GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

T E S I S

“LA CONFIGURACIÓN DE CREENCIAS DE TRES MAESTRAS DE PRIMERO EN RELACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN: REFLEXIONAR PARA INNOVAR Y MEJORAR SU PRÁCTICA”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

PERLA LIDIA DELGADILLO PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. LAURO REYES TAVERA

TULANCINGO DE BRAVO, HGO. MAYO DE 2023

DEDICATORIAS

Le agradezco a dios por haberme acompañado, guiada a lo largo de la maestría, por ser mi fortaleza en momentos de debilidad, por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo felicidad.

Le doy gracias a mi mamá, a mi hermana, a mi hermano por apoyarme en todo momento, por los valores que me han inculcado, y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida.

Le agradezco la confianza, apoyo y dedicación de tiempo al Mtro. Lauro Reyes Tavera, por haber compartido conmigo sus conocimientos, por su acompañamiento en todo el proceso.

Gracias al director y a las docentes de esta investigación que me brindaron las facilidades para poder realizar el trabajo de campo, por la información brindada y permitirme observar las clases, clave muy importante para poder llegar a los hallazgos de esta investigación.

Por último, quiero agradecer a los lectores de tesis, por las sugerencias realizadas a este trabajo para poder pulirlo, por permitirme aprender de los conocimientos que tienen cada uno, los cuales han sido muy importantes y pieza clave para la realización de este mismo.

Índice

Introducción

Apartado Metodológico de Investigación

La Negociación del Acceso 19

Mi Experiencia en la Entrada al Campo 22

Informantes de la Investigación 24

Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos 26

Observación Participante de Clase 26

El Diario de Campo 27

Entrevista Semiestructurada 27

La Realización de los Registros Ampliados 28

Análisis de la Información 29

El Proceso de Escritura 33

Tesis del Trabajo 34

Capítulo I

Las Creencias de los Docentes: una Manera de Comprender su Actuar en el Aula 35

Las Creencias en la Práctica Docente 35

La Formación Inicial Dista de la Realidad en la Práctica 38

La Profesionalización Docente 42

La Alfabetización en la Niñez de las Docentes 46

La Alfabetización Tradicional: Todo era muy Sistemático, Mecanizado, Parecíamos Maquinitas Repitiendo y Haciendo Planas 47

Los Métodos de Marcha Sintética 53

La Enseñanza Sobre la Lectura y la Escritura 57

La Experiencia de Otros Docentes Sobre Alfabetización 58

El Primer Grado Como Castigo 61

Los Alumnos Leen y Escriben en Diciembre 66

Capítulo II

La Práctica Docente: lo que se Hace en el Aula es Consecuencia de lo que se ha Construido a Partir de la Experiencia 73

El Currículo a Través de la Praxis en la Alfabetización 73

El Currículo Formal: una Influencia para Alfabetizar 74

El Currículo Real, una Manera de Alfabetizar: Tienes que Hacer Malabares para Llegar al Aprendizaje 82

La Enseñanza de la Alfabetización en las Aulas 90

Métodos de Marcha Sintética y Analítica 90

El Juego Como Medio de Aprendizaje 103

Los Materiales y Recursos en la Alfabetización 114

La Organización Social en la Enseñanza 121

El Trabajo Individual Desde la Teoría del Conductismo 121

El Trabajo en Binas Desde la Teoría del Constructivismo 126

Capítulo III

La Praxis Como Experiencia: Nuevas Creencias Docentes en Relación con la Alfabetización 135

La Alfabetización: un Reto en los Docentes 136

Lo que Dios me dio a Entender 139

El Compromiso Docente en Tiempos de Cambio 145

Dificultades en la Enseñanza 153

Los docentes en la Alfabetización 164

Los Docentes Noveles 165

Los Docentes Ejemplares 172

Al Final los Alumnos Aprenden a Leer y a Escribir 179

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

> *Alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla.*
>
> *Mirta Luisa Castedo*

A lo largo de la historia de los individuos, la educación se ha visto como el medio para lograr el cambio y avance en la sociedad, para ello, resulta necesario alfabetizar a los alumnos. Si bien, la alfabetización es uno de los principales propósitos universales para poder incorporar de manera cultural, social y económica a la población en general. En este sentido, en el caso de México, al analizar la alfabetización, ésta ha estado presente, desde la época de la colonia, cuando se requería que algunos habitantes supieran leer y escribir para poder predicar y enseñar la religión y la lecto-escritura a otros más.

En ese modo, la alfabetización ha ido evolucionando, pasando por las épocas de: Independencia, Porfiriato, Posrevolución, Cardenismo, Desarrollo industrial, hasta los últimos años cuando la Globalización, el Neoliberalismo y los Avances Científicos y Tecnológicos configuraran un nuevo escenario donde la alfabetización es una competencia para poder incorporarse a un mundo dinámico y competitivo.

Debido a esto, es necesario comprender el término de alfabetización como “la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria” (Venezky, p.1, 1999). Por lo tanto, la alfabetización, su práctica y utilización promueven un mayor capital cultural a quienes la poseen, ya que les permite interactuar con diferentes contextos, tales como libros, revistas, folletos, trípticos, etc. Dicha interacción, actualmente, ya no sólo se da de manera directa y en papel, como en épocas anteriores, sino que se puede hacer en forma digital, a través de diferentes medios, gracias a las redes.

Las personas alfabetizadas tienen mayores elementos que les facilita incorporarse y aprovechar las oportunidades culturales, sociales y económicas. La importancia de los procesos de alfabetización históricamente ha ocupado un lugar relevante en las etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México, por lo tanto, se realiza un recorrido breve de cada etapa respecto a la alfabetización. En la época de la Colonia, la enseñanza de la lectura y escritura era para los más favorecidos, para los futuros predicadores de la religión.

En la época del porfiriato, se trajeron maestros extranjeros para que, de manera similar a otros países, los mexicanos aprendieran; sin embargo, la gran mayoría continuaba excluida de dichos aprendizajes. Se utilizaron mantillas y los silabarios promoviendo que indígenas aprendieran, mediante la memorización, la lectura y escritura; de ahí que procesos de repetición, castigos y enseñanzas monótonas hayan sido muy comunes en esos tiempos.

En la época de la independencia, se aportaron reflexiones y elementos para desarrollar una transformación estructural, donde los alumnos dejarían de ser considerados como sujetos pasivos e incluso recipientes que llenan; los maestros, tendrán que transformarse y dejar de ser aquellos sujetos que imponían, de manera arbitraria y tajante, conocimientos, saberes, valores, disciplina, conductas y castigos. El método de las palabras normales por Vogel, consistió en enseñar 50 palabras representando ideas familiares al niño, constituidas por dos o más silabas. El método Rébsamen consistió en seleccionar palabras familiares a los intereses de los niños, difundió los pasos técnicos para el desarrollo del plan general para la enseñanza de las palabras normales.

En la época Posrevolucionaria, en el porfiriato, se estableció la primera escuela normal, se introdujo el método de palabras normales de Rébsamen, debido a que muy pocos habitantes tuvieron acceso a dicho servicio, se llevó a cabo la Revolución Mexicana, al culminarse se integraron los preceptos de laicidad y gratuidad. Se empleó el método onomatopéyico, empleado en el medio rural, en donde las

onomatopeyas utilizadas son: al subir el cohete produce el sonido sss, el carro produce rrr, el fff se hace en el resoplido del gato furioso, etc.

Posteriormente, con la industrialización y urbanización del país, se empezaron a utilizar diversos métodos en especial el global de análisis estructural. Posteriormente, las publicaciones de autores constructivistas transformaron la priorización de la enseñanza por el aprendizaje y papel protagónico de los docentes por el de los alumnos. Dicha tendencia se vio fortalecida con la puesta en marcha del enfoque comunicativo y funcional, se ha consolidado con las prácticas sociales del lenguaje.

Asimismo, con la enseñanza tradicional se muestra como un medio de control para formar el ser humano que la misma sociedad requiere. De este modo, la educación comenzó con la enseñanza tradicional en las aulas, en la que al niño se le consideraba pasivo, cuando llegaba a la escuela no sabía nada, el docente era quien transmitía todo el conocimiento de una manera mecánica, se creía que el docente lo sabía todo, era autoritario para mantener el control del grupo y los alumnos vivían con miedo. Después de la enseñanza tradicional procede el constructivismo, con algunos autores como Jean Piaget con la teoría psicogenética; Lev Vigotsky con la teoría sociocultural y Ausubel con el aprendizaje significativo.

Siguiendo la concepción de Piaget, manifiesta cuatro períodos en la construcción del lenguaje en el ser humano. El primero es el sensorio-motor que se extiende hasta los 24 meses, esta etapa precede al desarrollo del lenguaje y "se caracteriza por una inteligencia práctica, basada en las acciones y percepciones concretas. El niño o niña va construyendo una serie de esquemas de asimilación y va organizando sus esquemas en una relación espacio-temporal causal" (citado en Duek,2010, p.803).

El segundo período es el pre-operacional, que se extiende de los dos a los siete años. En él se consolida el lenguaje y hay un avance significativo en el comportamiento social y emocional, el pensamiento comienza a interiorizarse, los principios de este período "son la imitación y la asimilación…es central junto con el

juego para seguir de manera continua el paso de la asimilación y la acomodación sensorio-motriz a la asimilación y acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación" (citado en Duek,2010, p.803). Es el período con el que se trabaja en el presente trabajo, ya que los alumnos de primer grado se encuentran entre los cinco y seis años de edad.

Entre los 7 y los 12 años se identifica el período de las operaciones concretas en el que el niño es capaz, entre otras cosas, de "considerar otros puntos de vista; puede razonar sobre el todo y las partes simultáneamente, puede reproducir una secuencia de eventos y construir series en diferentes direcciones" (citado en Duek,2010, p.803). De los 12 años en adelante se desarrolla la etapa de las operaciones formales. En ella pueden llegar a resolverse situaciones complejas sin necesidad de tener los objetos frente a sí; el niño o niña ya posee un pensamiento lógico y formal, hipotético–deductivo, y es capaz de proyectar antes de realizar una acción (citado en Duek,2010, p.804).

Continuando con el enfoque sociocultural, Vygotsky considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación. Por lo tanto, Vygotsky (1979), señala que "todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño" (citado en Carrera y Mazzarella, 2001, p.43). En consecuencia, el aprendizaje ocurre a partir de la socialización con los demás y la cultura en la que se desarrolla.

Del mismo modo, menciona dos niveles evolutivos, el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas

de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Para después llegar a la Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Asimismo, con el Aprendizaje Significativo teorizado por Ausubel propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio autentico en el sujeto. No existe aprendizaje sino se tiene en cuenta la estructura cognitiva a la par de la actitud afectiva y motivacional del educando, alude a la continua relación de los factores externos e internos dada durante el desarrollo del sujeto. Es decir, el nuevo conocimiento es significativo en tanto ha sido engarzado de manera coherente en los conocimientos anteriores del sujeto, “pero no solamente de forma cuantitativa, o de manera aislada, ni como una sumatoria de conocimientos, sino que dicho conocimiento encuentra un espacio de relación significativo dentro de los esquemas cognitivos del alumno” (Viera, 2003, p.26). Se propicia con ello una reestructuración de los contenidos anteriores sobre la misma área representacional de manera cualitativa. Por esto será un conocimiento más firme, duradero y con menos posibilidad de ser olvidado en el tiempo.

Por otra parte, Paulo Freire (1970), en su obra de la pedagogía del oprimido, propone practicar la libertad a través del diálogo, en la que se construya el conocimiento a partir de la palabra, es decir, la alfabetización como medio de transformar el mundo, pero vista desde otra perspectiva, dejando a un lado la enseñanza tradicional. Entonces, el profesor reduce al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo, el alumno aprende a partir de la palabra y ésta la

descodifica para la composición de otras palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir, escribir su mundo, su pensamiento, para contar la historia.

De igual forma, en la alfabetización “no se enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de plantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra” (Freire, 1970, p.16). De esta forma Paulo Freire propone la alfabetización no solo como aprender a leer y a escribir, sino reflexionar lo que leen y escriben para comunicarse con los demás y no como un cúmulo mecanizado de palabras.

Por lo anterior, se comprende la historia de la alfabetización en diferentes momentos históricos, en la que los docentes han sido testigos y participes de ellos. De aquí la conformación de algunas creencias por parte de los maestros al alfabetizar creadas a partir de su niñez, en la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir, de la experiencia de otras docentes, de la profesionalización y la práctica docente que vivencian. De esta forma, en la presente investigación se comprenden algunas creencias de los docentes respecto a la alfabetización inicial con la finalidad de entender su actuar en las prácticas. De este modo, entiéndase creencia como

> Un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual (Díaz, Martínez, Roa, Sanhueza, 2010, p.426).

Las creencias son dinámicas en el sentido de que sufren cambios y restructuraciones, a medida que los docentes valoran sus creencias con sus experiencias. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en

una época temprana a nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Por lo tanto, las creencias pueden cambiar debido a la experiencia que tiene el docente, pero también pueden resultar resistentes al cambio.

El comprender las creencias de las docentes no lleva consigo la idea despectiva de exhibir lo que da sustento a su práctica docente, menos desacreditar un trabajo; más bien están presentes ciertas pretensiones desafiantes, que invita a que los docentes se vean a sí mismos en su hacer. Por lo que, “una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci, 2002 y Mae 2004, p.421). Es decir, al comprender las creencias docentes, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales de como enseñan y conciben la enseñanza de la alfabetización. El docente es una persona que advierte situaciones de enseñanza-aprendizaje y les confiere significado personal a través de la reflexión en su experiencia.

Dentro de las prácticas docentes se ponen en juego los procesos de enseñanza-aprendizaje en la que influyen una serie de variables que interactúan de manera constante y compleja. Entre estas variables se encuentran las creencias de los docentes que se entienden “como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos, en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009, p.63). Es decir, las creencias son las configuraciones de ideas o pensamientos del contexto en el cada quien se relaciona, en este caso, los docentes se insertan en una cultura institucional, las reformas, pero sobre todo en la experiencia propia, de otros docentes que influyen en su comportamiento, en la forma de actuar en las aulas.

Por lo que, una creencia es lo que el docente supone verdadero, según sea el caso de un conocimiento o una experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa. Entonces, las creencias se configuran a partir del contexto en el que se relacionan

los docentes, las pláticas y experiencias que se comparten entre ellos. Asimismo, los docentes configuran sus creencias a partir de su propia experiencia en el aula, en este caso en la enseñanza de la alfabetización.

Se plantea que las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje son un conjunto de principios que orientan su forma de interpretar y entender las diversas situaciones a las que se enfrentan. Es decir, estas creencias con las que cuentan los docentes se ven reflejado en la práctica docente, ya que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, posee creencias, emite juicios de valor y genera rutinas propias en su desarrollo profesional. Por lo que, "se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos" (Clark, 1986, p. 3). Entonces, el maestro es quien conforma creencias y toma decisiones de acuerdo a éstas en el aula, que también las reflexiona para mejorar su práctica.

Por otra parte, la práctica docente de acuerdo a Bazdresch (2000) "es un conjunto de acciones, operaciones, mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo" (citado en Vergara, 2016, p.77). Es decir, intencional una acción educativa, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva, racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

En un primer momento, del presente documento, se especifican los aspectos metodológicos contemplados para esta investigación que es de enfoque cualitativo y es de corte interpretativo, para ello se comprenden los significados de lo que dicen los sujetos. En esta investigación se utilizó la observación participante "ingrediente principal de la metodología cualitativa, involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante el cual se recogen datos de modo sistemático" (Taylor, Bogdan, 1992, p. 167); la entrevista a profundidad, la entrevista semiestructurada (Taylor, Bogdan, 1992). Con la finalidad de recoger información,

comprender los significados y de esta manera entender la práctica docente sobre la alfabetización en maestras de primero de primaria.

En el primer capítulo de esta investigación se comprenden algunas creencias de los docentes respecto a la enseñanza de la alfabetización que han conformado mediante su niñez en la adquisición de la lectura y escritura, en su profesionalización y de la experiencia de otras maestras. Por lo que, algunas de las creencias son a partir de la forma en que las maestras aprendieron a leer y a escribir mediante la enseñanza tradicional a través de los métodos de marcha sintética (método alfabético, fonético y silábico), que responden al método inductivo (de lo particular a lo general) en donde la letra es la unidad mínima, mediante la enseñanza mecanizada, rigurosa y a partir de la repetición.

Otra de las creencias es a partir de la formación inicial de las docentes, en la que coinciden en que esta formación resulta insuficiente por la falta de relación entre la teoría y la práctica, de ahí la importancia de fusionar estás dos. Asimismo, a partir de la profesionalización, las docentes han conformado creencias respecto a la inmersión de los métodos de marcha analítica, como es la introducción del método global a la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos.

En el segundo capítulo, se devela la influencia de las creencias que han conformado las docentes en su práctica docente respecto a la alfabetización. Dando cuenta, de que las creencias influyen en la toma de decisiones de las docentes para la propuesta del trabajo sistemático para enseñar a leer y a escribir a los alumnos. De esta forma, las maestras al fusionar las ideas que tienen sobre el currículo formal, sobre las experiencias de otras maestras, de la manera en que ellas adquirieron la lectura, la escritura, la profesionalización, se muestra que las docentes enseñan a partir del método ecléctico, tomando lo necesario de cada uno de los métodos de marcha sintética y de marcha analítica. Además, realizan algunas innovaciones en su práctica docente, en las que emplean el arte, el juego, el diálogo como medio para facilitar el aprendizaje de los alumnos. También se muestran algunos materiales que emplean las maestras para alfabetizar.

En el último capítulo se observa la praxis de las docentes sobre la enseñanza de la alfabetización. Asimismo, se reflexiona sobre la falta de herramientas para la enseñanza de la lectura y escritura en la formación inicial como una necesidad que influye en el compromiso del docente para investigar sobre los procesos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se muestra como el aprendizaje constante respecto a la alfabetización debido a los cambios que se viven en cada momento histórico, vista la alfabetización como compleja e inacabada al enseñar.

De igual forma, se comprenden algunas de las dificultades a las que se han enfrentado las maestras en la alfabetización como lo son las inasistencias frecuentes de los alumnos a la escuela, la presión social y la enseñanza en el contexto vespertino en el que se encuentra la institución. Por lo que, se evidencia que esas dificultades no determinan la enseñanza, pero si influyen para que los alumnos aprendan rápido o retrasen la adquisición de la lectura y escritura.

Por último, en la conclusión se evidencian los hallazgos encontrados en el desarrollo de la investigación sobre las creencias y las prácticas docentes respecto a la alfabetización, así como también se muestra la bibliografía general que fundamenta el trabajo de investigación.

Apartado Metodológico de Investigación

La investigación que se presenta se lleva a cabo para poder comprender las prácticas docentes respecto a la alfabetización, de esta forma, se interpretan algunas de las creencias de tres docentes de primer grado de primaria y la influencia de estás en su práctica docente en un contexto real. De este modo, el método utilizado para esta investigación es de corte cualitativo porque interpreta a través de la observación participante las conductas sociales que ocurren dentro del aula y dan sentido a las creencias que tienen los profesores y la relación de estas con sus prácticas docentes.

Por lo anterior, considerando que esta investigación se enfoca en comprender las prácticas docentes (conductas sociales) y las creencias de los maestros en un contexto determinado, la investigación es de tipo cualitativo. Por lo que *Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa*

> Es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas como la etnografía, que examinan un problema humano o social. Quien investiga analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. Por lo tanto, los investigadores cualitativos intentan dar sentido, interpretar o dar un significado sobre lo real (citado en Vasilachis, 2016, p.24).

En este sentido, los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido a los datos encontrados para poder crear hallazgos, en la que se da un proceso interactivo entre el investigador y los participantes. Por lo que, el objetivo de la investigación es “develar algunas creencias de las docentes y su influencia en sus prácticas docentes y así, desarrollar teorías fundamentadas empíricamente y no verificar teorías ya conocidas” (Vasilachis, 2016, p.26). Es decir, el investigador va al campo con la disposición de buscar cosas nuevas, de darle un

significado a lo que encuentra para poder crear esas teorías fundamentadas empíricamente.

Ahora bien, hablar de investigación cualitativa, es necesario mencionar que se retoma la observación participante, la cual es el ingrediente principal de esta metodología, ya que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático. Para ello se comienza con ubicar el escenario que se desea estudiar e ingresar a él y así iniciar la etapa de campo previo.

Partiendo de la idea de que las creencias inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo aprenden o interpretan su manera de aprender o la de otros y de cómo enseñan, por lo que a partir de esta investigación se develan algunas creencias de las docentes referentes a la alfabetización.

