad socio-cognitiva que los alumnos efectúan en su proceso de aprendizaje; es por esto que en su acción docente modelan, tutorean, suministran el apoyo requerido por cada niño, promueven la autonomía y generan situaciones de aprendizaje entre iguales; bajo esta lógica la ayuda pedagógica que proporcionan a sus estudiantes la orientan para que éstos establezcan vínculos entre sus conocimientos previos y los eventos alfabetizadores que se promueven en la clase (Galaburri, 2000), de manera que todos estos elementos las conectan directamente con dichas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, pues su hacer docente se sustenta en ideas encaminadas a promover la enseñanza del lenguaje por medio de los usos de la lengua en contextos sociales, modelando las

prácticas sociales de la lectura y escritura, pero también permitiendo que los niños sean verdaderos usuarios de la lengua escrita, al tiempo que avanzan en el proceso de adquisición, por ejemplo cuando se leen los cuentos o se propicia la reflexión sobre la lengua en contexto y no de manera aislada.

En congruencia con estas creencias, las maestras diseñan y llevan a cabo actividades en las que impulsan la cooperación entre los estudiantes con la finalidad de potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues, las situaciones de aprendizaje en las que los niños trabajan en pequeños grupos o en colectivo propician que los estudiantes trabajen unidos para conseguir objetivos comunes, lo cual facilita, estimula y apoya el desarrollo cognitivo y social del aprendizaje de la lengua escrita (De la Garza, 1999), reconociendo constantemente los conocimientos previos que poseen los estudiantes como elementos fundamentales para que los niños desempeñen un rol activo en su aprendizaje; por tanto, diseñan actividades de lectura y escritura en las que el alumno es el protagonista de las mismas y fomentan el trabajo colectivo permitiendo que los alumnos realicen un trabajo conjunto para lograr propósito común poniendo en juego sus saberes sobre el lenguaje, sin importar el nivel de dominio que tengan del mismo, pues la finalidad es la participación espontánea que coadyuve, por un lado, al logro del objetivo de la actividad y, por otro, al proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Con base en lo anterior, se presume, que estas docentes conciben que los alumnos aprenden el lenguaje escrito hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, en espacios compartidos, ya sea con un adulto alfabetizado o con un igual que comparte su conocimiento, a través de fomentar situaciones de lectura y escritura en las que los estudiantes compartan sus ideas, propiciando que los estudiantes ingresen en el proceso de alfabetización construyendo sus hipótesis sobre el lenguaje en conjunto con otras personas; el plantear, negociar, discutir y argumentar sus ideas se favorece la reestructuración de los saberes y la construcción del conocimiento en colaboración; así, los alumnos construyen sus

concepciones sobre el lenguaje escrito a través de la participación en discusiones plenarias, por equipo o en pares en las que:

- Se habla y se escucha para comprender y producir textos
- Se leen y se escriben textos para ser leídos y comentados por todos
- Se conocen diversos tipos de texto para conocer cómo son y cómo se escriben.

En este orden de ideas, para enseñar a leer y a escribir, las docentes diseñan actividades didácticas en las que los procesos de lectura y escritura están presentes, pues se cree que para ellas, la alfabetización es un herramienta que sirve para comunicar, a los otros, ideas, sentimientos y pensamientos; de esta forma se observa, por un lado, que las docentes consideran que los alumnos son lectores activos que utilizan sus saberes previos para comprender la información del escrito, que reinterpretan el texto de acuerdo con sus propios conocimientos y que, cuando leen, crean, modifican e integran nuevas ideas a sus esquemas cognitivos, es decir, no conciben a la lectura sólo como el desciframiento del código escrito, pues facilitan a los alumnos diversos espacios en los que el acto de leer se entiende como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto (Cairney, 2002); y por otro, que conciben la enseñanza de la escritura como un proceso integral que parte de los intereses de los niños y, por tanto, tratan de que los estudiantes aprendan que cuando se escribe se planea, se realizan borradores, se reescribe y se publican los textos (Cassany, 1991). Estas ideas están basadas en el fundamento de que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso complejo y largo, de apropiación de un sistema representacional externo, por lo que se puede deducir que las docentes diseñan actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura en creencias basadas en principios comunicativos.

En este sentido, se puede inferir, las maestras creen que es importante diseñar estrategias pedagógicas en las que los niños aprendan a leer y escribir con textos reales desde el inicio de la alfabetización, por esto plantean situaciones didácticas

en las que los alumnos se alfabetizan a partir de acercamientos al lenguaje escrito de manera integral, es decir, en contextos de uso reales, en lugar de presentarlo de manera fragmentada; consecuentemente propician un aprendizaje en el que los niños tienen diversas oportunidades para usar el lenguaje a través del acceso a diferentes tipos de materiales escritos (Castedo, 1999), por lo tanto, propician situaciones de alfabetización con textos reales que amplían los saberes de los estudiantes sobre el material escrito, en cuanto a la estructura sintáctica, la forma de organizar la información (secciones, índices, subtítulos, etc.) y la función comunicativa, pues utilizan material que es de uso en el contexto social, para provocar desafíos cognitivos en los niños cuando éstos tienen que enfrentarse a la escritura o lectura, formando así estudiantes competentes cognitivamente y culturalmente, y favoreciendo así la formación de lectores autónomos y escritores de textos, en lugar de alumnos reproductores y copistas.