Como se mencionó anteriormente, la investigación cualitativa es interpretativa, ya que Torres (2011) menciona que “la tarea de interpretar reclama ir más allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para alcanzar una lectura interpretativa que aporte una reflexión más teórica de ésta” (citado en Díaz, 2017, p.16). Por lo que es necesario construir ejes que permitan articular la información obtenida, en donde el investigador plasme un complejo juego de capacidad analítica y modos originarles de presentar la información y los hallazgos obtenidos.

Entonces, la interpretación tiene que ver con la articulación entre el sujeto, conceptos y material empírico obtenido en un complejo interjuego que posibilita la construcción de sentidos. Por lo cual, debe ser un proceso riguroso y cuidadoso, pero a la vez libre, ya que la interpretación es una construcción y no una consecuencia mecánica del material obtenido. Parafraseando a Balaguer (2002), se reconoce que interpretar un texto no es reproducir el sentido de su emisión, sino aceptar la nueva producción de sentido que se produce al leer el texto (citado en Díaz, 2017, p.33). En consecuencia, interpretar no es reproducir lo que dicen los otros, sino crear tus propias teorías.

Respecto a lo anterior, cada evento creó en sí mismo en el investigador “un espacio de reflexión, de enriquecimiento que permite clarificar, profundizar, dinamizar el trabajo que realiza, además se necesita apoyarse en una serie de mediaciones para ir creando el espacio de configuración de dicho material” (Díaz, 2017, p.33). Por lo tanto, la interpretación se da en ese ir y devenir de la información obtenida por el investigador para crear significaciones originales y creativas.

Asimismo, se mencionó que esta investigación es de corte cualitativa, interpretativa y con una tradición etnográfica. Por lo que, Spradley (1973, p.3), menciona que la etnografía es:

> El trabajo de describir una cultura. Tienden a comprender otra forma de vista de los que viven (...). Más que <<estudiar la gente>> la etnografía significa <<aprender de la gente>>, la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender (citado en Amergeiras, 2006, p. 114).

En este aspecto, la etnografía consiste en aprender de la gente, se trata de no juzgarla, sino a partir de interactuar con ellos, de escuchar lo que dicen, observar lo que hacen y recoger todo tipo de información en un contexto real se dé un sentido a ello.

La Negociación del Acceso

Para poder realizar una investigación cualitativa requiere de una escuela para poder hacerla, ya que tenía que hacerse en un contexto real, por lo que pensé en la Escuela Primaria “Benito Juárez”, estaba segura de que ahí iba a poder realizarla, entonces me decidí entrar, toqué el zaguán y alguien del personal de apoyo me abrió y me preguntó que a quien buscaba, entonces le mencioné que era estudiante de una maestría de la Universidad Pedagógica Nacional y que quería hablar con el

director de la escuela para ver si me permitía realizar una investigación ahí, me dijo que iba a avisarle al director y cerró la puerta.

En seguida, me abrió la puerta la misma persona, me dijo que podía pasar con el director, él muy amablemente me atendió, me escuchó atentamente. Entre esas palabras que crucé con el director, sabía que tenía que convencerlo para que me permitiera realizar ahí la investigación. Entonces comencé con hablarle sobre la maestría, posteriormente sobre mi trabajo, mi experiencia sobre la alfabetización en mi formación inicial, mi práctica docente, así como mi interés por mostrar algunas creencias que tenían otras docentes sobre alfabetización y la influencia en su práctica docente.

Además, le mencioné al director que mi intención era comprender las concepciones de las maestras de primer grado sobre alfabetización, mas no criticar el trabajo de ellas. Asimismo, le expliqué que iba a realizar entrevistas a las maestras y si me permitía también a él por ser la autoridad de la escuela y por su experiencia. También iba a realizar observaciones de clase de las maestras para conocer sobre el proceso de enseñanza de la alfabetización.

Después de la explicación, el director me dijo que él era la autoridad pero que no le gusta imponer ninguna decisión a sus maestros, que hablara con las maestras de primer grado para ver si me permitían realizar la investigación con ellas, por eso me pidió que regresará a la hora del recreo. Al regresar a la escuela y mencionarles lo mismo que le dije el director a las maestras, ellas me cuestionaron por qué había elegido su escuela para hacer mi investigación, al explicarles la razón que ya mencioné anteriormente por su fácil acceso, las tres maestras aprobaron que permitiera realizar la investigación.

El director me solicitó que me pusiera de acuerdo con las maestras para los horarios en los que asistiría a sus aulas para las observaciones de clase y para las entrevistas. Todo marchaba bien, ya que tanto el director como las maestras me facilitaron el acceso a la institución para realizar la investigación. Entonces, al otro

día volví a regresar a la institución para entregar un oficio al director para hacer formal mi petición para realizar la investigación y la aprobación del director.

Una semana después de entregarle el ofició le pedí al director que me permitiera realizarle una entrevista y me dijo que sí, me dio la fecha para que regresara a la escuela a hacerla. Entonces, fue cuando me presenté a ciertas dificultades para la obtención de información, ya que el director es una persona muy ocupada, por lo cual, durante la entrevista, pude percibir el poco tiempo que disponía para realizarle la entrevista semiestructurada.

Al plantearle las preguntas, sus respuestas eran muy breves y se limitaba a contestar solo lo que le preguntaba, por la quinta pregunta el director, me dijo que, si me faltaban muchas preguntas porque había gente esperándolo, entonces sentí su presión y le solicité que, si no regresaba en otra ocasión, pero él me dijo que no porque iba a estar ocupado. Por lo tanto, la información proporcionada por el director fue muy limitada por ser una persona con muchos compromisos referentes a la escuela.

Posteriormente, me acerqué nuevamente al director para solicitarle otra entrevista, pero él me volvió a responder que estaba muy ocupado y que la información que necesitará sobre la historia de la escuela se la preguntará a su administradora quien sabía más que él por llevar catorce años trabajando ahí. Al respecto, Fernández (1994) habla acerca de las dificultades en el acceso al conocimiento de lo institucional. El habla de la negación y resistencia a conocer, por lo cual, los sujetos de investigación ocultan cierta información.

De igual forma, las maestras cuando les pido que me dejen entrevistar a las madres de familia me dicen que no porque son complicadas, es difícil que asistan a los llamados. Fernández dice que “consciente o inconscientemente los miembros de un establecimiento -de los que dependemos en gran parte para obtener información- producirá diferentes ocultamientos para proteger el statu quo institucional” (Fernández, 1994, p. 57). Por lo que, tuve que realizar tres entrevistas a las maestras para poder obtener la información que necesitaba.

Además, en mi investigación, yo estaba tan comprometida emocionalmente con el tema, en primera porque la veía como una necesidad de aprender cómo enseñar a leer a escribir a partir de la experiencia de mis informantes; la segunda, porque solo quería comparar lo que hacían las maestras con el deber ser. Con respecto a lo anterior, Fernández habla sobre los efectos de la propia implicación no controlada "seamos o no miembros de la institución estaremos comprometidos emocionalmente con ella…el material institucional conmueve nuestras propias imágenes y vínculos institucionales" (Fernández, 1994, p.57). En consecuencia, puedo decir que después de comprender que la investigación que estaba realizando era con la finalidad de escuchar y observar lo que hacían mis informantes para poder entenderlos y mediante la recogida de información darles un significado a los datos, me permitió dar otra mirada a mi investigación.

Mi Experiencia en la Entrada al Campo

Para poder hablar de la entrada al campo de la investigación considero necesario definir campo que es "la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen (Guber, Roxana, 2004, p.83). En un principio, se compone de todo aquello con lo que el investigador se relaciona, que implica las interacciones cotidianas entre el investigador y los informantes.

Por otra parte, puedo decir que la información que obtengo del campo, mediante las entrevistas realizadas y a las observaciones de clase de las informantes las transformo en material utilizable para mi investigación. Gracias a la facilidad que me brindaron las maestras logré recoger la información necesaria, ya que realicé tres entrevistas a las maestras durante el ciclo escolar, porque al estar analizando y decodificando la información me percataba que me faltaba información y entonces regresaba al campo para recoger lo que me hacía falta o que no me había quedado claro.

Por otra parte, al observar lo real en el campo que abarca "lo que la gente hace, lo que dice y lo que se supone que debe hacer" (Guber, 2004, p.84), se debe ser

muy cuidadoso, ya que al recoger la información mediante las entrevistas me resulto que existían ciertas verdades y contradicciones entre lo que me decían las informantes con lo que observaba en la práctica docente y las palabras de los docentes.

Por otro lado, cuando hablo de la recolección de datos, en un principio, solo hablo de la recolección de información, que posteriormente al darles un significado se convierten en datos. Los datos no provienen exclusivamente de los hechos, provienen de mis intereses y encuadre a mi problema de investigación, aunque al principio influyeron en la realidad social que quiero conocer, por querer comparar el ser con el deber ser de las prácticas docentes.

Respecto a lo anterior, el objetivo del trabajo de campo "consiste en recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas, reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales y reformular el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social" (Guber, 2004, p.86). Por lo que, al principio de la investigación pretendía demostrar las teorías existentes, ya que la interpretación de la información resulta ser un proceso complejo.

Por otra parte, elegí el turno vespertino porque trabajaba en la mañana y se me complicaba realizar el trabajo de campo en una escuela del turno matutino. Además, por mí tema de investigación “Las concepciones en relación a la alfabetización inicial de maestras de primer grado de Primaria”, requería como informantes a maestras de primer grado de Primaria y en esta escuela hay tres maestras de este grado. Aunque también pude haber elegido a maestras de otros grados que en algún ciclo escolar hayan impartido clases en primer grado, pero como también pretendía observar su práctica docente, solo elegí maestras que estuvieran impartiendo primer grado en ese momento. El grado de primero lo elegí porque es en donde comienza el proceso de alfabetización en los alumnos.

Además, elegí la Escuela Primaria “Benito Juárez”, por ser una escuela céntrica del Municipio de Tulancingo de Bravo, ya que la escuela en la que trabajo se

encuentra en Cuautepec de Hinojosa, a una hora de distancia del centro de Tulancingo. Al regreso de la escuela en la que trabajo, tenía que pasar por Tulancingo, entonces el fácil acceso para llegar a la escuela en la que realizo la investigación me llevó a elegirla.

Informantes de la Investigación

Respecto a los docentes de esta investigación, de quienes se obtuvo la información a partir de charlas informales y de entrevistas semiestructuradas, se menciona lo siguiente:

El director Luis estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Sierra Hidalguense “ENSH” en Tiangustengo, Hidalgo. Tiene 34 años de servicio, comenzando a dar clases en Huehuetla, un contexto rural, alejado del contexto urbano, además para poder llegar tenía que caminar por un par de horas y la única escuela. Actualmente tiene doble plaza, una como maestro frente a grupo en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” en el turno matutino y la otra como director en la Escuela Primaria “Benito Juárez” en el turno vespertino. Como director lleva un año, por lo que se encuentra en adaptación en cuanto a la organización de la escuela como así lo refieren las maestras en la entrevista. Le gusta mantener charlas informarles con los maestros, integrarse con ellos en los cursos.

Así mismo, el director no hace menos a sus maestros por tener el cargo de la dirección como así lo refieren las maestras en las entrevistas. Algunas de las características del director mencionadas por ellas: es muy humano, permisivo, comprensivo y sabe escuchar las necesidades que tienen en cuanto al trabajo. Características que le asumen al director porque les da permiso de faltar o de llegar tarde a la escuela cuando lo necesitan. Además de que ha logrado quitar los grupos de poder que existían en la escuela con la anterior directora.

La maestra “Tina”, quien es otra de las informantes, elegida para este estudio por impartir clases en primer grado. Estudio para Maestra en educación con especialidad en metodología de la docencia en la Escuela Colosio en Tulancingo de

Bravo, lleva 14 años de servicio de los cuales siete años no consecutivos ha impartido clases en primer grado. Es una maestra que le gusta prepararse, ella dice que todo cambia con el tiempo, por eso es que le gusta tomar cursos sobre lo que le se le dificulta. Así mismo como ha impartido clases en primer año por varios ciclos, ha tomado varios cursos particulares sobre alfabetización, de ahí que conoce varios métodos. Ella dice que enseña a leer y a escribir a sus alumnos de diferentes formas dependiendo de las características del grupo que le toqué. De igual forma, es una maestra muy sociable, carismática y risueña. Actualmente, atiende el grupo de primero “A” y su grupo lo conforman 16 alumnos.

Respecto **a la maestra Norma**, quien también imparte clases en primer grado, lleva siete años de servicio y de esos, dos en primer grado. Estudió la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, en la Normal Superior en Pachuca de Soto. Ella comenzó trabajando en una escuela multigrado, atendía los grados de primero y segundo. Es una maestra joven y sociable, comenta que no ha tomado cursos sobre alfabetización, que lo que sabe es porque le ha preguntado a su mamá que igual es maestra de Primaria e impartió clases en primer grado por varios años. Actualmente, atiende el grupo de primero “B” y su grupo lo conforman 18 alumnos.

La maestra Delia, quien también imparte clases en primer grado, lleva siete años impartiendo clases y de esos, uno en primer grado. Estudió la Licenciatura en educación media especialidad en pedagogía en la Universidad Tollancingo de Tulancingo de Bravo. Ella comenzó trabajando en una escuela multigrado, en donde atendía los grados de quinto y sexto. Es una maestra joven, le gusta mucho el arte, la cultura, se ha ido de Intercambio Cultural a Estados Unidos por dos ocasiones. Comenta que no ha tomado cursos sobre alfabetización, que lo que sabe es porque les ha preguntado a sus tías que igual son maestras e impartieron muchos años en primer grado. Actualmente, atiende el grupo de primero “C” y su grupo lo conforman 16 alumnos.

Es preciso mencionar que la maestra Norma y Delia llevan cinco años en la escuela, llegaron al mismo tiempo, además ya se conocían de tiempo atrás, ya que son vecinas del lugar en donde viven. Cuando las dos obtuvieron su plaza, comenzaron a trabajar en la misma zona escolar, en dos escuelas multigrado que se encuentra a cinco minutos de distancia. Ambas maestras refieren que llevan mucho tiempo siendo amigas y actualmente se encuentran trabajando en la misma escuela y en el mismo grado.

Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

A partir del escenario, de los informantes, se emplearon diferentes técnicas para la recolección de los datos durante el mes de abril y mayo del 2019 como son: observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas; durante el mes de febrero del 2020 se realizaron otras entrevistas semiestructuradas. De igual manera, se utilizaron los siguientes instrumentos: el registro de observación de clase, el cuestionario para la entrevista semiestructurada, todo con la finalidad de recolectar datos para poder comprender las concepciones, las prácticas educativas de los profesores sobre los procesos del desarrollo y adquisición de la alfabetización en sus alumnos.

Observación Participante de Clase

La observación de clase se realizó mediante el instrumento “registro de observación”, en el cual se encontraban los siguientes indicadores: Uso de materiales y/o recursos para la alfabetización, cambio de la ubicación espacial, espacios acondicionados para enseñar a leer y a escribir, actividades permanentes para la alfabetización, estrategias para la alfabetización, método que utiliza para enseñar a leer y a escribir y tipo de preguntas realizadas. Se realizaron 9 observaciones de clase, 3 observaciones por cada docente en las clases de español.

El objetivo de la observación de clases durante este proyecto es llevar a cabo el análisis de la actuación docente a través de la realidad de lo que sucede en aula de los grupos de primer grado de primaria, para lograr en los alumnos la adquisición de la alfabetización.

El Diario de Campo

Se realizó un diario de campo, ya que es un registro en el que se vuelcan especialmente vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo, además para algunos investigadores el diario representa el registro fundamental de la investigación etnográfica. Según Velasco y Díaz de Rada (1997) implica desde el registro diario de actividades y acontecimientos, pasando por registro de entrevistas o comentarios de lecturas, hasta hipótesis surgidas en el desarrollo del trabajo de campo (citado en Ameigeiras, 2006, p.136). Me resultó valioso el empleo del diario de campo, porque me permitió ir registrando todo lo que me parecía relevante, anotar algunas dudas que se me presentaba, anotar preguntas que surgían, los datos que me faltaban, e incluso anotar las sugerencias de mi asesor.

Entrevista Semiestructurada

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con tres maestras en servicio del primer ciclo escolar en educación primaria, con la finalidad de conocer a fondo sus concepciones en cuanto a la alfabetización inicial. Las entrevistas se llevaron a cabo con cada maestra, en el centro de trabajo de las profesoras; las conversaciones duraron aproximadamente cuarenta y cinco minutos cada sesión (dos sesiones por cada docente en la primera entrevista y una sesión para la segunda entrevista). Esta entrevista “se atiende con rigor al tema concertado de antemano y plantean preguntas diseñadas para obtener información específicamente sobre ese tema” (Angrosino, 2012, p. 273). Para que no se me olvidara alguna pregunta y obtener la información que necesitaba decidí realizar este tipo de entrevista.

La Realización de los Registros Ampliados

Durante el desarrollo de los registros ampliados como la primera aproximación analítica al campo problemático, “requiere de un trabajo más minucioso, ya que implica una primera descripción en la que han de estar presentes todos aquellos aspectos que han conformado la observación de campo” (Ameigeiras, 2006, p. 132). En este sentido, me resultó difícil no utilizar apreciaciones que impliquen en sí un juicio de valor o de evaluación, por lo que mi asesor fue de gran apoyo para comprender que las descripciones se refieren a lo que observaba en la realidad.

En consecuencia, invertí muchas horas escribiendo lo observado, lo escuchado en las entrevistas realizadas, durante las clases, escuchando una y otra vez las grabaciones, las veces que fueran necesarias, haciendo memoria de cada detalle que me ayudara a plasmar particularidades, intentando recuperar lo mencionado y el lenguaje corporal de cada uno de los informantes para no perder de vista información valiosa, por lo que, la etnografía dice que lo que no haya sido registrado, no sucedió. En relación con eso, la transcripción de la información recogida me llevó de cinco a siete horas por entrevista, sentada frente a la máquina, escribiendo sin omitir detalle alguno.

En total pude obtener quince registros, entre estos, nueve observaciones de clase de cincuenta a sesenta minutos de duración en promedio, tres entrevistas que van de los cuarenta y cinco a los sesenta minutos, otras tres entrevistas más con una duración de hora y media aproximadamente (divididas en dos sesiones cada una). De igual forma, redacté el diario del investigador en hojas blancas de las observaciones de clase, en las que realicé notas de la práctica docente, de las interacciones del lenguaje entre la docente, los alumnos, de las estrategias, materiales empleados, pero principalmente, sobre la metodología que siguen las maestras para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos. Asimismo, en el diario realicé anotaciones de sugerencias, observaciones de mi asesor durante el trabajo de campo, el análisis de la información y la elaboración de la tesis.

Por otra parte, fui testigo de algunas actividades que se realizan en la institución para su funcionamiento, como la entrada, salida de los miembros que conforman la institución, de los honores a la bandera, del receso, clases de educación física, de inglés y de danza. Lo mencionado también aportó a mi trabajo de campo para realizar las contextualizaciones de los registros, sobre todo observar la significación de lo cotidiano y el impacto en las prácticas docentes.

Análisis de la Información

A partir de los registros ampliados, se realizó un análisis de la información recogida. Sin embargo, parecía una tarea fácil pero no fue así, pude darme cuenta de lo difícil que resulta comprender la realidad social, sobre todo cuando se está implicado en la enseñanza de la lectura y escritura en los alumnos, la mirada del investigador se centra en encontrar el deber ser en la enseñanza. Por lo que mi asesor fue pieza clave para poder mirar desde otro ángulo, con una mirada más fina, para poderme percatar de esa realidad, de lo que pasa en el aula, en la escuela y con los sujetos inmersos en ella.

Por lo que, las tres maestras de mi investigación hablan, se expresan de su experiencia en su niñez, de su formación inicial y continua, de su estado emocional, de la experiencia de otros docentes en el contexto externo y escolar. En este sentido, coinciden en que su formación inicial ha sido difícil, debido a que la teoría enseñada en las normales o universidades en las que estudiaron no ha servido para aplicarla en el aula porque no ha sido un aprendizaje significativo en ellas, por lo que Ausubel propone el concepto de aprendizaje significativo para “distinguirlo del repetitivo o memorístico, señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones” (citado en Olaya, Ramírez, 2015, p.119). Además de que sus maestros les dijeron que ellas iban a saber cómo enseñar a leer y a escribir cuando llegaran a las aulas.

Otro aspecto, en el que las maestras coinciden para enseñar a leer y a escribir consiste en retomar la experiencia de la manera en que a ellas les enseñaron y de

la experiencia de otras maestras que enseñaban a partir de los métodos de marcha sintética (el método alfabético, fonético y alfabético), parten de lo particular a lo general, con el reconocimiento de las letras para posteriormente formar silabas, palabras y oraciones. Otra idea para enseñar a leer y a escribir ha dependido de la formación continua de los docentes, en la que se involucran los Planes y programas de estudios, algunos cursos y talleres externos e internos de la institución.

Todo eso ha permitido conformar algunas creencias sobre la enseñanza de la alfabetización inicial en las docentes de primer grado de primaria. Asimismo, estás prácticas se ven influenciadas por el contexto de la comunidad y el contexto escolar. En esa aproximación existió un nivel de análisis de primer nivel, para lo cual Bertely María (1994) menciona tres niveles de análisis, sin embargo, fue necesario un trabajo más sistemático con la información.

En este orden de ideas, la tarea fue analizar la información que me permitió convertirla en datos, por lo que “el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (Taylor y Bogdan, 1992, p.158). De esta forma seguí la pista, leí mis notas de campo, desarrollé conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a los datos. Asimismo, “el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo” (Taylor y Bogdan,1992, p. 159). A lo largo del análisis, realicé una comprensión más profunda de lo que había estudiado, continúe refinando las interpretaciones para comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Por lo que en este tipo de investigaciones cualitativas se inicia con el trabajo de campo, conjuntamente se van analizando los datos encontrados en las observaciones y entrevistas a profundidad temas emergentes que van dando sentido a la información.

Por lo que codifiqué los datos, en el que incluí la reunión, “análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones” (Taylor, Bogdan, 1992, p.167). A partir de esta etapa de análisis, realicé categorías, un nivel más analítico y teórico. En el que, a partir de los registros ampliados, separé los datos recurrentes porque como investigador toca reconocer que “ahí hay algo”,

disponer el uso de un “olfato de detectives” para reunir las piezas del rompecabezas, para formar un cuadro más amplio, con mayor sentido (Woods, 1993, p.121). En este sentido, en la repetición de incidentes o indicios observados y escuchados tuve que prestar mayor atención para poder dar un significado.

A lo largo del tercer semestre, la lectura minuciosa obtenida en el trabajo de campo y por supuesto de la información teórica de cada una de las líneas fue parte importante para iniciar con el análisis de toda la información. De igual forma, los referentes teóricos propuestos por mi asesor durante las tutorías abonaron en gran medida al trabajo de análisis de la información recuperada.

En ese marco, los textos de Taylor, Bogdan, Peter Woods y Díaz Barriga, pusieron a mi disposición elementos para analizar los datos que realicé a partir de la recogida de información, para seguir refinando las interpretaciones y así llegar al sentido y comprensión de los datos. Asimismo, comprendo que “el dato no habla por sí mismo, el dato es un elemento que ofrece la oportunidad de construir un sentido” (Díaz, 2017, p.16). En tal sentido, interpreté los datos siguiendo un camino inédito en cada situación y de alguna forma irrepetible, lo que no significa que no pueda ser rigurosa, coherente y consistente.

El iniciarme en este proceso del análisis de los datos, debido a la gran cantidad de información recogida en el campo, en momentos creí perderme, porque todo consideraba importante. De igual forma, se debe tener en cuenta que, en etnografía, según Hammersley y Atkinson (1994) “el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación” (citado en Ameigeiras, 2006, p.138). Por lo que el análisis se despliega a lo largo de todo el trabajo que va transitando problemas que llevan la necesidad de una reflexión y vinculaciones entre la teoría y la descripción.

En este sentido, comencé la tarea minuciosa y rigurosa de “relectura de los datos” propuesta por Geertz (1995) atendiendo tanto la consideración de los puntos de vista, apreciaciones de los actores como sus actitudes y comportamientos, pasando por el análisis y apreciación de los fenómenos hasta la relación entre los

conceptos utilizaos por los actores y los conceptos implementados por el investigador (Ameigeiras, 2006, p. 143). Logrando descubrir el sentido y significación de la realidad, a partir de los comportamientos corporales y verbales de los actores para pasar a la instancia de “desciframiento” que supone una rigurosa tarea de relevamiento y análisis, de conjeturas e hipótesis de trabajo que serán, una y otra vez, contrastadas con el trabajo de campo.

Pero es una búsqueda de sentido que “exige un esfuerzo hermenéutico a partir del cual es posible la comprensión del otro, el relevamiento de su punto de vista” (Ameigeiras, 2006, p. 143). Por lo que fije una mirada en la comprensión de las maestras de esta investigación en su actuar y en su decir sin ningún juicio del deber ser.

Todo lo anterior me permitió llegar a la elaboración de un índice tentativo y a una búsqueda exhaustiva del material bibliográfico que acompañó la escritura. Sin embargo, considero que me falta lectura referente a mi objeto de estudio, pero si logré cubrir mi necesidad básica, al apoyarme de los textos de cada una de las líneas de los diferentes semestres.

Puedo mencionar que en esta primera parte de la investigación logré una aproximación del análisis de datos empíricos obtenidos del trabajo de campo, develando datos recurrentes que permiten disponer concisamente el objeto de estudio destacando en los sujetos involucrados en la investigación, no obstante, es preciso aclarar que fue un primer bosquejo de todo el análisis de la información.

A partir de los registros pude analizar que las maestras con seis años de servicio y una con catorce que a pesar de que se profesionalizan retoman algunas prácticas de la pedagogía tradicional, la enseñanza a partir de la repetición mecanizada, sin reflexión del lenguaje. Por lo que se observan cambios en la enseñanza y en los métodos que utilizan. Enseñan a partir del método ecléctico en el que retoman lo más valioso de cada método para que los niños aprendan a leer y a escribir de manera convencional a gran velocidad sin importar la comprensión por la presión social.

El Proceso de Escritura

En un principio pensaba que la escritura era fácil, consideraba que lo difícil era el análisis de la información recogida en el campo, pero nunca imaginé lo difícil que me resultaría la escritura. No sólo eran los aspectos formales de una redacción los que me preocupaban, fueron un sinfín de aspectos que causaron en mi cierto bloqueo para escribir, la angustia ante la página en blanco y la anulación de la producción escrita.

De acuerdo a Valarino (1997), este bloqueo se produce por diversos motivos: censura del propio escritor, miedo a fallar perfeccionismo, experiencias tempranas frustrantes, postergación de la tarea, malos hábitos de trabajo, reglas rígidas y no funcionales relacionadas con la escritura, impaciencia, aversión a la escritura, falta de impulso, falta de entrenamiento y dificultad inherente a la propia escritura (citado en Ochoa, 2009, p.96). Por lo que, mi angustia fue debido mi asesor y maestros de las líneas me decían que en mi escritura asentaba juicios, no alcanzaba a comprender como plasmar mis ideas sin crear juicios.

Primeramente, fueron varios intentos de escribir mis ideas respecto a cada tema que había propuesto en mi índice tentativo, pero en el desarrollo de estos me veía implicada, por lo que Loureau (1989) explica que los investigadores estamos de diversa manera implicados en la elección y tratamiento del tema objeto de indagación (citado en Díaz, 2017, p.31). Por lo tanto, como investigador elegí este tema porque se ve afectado en mi historia personal, por aspectos que no han satisfecho en el acercamiento conceptual al tema.

En este orden de ideas, al encontrarme implicada con el tema, conocía el deber ser respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en los alumnos de primer grado por lo que creaba juicios y observaba lo que quería encontrar respecto a ese deber ser. Por lo que Devereux (1997) señala que

> “Entre el investigador y el investigado se da un fenómeno de transferencia y contratransferencia de manera permanente, puesto que en ciencias del

> comportamiento como él lo concibe se trata del encuentro entre dos sujetos o entre dos subjetividades, ambas con experiencias, ambas con capacidades de reconocerse y tener conciencia de sí, pero también conciencia del otro" (citado en Díaz, 2017, p.31).

Respecto a lo anterior, gracias a mi asesor logré observar lo que sucedía realmente en estos dos procesos de enseñanza-aprendizaje, con los sujetos de investigación, logrando después de varios intentos quitar esos juicios para ir develando la realidad, quien logró apoyarme en realizar el proceso de interpretación que realmente movilizó mis emociones, mis fantasmas y mi subconsciente.

Conforme leía, escribía hacía que me inspirara para continuar, en un corto tiempo lograba avanzar varias cuartillas, pero también al darle lectura en acompañamiento de mi asesor tuve que borrar algunas ideas y volver a reestructurar la idea o eliminarla, por lo que fue difícil el proceso de la escritura. Por lo que pasé por muchos momentos de preocupación, de angustia, de cansancio en el instante que me sentaba frente a la computadora, en ocasiones había bloqueos por no saber qué escribir o cómo escribir.

Tesis del Trabajo

A partir del trabajo de campo realizado y del análisis de la información recogida se plantea la siguiente tesis del trabajo:

Algunas creencias que han configurado las docentes en su niñez, en su formación inicial, durante su profesionalización, en su socialización profesional con otras maestras respecto a la alfabetización, al pensar, actuar en su práctica docente, les ha permitido reflexionar para innovar y mejorar su práctica.

Capítulo I

Las Creencias de los Docentes: una Manera de Comprender su Actuar en el Aula

> *La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de buenos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra.*
>
> *"Pedagogía del oprimido" (1970) Paulo Freire*

Se observa que las prácticas de los docentes son distintas o se pueden parecer en la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos, sin embargo, nunca serán las mismas. Lo anterior se debe a que las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forman de la experiencia que tuvieron en su niñez con sus propios maestros en la escuela.

También influye su formación inicial, algunas experiencias que se reflejan en su práctica docente y las experiencias con otras maestras. Esto los lleva a repetir los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores y continuar con algunas prácticas tradicionales.

Por lo que en este capítulo se comprenden algunas creencias que tienen las docentes de primer grado de primaria en esta investigación respecto a la alfabetización y que han conformado a partir de la experiencia.

Las Creencias en la Práctica Docente

Ahora bien, estudiar las creencias de los docentes sobre la alfabetización es una de las mejores maneras de intentar comprender su comportamiento, actitudes en su práctica docente. Además de que estas influyen en las percepciones y juicios que

los maestros tendrán. Dicho de otro modo, “lo que los docentes hagan será consecuencia de lo que piensan” (Clark y Peterson, 1990; Estévez- Nenninger et al., 2014), esto influirá en el éxito o fracaso académico de los estudiantes. Por lo que en las prácticas docentes de las maestras de esta investigación se comprende su comportamiento en la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos relacionada con sus creencias.

En este sentido, las creencias según Linares (1991) “no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo” (citado en Serrano, 2010, p. 5). Por lo que las creencias se conforman de una manera inconsciente debido a que el docente las crea mediante su experiencia.

Por lo tanto, la revisión de la literatura de investigación sobre las creencias de los docentes, ha mostrado que tanto los docentes ya formados conciben, se forman representaciones del aprendizaje y la enseñanza de modo intuitivo: a través de la práctica profesional en los docentes, lo que no corresponde a las teorías del aprendizaje estudiadas formalmente en los cursos universitarios (Porlán, et. al.,1998; Strauss, et. al., 1994). Al respecto, las maestras de esta investigación, mencionan que lo aprendido durante su formación inicial en las universidades no fue útil para la enseñanza de la alfabetización en sus alumnos durante su práctica docente, al respecto una maestra comenta:

> Si nos dieron lo teórico, pero jamás lo práctico, jamás me metí a un grupo. Pero ahora que lo menciono, nos enseñaban sólo teoría, Piaget, Ausubel, Montessori, Makarenko, Freud, Vygotsky, Paulo Freire, si vimos todo lo teórico, pero al no ver algo práctico no se te queda porque no es práctico (E30419_Delia, p.33).

La maestra considera que en la escuela les enseñaron las teorías sobre el aprendizaje y la conducta, pero es necesario se les enseñe de manera práctica. Entonces, las ideas predominantes en construcción, desde las cuales las personas entienden un escenario de acción, poseen un carácter implícito y muchas veces difieren de las creencias que explícitamente se manifiestan. Distintos investigadores (Gil y Pessoa, 2000) sugieren hacer explicitas las creencias de los docentes para su posterior análisis y eventual descripción, de modo que constituyan el punto de partida para cualquier intento de mejorar la enseñanza. Es por ello, las teorías enseñadas en las maestras durante su formación inicial les enseñó la manera en que aprenden los alumnos y la manera de relacionarse con ellos, pero no la manera de enseñar a leer y a escribir.

Además, la experiencia de cómo ellas aprendieron a leer, escribir y de otras maestras conformaron algunas creencias sobre cómo enseñar en su práctica docente. En este sentido, se muestra que el docente se encuentra cargado de creencias que ha creado a lo largo de su experiencia, las cuales transforma o se apropia de ellas para la enseñanza en sus alumnos durante su práctica docente. Estas creencias son según Rodríguez, Marrero (1993); Marrero (1993); Pajares (1992) teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones, guiar su comportamiento (citado en Solís, 2015, p. 229). Todo ello permite que los docentes logren enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, logrando hacer suyas esas creencias para poder proponer las actividades, estrategias en su práctica docente.

Las creencias son las ideas que conforman los docentes a partir de las experiencias sobre un tema y estas van influyendo en la persona, en sus pensamientos, opiniones. Por lo que las creencias constituyen verdades personales derivadas de la experiencia, se manifiestan en las declaraciones verbales de los docentes.

Al respecto, una maestra comenta en la entrevista “solo tenía el referente de cómo me enseñaron a mí a leer y a escribir. Algunas de mis compañeras me facilitaron copias con algunas palabras, recortes” (E10319_Tina, p.4). Por lo que estas creencias conforman las teorías sobre el aprendizaje-enseñanza, que son producidas por la cultura escolar, las actividades cotidianas de aprendizaje, de la estructura cognitiva de los profesores y alumnos son concebidas por los docentes en las aulas.

La Formación Inicial Dista de la Realidad en la Práctica

Se ha mencionado que las creencias configuradas por las docentes de esta investigación han sido a partir su niñez, de su formación inicial y continua, de las experiencias de otras maestras. En este sentido, las maestras han estudiado en diferentes universidades, distintas carreras, aunque todas relacionadas a la educación. Entonces, la formación inicial docente “constituye un proceso sistemático, organizado, orientado a proveer el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional, que integra el conocimiento disciplinario y pedagógico, además de las habilidades o estrategias necesarias, las cualidades personales y sociales requeridas para el trabajo docente” (Cornejo y Fuentealba, 2008, p.13). Con la formación inicial se pretende que las maestras desarrollen las habilidades necesarias para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la formación inicial, el profesorado descubre, en la práctica, un espacio de potencialidad formativa si esta logra proporcionar “oportunidades para asumir un rol protagónico y, desde allí, comprender y desarrollar las competencias involucradas en el ejercicio profesional” (Montesinos, et al., 2009, p.47). Al respecto, de acuerdo a los procesos de enseñar a leer y a escribir, una maestra comenta “En donde estudié nunca me enseñaron nada de alfabetización, lo que aprendí fue en mi experiencia y cursos que he tomado por iniciativa propia” (E10319_Tina, p.3). En

este orden de ideas, se considera que la formación inicial no desarrolló las habilidades para enseñar a leer y a escribir. Sin embargo, otra maestra menciona

> “Pues de hecho ahí nos dan los fundamentos teóricos, no nos enseñan lo práctico o no te van a decir a mira le vas a hacer así o esto va así y no nos dan un manual; los maestros nos hablan de su experiencia, pero no es lo mismo ya estar haciéndolo y yo creo que pasa lo mismo en todas las escuelas, o sea nos van a dar las bases, pero nadie nos enseña ya en la práctica cómo lo vamos a hacer, entonces pues si es difícil (E20319_Norma, p.15).

Por lo anterior, se pone en manifiesto la necesidad de remirar la formación inicial, entendiendo el desafío de vincular la teoría con la práctica, que deje de estar desvinculada de la realidad; una práctica muchas veces da sentido común que responde reactivamente a la incertidumbre y necesidades del aula. De acuerdo a lo anterior, una maestra menciona “En la normal nunca nos enseñaron métodos, ni estrategias ni de cómo lo hicieras. De Hecho, los maestros siempre fueron muy transparentes, siempre decían: el día que ustedes ingresen o ya estén en la escuela es cuando se van a dar cuenta de cómo hacerlo” (E20319_Norma, p.16). Entonces se les enseña a los maestros a aprender a partir de la experiencia de otros maestros, a través del sentido común.

Se ha venido planteado que los docentes de esta investigación durante su formación inicial, la teoría que se les enseñó y quedarse solo como teoría sin ninguna relación con la práctica, no resultó ser un aprendizaje significativo. Asimismo, sucedió con la forma de enseñar a leer y a escribir, ya que sus profesores les enseñaban a partir de su experiencia y les decían que ellas iban a saber cómo enseñar cuando ya se encontraran en un aula. Por lo que las maestras mencionan

que es necesario que en las universidades relacionen la teoría que se les enseña con lo práctico. Al respecto una de ellas comenta:

> Que existan espacios en dónde tú puedas hacer tus propias prácticas de campo, porque la teoría la estudias y se me hacía fácil pero ya entrándole a la práctica es cuando compruebas y se te hace difícil combinar la teoría con la práctica. Tengo entendido que los normalistas si practican en grupos. En la universidad si lo hacemos hasta el final, pero ya para que (E30319_Delia, p.34).

Entonces se observa, las maestras también externan la influencia de las normales y universidades en las que realizaron su formación inicial, ya que, de acuerdo a su perfil, también han conformado algunas creencias sobre la alfabetización. En este sentido se observa que una de esas creencias consiste en que la formación inicial dista de relacionar la teoría con la realidad de la práctica; otra creencia es la influencia de la normal o universidad en que se forman, en la universidad no realizan prácticas durante los cursos sino hasta el final lo cual no ayuda a relacionar la teoría con la práctica.

De igual forma, otra maestra deja ver la importancia de estudiar una carrera relacionada a la docencia, pero sobre todo que tenga el perfil para lo que va a enseñar. Al respecto, la maestra comenta “Cuando comencé a trabajar, me quedé en shock porque no sabía cómo enseñar a niños pequeños, porque yo estudié para dar clases a secundaria, entonces si fue un poquito más difícil” (E20319_Norma, p.16). De acuerdo a estas palabras, la maestra al mencionar que se quedó en shock es una reacción derivada a la falta de herramientas y habilidades para enseñar a niños más pequeños de edad. Se puede comprender que la formación influye en la práctica docente, más no la determina como se verá más adelante. Se percibe que la enseñanza en niños de primaria es diferente a los de la secundaria debido a la

manera en que aprenden, según los estadios de Piaget, de los cuales se hablará en apartados posteriores.

La influencia de la formación inicial, tiene que ver con lo que se ha venido desarrollando en el sentido de que se les prepara a los maestros como técnicos, para que conozcan los programas, los contenidos, los libros de texto, los materiales que deben utilizar en la práctica docente y no se les forma para que reflexionen sobre su práctica, pero además se les forme como investigadores de su propia práctica para mejorarla. Además, en la formación inicial a los maestros se les prepara para aprender de la experiencia de otros maestros y no para reflexionar sobre la práctica, para actualizarse y crear mejoras en su práctica docente.

A partir de lo que se ha venido desarrollando, las docentes de esta investigación consideran que es necesario que la formación inicial les provea de las herramientas necesarias para llevar la teoría a la práctica y de esa manera reflexionar sobre la realidad que se vive en las aulas. Al respecto, dos maestras comentan que les gustaría que las escuelas formadoras de docentes "*fuera más real, solo hablan de teorías y no de cómo aplicarlas en la práctica (E10319_Tina, p.4).* En este sentido, la realidad para las maestras es todo lo que ocurre en las aulas desde los diferentes contextos hasta las estrategias, metodologías y materiales en la enseñanza, por lo que se ven en la necesidad de conocer a partir de la experiencia de otras docentes. Entonces, se comprende que la teoría enseñada en las escuelas formadoras de docentes dista de la experiencia en la práctica.

En este orden de ideas, las maestras de esta investigación se han visto en la necesidad de investigar cómo enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, por lo que, mediante la profesionalización, las maestras al conocer las experiencias de sus iguales, de la experiencia en su práctica docente les ha permitido formar creencias que les ayuda a poder enseñar en las aulas, las cuales se muestran en el desarrollo de la presente investigación. Asimismo, las actualizaciones que se dan en la sociedad respecto a la manera de alfabetizar conforman nuevas creencias en los

docentes que ocurren en el proceso, tema que se comprende en el siguiente apartado.