Con base en lo anterior, se presupone que las profesoras propician condiciones de aprendizaje de la lengua en la que para aprender a leer y a escribir no se requieren libros diseñados específicamente para este fin. Los textos del entorno pueden ser útiles pues están en el contexto de los niños; incluir en el aula materiales auténticos para leer y escribir promueve en los estudiantes la idea de que la lectura y la escritura son actividades que pueden utilizar dentro y fuera del aula; darle a los niños acceso a diferentes tipos de textos promueve que los estudiantes exploren distintos tipos de portadores textuales (obras de arte, carteles, gafetes, libros, etc.) con un sentido funcional y comunicativo; por el contrario, los materiales comerciales, como las hojas de planas, libros de ejercicios, los libros de lecturas para aprender a leer por letras, etc., son materiales artificiosos y sin sentido que no plantean la enseñanza de la lectura y la escritura de manera integral.

Se hipotetiza, además, que las docentes piensan que los niños han avanzado en su aprendizaje cuando observan que han tenido logros cognitivos en las prácticas de lectura y escritura, por lo tanto promueven una evaluación centrada en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, centran su atención, no en

los productos realizados por los estudiantes, sino en la interacción de las situaciones didácticas que diseñan y lo que aportan los alumnos para aprender a leer y a escribir; en este sentido, la profesoras consideran como un avance de los alumnos cuando éstos:

- proceden como lectores y productores de textos
- aprenden de los textos que leen y escriben en cuanto a sus características sobre el código, la información que contienen, etc.
- saben qué aspectos del sistema de escritura van adquiriendo y cuáles aún no.

Con estos elementos se infiere que las profesoras evalúan los aprendizajes de los niños respetando los errores que cometen al escribir o al leer, pues no los penalizan ya que, se piensa que son parte del proceso de aprendizaje, y por ello, antes de señalarlo, lo comprenden y aprovechan para generar nuevos aprendizajes, por esto revisan y corrigen los escritos de los niños. Además propician la participación de los alumnos en prácticas de lectura y escritura, observando sus progresos y motivándolos a tomar conciencia de su aprendizaje, alentando las aproximaciones que los alumnos realizan sobre la lengua escrita.

Bajo esta lógica de ideas se puede suponer que las maestras conciben que los avances obtenidos por los niños no tienen que reducirse al hecho de juzgar cuantitativamente los productos obtenidos por éstos durante las actividades escolares, pues esto les comunica que las actividades que se realizan en el aula son para obtener una calificación, no para aprender de ellas; así, ellas prefieren una evaluación continua que permita dar seguimiento al proceso de adquisición de la lectura y la escritura y tener en cuenta que cada estudiante tiene un avance propio, por lo cual, se cree que para ellas la evaluación es un proceso en el cual no sólo participa el maestro ni tiene él la última y única palabra, sino que es importante propiciar la participación de los alumnos para ayudarlos a tomar conciencia de su aprendizaje, motivando así a los alumnos a seguir aprendiendo, por lo tanto los errores que cometen los niños cuando intentan leer o escribir no deben ser penalizados, sino entendidos como parte del proceso de construcción del aprendizaje.

En resumen, se puede decir, que para la enseñanza de la lectura y la escritura, estas docentes organizan un aula en la que el lenguaje cumple una función comunicativa, es decir, se escribe, se lee, se habla, se escucha y se reflexiona sobre la lengua constantemente en actividades contextuadas. En estas situaciones didácticas los alumnos aportan sus diversos conocimientos sobre el lenguaje, con la finalidad, por un lado, de ayudarse entre sí y, por otro, de hacer consciente el conocimiento que tienen acerca de la lengua escrita; por consiguiente, se infiere que las maestras conciben que la lectura y la escritura son el objeto de enseñanza y de conocimiento y que, por lo tanto, es necesario entenderlas como un objeto social y cultural que se desarrolla a partir de las necesidades de comunicación de los niños, por lo que no se pueden enseñar de manera aislada y fragmentada; desde esta perspectiva, se entiende que los alumnos son sujetos de aprendizaje que desarrollan constantemente ideas sobre el objeto del conocimiento (la lengua escrita), que han adquirido a lo largo de su vida, las que ponen en juego una y otra vez en el proceso de adquisición del lenguaje escrito; en este sentido, la enseñanza opera como actividad mediadora entre los sujetos que aprenden y el objeto de conocimiento. Ante esto, se cree que las teorías implícitas en las que las docentes basan su enseñanza sobre la alfabetización inicial, se sustentan en principios como los siguientes:

- Leer es un proceso complejo, mediante el cual el lector accede al significado del texto, es decir, el sujeto que lee interactúa con un texto para comprenderlo y atribuirle un sentido al lenguaje escrito, entonces, aprender a leer conlleva el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas, hipótesis y concepciones acerca de la información que es representada en el texto (Goodman, 1986).
- Escribir es un proceso de construcción de ideas, que consiste en producir significado a través de signos gráficos estables, de tal forma, que enseñar a escribir supone enseñar habilidades cognitivo-lingüísticas, desarrollar una conciencia de escritor, conocer el proceso de composición, analizarlo y dominar sus técnicas y procedimientos para poder ajustarlo a los objetivos y contexto de producción.

- El error forma parte del proceso constructivo del aprendizaje, pues marca una actividad inteligente característica del momento evolutivo en el que el niño reconoce e indica que aún no ha podido considerar todos los datos que constituyen hacen el objeto del conocimiento del que se trata.
- La ayuda pedagógica que brinda el profesor debe contribuir a que los alumnos lleven a cabo aprendizajes significativos, es decir, que puedan establecer una relación no arbitraria con lo que ya conocen, de manera que esta ayuda busca continuamente ajustarse a las necesidades constructivas de los estudiantes.
- La producción de materiales escritos por parte de los niños es importante, pues se entiende que todos los miembros del grupo son productores e interpretadores de textos, por tanto, es fundamental que en el aula exista una variedad de éstos y que los niños tengan acceso a ellos.
- El trabajo cooperativo es esencial pues brinda la oportunidad a los estudiantes de confrontar sus ideas y de interactuar con los iguales, lo cual facilita la ampliación o depuración del conocimiento, puesto que el alumno deja de ser un sujeto individual para integrarse en una actividad colectiva que busca realizar un mismo proceso de apropiación.

En síntesis, estas maestras, al parecer, tienen una teoría de la enseñanza que concibe a la lectura y la escritura como actividades mentales superiores y a la alfabetización inicial como un proceso en el que se desarrollan habilidades lingüísticas y cognitivas, necesarias para el ingreso al mundo social y de los conocimientos; así, basa su enseñanza en el diseño pedagógico de situaciones en las que se habla, se escucha, se lee y se escribe con finalidades comunicativas; de esta forma conciben que alfabetizar no sirve sólo para resolver las demandas escolares, sino también para solucionar situaciones de la vida cotidiana; es por esto que ellas generan en su aula un ambiente en donde se construyen situaciones de aprendizaje de la lengua a través de la confrontación de los conocimientos que tienen los niños sobre ella creando, así, un espacio interactivo en el que cada niño parte de sus conocimientos previos y constantemente construye nuevos conocimientos. En este sentido, se cree que las

profesoras piensan que la enseñanza de la lengua escrita se basa en tres vértices: a) los alumnos que llevan a cabo un aprendizaje: b) el objeto de conocimiento que constituye el contenido del aprendizaje, en este caso la lectura y la escritura; y c) el docente que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En conclusión, para las profesoras Lilo y Nora alfabetizar significa aprender a participar en eventos comunicativos en los que la lengua escrita juega un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados, de esta forma las docentes diseñan diversas situaciones didácticas en las que se desarrolla la competencia comunicativa y tratan de construir una enseñanza en la que se abarca la complejidad del objeto de aprendizaje (el lenguaje escrito), sin perder de vista su carácter social y comunicativo. De este modo, su enseñanza no se basa en un método para enseñar destrezas y habilidades, sino en diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobre todo la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. De esta manera, las docentes promueven situaciones en las que los alumnos requieran leer y escribir, con la finalidad de ampliar las experiencias de los estudiantes con el lenguaje en múltiples usos y contextos. En términos pedagógicos significa desarrollar auténticas oportunidades de participación para los niños. En este sentido, las maestras -como plantea Kalman (2004)- edifican su enseñanza sobre el conocimiento de que:

- La lectura y la escritura son prácticas comunicativas y por tanto se enseñan vinculadas a situaciones y contextos concretos (*lectura y escritura de textos académicos y no académicos*)
- La alfabetización abarca también el habla y por lo tanto la interacción con los otros usuarios de la lengua es parte de ella (*aprendizaje cooperativo*).
- Para aprender a leer y a escribir no es suficiente que el estudiante perciba el lenguaje escrito, sino que debe interactuar con él constantemente para conocer sus diferentes usos y funciones (*escritura y lectura de textos de uso social*)

- Alfabetizar implica enseñar a leer y escribir aprendiendo que el empleo del lenguaje depende del contexto de uso y del propósito comunicativo de quien lo emplea, por tanto, el aprendizaje abarca múltiples prácticas sociales que se realizan en situaciones específicas (*trabajo por proyectos*)

Estos elementos, llevan a conjeturar, que las teorías implícitas que subyacen en el pensamiento docente, de las maestras Lilo y Nora se identifican con la teoría implícita constructivista, ya que las docentes actúan como mediadoras entre el contenido de aprendizaje (el lenguaje escrito) y los estudiantes, pues, tanto sus intervenciones como las estructuras de las tareas que diseñan, ofrecen a los alumnos la posibilidad de reestructurar individual y colectivamente su conocimiento acerca de la lectura y la escritura, de manera que, la actividad cognitiva que realizan los niños, a partir de realización de las actividades pedidas por las profesoras, es la base del proceso de construcción del conocimiento que se inscribe en el marco de inter-acción o inter-actividad profesor/alumno (Coll, 1997), en sentido, se cree, que las profesoras entienden la enseñanza de la lengua escrita como una construcción colectiva entre los que aprenden y la que enseña.

Como se muestra, las docentes participantes fueron divididas en dos grupos para el análisis, pues unas poseen concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito más vinculadas con la teoría directa y las otras profesoras con la teoría socio-constructivista; a pesar de que las cuatro maestras estudiaron con el mismo plan de estudios (PELEP'97), que no tienen más de diez años de egresadas y que tres de ellas han tenido experiencias previas en primer año y cursado los mismos estudios de posgrado (Dana, Yeni y Lilo). Parece relevante, que las maestras Dana y Yeni que poseen estudios especializados en Didáctica de la Lengua y más experiencia docente evidencien teorías implícitas asociadas a la teoría directa; posiblemente esto se deba a que las creencias implícitas a diferencia de los saberes explícitos se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, es decir, que a pesar de que las docentes han recibido enseñanza explícita sobre la

alfabetización inicial, ellas no han abandonado sus creencias personales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, pues como las investigaciones han demostrado la formación docente no puede entenderse como la sustitución de ideas “erróneas” por otras científicamente aceptadas (Pozo, 2002), debido a que las teorías implícitas son de carácter personal, encarnado y semi-conscientes, además de culturalmente aprendidas en situaciones repetidas de aprendizaje; por tanto las maestras Dana y Yeni enseñan de la misma forma en que aprendieron a leer y a escribir, además de que los métodos sintéticos para la enseñanza de la lecto-escritura han sido culturalmente aceptados, y por tanto repetidos continuamente en escenarios escolares, enraizándose en la cultura escolar y heredándose de forma inconsciente, convirtiéndose así en representaciones implícitas que dan sentido a la práctica escolar y que la profesoras Dana y Yeni recibieron sin resistencia a cambiarlas, pues no son totalmente conscientes de ello.

Por otro lado, las docentes Lilo y Nora también fueron “herederas” de los métodos sintéticos, pues también aprendieron a leer y escribir con ellos y han convivido con esa forma de enseñanza en su trayectoria docente, no obstante, se hipotetiza que en el caso de ellas, en la formación normalista tuvieron situaciones escolares en las que las que sus teorías implícitas no fueron lo suficiente eficaces y útiles para resolver la enseñanza de la lectura y la escritura, y se vieron obligadas a empezar a tomar consciencia de sus representaciones implícitas, pues generalmente se necesita encontrarse en una situación que perturbe o desequilibre las creencias implícitas para empezar a tomar conciencia de ellas (Bruner, 1997); es posible que hayan tenido, además, un proceso de aprendizaje explícito de carácter constructivo, mediado por un experto que propició andamiaje y metacognición, que les permitió reorganizar algunos de sus supuestos implícitos, explicitándolos y reflexionándolos, lo que debió propiciar una reestructuración y reorganización de sus teorías sobre la enseñanza del lenguaje escrito, de tal modo que hubo un proceso de reestructuración representacional (Pozo, 2006) que se inició en la formación inicial, siguió en la especialización (en el caso de Lilo) y continua en el trabajo entre ambas colegas, el cual se evidencia en sus prácticas docentes. Sin

duda todo esto puede decirse a título de hipótesis y quizás en la entrevista realizada pudieron haberse indagado estos aspectos para poder contar con argumentos más sólidos que permitieran explicar con mayor detalle, la disparidad de sus construcciones implícitas y el origen de éstas.

En este sentido, se puede decir, que para las maestras Dana y Yeni la función pragmática de sus teorías implícitas directas en cuanto a la alfabetización inicial ha sido suficiente, pues les han permitido tener “éxito” en la enseñanza la lectura y la escritura, pues como ellas misma expresan: “*siempre he enseñado así y me ha funcionado, los niños aprenden, no hay por qué cambiarlo*” en oposición a las profesoras Lilo y Nora que parecen haber reflexionado de manera continua lo que es enseñar y aprender a leer y escribir y han logrado asumir una teoría socio-constructivista con respecto a la enseñanza de lenguaje escrito.