La Profesionalización Docente

Debido a las demandas sociales que se dan en los diferentes momentos históricos, a las Nuevas Reformas Educativas, es necesario que los docentes se vayan actualizando, además de estar familiarizados con los materiales educativos, como los Planes y Programas de Estudio y atender las necesidades reales que se les presenta en las aulas. En este orden de ideas se plantea la profesionalización de los docentes, debido al cambio que se da en la sociedad, en consecuencia, "la docencia exige la actualización constante de conocimientos y estrategias, no existiendo la suficiente respuesta para dicha actualización a través de la formación continua" (Tejeda, 1998, p.134). Entonces, los maestros deben continuar preparándose, ya que los conocimientos y descubrimientos están a la vanguardia, pero no basta solo con la actualización, sino en comprender y que les sirva para crear mejoras en su práctica docente. Es decir, los maestros se forman en la práctica en el proceso de socialización del que es objeto al entrar en contacto con la realidad.

Ahora bien, en este apartado se trabaja la profesionalización de los docentes desde diferentes aspectos, pero para ello se define lo que es la profesionalización.

> La profesionalización tiene que ver en el profesorado con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de formación inicial (selección de los candidatos, programas de formación, orientación y especialización, et.) con los requisitos de acceso a la profesión, con el estatus y las condiciones de trabajo, con el desarrollo profesional del docente, al igual que otros aspectos y procesos paralelos dentro de los sistemas formales y

> no formales de educación, cuales son necesariamente el diseño y desarrollo del currículo, los procesos de mejora, cambio e innovación de la escuela (Tejeda, 1998, p.139).

Debido a lo anterior y al cambio que se vive en la sociedad, es necesario que el docente como profesional, con conocimientos por su formación inicial, pero faltos para atender los cambios que surgen, deba comprometerse en seguir preparándose para comprender la situación del contexto e intervenir a partir de una investigación realizada. Por lo que Pérez Gómez (1994) nos destaca que el profesor

> "Debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente (citado en Tejeda, 1998, p.138).

En esta idea de profesionalización, se menciona que el docente profesional es aquel que se prepara continuamente, como surge con la medicina. Un doctor debe actualizarse ante conocimientos que surgen día con día para poder ayudar a los pacientes, realizando un diagnóstico de acuerdo a sus síntomas, relacionando la práctica con la teoría para poder mencionar su padecimiento. Pero eso no queda ahí, de acuerdo a sus conocimientos receta el medicamento para atender el malestar y posteriormente evalúa al paciente sobre la reacción del medicamento, si no evoluciona le cambian el medicamento o realizan otros estudios y dan nuevo medicamento, así hasta que el paciente se ha curado.

En este sentido, lo mismo ocurre con la profesión docente, con los cambios en la sociedad, surgen nuevos conocimientos y problemas que deben atenderse. Si el docente se queda con lo que aprendió en su formación inicial; en primera, no logra relacionar la teoría con su práctica y; en segunda, esos conocimientos pueden ser remplazados por otros debido a las nuevas necesidades y descubrimientos a partir de la realización de distintas investigaciones.

Tal es el caso del cambio de la pedagogía tradicional y de la pedagogía de la oprimida obra de Paulo Freire (1970), en las dos, se menciona la injusticia social. Ya que en la pedagogía tradicional se habla de las clases favorecidas que la conforman los sujetos intelectuales que mandaran a las clases desfavorecidas que son los sujetos encargados de actuar. En la pedagogía del oprimido, se menciona a los grupos de los opresores que son los sujetos con mayores conocimientos, con un estatus económico y social favorecido; los oprimidos, son los individuos desfavorecidos que realizarán todo lo que los opresores quieran.

En la Pedagogía del oprimido, Paulo Freire (1970) propone un método para que los oprimidos dejen de ser oprimidos, lo cual se logra con la alfabetización, pero no una alfabetización vista desde la Pedagogía tradicional, en la que el individuo aprende a decodificar las letras, sino a reflexionar sobre la palabra de lo que se dice. Por lo tanto, menciona que la alfabetización “no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (Freire, 1970, p.16). Por lo que va de la mano con la profesionalización del docente, en la que los docentes aprendan a reflexionar y comprender la palabra para poder cambiar su pensamiento y poder cambiar la de sus estudiantes, siendo la alfabetización el método para salir de la opresión.

Por lo anterior, se observa la profesionalidad del docente desde dos posturas planteadas por Kremer-Hayon (1990). La primera, es la concepción tradicional, “se caracteriza por su naturaleza estática y convergente, donde las profesiones son

consideradas como entidades bien definidas y claras, cuyas características permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo" (citado en Tejada, 1998, p.140). Por esta razón, la postura tradicional, prepara al docente para adherirse y seguir las teorías de las disciplinas académicas, a seguir un currículo formal.

Por lo que Tejeda (1998, p.140) menciona que el profesor "se considera un profesional técnico-experto, que legitima el servicio social, como un transmisor de conocimientos y valores sociales tradicionales a las nuevas generaciones dentro de una racionalidad lógica". Entonces, al maestro se le enseña a partir de la transmisión de conocimientos, lo que se refleja en su práctica docente al enseñar a partir de la transmisión, de la repetición y la memorización en el caso de la alfabetización, como se desarrolla en el capítulo dos de acuerdo a los hallazgos encontrados en esta investigación, de las unidades más pequeñas, empezando por el nombre y sonido de las letras para continuar con las sílabas, palabras y oraciones.

En cuanto a la postura alternativa, a diferencia de la anterior, asume cierta flexibilidad y divergencia, dando entrada a la profesión aspectos tales como los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad (citado en Tejeda, 1998, p.140). En esta concepción se reflexiona que la educación no es estática, es cambiante; requiere nuevos conocimientos, comprensión para actuar en los diferentes contextos y situaciones, generando estrategias que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre lo que aprenden y relacionarlo en un contexto real.

Por lo que, en la obra de Paulo Freire "La Pedagogía del oprimido" (1970) supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo xx aplicadas al quehacer educativo; busca transformar la realidad social por el camino de la alfabetización, en un mundo de pobreza e injusticia que necesita la socialización para transformar la sociedad. Sin duda, la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia.

En este sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura…Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición (Freire, 1970, p.14). Por lo que con la alfabetización se pretende lograr la reflexión y comprensión, pero para eso no se debe enseñar repitiendo palabras, sino darles un sentido a éstas y una significación.

Sin embargo, las docentes de esta investigación al resultar insuficientes las habilidades y herramientas adquiridas durante su formación inicial para la enseñanza de la lectura y la escritura tuvieron la necesidad de buscar la manera de obtener esas herramientas, para lo cual, recordaron la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir. Por lo anterior, las docentes retoman algunas prácticas de sus maestros para ellas aplicar en el aula, también, conformaron creencias de las prácticas a retomar de acuerdo a su experiencia y de los sentimientos que causaron en ellas esas prácticas con la finalidad de mejorarlas.

La Alfabetización en la Niñez de las Docentes

Se ha venido mencionando en el desarrollo de los apartados anteriores algunas creencias de los docentes de esta investigación sobre alfabetización, las cuales fueron adquiridas en la formación inicial, ya que sus maestros les decían que ellas iban a saber qué hacer y cómo enseñar cuando estuvieran trabajando, además de que la teoría proporcionada al no llevarla a la práctica no fue significativa. Asimismo, las concepciones que tienen las maestras son a partir de las creencias e ideologías de la cultura escolar de su centro de trabajo, pero sobre todo de familiares maestras con mayor experiencia, maestras que llevan varios años trabajando frente a un grupo, además han impartido clases en primer grado, que es el grado en el que se comienza el proceso de alfabetización en los alumnos.

En este apartado se comprenden las vivencias que tuvieron las maestras con el proceso de adquirir la lectura y escritura en el primer grado de primaria, así tanto el comportamiento y actuar de sus maestras como de ellas para poder entender la relación con su práctica docente.

La Alfabetización Tradicional: Todo era muy Sistemático, Mecanizado, Parecíamos Maquinitas Repitiendo y Haciendo Planas

En el desarrollo de este apartado se devela la manera en que las maestras de esta investigación conformaron creencias sobre la manera de alfabetizar, a partir de la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir. Por lo tanto, ellas mencionan que cuando les asignaron por primera vez el grupo de primer grado, el único referente que tenían es la manera en que ellas aprendieron.

En este sentido, las maestras mencionan en las entrevistas que cuando se les asignó por primera vez el grado de primero, fue cuándo se preguntaron cómo les iban a enseñar a leer y a escribir a sus alumnos y lo primero que recordaron fue la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir. Para ello, una maestra menciona en las entrevistas:

> La enseñanza de la escritura y lectura fue tradicional, fue desgastante, estresante y cansado al escribir, porque mi maestro titular nos ponía a repetir muchas veces las vocales, las letras y las sílabas hasta que las aprendíamos. También nos ponía a escribir cartillas, en donde llenábamos hojas de vocales, de letras y sílabas (E10319_Tina, p.1).

Al respecto, se menciona una pedagogía tradicional la manera en que les enseñaron sus maestras a leer y a escribir. Por lo que, la educación se ve como un medio de socialización para adaptar al individuo a la sociedad establecida, el ser humano en su desarrollo desde que nace es socializado por la familia, quienes se

encargan de enseñarle cómo funciona la sociedad, en darle un nombre a todo y en cómo actuar, tanto que su comportamiento siempre está regulado por todas las instituciones en las que se desarrolle. Entonces, cuando el ser humano llega a la institución de la escuela, también será regulado su comportamiento según la sociedad lo demande, según el estado lo requiera, en la que se observarán elementos de orden político y económico que posteriormente se irán desarrollando.

En este orden de ideas, la pedagogía tradicional que las maestras mencionan, según Durkheim (2011) “naturaliza la desigualdad social, se define que bilógicamente hay personas que nacen para ocupar una función intelectual y otras que nacen para desempeñar una tarea manual. Se legitima la división entre clases explotadas y clases explotadoras” (citado en Martínez, 2017, p.12). Entonces, en la pedagogía tradicional, la educación tiene una función socializadora, se educa para que las personas acepten y actúen respecto al orden establecido.

De igual forma, con la pedagogía tradicional, “la educación debe responder a las demandas del sector empresarial, debe formar la mano de obra que la clase explotada necesita” (Martínez, 2017, p.12). Por lo que la escuela selecciona para un futuro a los alumnos de acuerdo a su intelecto en explotados y explotadores, sin importar su status económico.

En este sentido, los maestros son los encargados de transmitir información a las y los estudiantes de forma acrítica, en la que no se les permita reflexionar sino solo aprender lo que se les enseña. Además, Parsons (1985) menciona que “el profesorado debe dar forma a una pedagogía basada en premios y castigos, tomando como referencia el rendimiento escolar” (citado en Martínez, 2017, p.12). Respecto a la enseñanza de la alfabetización, los alumnos son premiados con elogios por parte del maestro cuando adquieren velozmente la lectura y escritura y son castigados a los que se les dificulta, esto se logra ver en las observaciones de clase realizadas a las tres maestras de esta investigación, en la que cuando un

alumno responde lo que ellas quieren, ellas los elogian, como se muestra en el siguiente apartado de una observación de una clase.

> *Mtra.: En español vamos a escribir las palabras que nos tocan el día de hoy, yo las escribo en el pizarrón y ustedes en su cuaderno (pino, papel, pasto, pomada, sope, puesto). Recuerden que estas palabras las deben practicar en su casa.*
>
> *La maestra revisa las palabras que escribieron los niños.*
>
> *Mtra.: Felicidades Liz, que letra tan bonita, ahora si estoy viendo letras tan bonitas* (Observación de clase O1TC0319, 2019, p. 13).

En caso contrario, ellas los regañan, levantan la voz y les piden que pongan atención, como se observa en la siguiente observación de clase:

> *Los alumnos cuando terminan el dibujo, van al escritorio para que la maestra les haga las rayitas para que escriban cómo es la vieja chichima, al terminar ella continúa con el niño que le está ayudando a escribir.*
>
> *Mtra.: Ahora escribe "mala", "mmaa", ma, la "m" con la "a", ahora "lllaaa", "la".*
>
> *El niño se tarda mucho en escribir, se queda pensando.*
>
> *Mtra.: ¡Rápido que tengo muchos niños a los que les tengo que ayudar! (con entonación alta).*
>
> *La maestra cada vez que les quiere llamar la atención a los niños, aplaude para que le hagan caso (Observación de clase O3DB0319, 2019, p. 13).*

Por lo anterior, las maestras de esta investigación hacen explicitas las creencias de la manera en que aprendieron a leer y a escribir, elogiando o castigando a sus

alumnos según respondan a lo que se les pregunta. Asimismo, para poder comprender la pedagogía tradicional, se retoma la teoría funcionalista. Según, Durkeheim (2001) “hay personas que nacen para pensar y otras que nacen para actuar. “No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar” (citado en Martínez, 2014, p.15). En la que los alumnos capaces de pensar, que son más intelectuales, según las demandas de la sociedad, serán en un futuro los explotadores en la sociedad; sin embargo, los alumnos que se les dificulta aprender serán los explotados, los encargados de actuar.

Entonces, existe una desigualdad social, respecto a la alfabetización, las maestras les enseñaban a las informantes de esta investigación de una manera homogénea, en la que todos debían aprender de la misma forma. Al respecto, una maestra comenta “aprendí a leer y a escribir con sílabas, siempre fue así y recuerdo que al leer las tenía que juntar, recuerdo que con el lápiz tenía que hacer como onditas para poder leer y me la pasaba leyendo” (E30419_Delia, p.25). Las maestras aprendieron a leer y a escribir con el método silábico, además tenían que hacer planas de las letras, de las sílabas y de palabras.

Por lo anterior, las informantes de esta investigación reconocen que las maestras que les enseñaron a leer y a escribir son maestras tradicionales. Por lo que, otra maestra menciona “La maestra que tuve en primero si era una maestra tradicional, hacía dictados, nos ponía a llenar hojas con sílabas” (E30419_Delia, p.25). Además, de acuerdo a la pedagogía tradicional las maestras transmitían conocimientos de forma acrítica en la que los estudiantes solo tenían que actuar.
En palabras de Durkheim (2001) “la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación” (citado en Martínez, 2014, p.16). Es decir, la sociedad no debe ser cuestionada, los educandos se deben adaptar a la sociedad, en la que las nuevas generaciones tienen un papel pasivo: solo deben obedecer y someterse sin crítica alguna a los valores de la sociedad establecida.

Por lo que Durkheim (2001) dice que “La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva” (citado en Martínez, 2014, p.16). En este orden de ideas, la manera de alfabetizar de las maestras era homogénea, porque se pretendía que con la pedagogía tradicional se aprendiera de manera colectiva lo preestablecido por la sociedad.

Por otra parte, la pedagogía tradicional tiene una concepción negativa sobre la naturaleza del ser humano. Por lo que Durkheim (2001) menciona “es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza” (citado en Martínez, 2014, p.18). Entonces, los niños son malos por naturaleza y necesitan ser educados para poder integrarse a la sociedad. Al respecto, una maestra comenta

> *“Entonces tú tienes que saber aguantar una frustración y tienes que saber recibir un regaño fuerte, yo creo que es bueno para el niño, aunque también hay maneras, no es lo mismo que se frustren de una manera grosera a que te frustres tú porque te des cuenta de que no puedes (E30419_Delia, p.26).*

Por lo anterior, la maestra considera que los regaños y frustraciones son necesarias para que los niños aprendan y que de esta manera sean educados para integrarse a la sociedad. Se devela como la docente acepta los regaños y frustraciones como parte de su educación y como medio de aprendizaje.

En este sentido, la pedagogía tradicional consistía a partir de los regaños fuertes, en pegar a los alumnos con la finalidad de que ellos aprendieran solo lo que les transmitían, los niños que actuaban y se comportaban de tal forma eran considerados buenos, entonces es cuando su proceso de socialización se estaba

logrando. Por voz de una maestra menciona *“me agredía si me equivocaba, era considerado el mejor maestro porque pegaba y azotaba el borrador en el escritorio” (E10319_Tina, p.1).* Entonces, en esta pedagogía tradicional, los profesores deben emplear la autoridad para imponerse, para infundir respeto y obediencia a los estudiantes. La autoridad era empleada como un instrumento de control. En palabras de Durkheim (2001):

> En el educador supone realizadas dos condiciones principales. En primer lugar, debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgara su confianza a alguien que se mostrase dubitativo, que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esa primera condición no es la más esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente en su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho (citado en Martínez, 2014, p.22).

En este orden de ideas, con la pedagogía tradicional, los maestros que mantenían esa autoridad, eran considerados los mejores maestros para la comunidad escolar y para los padres de familia. Una maestra reflexiona así:

> Pues ahora que yo doy clases, supongo que no fue tan malo en ese momento la manera en que me enseñaron a leer y a escribir, yo tengo muchos recuerdos de niña y como todavía me toco una época en la que el maestro tenía la autoridad de los alumnos, eran muy rígidos. A estas alturas puedo decir que fue bueno, por eso es que estoy aquí, que puedo o tengo la idea de cómo poder enseñarles a leer y a escribir a mis alumnos (E20319_Norma, p.13).

Debido a esto, la maestra acepta la manera en que le enseñaron a leer y a escribir como buena, a partir de la autoridad que ejercían sus profesores, porque con la pedagogía tradicional, como se ha venido mencionando, los estudiantes solo debían obedecer y someterse sin cuestionar a la educación de la cual eran parte. Asimismo, la maestra menciona, que la forma en la que le enseñaron sus maestras, le permite en la actualidad, saber de qué manera enseñar ella a sus alumnos, por lo que "la educación se concibe como una transmisión de valores y de conductas de las generaciones adultas a las nuevas generaciones con el propósito de que puedan vivir en sociedad" (Martínez, 2014, p. 17). En este sentido, las maestras conformaron creencias sobre la enseñanza de la lectura y escritura a partir de la experiencia que ellas tuvieron al adquirir estos dos procesos.

Después de todo, las escuelas también tienen la función de formar a los futuros maestros del sistema escolar. Los maestros "son concebidos como simples obreros que desempeñan una labor ideológica, encargados de formar individuos productivos y socialmente adaptables" (Martínez, 2014, p.30). Por lo que los maestros enseñan a partir de las creencias que formaron a partir de su historia y en su formación inicial y continua. Además, "los maestros como obreros asalariados convierten el trabajo pedagógico en una simple aplicación de programas, en un modelo educativo autoritario en donde el profesorado y el estudiantado son víctimas pasivas de las políticas del Estado" (Martínez, 2014, p.30). Entonces los maestros, son formados para transmitir los conocimientos que el Estado quiere que transmita a los alumnos, como una cadena de aceptación.

Los Métodos de Marcha Sintética

La enseñanza de la alfabetización en la pedagogía tradicional consistía en la transmisión de información, para que los individuos fueran formados de acuerdo a las demandas de la sociedad como se ha venido desarrollando. Por lo que los

docentes enseñaban a leer y a escribir de manera convencional a partir de los métodos de marcha sintética (el método alfabético, el método fonético y el método silábico) que plantea Braslavsky (1962). Ya que son los primeros métodos que se conocen, por lo que parten de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, de lo particular a lo general.

Por lo tanto, parten de lo más abstracto hasta llegar a lo concreto. Regularmente se aprenden las vocales, para después aprenderse las consonantes. Asimismo, es natural que se aprenda a escribir la letra a la vez que su lectura. En este orden de ideas, se comienza a hablar del método alfabético, por respetar la cronología de la evolución de los métodos.

En libro de Dionisio de Halicarnasio, cuyo expresivo título, de la composición de las palabras, anticipa ya la descripción del método alfabético, se dice: “aprendamos ante todo los hombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades” (citado en Braslavsky, 2014, p.45). Por lo que va de la particular a lo general, primero se aprende el nombre de las letras, es un método que corresponde a la pedagogía tradicional, porque no permite la compresión y la reflexión, sino que solo logra la decodificación de los símbolos.

Al respecto, una maestra comenta: “mis maestras eran muy rígidas, todo era muy sistemático, mecanizado, parecíamos maquinitas repitiendo y haciendo planas, repetíamos el abecedario “a,b,c… todos juntos a,b,c,d, ahora las vocales a,e,i, o, u, hasta que las aprendíamos” (E20319_Norma, p.13). De igual forma, “los niños tenían que aprender todas las combinaciones posibles con dos o tres letras, por lo que parecía una tortura del aprendizaje de algo que no era ni siquiera lectura porque nunca llegaba a la significación” (Braslavsky, 2014, p.45). Entonces, con el método alfabético se enseñaba a leer con la efe, la eme, la jota, entonces se introdujo el deletreo, lo cual dificultó la enseñanza de la lectoescritura.

Pasando al método fonético, parte de los sonidos simples de los sonidos del mismo modo que el alfabético parte de los elementos simples de las letras. Entonces, “primero se aprende el sonido de las letras y luego el nombre para después combinarlas formando sílabas, palabras, frases y oraciones, las cuales llenaban dos o tres cartillas de ejercicios que los niños debían aprender antes de pasar a la lectura propiamente dicha” (Braslavsky, 2014, p.50). El tener que repetir y escribir varias veces las letras y sílabas resultaba ser cansado para los niños. Al respecto, una maestra menciona:

> A mí no me gustaba repetir, de hecho, yo recuerdo que hacía como playback porque hacía que repetía, pero sólo movía la boca, un día la maestra me cachó y me puso a repetir a mi solita todo el abecedario y las vocales, por eso recuerdo muy bien, mi maestra se llamaba Maribel (E20319_Norma, p.13).