REFLEXIÓN FINAL

Diversas investigaciones se han enfocado al estudio del pensamiento docente, desde diferentes perspectivas, no obstante son pocas las que han estudiado las teorías implícitas desde una mirada cuantitativa y cualitativa, como lo hace este trabajo; de esta forma, esta visión metodológica, tuvo la ventaja, de permitir un estudio más a fondo de las creencias de las docentes estudiadas, ya que, como se observó, uno es el discurso que poseen las docentes y otras son sus prácticas pedagógicas, las cuales en ocasiones no concuerdan con su decir; pero, en otros momentos, el discurso y la práctica sí resultan congruentes; frecuentemente cuando las maestras tiene más fundamentos teóricos para explicarlas, y por tanto, cuentan con los recursos necesarios para explicitar su creencias, es decir pueden hacer explícito lo implícito.

En este sentido, este estudio se desarrolló en dos acercamientos : el primero, de índole cuantitativa, que permitió identificar las teorías implícitas de un grupo de maestras (quince) desde un plano declarativo y desde una aproximación básica a la problemática, y la segunda, cualitativa que intentó profundizar buscando demostrar que las maestras, cuando enseñan a leer y a escribir, llevan detrás distintas teorías implícitas que influyen de modo decisivo en sus concepciones de enseñanza y aprendizaje y por consecuencia en su quehacer docente. Así, esta investigación buscó conocer las teorías implícitas que las profesoras tienen sobre la alfabetización inicial, las cuales suelen estar “ocultas” o no mostrarse de forma habitual en la cotidianidad del aula , tanto en su discurso como en su práctica, y buscando dejar al descubierto su origen social e individual .

De esta forma, este trabajo, al igual que gran parte de las investigaciones sobre el pensamiento docente, permitió dar cuenta de la mayoría de las interrogantes planteadas en su diseño y de la intencionalidad señaladas al inicio. De la misma manera, puso en relieve ciertos aspectos que sólo a través de la propia investigación se pudieron observar.

El propósito central de este trabajo se habrá alcanzado si su contribución, por un lado, apoya a la construcción de un andamiaje para los formadores de docentes, y por otro, si a los profesores de educación primaria les ayuda a esclarecer la naturaleza de sus teorías y los impulsa a discutir cómo promover procesos metarreflexivos sobre su práctica pedagógica indispensables para transformar su hacer docente; de esa forma, las implicaciones educativas de esta investigación estarán en la comprensión del pensamiento docente y las actividades de formación, desde una perspectiva, en la cual es necesario promover un cambio de las representaciones que tienen los maestros o los futuros docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial a través de procesos formativos en los cuales los docentes desarrollen una práctica reflexiva, promovida por medio de procesos metacognitivos y el acompañamiento pedagógico por parte del formador del profesorado, en las que se expliciten las concepciones en las que basan su hacer docente en situaciones de reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción, es decir, concebir una formación docente en la cual, la enseñanza del lenguaje escrito y sus concepciones se modifican mutuamente en un proceso recursivo.

A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que las concepciones de los profesores, sobre todo las teorías implícitas, son una guía de su práctica, por tanto, este estudio puede ser una base para futuras investigaciones, en dos líneas, una, para entender por qué la teoría, o el nivel declarativo, de los docentes cambia más fácilmente que su práctica, y otra, sobre cómo ayudar a la reestructuración de estas creencias que por su naturaleza implícita están arraigadas en el pensamiento del profesorado y, en consecuencia, son difíciles de transformar.

Referencias consultadas

- Ahumada, R. (2010). *Juguemos a leer. Desarrollo de competencias del lenguaje*. México: Trillas.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). *Literacy practices*. London: Routledge.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Binkley, M. (1996). *Reading Literacy in an International Perspective. Collected papers from the IEA Reading Literacy Study, U.S.* Washington D.C: Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Argentina: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (1995). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. Cómo se enseñó a leer (1810-1930). *Lectura y Vida*, 18(4), 35-49.
- Braslavsky, B. (1997). Educational tendencer in the beginning of reading and writing instruction. En M Oliveira, y J. Valsiner (Comps.), *Literacy in Human Development*. Londres: Ablex Publishing Corporation.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: F.C.E.
- Bruner, J. (1990). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cairney, T.H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Camps, A. (2003). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Barcelona: Barcanova.
- Carrasco, A. (2002). *Entre libros y estudiantes: Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Paidós.

- Carrasco, A. (2004). *Procesos de apropiación curricular de la asignatura de Español en una escuela de alto rendimiento en la ciudad de Puebla*. México: SEP.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castedo, M. (1999). *Situaciones de lectura en la alfabetización inicial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1996). *Como determinar el equilibrio entre aprender, usar y conocer el lenguaje. Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización*. Buenos Aires: Aique.
- Clandinin D.J., y Connelly, F.M. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Clarín (1997). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Clarín*. Buenos Aires: Clarín.
- Clark, C y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Comp.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Visor.
- Coll, S. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

- De la Cruz, M. y Pozo J. I. (2001). Concepciones de enseñanza de profesores universitarios. *Actas Pedagógicas*, 2(1), 5-15.
- De la Garza, Y. (1999). *Colaboración entre pares y aprendizaje escolar*. Informe final de investigación. México: UPN.
- De la Garza, Y. (2009). *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México: UPN.
- Decroly, O. (1929). *La función de globalización y la enseñanza. Y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dubois, M. (2005). *Textos en contextos. Sobre lectura, escritura...y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Echeverri, C. y Emir C. (2004). *Enseñar y aprender, leer y escribir*. Colombia: Mesa redonda.
- Elbaz, F. (2005). *Teacher thinking: a study of practical knowledge Teachers' voices: storytelling and possibility*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echeverria, A. *Psicología social socio cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza, En M. Wittrock, (Comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, E. (2007). *Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*. Tesis de doctorado. México: CINVESTAV-IPN- DIE.
- Ferreiro E. (1990). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

- Ferreiro E. y Teberosky A. (1982). Construcción de escritura a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Freire, P. (1970). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Galaburri, M.L. (2000). *Es posible leer y escribir en el primer ciclo. Testimonios y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gee, J. (1989). Literacy, Discourse and Linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5-17.
- Gómez Palacio M. et al. (1993). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Gómez, M. (2000) *PRONALEES, Programa de español de educación primaria. Folleto Informativo*. México: SEP.
- Goodman, K. (1981). *Lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacios M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1992). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. *Cero en Conducta*, 29-30, 17-26.
- Goodman, K. (1996). *Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización*. Buenos Aires: Aique.

- Goodman, Y. y Goodman, K. (1993). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. En L. Moll (Comp.). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica de la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Guevara, G. (2002). *Lecturas para maestros*. México: Cal y arena.
- Gundlach, R. (1989). Writing and Reading in the community. En A. Dyson (Ed.), *Collaboration through writing and reading: Exploring possibilities*. Urbana, Ill, National Council of Teachers of English.
- Harris, Th. y R. Hodges (Eds.) (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis de doctorado, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Hernández Zamora, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio*, Sept-Dic. 18-24.
- Humberman, M., Thompson, y C., Weiland, S. (2000). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- Hymes, D. (1967). *Competencia Comunicativa..* Madrid: Edelsa.
- Imbernón (2003). *La investigación educativa como herramienta de formación para el profesorado*. Barcelona: Graó
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W y Stick, S. I. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods* 18 (3), 3-20.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Justice, L. M. y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.

- Kalman, J. (1996) *Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: Documento DIE núm. 51 DIE-CINVESTAV-IPN.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 8(17),37-66.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamérica de Educación*,46, 107-134
- Kaufman, A. M, et, al. (2001) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Kontos, S. (1986). What Preschool Children Know about Reading and How They Learn It, *Young Children*, 42 (1), 58-66.
- Lambrisca, V., et al. (2006). *El aprendizaje de la lectura-escritura en el 1° ciclo de la EGB: algunos supuestos subyacentes*. Buenos Aires: Ponencia presentada en el 1er. Encuentro Nacional de Colectivos Escolares y Redes de Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: F.C.E.
- Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo sapiens.

- Morine-Dershimer, G. (1988). ¿Qué podemos aprender del pensamiento? En L. M. Villar Angulo (Comp.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Moscovici, S. (1981). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: F.C.E.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós
- Neuman, S. (1998). How can we enable all children to achieve. En Neuman, S Roskos K. (Comps.), *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- O'Shanahan, I. y Jiménez J. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Pacheco E. y Blanco M. (2003). En busca de la "metodología mixta" entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva. *Estudios Demográficos y Urbanos* 17(3), 485-521.
- Pérez, M, et, al. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo y et, al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, I. (1999). Sobre las relaciones entre el conocimiento cotidiano de los alumnos y el conocimiento científico: del cambio conceptual a la integración jerárquica. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, junio, 15-29.
- Pozo, I. (2002). La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3),245-270.

- Pozo, I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I, y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En. J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Resnick, B. (1991). El alfabetismo dentro y fuera de la escuela. *Universidad Futura*, 2, 6-7.
- Rodrigo M.J., Rodríguez A, y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ruiz M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: IPN.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sautu, R. (2000), “Marketización” y feminización del mercado de trabajo en Buenos Aires: perspectivas macro y microsociales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 15(1), pp. 123-147.
- Scheuer, N. et al. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.
- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Español y su enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Libro para el maestro. Español*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de Estudio. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado*. México: SEP.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Skinner B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Smith, F. (1988). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, F. (1989). *Comprender la lectura*. México: Trillas.
- Smith, F. (1996). *El mundo depende de los maestros. Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización*. Buenos Aires: Aique.
- Sole, I (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Julio-dic. 1-25.
- Sulzby, E. (2004). *Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study*. Newark, DE: International Reading Association.
- Talavera, M. (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*. Tesis de Maestría, CINVESTAV-IPN- DIE. México.