La ventaja del método fonético, “es un método lógico, se puede graduar y le ahorra esfuerzo al niño para aprenderlo y al maestro para enseñarlo” (Braslavsky, 2014, p.51). Esta es una de las razones por las que los maestros empleaban este método en la enseñanza de la lectura y la escritura, pero también “presentaba dificultades, cuando se trataba de pronunciar separadamente una consonante se le agregan otros sonidos que después entorpecen la lectura de palabras, ya que son sonidos superfluos y suelen subsistir como parásitos” (Braslavsky, 2014, p.51). Por esta razón dio lugar al método silábico, en el que se acompañan los sonidos de las letras con las vocales.

Este método “resulta cansado por escribir las silabas y repetir muchas veces e incluso los sonidos de las letras, ya que era una repetición sin sentido, además adormece la capacidad para comprender lo que se lee” (Braslavsky, 2014, p.51). Lo anterior puede ser una de las razones, por la cual una maestra comenta “a mí lo que me costaba trabajo era separar palabras, escribía todo de corrido” (E30419_Delia,

p.25). Ella menciona que ya sabía leer y escribir, que su única debilidad era separar las palabras.

Por otra parte, el método silábico "se emplea como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras o frases…tiende a resolver la dificultad que crea la inexactitud de la pronunciación de las constantes aisladas" (Braslavsky, 1962, p.51). Por lo que el método silábico viene a mejorar el método alfabético y fonético, sin embargo, también presenta desventajas al utilizarlo, ya que su unidad mínima es la sílaba, lo cual hace que se fracturen las palabras y por lo tanto la comprensión de estas últimas. Sus primeras formas, "se elaboraban cartillas para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las sílabas" (Braslavsky, 1962, p.52). De esta forma, los alumnos escribían varias hojas con las sílabas hasta que se las aprendían.

Al respecto, una maestra menciona "la maestra que tuve en primero si era una maestra tradicional, hacía dictados, nos ponía a llenar hojas con sílabas" (E30419_Delia, p.25). Debido a esto, se devela que las maestras llenaban las hojas con sílabas para aprendérselas de manera memorística sin comprenderlas por ser unidades abstractas y sin sentido para ellas, por lo que les resultaba cansado como se ha mencionado anteriormente. Después de enseñar las sílabas se elaboraban palabras y frases. Comúnmente se enseñan primero las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras. Por ejemplo, se enseña la vocal a tomándola de la palabra ala, que se ilustra (Braslavsky, 1962, p.53). Para después aprender las consonantes con su sonido, por ejemplo, la sss de viborita, haciendo referencia a la letra s. Posteriormente, se combinan, por ejemplo, ca de cama, sa de sapo para formar la palabra casa (Braslavsky, 1962, p.53).

Estos métodos no están completamente ajenos a las concepciones psicológicas de su tiempo, por lo que a las maestras se les consideraban maestras tradicionalistas, por seguir la Pedagogía tradicional, que en este tiempo era base de

la enseñanza. Además, explícita y espontáneamente responden a los conceptos conductistas de fragmentación, premio-castigo y repetición como actos impulsores del aprendizaje. Por lo que estos métodos, “desconocen la teoría del aprendizaje en general y el proceso de la adquisición de la lectura en particular” (Braslavsky, 1962, p.54). Ya que, se pretendía llenar a los alumnos de conocimientos mecanizados sin reflexionar y comprender lo que aprendían.

En este orden de ideas, se pretendió demostrar la manera en que las maestras de esta investigación aprendieron a leer y a escribir, comprendiendo que, a partir de lo descrito por ellas en las entrevistas, aprendieron mediante los métodos de marcha sintética, planteados por Braslavsky (1962), ya que parten de la unidad básica que es la letra a lo general que son las oraciones. El método alfabético, lo emplearon en el momento en que tenían que aprender las letras en orden alfabético; el método fonético, al aprender los sonidos de las letras en orden alfabético; y el silábico, al aprender el sonido de la consonante con la vocal en sus diversas combinaciones.

Por lo anterior, los tres métodos enseñados a partir de la pedagogía tradicional, mediante la repetición mecanizada de cada unidad a partir de dictados y del llenado de hojas para aprender las letras, silabas y oraciones sin reflexionar sobre cada proceso, vistas de manera aislada y sin sentido. Es necesario conocer las creencias que desarrollaron las docentes sobre la alfabetización a partir de la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir, para poder comprender el actuar y comportamiento de las maestras de esta investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura de sus alumnos durante su práctica docente.

La Enseñanza Sobre la Lectura y la Escritura

La enseñanza de la lectura y la escritura por parte de las docentes es la parte medular de esta investigación, conocer y comprender la manera en qué alfabetizan

a los alumnos, pero, sobre todo, las creencias que han formado en su desarrollo y cómo ha influido la cultura en su práctica docente. Por lo que, en el apartado anterior, se mencionó la manera en que las maestras aprendieron a leer y a escribir. En el apartado que a continuación se desarrolla se muestra la práctica docente sobre alfabetización.

La Experiencia de Otros Docentes Sobre Alfabetización

En la historia sobre la educación se ha pretendido que con el conocimiento de la teoría los maestros realicen innovaciones en sus aulas, pero no ha sido así. Por lo que Lieberman y Miller (1986, p.98) advertían las concepciones no pueden ser dispensadas como recetas (citado en Randy, 2000, p.170). Al respecto, una maestra comenta en la entrevista realizada

> Yo sigo buscando el camino para enseñar a leer y a escribir, la famosa receta secreta no existe, simplemente sigues buscando, no estoy tan segura de lo que he venido trabajando, no te puedo decir lo logré, a pesar de que algunos niños ya leen y escriben, no estoy satisfecha (E30319_Delia, p.39).

Al parecer, a partir de la teoría que conocen los docentes, saben que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no se puede seguir una receta como un doctor después de realizar un diagnóstico o para realizar alguna comida, los maestros saben que en la enseñanza no sucede así.

Por ello, muchos maestros no comprenden porque lo que se les enseña en su formación inicial no les sirve en su quehacer docente, por ello, una maestra menciona en la entrevista “en la universidad no nos enseñan cómo aplicar la teoría en la práctica” *(E20319_Norma, p.16).*

Respecto a lo anterior, se ha discutido por años, porque en las universidades no se enseña a los maestros como trasladar la teoría en la práctica. Al respecto, una maestra comenta en una entrevista

> En la normal nunca nos enseñaron métodos, ni estrategias ni de cómo lo hicieras. De hecho, los maestros siempre fueron muy transparentes y siempre decían: el día que ustedes ingresen o ya estén en la escuela es cuando se van a dar cuenta de cómo hacerlo (E20319_Norma, p.16).

Al parecer, los maestros te enseñan que mediante la experiencia aprendes. Por lo que se observa en la investigación realizada, es que las maestras al enfrentarse a la manera de cómo enseñarles a leer y a escribir a sus alumnos, pero no saben cómo hacerlo, lo primero que hacen es preguntarles a otros maestros con mayor experiencia, por lo que terminan reproduciendo la enseñanza tradicional, tanto cómo las maestras aprendieron como las maestras les compartieron sus experiencias.

En este apartado se muestran las concepciones de los maestros cuando se les asignó por primera vez el grado de primero, sabían que tenían que enseñar a leer, a escribir a sus alumnos, pero no sabían cómo hacerlo, por lo que tuvieron que aprender en la práctica, mediante la experiencia de otros maestros. Para ello, se menciona que el aprendizaje es “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia” (Kolb, 1984, p.41). Entonces, las maestras se vieron en la necesidad de preguntarles a otras maestras que ya habían enseñado a leer, a escribir, cómo hacerle y que materiales utilizaron.

Al respecto, las maestras comentan en las entrevistas realizadas, “lo que hago es preguntarles a mis compañeras de primer grado, entre ellas y yo nos compartimos materiales, actividades” (E20319_Norma, p.18). Al parecer, las maestras, por su necesidad de buscar la manera de enseñarles a leer, a escribir a sus alumnos las llevó a la socialización con sus iguales para poder intercambiar información sobre los procesos, estrategias, uso de materiales. Por lo anterior, las

maestras se acercan a maestras con mayor experiencia y las que imparten el mismo grado que ellas.

Asimismo, otra maestra menciona “en donde estudié nunca me enseñaron nada de alfabetización, lo que aprendí fue en mi experiencia y cursos que he tomado por iniciativa propia (E10319_Tina, p.3), ella es el único informante de esta investigación que ha tomado cursos particulares sobre alfabetización por su cuenta, ya que tuvo la necesidad de conocer cómo enseñarles a sus alumnos a leer y a escribir. De igual forma, la maestra tiene catorce años de servicio, de los cuales siete llevan impartiendo en primer año, aunque no consecutivos.

A partir de las dos razones mencionadas anteriormente, la maestra Delia y Norma consideran a la maestra Tina con mayor experiencia en la alfabetización y se han acercado a ella para preguntar sobre cómo alfabetizar, ya que ellas, llevan seis años de servicio y dos años impartiendo clases en primer grado, no consecutivos.
Igualmente, ellas tienen familiares que son maestras y que algunas de ellas les han impartido clases en primer grado, por este motivo también se han acercado a sus familiares maestras para que les compartan sobre su experiencia. Al respecto una maestra comenta

> De hecho, fue mi primer acercamiento con niños de primaria, porque cuando cubrí el interinato fue en primer grado, entonces cuando tuve que enseñar a leer y a escribir yo dije cómo le voy a hacer, le pregunté a mis tías que igual son maestras, ellas me compartían sus estrategias y así fue como lo hacía (E20319_Norma, p.14).

De acuerdo a lo anterior se puede observar que las maestras cuando se les asignó el primer grado de primaria, ellas sabían que en ese grado debían enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, lo primero que pensaron es que no sabían cómo hacerlo, por ello acudieron a maestras de su familia para pedirles consejos sobre métodos,

estrategias y materiales, ya que tenían la experiencia por haber impartido clases en el mismo grado. En este sentido, otra maestra comenta

> Fue una aventura, fue mi primera vez, siempre supe que era una responsabilidad muy grande, me encantó, aunque es mucho trabajo, mi experiencia fue buena, le pedí consejos a mi mamá, porque ella ha trabajado con varios métodos, desde el ecléctico, el silábico, el pronales, todos los métodos han manejado (E30419_Delia, p.28).

Por lo anterior, las maestras conocen sobre varios métodos para enseñar a leer y a escribir mediante la experiencia de otras maestras, quienes les explicaron cómo hacerle para enseñar esos métodos. Además, como se ha venido mencionando, las maestras aprenden a partir de la experiencia, por lo que los planes y programas forman parte de esa experiencia, ya que son los documentos

El Primer Grado Como Castigo

En los apartados anteriores se ha venido desarrollando el impacto de la formación inicial de las docentes de esta investigación respecto a las herramientas y habilidades adquiridas para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, las cuales coinciden que se les enseñó la teoría, pero para ellas al enfrentarse al aula es otra realidad la que se vive. Por lo tanto, ellas coinciden que las escuelas formadoras de maestros deben de relacionar la teoría con la práctica. Además, que algunos de sus maestros les enseñaba a partir de su experiencia y les transmitieron la idea de que las maestras iban a saber enseñar a leer y a escribir el día que ya estuvieran en el aula.

En este sentido, las maestras al comenzar a impartir clases, pero sobre todo cuando se les asigna el primer grado de primaria, al no saber cómo enseñar a leer y a escribir, se ven en la necesidad de preguntar a otras maestras con mayor experiencia como ellas las llaman, refiriéndose a las maestras que llevan más años en servicio, además, han impartido clases en primer grado. Las maestras mencionan en las entrevistas, que para ellas enfrentarse al primer grado fue muy difícil porque no contaban con las herramientas para poder enseñar a leer y escribir más que la manera en que ellas aprendieron.

En cuanto les asignaron el primer grado de primaria, no sabían que hacer, lo cual generó diferentes emociones en ellas. Al respecto una maestra menciona “solo causó en mi estrés al enfrentarme a la realidad al enseñar a leer y escribir y no saber cómo hacerlo (E10319_Tina, p.4). Al parecer, solo se les enseñó como aprendían los alumnos de acuerdo a su edad, teorías sobre el conductismo, el constructivismo, quedando como teoría explicitas.

Anteriormente, se ha mencionado que los docentes cuando se les asigna por primera vez el grupo de primer año de primaria, efectivamente, pensaron en cómo iban a enseñarles a leer y a escribir a sus alumnos, lo primero que se le vino a la mente, son las creencias que tenían de su niñez de la manera en que ellas adquirieron la lectura y escritura. Entonces, la experiencia que adquieren se da entre los maestros con mayor experiencia o de la cultura institucional. Lo que viene a conformar las creencias sobre alfabetización con las que cuentan los maestros.

En este orden de ideas, Giroux (1997) reflexiona sobre la manera en que ha sido formado el profesor tanto en su formación inicial como en la pedagogía del aula, en la que se le ha considerado como un técnico. Se le considera así porque solo se dedica a la ejecución del currículo, de los contenidos e incluso de los recursos y materiales.

Debido a lo anterior, se menciona la importancia de que “el profesor debe gestionar, complementar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar

críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas" (Giroux, 1997, p.172). La preocupación consiste en que el profesor solo ha actuado como simple ejecutor, de asumir las concepciones de lo que se les impone y no de gestionar, "de crear el propio currículo a partir de convertirse en investigadores que combinan la reflexión con la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" (Giroux, 1997, p. 172). Ya que los docentes son quiénes se encuentran en el aula, conocen las necesidades reales en su quehacer docente, por ello, es que deben formarse como investigadores para no solo aceptar y hacer lo que se les impone.

Por otra parte, se propone que el docente sea un Intelectual transformativo, debe iniciar desde la formación, en la que se le forme como investigador, en la que no sólo se les enseñe los recursos con los que debe enseñar, que su conducta y sus pensamientos no sean controlados, sino que se le forme para una pedagogía basada en la gestión.

En este sentido, se les debe introducir a los maestros a la reflexión para que la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula no se conviertan en procesos rutinarios. Por lo que la idea de que "los estudiantes presentan diferentes historias y encarnan diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos no alcanza ninguna importancia estratégica dentro de la lógica y del alcance explicativo de la teoría pedagógica gestionaría" (Giroux, 1997, p. 175). De esta manera, la historia del docente no deberá influir en la formación del docente para que sea un Intelectual transformativo.

En este orden de ideas, con la profesionalidad desarrollada, se pretende que "el docente tenga destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría" (Tejeda, 1998, p.141). Por lo que una maestra de esta investigación ha tomado talleres por su cuenta, debido a la necesidad e interés por conocer más sobre la enseñanza de la lectura y escritura, por lo que intenta combinar la teoría con su práctica, además reflexiona sobre la experiencia de otras maestras. Todo ello, le ha ayudado para que ella conforme sus creencias sobre toda la información

proporcionada, pero algunos conocimientos de la teoría quedan solo en el discurso, ya que en la práctica se ve reflejado parte de la pedagogía tradicional.

Al respecto, una maestra comenta que alfabetizar “aparte de leer y escribir de forma convencional, es también entender para qué escribo, para qué leo, darle un uso positivo a nuestra propia vida social y familiar” (E10319_Tina, p.11). Se muestra, la maestra ha intentado enseñar a partir de la palabra-imagen, pero al mismo tiempo, enseña con los métodos de marcha sintética (alfabético, fonético y silábico) y los de marcha analítica (el método global), entonces se puede decir que enseña a partir del método ecléctico, el que toma de todos los métodos en la alfabetización. Además, la maestra sabe, que enseñar a leer y a escribir lleva un proceso de reflexión sobre el lenguaje.

Del mismo modo, otra maestra menciona “la forma de enseñar recae en la profesionalización, porque la burocracia no nos sirve, lo burocracia es lo que nos dan las autoridades. Aquí en nuestro trabajo depende de lo que tú te prepares y de lo que te esmeres” (E20319_Norma, p.17). Por lo anterior, la maestra sabe que los conocimientos que se adquieren en la formación inicial son insuficientes para llevar a cabo la práctica docente, además el maestro debe actualizarse, continuar preparándose para poder enseñar a los alumnos, ya que no pueden quedarse sólo con los planes y programas de estudio, los materiales de la SEP, no es porque todo lo que venga es malo, sino porque a veces no atiende sus necesidades dependiendo del contexto en el que realicen sus prácticas, además porque se debe atender la heterogeneidad en un salón de clases. Por lo que los docentes deben buscar la manera de atender esas necesidades.

En este sentido, otra maestra comenta “yo creo que también la chamba del maestro es buscarle para enseñarles a sus alumnos” (E30419_Delia, p.29). Al parecer, la maestra sabe que el maestro debe buscar de manera autónoma lo que necesita para enseñarles a sus alumnos, pero en ese buscar solo está la experiencia de otros maestros e intercambiar materiales de fotocopias en las que incluyen los diferentes métodos, por eso es que ella comenta que no sabe con qué ha logrado que sus alumnos aprendan a leer y a escribir porque ha utilizado de todo. Entonces

deja a un lado la lectura de investigaciones y del conocimiento que se está generando, por lo cual el nuevo conocimiento incluye parte de sus creencias.

Por otra parte, las maestras también comparan sus prácticas con las de otros maestros y reconocen lo qué es la Pedagogía tradicional, que conlleva a no reflexionar sobre lo que se está haciendo con en el aprendizaje. Además, una maestra explica “pero a lo que veo aquí no les gusta moverse, los maestros que tienen mayor antigüedad, a ellos les gustan los grados como quinto y sexto, ellos llaman castigo a los que les toca primer grado” **(**E30319_ Delia, p.34). De igual forma, a los maestros con mayor antigüedad no les gusta tener el primer grado de primaria porque saben que demanda mucha paciencia, la realización de mucho material, como las maestras lo comentan.

Por lo que la maestra menciona “los maestros con mayor antigüedad dicen que ya no tienen paciencia, muchas excusas, yo creo que esos maestros no quieren dar primero por la dificultad y la paciencia que se requiere, ellos se desesperan” (E20319_ Delia, p.34). Al parecer, los maestros con mayor experiencia, ven como un castigo para los maestros que imparten clases en primer grado de primaria por el trabajo que implica enseñar a leer y a escribir a sus alumnos. Por eso es que prefieren atender los grados superiores. La misma maestra menciona

> Ellos quieren quedarse en el mismo grado para aplicar lo mismo, ya entraron en una zona de confort, que cómodo es, yo no quiero eso, yo lo veo aburrido, algo rutinario. Si a mí el director me volviera a dar primero por varios años me frustraría (E30319_ Delia, p.34).

Todo parece indicar que algunos maestros con mayor experiencia encuentran ese estado de conformismo, en el que aplican lo mismo, por lo cual se vuelve una práctica docente rutinaria. Por lo anterior, a veces “se necesita remover una institución anclada en sus inercias para despertar a un profesorado demasiado adormecido y preocupado únicamente por la defensa de sus privilegios e intereses

corporativos” (Carbonell, 2001, p.112). Por lo tanto, se busca despertar al docente, que su práctica docente sea de innovaciones, en la que el docente se comprometa a investigar y reflexionar en su práctica para realizar mejoras, por lo que se explica en los siguientes apartados.

Los Alumnos Leen y Escriben en diciembre

Los docentes durante su práctica conforman creencias a partir de la cultura escolar, en la que los alumnos de primer grado deben adquirir la lectura y la escritura de forma convencional y con gran velocidad. Ya que algunos compañeros maestros hacen comentarios a las maestras de primer grado

> Los maestros te agobian con que es que mis niños ya sabían leer y escribir en diciembre, comparan tanto a sus niños, que la verdad yo si me sentía frustrada, y decía es que yo no puedo salir con la tontería de es que la mamá no apoya, es que falta mucho el niño, te van a decir esta pobre (E30319_Delia, p.36).

Por lo que esa presión social por parte de sus iguales, de decir que los niños en diciembre ya deben saber leer, escribir de forma convencional, influyen en la práctica docente y por lo tanto en la metodología que las maestras emplean, ya que comienzan con el método global, que es el moderno, sin embargo, al ver que es muy tardado, recurren a los demás métodos para poder lograrlo de una forma rápida. En este sentido, utilizan tantos materiales, fotocopias que cuando logran que sus alumnos aprendan a leer escribir no saben qué de todo lo que analizaron fue lo que les funcionó, por eso mencionan las maestras que la alfabetización no es una receta de cocina ya que se toma de todo lo que está a su alcance.