- Tardif, M (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Vernon S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer y S. Vernon (Comps.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Ediciones.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, M y Burden, R (2008). *Psicología para profesores de idiomas*: Madrid: Edinumen.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zavala, V. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXOS

ANEXO I

Plan de Estudios de 1997															
I	Hr s.	II	Hr s.	III	Hrs	IV	H r s.	V	H r s.	VI	H r s.	VII	Hr s.	VIII	Hr s.
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4	La educación en el desarrollo histórico de México I	4	La educación en el desarrollo histórico de México II	4	Temas selectos de Pedagogía I	2	Temas selectos de Pedagogía II	2	Temas selectos de Pedagogía III	2	Trabajo docente I 28 Trabajo docente II 28	28	Trabajo docente II 28	28
Problemas y políticas de la educación básica	6	Matemáticas y su enseñanza I	6	Matemáticas y su enseñanza II	6	Ciencias naturales y su enseñanza I	6	Ciencias naturales y su enseñanza II	6	Asignatura regional II	6				
Propósitos contenidos de la Educación Primaria	4	Español y su enseñanza I	8	Español y su enseñanza II	8	Geografía y su enseñanza I	4	Geografía y su enseñanza II	4	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	6				
Desarrollo Infantil I	6	Desarrollo Infantil II	6	Necesidades Educativas Especiales	6	Historia y su enseñanza I	6	Historia y su enseñanza II	4	Gestión escolar	4				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6	Estrategias para el estudio y la comunicación II	2	Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2	Educación artística III	2				
						Educación artística I	2	Educación artística II	2	Formación ética y cívica en la escuela primaria II	4				
						Asignatura regional I	4	Formación ética y cívica en la escuela primaria	4						
Escuela y contexto social	6	Iniciación al trabajo escolar	6	Observación y práctica docente I	6	Observación y práctica docente II	6	Observación y práctica docente III	8	Observación y práctica docente IV	8	Seminario de análisis del trabajo docente I	4	Seminario de análisis del trabajo docente II	4
Total Hrs.	32		32		32		32		32		32		32		32

A. Actividades escolarizadas



B. Acercamiento a la práctica escolar



C. Práctica intensiva en condiciones de trabajo real



ANEXO II



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Estimada(o) maestra(o):

Este cuestionario forma parte de una investigación cuyo propósito es indagar sobre los conocimientos pedagógicos que los docentes tienen en relación con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. En virtud de este propósito, resulta de central importancia la veracidad de sus respuestas, basadas en su experiencia en primer grado de educación primaria, por lo que le agradezco anticipadamente su disposición y sinceridad para contestarlo.

Atentamente

Gabriela Añorve Rebollar

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará Usted una serie de afirmaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura en primer año de educación primaria. Conteste lo más sinceramente posible a cada una anotando en el paréntesis la letra de su elección, explique el por qué de la misma, conforme a sus conocimientos pedagógicos y su experiencia docente, de acuerdo con la siguiente clasificación:

A) Totalmente de acuerdo

B) Parcialmente de acuerdo

C) Totalmente en desacuerdo

1. Para la enseñanza de la escritura, una posibilidad es que el maestro²⁶ de primer grado ofrezca a los niños²⁷ la oportunidad de elegir el texto que deseen escribir, de acuerdo a las necesidades de éstos. Para ello, el maestro debe propiciar que los alumnos piensen qué van a escribir, organicen cómo decirlo, hagan borradores, y los corrijan hasta tener el texto definitivo..... ()
¿Por qué? _____

²⁶ Se utiliza el término maestro para referirse tanto a maestras como a maestros, por cuestiones de redacción.

²⁷ Se utiliza los términos niños y alumnos para referirse tanto a niños y niñas y a alumnos y alumnas, por cuestiones de redacción.

2. La lectura es un acto de decodificación alfabética que permite reproducir lo que está escrito en el texto y, por tanto, descubrir el mensaje que el autor quiere transmitir.. ()
¿Por qué? _____

3. Cuando al iniciar en primer grado, los niños “escriben” con garabatos requieren superar esta etapa con ejercicios de maduración y actividades de coordinación motriz como: boleado, picado, espaciado, planas de bolitas, palitos, recortado y pegado..... ()
¿Por qué? _____

4. La evaluación que realiza el maestro de primer año debe centrarse en el proceso que los niños, individual y colectivamente, van desarrollando para hacer uso de la lectura y la escritura como herramientas para comunicarse eficazmente.....()
¿Por qué? _____

5. Los niños aprenden a leer y escribir como resultado de su interacción con textos que tienen sentido, de los intercambios con otros y dentro de contextos sociales()
¿Por qué? _____