Por otra parte, los maestros al conocer algunos de los nuevos descubrimientos sobre la enseñanza de la alfabetización, a partir de los planes y programas de estudio intentan implementar algunos cambios en las aulas, pero al ver que esos cambios son tardados y que además no tienen la certeza de que va a funcionar por ser algo nuevo, regresan a las prácticas tradicionales, ya que saben que ese si va a funcionar e incluso son rápidas como lo son los métodos alfabético, fonético y silábico. Al parecer, las maestras se preocupan que los alumnos adquieran la lectura, la escritura convencional de forma rápida, sin preocuparse por la creatividad de su práctica docente ni de cuál es la mejor forma que aprendan sus alumnos. Entonces, lo que importa es que los niños decodifiquen los códigos, o sea las letras, aunque no logren la comprensión, la reflexión en la lectura y la escritura.

En este orden de ideas, la sociedad considera como mejor maestro al que logra que sus alumnos aprendan a leer y a escribir primero. Además, en una escuela de más de un grupo de primero como lo es ésta, existe competencia entre los maestros para alfabetizar a sus alumnos. Al respecto una maestra comenta

> “En una escuela con varios grupos de primero como ésta, existe el problema que los padres de familia se la pasan comparando a las maestras de los tres grados de primero. Ellas dicen que es mejor maestro, el primero que hace que sus alumnos lean y escriban. Lo mismo sucede con los compañeros maestros” (E20319_Norma, p.24).

Como se nota en este discurso, el contexto de la comunidad y el contexto escolar realizan criterios del maestro eficaz en comparación con el resto de los maestros que imparten el mismo grado. Por lo que el maestro es eficaz de acuerdo a los resultados de aprendizaje que logra en sus alumnos, en este sentido el maestro eficaz para los padres de familia y maestros es aquel que logre que sus alumnos aprendan a leer y a escribir, pero sobre todo quien lo logre con mayor rapidez. Al respecto, “la actuación, el pensamiento y los sentimientos del alumno proporcionan los criterios para definir los resultados del aprendizaje” (Flanders, 1977, p.485). Por

lo tanto, el docente debe influir en los pensamientos y comportamientos del alumno para lograr que adquiera la lectoescritura, para ello dependerá de las estrategias y materiales que propone en su práctica docente.

Respecto a lo anterior “las teorías, las creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen, afectando a su planificación, sus pensamientos y decisiones interactivas” (Clark, Ch. 1986, p. 89). En consecuencia, estas creencias con las que cuentan los docentes se ven reflejado en la práctica docente, ya que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, posee creencias, emite juicios de valor y genera rutinas propias en su desarrollo profesional. El profesor es considerado un factor que influye en el aprendizaje de los alumnos, ya que orienta su labor en función de criterios, opiniones, creencias e ideas que, de alguna manera, configuran su quehacer docente.

Por lo anterior, el docente a partir de las creencias que ha formado a partir del contexto cultural en el que se ha desarrollado y realiza su práctica docente, influye en la toma de decisiones para alfabetizar a sus alumnos, en este caso se observa que la presión social ha influido en el empleo del método ecléctico, tomando de todo lo que se encuentra a su alcance para lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir en el menor tiempo posible. De igual forma, se observa que la presión social afecta la parte emocional de las docentes, al respecto una maestra explica “tenía una compañera que decía que los niños en tres meses ya sabían leer y escribir y yo me sentí la maestra más infeliz del mundo y dije soy la peor, no voy a poder en tres meses, cómo le hago” (E30319_ Delia, p.36).

Desde esta idea, se puede comprender que la presión social en los maestros no afecta solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la inteligencia emocional de los docentes, al sentir frustración por no lograr lo que sus iguales les comentan el logro de alfabetizar a sus alumnos en tres meses. Por lo que, Mayer y Salovey (1997) plantean en la inteligencia emocional, “la emoción como facilitadora del pensamiento, ya que esa habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la

información” (citado en Cabello, 2010, p.44). Por lo que las emociones influyen en el pensamiento de las maestras y considerar que a pesar del trabajo realizado con su grupo no lograrán que aprenda a leer y a escribir en tres meses.

En este sentido, las maestras atraviesan momentos de frustración, de infelicidad por no lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir en el mes de diciembre, pero siguen trabajando con los alumnos, cuando lo logran ellas sienten felicidad, satisfacción por los resultados obtenidos, ya que eso demuestra la eficacia del docente ante los demás y sobre sí misma.

Por otra parte, las maestras mencionan que la velocidad en la que los alumnos aprenden a leer y a escribir también influye el contexto, ya que lo han vivido en su experiencia como docentes en las diferentes escuelas y turnos, ya que actualmente se encuentran laborando en una escuela de turno vespertino, para la comprensión de ello, doy pauta al siguiente apartado.

En conclusión, en el primer capítulo se abordó la manera en que han conformado algunas creencias las docentes de esta investigación a partir de su niñez, mediante la forma en que sus maestras les enseñaron a leer y a escribir, para lo cual se llega a la interpretación que fue mediante una enseñanza tradicional, a través de la repetición mecanizada, sin reflexión, utilizando los métodos de marcha sintética (método alfabético, método fonético y el método silábico). De este modo, la enseñanza tradicional “es vista como el lugar universal para adquirir conocimientos, es un espacio controlado y rígido, donde se vigila constantemente a los alumnos” (Cirigliano y Villaverde, 2003, p. 25). Por lo anterior, la enseñanza tradicional surge a partir de determinado momento histórico debido a la necesidad del ser humano de transmitir su herencia cultural durante la Edad Media que marcaba las clases sociales.

Asimismo, es una enseñanza tradicional que parte de lo particular a lo general, comenzando con el nombre y sonido de las letras, continuando con la enseñanza

de las sílabas para posteriormente formar palabras y oraciones. Por lo que se deduce, que es mediante el método inductivo, es decir “la inducción es una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general…Su base es la repetición de hechos y fenómenos de la realidad… Las generalizaciones a que se arriban tienen una base empírica” (Rodríguez y Pérez, 2017, p.10). Por su parte, las maestras al tomar como unidad mínima las letras y mediante un trabajo metodológico al llegar a la escritura y lectura de oraciones, se afirma que es una enseñanza de inducción.

Otras creencias han sido a partir de su formación inicial como docentes, por lo que consideran las maestras que lo enseñado en las universidades es solo teoría, y al no ser práctica, las maestras no adquirieron las herramientas necesarias para alfabetizar a sus alumnos, ya que sus maestros les enseñaron a partir de su experiencia. Al respecto, una maestra comenta “Cuando me dieron primer grado, mi preocupación siempre fue como voy a enseñar a leer y a escribir porque no sabía cómo hacerlo, en la universidad solo me enseñaron teoría” (2E1_Delia 0220, p.2). De modo, al relacionar la teoría con la práctica, las maestras al enfrentarse a la realidad en el aula se dan cuenta de la carencia de conocimientos para poder enseñar a leer y escribir a sus alumnos.

Asimismo, las maestras han conformado creencias a partir de la experiencia de otras maestras, ya que al llegar a las aulas y darse cuenta de las carencias sobre alfabetizar, las maestras preguntan a otras maestras con mayor experiencia la manera en que ellas enseñaron a leer y escribir, tomando parte de esta experiencia para su propia práctica docente. Ahora bien, una maestra menciona “para mí una de las maestras que sabe mucho sobre alfabetización es la maestra Tere, ella me ha compartido muchas ideas, me gusta trabajar con ella porque me apoya, ella tiene más experiencia” (2E1_Delia 0220, p.2). Con ello se puede observar el método inductivo que ya se mencionó anteriormente, se aprende a partir de la experiencia y, en este caso de la experiencia de otras maestras.

De igual forma, las maestras se encuentran en un proceso de profesionalización en el que durante su servicio han tomado algunos cursos, talleres, Consejos Técnicos Escolares y con los programas de estudio, les han permitido conformar creencias que las llevan a su práctica docente para poder enseñar a leer y a escribir a sus alumnos en un contexto real. Por lo que, una maestra explica “cuando a mí me volvió a tocar primero comencé a temblar porque todo es nuevo, le hice como dios me dio a entender” (2E2_Norma 0220, p.5). Por lo mismo, las maestras de esta investigación se siguen profesionalizando, debido a su necesidad por saber cómo enseñar a leer y a escribir y, como se muestra debido a la administración de la escuela al pedir que asistan a ciertos cursos.

En tal sentido, se habla de la profesionalización docente, concebida para Fischer, 2000; Ávalos, 2002 como un proceso de formación que dura toda la vida, y que deja atrás los modelos que dividen los tiempos y lugares para la adquisición de los saberes de aquellos en los que se aplican dichos saberes (citado en Núñez et al., 2012, p.11). Como se ha planteado, las maestras de esta investigación se encuentran en proceso de profesionalización, ya que se siguen formando durante su servicio debido a las actualizaciones que se dan en la educación.

En este orden de ideas, se desarrolla el siguiente capítulo en el que a partir de las creencias que han conformado las docentes para enseñar a leer y escribir a sus alumnos se muestran las prácticas docentes reales de las maestras de esta investigación sobre la manera de alfabetizar.

Capítulo II
La Práctica Docente: lo que se Hace en el Aula es Consecuencia de lo que se ha Construido a Partir de la Experiencia

> *Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprender a aprender.*
>
> *Paulo Freire*

En este capítulo se muestra la manera en que influyen las creencias que han conformado las docentes de esta investigación sobre alfabetización en su niñez, en su formación inicial, en su profesionalización y a partir de la experiencia de otras maestras en su práctica docente. De este modo se puede comprender la realidad que viven las docentes en el aula durante la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos. Para lo cual, se da pie al primer apartado sobre la influencia del currículo en la práctica docente.

El Currículo a Través de la Praxis en la Alfabetización

En este apartado se comprende la influencia del currículum desde dos perspectivas la primera el currículo formal del cual deben partir las docentes para alfabetizar a sus alumnos. Asimismo, se menciona el currículo real que siguen las docentes para alfabetizar, influenciado por las creencias que han conformado y que se han desarrollado en el primer capítulo.

Para ello, Grundy (1987, p.5) asegura “El currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (citado en UPN, 2001. p.34). Es decir,

el currículo es la construcción realizada por la sociedad para organizar la educación a partir de diferentes puntos de vista “que proporciona experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos” (citado en UPN, 2001. p.35). Por lo que, la administración de la escuela es la encarga de supervisar y orientar la ejecución del currículo, para lograr los objetivos que en el mismo se especifican.

El Currículo Formal: una Influencia para Alfabetizar

De acuerdo a la comprensión del currículo formal, se desarrolla a partir de las creencias que tienen las docentes al seguir el programa de estudios y no lograr que sus alumnos lean y escriban, por lo que buscan otras herramientas para lograrlo. Por lo anterior, los docentes al entrar al aula no enseñan con total libertad, ya que su enseñanza debe partir de un currículo que es elaborado por un grupo de personas especialistas en la materia y que además atiende aspectos de orden político y económico, con la finalidad de alienar a los alumnos y maestros.

> El Estado, a través de sus instituciones, regula el currículo en sus niveles y determina cuáles son los aprendizajes y saberes para un conglomerado humano o sociedad y con ello, el tipo de ciudadano que quiere formar para que éste contribuya al desarrollo social o también, como ocurre en la mayor parte de países en desarrollo, para la reproducción de la inequidad social (Villoslada, 2013, p.32).

Por lo mismo, las docentes de esta investigación toman en cuenta el currículo por la exigencia de la administración de la institución en la que trabajan ya que es la encargada de regular, para alfabetizar al tener la influencia de sus creencias emplean otros recursos para lograr lo que pretenden. Al respecto, una maestra

menciona “para alfabetizar busqué guías y libros y honestamente del programa seguí los contenidos porque es lo que te exige tu escuela” (2E1_Delia 0220, p.1). Se observa el poder del currículo en las docentes al tener que seguir los contenidos para las evaluaciones estandarizadas que se les hacen tanto a los alumnos como a *los docentes, por lo que Giroux (1996, p.7) dice que “el conocimiento ocupa en los programas la posición de un objeto a dominar y controlar” (citado en Villoslada, 2013, p.25). Por lo anterior,* se pretende dominar y controlar tanto a los alumnos como a los maestros para formar a los individuos que requiere la sociedad y con ello la homogenización.

De acuerdo con lo anterior, se comprende que las maestras se ven en la necesidad de seguir los contenidos propuestos en el currículo porque a partir de esos conocimientos serán evaluados sus alumnos sin importar otras necesidades que ellas consideren, por ejemplo, alfabetizar. Por lo que una maestra reflexiona así “en los exámenes vienen de todos los contenidos y no lo que les estuve enseñando sobre alfabetización. Si no vi todos los contenidos con mis alumnos salen bajos, entonces me tuve que llevar rápido a los niños en los contenidos, aunque me parece injusto” (2E1_Delia 0220, p.4). Se puede mostrar que si un niño sale alto en calificaciones en las evaluaciones estandarizadas es debido a lo aprendido de los contenidos propuestos en el currículo, siendo un mecanismo de control y poder.

> Los resultados de una evaluación que muestra la pobre cualificación de los docentes son el resultado con unos breves cursos de capacitación y textos oficiales nacionales (tanto para los estudiantes como para los maestros) que deben ser aplicados en las aulas, para cumplir justamente con un currículo oficial que deja casi alienada la capacidad de autonomía, decisión y acción de los maestros. En definitiva, a pruebas y exámenes estandarizados se suman conocimientos estandarizados y textos normalizados (Villoslada, 2013, p.33).

Se muestra que el currículo oficial consiste en hegemonizar y alienar tanto a los alumnos como a los maestros para mantener el control y el poder, además, permite formar a los individuos según se pretende en el currículo. También se observa que las maestras se ven limitadas en la toma de decisiones respecto a la enseñanza de los contenidos y sobre todo en la forma de alfabetizar por lo que se ven en la necesidad de emplear otros recursos debido a sus creencias.

Por otra parte, nuestra sociedad se encuentra en la modernidad líquida en la que todo cambia con rapidez, así como los conocimientos y la información, debido a esto, la sociedad tiene que cambiar las reformas de la educación, dependiendo en el momento en el que se encuentre y de acuerdo a sus necesidades. De igual forma, la historia y la realidad actual ponen en evidencia que

> Las reformas no son ni el talismán mágico ni la panacea para resolver todos los problemas educativos, ni aun disponiendo de los recursos necesarios, como a menudo se quiere vender con una mezcla de idealismo y calculada retórica; pero tampoco son, como otros pronostican, la causa de todos los males y fracasos de la enseñanza (Carbonell, 2001, p.7).

Al respecto, puede ser que la reforma sea buena, pero el problema es cuando a la sociedad le vende la reforma como la solución a todos los problemas educativos, cuando la situación consiste en que "no hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes" (Carbonell, 2001, p.5). Por lo que, las reformas deben crear cambios en los maestros, ya que son los que se encuentran directamente en las aulas y con los alumnos.

En este sentido, en esta investigación se plantea el currículo formal, en específico los planes y programas, que son el documento rector de la educación, estructurado por grados y se menciona lo que se espera que aprendan los alumnos. Para lo cual se comprende el plan y programa de estudio de primer grado de primaria de la reforma actual que corresponde al Nuevo Modelo Educativo 2017,

debido a que la alfabetización se comienza en el primer grado de primaria y se continúa en el segundo grado.

Considerando lo anterior, el currículo ha sido dividido para su estudio en currículo formal y currículo real para abarcar todas las actividades que surgen en el proceso educativo para la enseñanza de conocimientos, actitudes y habilidades a los estudiantes para que sean capaces de comunicarse en todos los contextos sociales, hablando de la alfabetización en la asignatura de Español del Nuevo Modelo Educativo 2017.

Ahora bien, se menciona que el currículo formal, es aquel en el que se encuentran preestablecidos los fines, recursos y estrategias con fines de orden político, económico y social que consideran convenientes las personas que lo elaboran en conjunto con el Estado para satisfacer las demandas de la sociedad. Entonces, el currículo es en palabras de Casarini (1991, pp. 7, 8):

> La planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes posibilidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículo formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidos por una estructura académica, administrativa, legal y económica.

Por las palabras anteriores, el currículo formal es el documento que siguen los maestros para la enseñanza de los aprendizajes esperados de manera homogénea para todos los alumnos.

Ahora bien, el currículo formal, el Nuevo Modelo 2017 de primer grado de primaria de español con la finalidad de poder comprender el actuar de las docentes en las aulas en el que influyen las creencias que han conformado en su niñez, en su formación inicial, a partir de la experiencia de otras maestras y de la profesionalización sobre la alfabetización. Por lo que la alfabetización no se refiere

únicamente a lo que subyace a nuestro sistema de escritura; “implica conocer los propósitos sociales y personales de la escritura, como se adapta el lenguaje para ser escrito, y que recursos gráficos facilitan la eficiencia comunicativa” (SEP, 2017, p. 196). También nos dice que el proceso de alfabetización continúa hasta que los niños comprenden la lógica alfabética del sistema. Es decir, que no decodifique, sino que comprendan la escritura, deben reflexionar sobre la escritura convencional.

Tabla 7 Cuadro de Aprendizajes Clave. Primer grado de Primaria. 2017

No es necesario que utilice ningún método adicional para enseñar a leer y a escribir. Para que los estudiantes comprendan y utilicen, de manera autónoma, la escritura para comunicarse con claridad, apóyese en los Aprendizajes esperados y su desglose, propuestos en el programa de Lengua materna. Español; en las orientaciones didácticas, las sugerencias de evaluación y las actividades para seguir pensando sobre el sistema de escritura, incluidas en este material; así como en la propuesta de trabajo que se desarrollara en los libros de texto gratuitos. El trabajo sistemático que realice con el grupo, y las diversas actividades con la lengua escrita, serán la mejor forma de garantizar el avance de sus educandos.

Fuente: SEP (2017, p. 196). Nuevo Modelo Educativo 2017. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Básica Primaria. Primer grado.

Por lo anterior, se menciona que no es necesario que se enseñe a leer y a escribir mediante un método, pero si se debe llevar un trabajo sistemático por parte de las docentes, también se pretende que al ejecutar el programa los alumnos logren comunicarse con claridad de manera oral y escrita. En este sentido, las maestras de esta investigación mencionan que, si toman en cuenta el programa de primero para la enseñanza de los contenidos, pero no para alfabetizar.

La propuesta de alfabetización contempla que la escuela se convierta en una comunidad textual que traspase los muros de la escuela, se integre a la comunidad donde habita, como una forma de asegurar la pertinencia cultural, lingüística de la

tradición escrita y el respeto a la tradición oral de su región (Plan y programas de estudio para la educación básica, 2017, p, 231). Con ello, se pretende que los alumnos incidan en la recreación, desarrollo de las prácticas de lectura, escritura para que compartan lo que leen, escriban desde su propia voz, de forma libre y autónoma.

Además, la oralidad siempre está presente en la escritura, ya que “existen diferentes modalidades en la que se trabaja esta última, un ejemplo es el dictado”, por lo que aprender un lenguaje especializado para hablar sobre los textos es una necesidad: todo buen lector comparte lo que lee y todo buen escritor revisa su texto con otros. Respecto a esta propuesta planteada en el Nuevo Modelo Educativo 2017, una maestra expone:

> El dictado lo empleo como una actividad permanente, paso a un niño al pizarrón, normalmente es el que aún le falta más en la adquisición de la lectura y escritura y el resto de los niños lo escriben en su cuaderno, los que ya saben escribir no necesitan ver el pizarrón solo siguen tu voz, a los que les falta copian del pizarrón (E30319_Delia, p.46).

Siguiendo estas ideas, las maestras realizan el dictado para trabajar con la escritura de los alumnos, haciendo de esta una actividad permanente y que además se observa la congruencia cuando mencionan que toman algunas ideas del programa de estudio que son buenas. Lo anterior no solo queda en el discurso de las maestras, ya que también se percibió en las observaciones de clase, como ejemplo de ello, se muestra el siguiente extracto (OB2TC0319, P.4):

> Los alumnos se encuentran sentados en filas, con su cuaderno de español.
>
> Mtra.: ¿Ya pusieron la fecha hijos?, ¿quién ya enumero del 1 al 10?
>
> Niños: ya

Mtra.: Les voy a dictar palabras de las que ya hemos visto, así que ¡calladitos!

La maestra comienza a dictar palabras: estrella, anillo, ocho, mesa, mango, Lulú, mula, sala, sol y tomate. Desde la primera palabra, ellos se quedan pensando, la maestra los observa.

Mtra.: recuerden que debemos repetir en nuestra cabeza las palabras para saber cómo se escriben.

Con lo anterior, se muestra que las maestras hacen uso del dictado como parte de su trabajo sistemático para lograr que los alumnos se apropien de la lectoescritura.

En el Programa de Estudios del Nuevo Modelo Educativo 2017 se hace énfasis en la enseñanza de la alfabetización mediante las prácticas sociales de lenguaje, se encuentra que a partir de la ejecución de estas los alumnos lograrán la comunicación de manera oral y escrita. Para ello, la enseñanza de la asignatura lengua materna. Español en la educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales de lenguaje para ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. De manera que, desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura.

Al analizar los elementos curriculares de la asignatura de español se observa que las prácticas sociales de lenguaje aparecen en la mayoría de éstos, además de que se adoptaron como enfoque de las asignaturas lengua materna que integran el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación. Las prácticas sociales de lenguaje “son modos de interacción social que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de reglas disposiciones, nociones y formas de pensar e interpretar los textos” (SEP, 2017, pp.172, 173)”. Por lo tanto, son aquellas pautas o modos de interacción que, además de la producción

e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas.

En resumen, el enfoque de prácticas sociales de lenguaje propuestas en el currículo del Nuevo Modelo Educativo 2017 es una forma de entender los usos del lenguaje en tanto acción social y práctica cultural. El lenguaje nos permite comunicarnos con los otros, con nosotros mismos, nos hace conscientes, además se convierte en una herramienta para organizar el pensamiento, reflexionar, construir nuestros conocimientos. Entonces las prácticas sociales de lenguaje nos enseñan a usar, no sólo conocer la estructura de los textos, atendiendo a las nuevas tecnologías y las diferentes formas de comunicarnos.

Respecto a lo anterior, las maestras de esta investigación consideran que los alumnos deben identificar las letras, formar silabas, para después formar palabras y oraciones, cuando logran decodificar, las maestras consideran que han logrado alfabetizar a los alumnos, dejando de lado la comprensión de los textos y su función comunicativa. Margarita Gómez Palacio (1995, p.108) concibe a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos una relación de significado que implica la interacción entre el texto y la que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición cognitiva. Se puede observar que para las maestras es importante que los alumnos identifiquen el nombre y sonidos de las letras y el significado de los que dicen las palabras se da después.

Por consiguiente, se habla acerca del libro de texto de español de primer grado, para ampliar la información formal, real, de esta manera poder comprender el uso de este recurso y su influencia en el proceso de alfabetizar. En este sentido, el libro está organizado en dos apartados. El primer apartado contiene las orientaciones generales relativas a la enseñanza, el aprendizaje, en el que se describe al lenguaje como natural y social que se aprende en el marco de las prácticas sociales del lenguaje; se presenta una breve explicación del proceso de adquisición del sistema de escritura.

En la segunda parte del libro para el maestro, se presentan orientaciones puntuales necesarias para llevar al aula actividades planteadas en el libro de texto, que atienden a las sugerencias didácticas, apoyándose del libro de lecturas y de otros materiales que el docente considere pertinentes. Esta propuesta metodológica del libro se basa en tres modalidades de trabajo: proyectos, actividades puntuales y actividades recurrentes.

En este sentido, el Plan y Programas de Estudio de Lengua materna. Español, y el libro de texto, va más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo, ya que a partir de las investigaciones psicolingüísticas de Ferreiro y Teberosky (1979) se ha demostrado que los niños reconstruyen la escritura y ponen en acción cuando intentan interpretar y producir textos. En este orden de ideas, escribir no significa trazar letras, sino producir textos completos con sentido, que respondan a una necesidad comunicativa y a un destinatario (SEP, Libro para el maestro. Lengua materna. Español. Primer grado, 2018). Entonces, para la SEP, escribir no significa trazar letras, sino la producción de textos completos coherentes.

De este modo, para las maestras es más fácil creer las ideologías de la experiencia de otras maestras, por eso es que las maestras buscan y siguen otras metodologías que si les permita lograr la enseñanza de letras y silabas de manera aislada.

El Currículo Real, una Manera de Alfabetizar: Tienes que Hacer Malabares para Llegar al Aprendizaje

Por lo tanto, se interpreta el currículo ya convertido en praxis para comprender lo realizado en las aulas por las docentes, por lo que el currículo es “el instrumento que transforma la enseñanza, guía al profesor y ofrece una retroalimentación y modificaciones al diseño original” (Casarini, 1999, p.7). En consecuencia, el

currículo está diseñado para su ejecución, sin embargo, la realidad de los contextos, no permite que se implemente como tal, por lo que la realidad se aparta de ese diseño. Al respecto, una maestra comenta:

> "Cuando te dan una receta de lo que sea, con esto se te va a quitar el dolor, no es cierto, todos los niños son diferentes, tienes diferentes contextos, diferentes mentes; entonces el programa y los libros dan buenas opciones, pero limitan mucho al momento de alfabetizar, los niños no vienen cuadrados y no saben lo mismo" (E30319_Delia, p.36).

Por lo anterior, el currículo está diseñado para ser ejecutado por los profesores en las aulas, pero en la realidad, las docentes se encuentran con otras necesidades para lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir, además, por la diversidad los grupos son heterogéneos, lo cual implica distintas actividades. Igualmente, el currículo es una propuesta oficial pero cada docente lo pone en práctica de acuerdo a las creencias que ha conformado.

La puesta del currículo formal en las aulas pasa a ser el currículo real, la manera en que se vive el currículo por parte de los docentes, para lo cual el currículo real es la puesta en práctica del currículo formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la constatación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula (Cassarini, 1999, p. 41). Entonces, en la aplicación del currículo formal es cuando los docentes vivencian las necesidades que no toman en cuenta y que ellos tienen que buscar la manera de solucionarlas tomando en cuenta otros recursos y estrategias, creando de esta manera el currículo real. Al respecto, una maestra de esta investigación menciona

> *"En la práctica debemos ayudarnos de las herramientas que se nos presenten para poder lograr el objetivo de que los niños se apropien de la*

lectoescritura y que ellos aprendan a ser independientes, es por eso que no sigo al pie de la letra el programa" (E20319_Norma, p.18).

Por lo anterior, la maestra considera que se puede dar cuenta que en la aplicación del currículo formal no se contemplan las necesidades para alfabetizar a sus alumnos de acuerdo a sus creencias, por lo que debe recurrir a otros recursos y herramientas para poder lograrlo, lo cual se demuestra en las observaciones de clase realizadas en las que hace uso de fotocopias para la identificación de las letras, partiendo de una enseñanza que va de lo particular a lo general, de una Pedagogía tradicional, porque como argumenta Fattore (2005), lo tradicional aparece siempre como concepto cercano a lo hegemónico y por tanto a las pedagogías triunfantes (citado en Villoslada , 2013, p.35). Se muestra la hegemonía en la enseñanza de la alfabetización, al aplicar la misma metodología con los alumnos en la siguiente extracción de una observación de clase OB1NA0319, P.10.

Después la maestra muestra a los alumnos una fotocopia que tiene los dibujos de las palabras que escribió en el pizarrón y que estuvieron repitiendo.

Mtra.: ¿Qué creen que dice aquí? (señala una palabra en el pizarrón), ¿con qué sílaba comienza?

Los alumnos guardan silencio, solo se observan entre ellos.

Mtra.: Relacionen de manera individual el dibujo con la sílaba que comienza la palabra de cada uno: ña, ñe, ñi, ño y ñu. Recuerden que no se deben copiar, por eso deben tapar su trabajo. Tienen tres minutos para terminar la actividad, pondré el cronometro, terminando el tiempo recortan y pegan la hoja en su libreta de español.

En tal sentido, trasladar el análisis del desarrollo del currículo en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículo establecido y los alumnos, ya que “la enseñanza en general y el propio currículo se entiende como un proceso de construcción social en la práctica” (Sacristán, 2007, p. 198). Por lo que repensar en la reconstrucción del currículo por parte de los docentes de esta investigación surge a través de las creencias que han conformado, en consecuencia, su práctica es influenciada para ejecutar el currículo de acuerdo a lo que piensan. Debido a lo anterior, una maestra reflexiona así “el currículo influye en la práctica del docente porque de ahí partimos y tenemos que entregar cuentas” (E10319_Tina, p.6). Se puede observar, que a las docentes de esta investigación aplican el currículo debido a que deben entregar cuentas a la administración de la institución en la que laboran.

Una maestra, menciona que el currículo “influye porque se necesita para poder planear, si me llego a guiar, pero tal cual, el currículo como decirte que le hago caso en todo lo que me dice no” (E20319_Norma, p.18). Respecto a esto, se ha mencionado anteriormente que el currículo formal se aleja de la realidad a la que se enfrentan los docentes al aplicarlo, muestra de ello es lo que ejemplifica las docentes al decir que no siguen como tal el programa porque con ello no logran alfabetizar a sus alumnos. Además, con ello queda claro que las docentes no ejecutan el currículo para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, pero si lo toman en cuenta para el trabajo del aula, en específico en la enseñanza de los contenidos.

Asimismo, se puede comprender que algunas creencias que tienen las docentes acerca de alfabetizar no coinciden con la propuesta del programa, pero si lo toman en cuenta respecto a los contenidos y aprendizajes esperados. Al respecto, una maestra reflexiona “al enseñarles a leer ya escribir a mis alumnos me atrase en los contenidos y luego dicen que algunos maestros que no importa, pero después el director ya quiere calificaciones de todos los contenidos terminados” (2E1_Delia 0220, p.4). De esta manera, se interpreta que los contenidos y aprendizajes que

vienen en el currículo, las maestras los ejecutan por el hecho de que en las evaluaciones es lo que se califica, no los avances en la lectura y escritura.

Las maestras consideran que los alumnos no aprenden a leer y a escribir, siguiendo el programa como una receta de cocina, sino que retoman de todos los materiales a su alcance para lograr su objetivo. Por lo anterior, "no puede plantearse un proyecto curricular de carácter globalizador si, al propio tiempo, no se cuestiona la rigidez de los tiempos y espacios escolares y no se incide en la modificación de la cultura docente" (Carbonell, 2001, p.5). Entonces, es necesario cambiar la cultura docente del profesorado, para poder construir su pensamiento a partir de su quehacer cotidiano, así como el discurso de los teóricos con las prácticas escolares para lograr verdaderos cambios en las reformas y así, atender las necesidades reales de los maestros.

Como se muestra, las docentes toman decisiones acerca de la ejecución del currículo debido a creencias que han conformado en su propia práctica y debido a la administración de una institución, ya que, al formar parte de ella, dichas decisiones no pueden ser tomadas al vacío.

> "El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir" (Sacristán, 2007, p.198).

En relación a eso, las docentes de esta investigación muestran como sus creencias influyen en su práctica, en la realidad que viven en sus aulas, pero que además pudieran condicionar esas prácticas. Al respecto, una maestra comenta "el director me dijo que solo siguiera el libro del maestro y que con eso los niños ya iban a aprender a leer y a escribir" (E30319_Delia, p.37). Las maestras saben que deben seguir el currículo, en específico los contenidos, porque a partir de ellos

deben dar cuenta del logro de los aprendizajes esperados en los alumnos mediante evaluaciones y para la misma institución en la que se encuentra sujeta su práctica. Asimismo, se devela la creencia tan enraizada de las docentes de que, ejecutando el libro de texto de español, los alumnos no aprender a leer y a escribir según la manera en que ellas han conformado creencias de cómo enseñar y aprender a leer y a escribir, aunque lo diga en el programa de estudios y el director.

De la misma forma, se observa la manera en que las maestras conforman creencias a partir de la experiencia en la aplicación del currículo y en este caso, respecto al libro del maestro y del alumno de Lengua Materna. Español, por lo que una maestra reflexiona así, “es curioso porque si hay unas ideas que, si me han gustado del libro, hay unas que no porque no se adecúan a las necesidades de mis alumnos” (E30319_Delia, p.37). Se puede observar que una de las creencias que han conformado las maestras corresponde al libro de español, ellas piensan que este no considera las necesidades reales de sus alumnos, debido a que en su contenido no se enseña el nombre y sonido de las letras, ni a combinarlas, como se desarrolla en líneas posteriores.

En este orden de ideas una maestra comenta “yo lo vi así: igual y si le meto las sílabas yo sé que va a faltar comprensión, pero van a leer rápido” (E30319_Delia, p.44). Debido a esto, se observa que lo propuesto en el programa de estudios acerca de enseñar el uso del lenguaje, las docentes consideran a partir de sus creencias, que los alumnos deben aprender a leer y escribir sin importar la reflexión y comprensión, por lo que se ve influenciado por algunas de las creencias que han conformado como se mostró en el capítulo anterior. De este modo, la diferencia esencial es que bajo el concepto *tradicional* “sólo se promueve la decodificación y, en mejor de los casos, la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto” *(Gómez, 1995, p.108).* Se observa que las maestras conocen que con la metodología que siguen para enseñar a leer y a escribir los alumnos solo decodifican y aún continúan enseñando de esa forma.

Por lo que la estructura del programa de Lengua materna. Español a partir de las prácticas sociales del lenguaje, reúne y organiza situaciones comunicativas socialmente relevantes que permiten a los alumnos leer y escribir leyendo, escribiendo y reflexionando sobre estas actividades, aun antes de poder hacerlo de manera convencional (SEP, Libro para el maestro. Español, 2018). De este modo, con las prácticas sociales de lenguaje se pretende que los alumnos aprendan a comunicarse socialmente, sin comenzar convencionalmente. Se comprende que las docentes de esta investigación tienen la creencia de que los alumnos deben aprender a leer y a escribir de manera convencional en el primer grado de primaria.

En este sentido, "se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado, y de manera progresiva en la integración y representación particular del que de éste realiza cada lector" *(Gómez, 1995, p.108).* De este modo, los alumnos a partir de la interacción con los textos contribuyen con su conocimiento de las características del sistema de la escritura y lo contextualiza con los conocimientos previos que ha adquirido en su desarrollo.

Por otro lado, una maestra menciona "el currículo influye en la práctica del docente porque de ahí partimos y tenemos que entregar cuentas" (E10319_Tina, p.6). Las maestras mencionan en las entrevistas realizadas, que no pueden dejar por completo el programa porque a partir de este los alumnos serán evaluados, pero que si lo hacen a un lado para poder alfabetizar ya que el Programa no toma en cuenta con que hay "niños abandonados, maltratados, que van a la escuela sin comer, niños que trabajan y que están encargados de un tercero (abuelos, tíos, etc.) y niños que no han cursado o no han tenido un ambiente socializador y alfabetizador" (E10319_Tina, p.10). Por lo que las maestras tienen que comenzar en ocasiones con el trazo o con la motricidad.

Por lo anterior, las maestras de esta investigación creen que escribir en primer grado es comenzar con palabras y no con textos. Al respecto, una de las maestras en una entrevista menciona "al investigar con mis tías que son maestras me di

cuenta que es un proceso tranquilo, primero tienen que ver palabras y yo ya estaba pensando en textos y no todo va poco a poco" (E30419_Delia, p.28). Al parecer, para ellas, aprender a escribir es conocer las letras, formar sílabas, luego palabras y por último oraciones, también se observa que esa creencia fue formada a partir de la experiencia de otras maestras con mayor antigüedad en el quehacer docente.

Al respecto, el libro para el maestro da por hecho que los docentes han superado la concepción de que el lenguaje se centra en la enseñanza de las unidades lingüísticas que lo componen letras, palabras, enunciados, etcétera (SEP, Libro para el maestro, español, 2018, p.7).

Por lo tanto, se pretende que los niños sean productores, lectores de textos reales para comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales, la alfabetización va más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo (SEP, Libro para el maestro, español, 2018, p.7).

Dentro de este marco, las maestras mencionan que los alumnos no aprenden a leer, a escribir utilizando el libro de texto de español, por lo que deben emplear otra metodología para que los alumnos logren decodificar las letras, formar palabras, las maestras comentan "los niños no aprenden a leer y escribir solo siguiendo el libro de texto, tienes que tener la teoría, el conocimiento, las estrategias y las herramientas para poder idear cómo hacerlo, ahora sí que experimentando, experimentas de cierta manera que te funciona (E30319_Delia, p.37). Al parecer, el libro no enseña las letras, las silabas para después formar palabras y por último oraciones.

De igual forma, otra maestra comenta "hay cosas que se te tienen que ocurrir, eso es el currículo oculto, entonces tienes que hacer malabares para llegar al aprendizaje. Si tú haces caso al currículo, los niños no van a salir leyendo ni escribiendo" (E30319_Delia, p.37). Se muestra que las maestras piensan que si

ellas siguen al pie de la letra el currículo no van a aprender a leer y a escribir, ya que son distintos contextos y diferentes alumnos con conocimientos diferentes.

En el mismo sentido, el currículo oculto es lo que no se encuentra de manera formal, en este caso lo que sucede realmente en las aulas. Por lo tanto, el currículo es “el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución (Acevedo, 2010, p.1). Entonces, el currículo oculto es el que las maestras ponen en práctica para que los alumnos aprendan a leer y escribir y que ellas mismas construyen en su quehacer docente.

La Enseñanza de la Alfabetización en las Aulas

La enseñanza de la lectura, la escritura por parte de las docentes es la parte medular de esta investigación, conocer y comprender la manera en qué alfabetizan a los alumnos, sobre todo, las creencias que han formado en su desarrollo, cómo ha influido la cultura institucional en su práctica docente. Por lo que, en el apartado anterior, se mencionó la manera en que las docentes reflexionan sobre el currículo en praxis respecto a la alfabetización. En el apartado que a continuación se desarrolla se muestra la práctica docente sobre alfabetización.

Métodos de Marcha Sintética y Analítica

En las prácticas docentes sobre alfabetización se muestra la influencia de las creencias de las maestras formadas a partir de la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir, las cuales resultan ser mediante los métodos de marcha sintética (el método alfabético, el método fonético y el método silábico). También se puede observar parte de la Pedagogía tradicional, ya que, durante las observaciones de clase y las entrevistas realizadas, las maestras en algunos casos transmiten la lectura y escritura de una manera en que los alumnos no reflexionan, enseñan de manera mecánica, a partir de la repetición. Por lo anterior, se comprende la importancia que los alumnos aprendan la lectura y escritura de manera convencional con mayor rapidez.

Por lo que a partir de las creencias que han creado en su desarrollo, en su formación inicial y continua, las maestras toman de todo lo que está a su alcance para alfabetizar. Asimismo, conforman otras creencias a partir de los cambios, el uso de la tecnología, ya que se encuentran en grupos de WhatsApp, con maestros de diferentes lugares de primer grado, quienes comparten materiales, con la saturación de información y propuestas de fotocopias para trabajar con los alumnos, ellas por intuición eligen cuales utilizar. Al respecto, una maestra menciona

> Mi mamá siempre me ha dicho, que no me desespere, que hay un momento en el que metes de todo, porque hay niños que necesitan de todo, me dijo que para eso son los métodos para que los ajustes, que tú como maestro valores que es lo que el niño requiere para esa adquisición (E30419_Delia, p.28).

Por lo anterior, las maestras utilizan de todos los métodos para que sus alumnos aprendan a leer y a escribir de manera rápida, ya que si observan que no les da el resultado que quieren, emplean otro método. Entonces, las maestras enseñan a leer y a escribir por el método ecléctico, aunque ellas no lo han comprendido, se muestra que al emplear lo más valioso de cada método según las creencias de las docentes, emplean el método ecléctico.

De acuerdo al Diccionario de Real Academia Española, la palabra “ecléctico”, del griego ÉKLEKTIKÓS; literalmente que elige. El eclecticismo, es la adopción, en el juzgar u obrar, de una postura intermedia entre doctrinas o actitudes diversas. Entonces, las maestras a partir de la experiencia de otras maestras quienes les hablaron de los diferentes métodos para enseñar a leer y a escribir, eligen lo que necesitan de cada método durante su práctica docente.

En resumen, el método ecléctico se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, del de palabras normales y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura, además, se muestra que las maestras de esta investigación lo hacen para que sus alumnos aprendan rápido a leer y a escribir de forma convencional.

Por lo anterior, al mencionar que las maestras alfabetizan a partir del método ecléctico en el que se toma lo más valioso de cada método, según sus creencias y necesidades. Ya que Veneski (1978) menciona que la práctica escolar muestra que ningún caso se utiliza una metodología en toda su pureza a la querella entre métodos globales o analíticos y sintéticos con referencia a la lectoescritura.