6. En primer año, la evaluación que realice el maestro debe poner atención en el nivel que está alcanzando cada niño en el aprendizaje de las letras, las sílabas y las palabras, cuidando que el alumno demuestre que escribe bien cuando se le dicta y que lee un mínimo de palabras por minuto, como condición para que pase a segundo año..... ()
¿Por qué? _____

7. La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado no tiene que ir letra por letra, o sílaba por sílaba, ni de manera simultánea para todos los niños, pues cada alumno se encuentra en un nivel diferente, con un conocimiento particular sobre frases, palabras o letras.....()

¿Por qué? _____

8. Los niños aprenden a hablar, básicamente, a través de la imitación de palabras y sonidos, y siempre de lo más sencillo a lo complejo.....()

¿Por qué? _____

9. En lugar de enseñar a leer letra por letra, el maestro debe trabajar con los niños para que recuperen el sentido y la función social de la lectura, promoviendo la relación del lenguaje de la vida cotidiana con la lengua escolar.....()

¿Por qué? _____

10. Didácticamente, es muy conveniente la lectura y escritura de frases y oraciones que contengan la letra que se está trabajando; por ejemplo “Ivo vio la uva”.....()

¿Por qué? _____

11. Al enseñar a los niños a leer y escribir, el maestro puede incorporar palabras “difíciles” (sin importar si tienen sílabas compuestas, directas o inversas) si el tema que están desarrollando requiere esas palabras y éstos les dan uso y funcionalidad.....()

¿Por qué? _____

12. En la enseñanza de la escritura, el maestro debe procurar que los niños escriban siguiendo un modelo que él les presente()

¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Febrero de 2010

ANEXO III

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A. Datos de identificación y formación académica

Nombre:

Docentes de educación primaria

¿Ha tenido anteriormente primer grado?/¿Cuántas veces?

¿Ha recibido algún tipo de formación sobre la alfabetización inicial?

En caso afirmativo:¿a qué nivel?

B. Preguntas introductorias

1. ¿Qué entiende usted que es leer?
2. ¿Qué entiende usted por escribir?
3. ¿Cómo aprendió a leer y a escribir?/ ¿Este aprendizaje influye en su concepción sobre la lectura y la escritura?

C. Proceso de enseñanza aprendizaje en la alfabetización inicial

4. ¿Cómo considera usted que se debe enseñar a leer y a escribir?/¿por qué?/¿Cree que de “esa forma” los niños aprenden más fácilmente?/por qué?
5. ¿Cuál cree sea el propósito de la enseñar a leer y a escribir?
6. ¿Qué métodos, enfoques, y/o metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura conoce ud.?/ ¿Cree que existen semejanzas y/o diferencias entre ellos? / ¿Cuáles son esas semejanzas y/o diferencias y que implican tanto en la enseñanza como en el aprendizaje?
7. ¿Se identifica con alguno de estos métodos, enfoques y/o metodologías?/¿por qué?
8. ¿Cuál (es) ha utilizado?/¿Cómo han sido los resultados obtenidos?
9. ¿Qué elementos teóricos toma en cuenta cuando enseñanza a leer y a escribir?/ ¿por qué?
10. ¿Utiliza actividades rasgado, recortado, pegado, coloreado, trazos (palos y bolitas)?/¿Cree que estos ejercicios ayudan al aprendizaje de la lectura y la escritura?/¿por qué?
11. ¿Considera que los niños tienen conocimientos sobre el lenguaje escrito antes de aprender la convencionalidad del mismo?
En caso afirmativo:¿Qué tipo de conocimientos y cómo los evidencian?En caso negativo:¿Por qué?

D. La práctica docente

- 12 ¿Cómo planea usted sus clases?/ ¿puede dar un ejemplo?
- 13 ¿Qué materiales ocupa cuando enseña a leer y a escribir?/¿Cómo los utiliza?/¿Puede dar un ejemplo?
- 14 ¿Elabora usted materiales?
En caso afirmativo¿Qué tipo de materiales?/¿Cómo y para que los utiliza?/¿Puede dar un ejemplo?En caso negativo: ¿por qué?
- 15 ¿Cree que es importante retomar los conocimientos que tienen los niños acerca del lenguaje escrito?En caso afirmativo:¿Qué tipo de conocimientos considera que tienen los niños antes de entrar a primer grado?/¿Cómo y para qué los utiliza?/¿Puede dar un ejemplo? En caso negativo:¿Por qué?
- 16 ¿Cómo aborda el aspecto de las convencionalidades y la llamada “enseñanza de las letras”? /¿Puede ejemplificar?
- 17 ¿Cómo realiza usted la evaluación del proceso de aprendizaje de sus alumnos? /¿Qué instrumentos utiliza?/¿Qué hace con la información que recaba?/¿Puede dar un ejemplo?
- 18 ¿Desearía agregar algún comentario u observación que crea relevante respecto a la enseñanza de la alfabetización inicial?