En este sentido, las maestras de esta investigación demuestran en su práctica que en ningún momento de la metodología que enseñan es siguiendo un método o una receta de cocina como ellas lo mencionan en las entrevistas “cuando te dan una receta de lo que sea, con esto se te va a quitar el dolor, no es cierto, todos los niños son diferentes, tienes diferentes contextos, diferentes mentes” (E30319_Delia, p.36). De este modo, las maestras aplican diferentes métodos y en los años que han impartido clases, lo hacen de diferente forma, utilizando distintos materiales, ya que reconocen la diversidad que existe en los alumnos, aceptan que existe una heterogeneidad en un salón de clases. De igual forma, una maestra menciona

> Yo creo que todos los métodos ayudan, dependiendo de la necesidad. Para ese entonces, el método que más se utilizaba era el silábico, actualmente, utilizamos todos los métodos que existen, hacemos un revoltijo de todos, pero los niños leen y escriben, necesitamos un poquito de todo (E20319_Norma, p.20).

De acuerdo al método ecléctico, al mencionar que toma lo más valioso de cada método**,** las maestras consideran que todos los métodos les ayudan y que al final los niños aprenden a leer y a escribir. A continuación, se hace referencia la manera en que emplean cada método las maestras de esta investigación, tomando en cuenta la clasificación de los métodos sintéticos (método alfabético, método fonético y método silábico) y los métodos globales o analíticos (el método Global).

Por lo anterior, las maestras comienzan a explicar en las entrevistas que ellas enseñan a leer y a escribir mediante el método global, el método de la palabra imagen como ellas lo refieren. Al respecto, una maestra comenta "les comencé a enseñar a leer y a escribir con palabra-imagen, comprenden más, pero es más lento y por eso tienes que acelerar el proceso" (E30319_Delia, p.44). De este modo, comienzan a trabajar con este método, debido a la sociedad moderna en la que vivimos y por el ser el método más reciente, pero al tardar en dar resultados, emplean otros métodos.

De acuerdo a la investigación realizada por Rosano (2011), en Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904 en el instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly. Por lo que este método toma en cuenta los intereses y necesidad del niño y la niña en el que se emplean los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Este método, toma en cuenta las aportaciones de Piaget acerca de la manera en que aprenden los niños de acuerdo a su etapa. Al profundizar en las características intrínsecas de este método se hace patente que es el mejor, contempla las características del pensamiento del niño en la etapa conocida como preoperacional (Piaget), más concretamente, en la subetapa intuitiva que corresponde al periodo comprendido entre los 4 y los 7 años (Rosano, 2011, p.3). Por lo que los alumnos de primer grado se encuentran en el estadio pre operacional que comprende

de los dos a los siete años, la cual se divide en dos: el período pre conceptual, comprende de los dos a los cuatro años; y el período intuitivo, que va de los cuatro a los siete años.

Además, los niños indagan el porqué de las cosas, su pensamiento es intuitivo. Al respecto una maestra menciona, “los niños de repente preguntan cosas que no son del tema y yo creo que se les debe contestar, porque nadie más le va a contestar, todo mundo le va a decir que no saben o les van a cambiar el tema” (E30319_Delia, p.36). Entonces, los niños preguntan todo, son curiosos y como se observa, la maestra reconoce que es una manera en que los alumnos aprenden por lo que no deben evadir las respuestas. Respecto a esto, se muestra que la maestra conoce que los alumnos a esa edad hacen muchas preguntas y ellas deben guiarlos para que ellos puedan resolver esas dudas.

Por lo anterior, mediante el lenguaje oral los alumnos cuando llegan a primero de primaria ya llevan cierto vocabulario a partir de la socialización en casa, la enseñanza de la lectura y escritura deben partir del caudal del lenguaje oral que el niño trae a la escuela, el cual se irá enriqueciendo gradualmente a través de sucesivas etapas. En este sentido, al niño se le deberá enseñar a escribir de la manera en que se le enseñó a hablar, mediante unidades con significado. Ya que el niño, por su memoria visual reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras.

Entonces, la palabra escrita “es el dibujo de una imagen que evoca una idea, el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura fluida inteligente y fluida desde el principio” (Doman, 2003, p.7). Por lo anterior, se muestra que la escritura tiene que partir de la enseñanza de la palabra como unidad mínima, ya que es la manera en que el sujeto aprende a hablar, además emite un significado. De esta forma no se fractura el lenguaje y permite que la lectura sea fluida y haya una mejor comprensión. En síntesis, hablando del método global, o el método de palabra-imagen como las maestras de esta investigación lo reconocen, permite a

los alumnos aprender a escribir como aprendieron a hablar, mediante frases, oraciones o palabras.

Por lo anterior, las maestras, saben que con el método global los niños comprenden lo que leen y escriben, por lo que comienza a partir del nombre de los alumnos, realizando diversas estrategias. Al respecto, una maestra reflexiona así

> Los niños comenzaron a trabajar con su nombre, tarjetas de identificación, remarcaban la letra inicial de su nombre con rojo, que reconocieran la letra inicial de cada uno de los nombres de sus compañeros, repetían los nombres, jugamos lotería con sus nombres, todo hasta que aprendieran a escribir el nombre de tres de sus compañeros y el suyo, así como un mes. Fue fácil el inicio, pero ya después no porque no veía que escribieran (E30319_ Delia, p.35).

Debido a esto, las maestras parten de la palabra, comenzando por el nombre de los alumnos para poder comunicarse con los demás mediante los nombres, para darle un sentido a lo que están aprendiendo, sin embargo, las estrategias que utilizó la maestra no le funcionaron porque no veía un avance veloz en el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual forma la maestra describe lo siguiente

> *Luego sacaba dibujos con su palabra siempre hacía énfasis en la primera letra y en la última, la letra mayúscula y la minúscula. También trabajaba con los cuadernillos de "El trompito", eran muy sencillos, por ejemplo, venía un oso y ellos tenían que colorearlo. Jugábamos memorama todo el grupo de palabra-imagen (E30319_Delia, p.47).*

Al respecto, las estrategias que utilizaba la maestra para el aprendizaje a partir de la palabra-imagen consistían en el reconocimiento de las letras, haciendo énfasis en la primera y la última letra de cada palabra. En este sentido, durante las observaciones de clase realizadas, vi con otra maestra, trabajan con 8 o 10 palabras diferentes de lunes a jueves que comenzaran con diferente letra, en la que recortaban la imagen y escribían la palabra asociada a esta, la repetían tres veces de forma grupal. Se observa, la maestra pretendía que se aprendieran la palabra de manera mecánica a partir de la repetición como se muestra en el siguiente extracto de la observación de clase OB2TC0319:

> Mtra.: El día de hoy vamos a ver la letra “m” y “n”. ¿qué letra vamos a ver?
>
> Niños: La “m” y la “n”
>
> Mtra.: ¿qué dibujos tenemos?
>
> Niños: Un micrófono, una manzana, una niña, una mariquita, un nido, una nube, una mesa, una máscara.
>
> Mtra.: Muy bien, ya saben, primero recortamos los dibujos y luego pegamos los dibujos en donde corresponde.
>
> Una niña no hace nada, tiene sus manos en la bolsa de la sudadera, voltea a otros lados, observa lo que hacen sus compañeros. Mtra.: ¿recuerdan cuántas actividades llevamos niños?
>
> Niños: dos
>
> Mtra.: ¿Recuerdan las palabras de la hoja, me las pueden dictar?
>
> Niños: mariquita, nube, niña, nido, mesa, manzana, micrófono, máscara.
>
> La maestra escribe las palabras que le dictan los niños en el pizarrón.
>
> Mtra.: ¿quién me lee la palabra tres?

Al otro día, la maestra comenzaba dictándoles las palabras del día anterior sin observar la imagen, durante esa actividad, los alumnos voltean constantemente a ver a sus compañeros para observar cómo escriben y así escribir ellos, la maestra los observa y les dice que no se vale copiar que lo escriban como puedan. Algunos niños no escriben nada, otros escriben algunas letras. Todos los viernes, hace dictado de diez palabras vistas durante los cuatro días anteriores. Los niños presentan el mismo comportamiento con el dictado diario como se muestra en el siguiente extracto de la observación de clase OB3TC0319:

> Al comenzar la clase, los alumnos se encuentran sentados en sus butacas en filas, la maestra comienza con el dictado de diez palabras vistas en las clases pasadas, por ejemplo: oso, beso, ratón, gato, gusano, reloj, manzana, pokemón, risa y miel. Los niños escriben lo que creen, ocho de ellos no escriben nada. Mtra.: "repetimos en nuestra cabeza, para saber cómo escribir". Primera palabra: ooooso, oso (silencio durante unos segundos. Número dos: beso, beso… Los niños guardan silencio y seis voltean a ver a sus compañeros que escriben en su cuaderno y tratan de copiar, dos no escriben nada y se encuentran distraídos, la maestra dicta rápido y los niños se atrasan Niño: ¿cuál es la dos?
>
> Mtra.: Como que la dos, ya no vamos con la
>
> dos La maestra continúa dictando las palabras
>
> Niña: ¿cuál es la tres?
>
> Mtra.: si se atrasan dejen el espacio y continúen escribiendo.
>
> Mtra.: Bueno ahora ya escriben más, eso es lo que quería que vieran, voy a escribir las palabras delante de sus palabras para que ustedes también las escriban a un lado.
>
> Leen las palabras de manera grupal y repiten tres veces cada una.

Por lo anterior, las maestras no observan avance con las actividades que emplean en la enseñanza de la lectura y escritura, por lo que mencionan que es un proceso muy tardado. De acuerdo a Doman (2003), el método global consta de cuatro etapas. La primera, es la etapa de comprensión, en la que se colocan a las partes del salón (muebles, utensilios) su nombre con cartones, colocar en el pupitre de cada alumno su nombre y escribir en fajas de cartulina oraciones a manera de orden, para que las reconozca y las cumplan, por ejemplo: trae tu cuaderno. Con lo anterior, realizar ejercicios de comprobación y ampliación de palabras, por ejemplo, cuál es más grande o pequeño, en qué mesa está el libro.

De igual forma, el reconocimiento de palabras de su contexto, a partir de canciones, poema u otros textos, en el que los alumnos le puedan dar sentido. Se deben escribir palabras con las que los alumnos estén familiarizados a partir de su contexto y cultura, dando el sentido, lograrán darle un sentido a la palabra, palabras que serán escritas en un tarjetero. Las actividades, los juegos inventados por el maestro deben revisar la correcta lectura y pronunciación de las palabras.

En la segunda etapa del método global, corresponde a la imitación, en la que el alumno debe realizar el copiado de frases u oraciones que ya pueden leer y que el maestro le presta en fajas de cartulina o escritas en la pizarra, por ejemplo: abro la puerta. También, el alumno comienza a formar oraciones con las palabras del tarjetero que conoce y las que le dicte su maestro. Igual, deben completar operaciones, por ejemplo: Mi mamá es…, deben escribir nuevas oraciones con las palabras conocidas, primero copiadas y después al dictado.

En la tercera etapa, la elaboración, deben reconocer las palabras que contengan sílabas, sonidos idénticos y palabras o partes de palabras en otras partes. En la cuarta etapa, la producción, ejercicios para la lectura comprensiva, la escritura con letra de molde o cursiva, así como la redacción de informes breves. Por lo que el método global, es analítico porque parte de lo general a lo particular, tomando como unidad las palabras o las frases contextualizadas para darle un sentido, pero

además incluye el juego, que según Piaget en el estadio preoperacional de los niños de 2 a 7 años es característico de su edad, por lo que toma las necesidades e intereses de los niños, su forma de aprender acorde a su edad que hace agradable sin mecanizaciones que lo hagan aburrido. Además, responde a la psicología sincrética o globalizadora del niño, al iniciarse con la idea completa.

De igual forma, el método global permite que la enseñanza sea activa, le da la impresión al niño que desde el principio sabe leer, propicia la adquisición de una ortografía correcta, la lectura contribuye a la educación intelectual. Además, facilita el aprendizaje de la lectura con rapidez y comprensión. Pero para lograr lo anterior, es necesario conocer el proceso que se debe seguir mediante las cuatro etapas, reconociendo que es un proceso que requiere de tiempo. Como se muestra, las maestras de esta investigación reconocen que es muy tardado, por eso hacen uso de los otros métodos para alfabetizar a sus alumnos con gran velocidad.

Además, las maestras como se ha mostrado no conocen el proceso que deben seguir para la enseñanza del método global, el cual no es una receta de cocina, ya que como se menciona, los docentes deben inventar sus ejercicios para lograr lo que se pretende en cada etapa haciendo uso del juego. Para las maestras de esta investigación, el método global, consiste en recortar imágenes y copiar la palabra que les corresponde, repetir varias veces de manera grupal como dice, al otro día hacer dictado de las palabras, y así con cada letra que se trabaja al día. Por lo que no se observa un avance en los niños, debido a las estrategias que emplean las docentes. Se comprende que las maestras reconocen que este método sigue un proceso y no es mecanizado, además, se muestra que están acostumbradas a métodos memorísticos debido a las creencias que han conformado.

Por otra parte, las maestras hacen uso del método alfabético, ya que consideran necesario que sus alumnos reconozcan las letras en el orden alfabético, lo cual es una característica de este método como se mencionó en el apartado de las vivencias de las maestras en la adquisición de la lectura y escritura. Al respecto una maestra

comenta “Primero comencé con el reconocimiento de las letras, las vocales, el abecedario, después formaban sílabas, luego palabras y hasta el último realizan enunciados (E30319_Delia, p.47). Por lo que la maestra da inicio al uso de los métodos de marcha sintética, comenzando por reconocer las letras como unidad para llegar a lo general para formar oraciones.

Las maestras utilizan diferentes ejercicios, pero las tres comienzan de lo particular a lo general, tomando como unidad mínima la letra para llegar a la formación de oraciones. Además, asocian las letras con una imagen de cada letra que conforma el abecedario.

> *A mí me encantó trabajar con la masita que hicimos, no solo lo hice una vez, la primera vez hicimos letras, porque no es lo mismo escribirla que moldearla para que parezca la “a”, los niños angustiados me preguntaban y cómo hago la “a”, le decía hazla como la escribes, ellos practican. Luego formaron sílabas después de un mes de practicar las letras, continuaron a moldear palabras, pasaban tres meses o cuatro y ya hacían enunciados (E30319_Delia, p.36).*

La maestra utiliza la masa para que los niños a partir de moldearlas reconozcan las letras del alfabeto, para después formar silabas, palabras y oraciones. En este sentido, otra maestra menciona “para enseñarles a leer y a escribir, vemos una letra por día, les entrego una fotocopia con diez dibujos con su respectiva palabra” (E20319_Norma, p.23). Ella emplea las fotocopias para el reconocimiento de las letras. En síntesis, las maestras utilizan el método alfabético, por el ordenamiento de las letras, por el uso de las ilustraciones para recordar las letras por asociación (Doman, 2003, p.13). Como se muestra, las maestras no reconocen que el método que emplean es el alfabético, ellas lo emplean como parte de su metodología para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos.

Por otra parte, las maestras emplean el método fonético, que también corresponde a los métodos de marcha sintética, para ellas es necesario que los alumnos aprendan el sonido de cada letra para que puedan formar sílabas. Al respecto, una de ellas comenta “les enseño el nombre de la letra para que la identifiquen, pero también el sonido de la letra para que puedan unir la consonante y la sílaba y logren formar palabras” (E10319_Tina, p.7). Por lo que, el método fonético, resulta de combinar el sonido de las consonantes con las vocales, lo que implicaba eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación (Doman, 2003, p.3). En este orden de ideas, las maestras no eliminan el nombre de las letras, comienzan por ello y continúan por el sonido para la combinación de las consonantes con las vocales.

Por otro lado, las maestras emplean el método silábico, ya que utilizan el silabario para que los alumnos puedan formar palabras, además perfeccionen su escritura, combinan cada consonante con las cinco vocales, después pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas. Por lo que el método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales (citado en Doman, 2003, p.4). En el método silábico, la enseñanza de la escritura y lectura depende de la combinación que se hace de todas las consonantes con cada vocal para formar las sílabas. Al respecto, una maestra comenta

> Para escribir las sílabas, lo primero que hice fue que mis alumnos reconociesen y supieran que en su mano tienen cinco dedos, tenemos las vocales. Por ejemplo, en una mano tienen una consonante en cada dedo y en la otra mano en cada dedo tienen una vocal y así las iban juntando, yo les señalo el dedo de una consonante y les voy preguntando como dice con el

> otro dedo que tiene una vocal. Después íbamos juntando sílabas para formar palabras (E20319_Norma, p.17).

Para la enseñanza del método silábico, la maestra hizo uso de los dedos de las manos, a cada dedo le ponían una consonante de una mano, en la otra mano el nombre de una vocal, para juntar una consonante con una vocal, así formar la sílaba, después unir dos silabas y formar palabras. Por lo que se muestra la enseñanza del método silábico en la enseñanza de la lectura y la escritura. De este modo "el método silábico, al partir de las sílabas es abstracto, por lo que no se puede despertar el interés del niño, además por ser un proceso mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión" (Doman, 2003, p.5). Al tomar como unidad mínima las sílabas, los alumnos tienen que aprenderlas de manera mecanizada ya que no tienen un significado para ellos por ser abstractas.

Entonces, esto aclara lo que una maestra menciona "les comencé a enseñar a leer y a escribir con palabra-imagen, comprenden más, pero es más lento y por eso tienes que acelerar el proceso. Yo lo vi así: igual y si le meto las sílabas yo sé que va a faltar comprensión, pero van a leer rápido" (E30319_Delia, p.44). Como se observa, para las maestras lo importante en la alfabetización es que los niños lean rápido, aunque sea sin comprensión, además ellas conocen el empleo del método silábico por ser uno de los que se ha venido trabajando por mucho tiempo atrás y es uno de los métodos que les comparten maestras con mayor experiencia como ellas lo mencionan.

De igual forma, se muestra que las maestras enseñan a leer ya escribir a partir del método ecléctico, ya que toman de todos los métodos que conocen lo más valioso para enseñar como una maestra lo reflexiona así "Por eso utilizo una metodología que me permite diseñar una forma de trabajo, pero utilizando parte de un método o de varios, lo adecuo con lo que pienso me podría ayudar a lograr el objetivo según las necesidades de mis alumnos" (E10319_Tina, p.11*).* Las maestras consideran

que la alfabetización no es una receta de cocina que se deba seguir al pie de la letra, ellas saben que sus alumnos aprenden de diferente forma, los grupos son heterogéneos, por eso es que retoman de los métodos sintéticos que van de lo particular a lo general y el método de marcha analítica que va de lo general a lo particular.

Se puede observar que a partir de las creencias que han conformado las docentes, a pesar de tomar de los métodos tradicionales (sintéticos), de los métodos actuales (métodos globales), enseñando de esta forma a leer y a escribir mediante el método ecléctico, también han creado otras creencias de no querer tomar la enseñanza tradicional como tal, como una receta de cocina como se ha planteado anteriormente. Para ello, las maestras emplean el juego como medio de aprendizaje para sus alumnos, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, no ser tan rígidas como sus maestras que les enseñaron a ellas a leer y a escribir. Por lo anterior, se da pauta al siguiente apartado, así poder comprender la influencia del juego en la práctica docente y el impacto que ocasiona en el aprendizaje de los niños.

El Juego Como Medio de Aprendizaje

En los apartados anteriores de este capítulo se ha desarrollado la manera de enseñar a leer y a escribir a los alumnos por parte de las docentes de esta investigación, quienes han conformado algunas creencias a partir de su niñez, en su formación inicial, en su formación continua y a partir de la experiencia de otras maestras. Por lo cual se comprende que, al plantear la escuela tradicional por parte de las docentes, era muy rígida, aprendían a partir de la repetición mecánica, en donde incluso una maestra menciona que parecían maquinitas repitiendo.

A partir de ello, una maestra plantea lo siguiente: “me hubiera gustado aprender a leer y a escribir con juegos porque en ese momento mis maestras eran muy rígidas” (E20319_Norma, p.13). Se muestra la manera en que a la maestra les hubiera

gustado aprender a leer y a escribir mediante el juego, debido a la edad en la que se encontraba, a los niños les gusta jugar. Por lo que se evidencia que “es frecuente que el profesor tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran, esto es de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje que tiene que ver con la creencia que tiene de cómo los estudiantes aprenderían” (Vergara, 2005, p.10). Por lo anterior, se muestra que las docentes enseñan de acuerdo a cómo les hubiera gustado que les enseñaran, en este caso, empleando el juego.

Bajo esta premisa, “las escuelas, algunas veces, no tienen en cuenta que estos estudiantes aún son niños para quienes el juego es un vehículo importante de sus aprendizajes” (SEP, 2018, p.71). Se comprende que los niños de primer grado de primaria en específico al encontrarse en la infancia, en un período de 6 a 8 años su aprendizaje está basado en el juego, “los enfoques de aprendizaje activo basado en el juego pueden transformar las experiencias educativas de los niños en los primeros cursos de primaria y fortalecer tanto su motivación como los resultados de aprendizaje” (UNICEF, 2018). Debido a esto, los niños al ser motivados a partir del juego, se les facilita el aprendizaje y en específico en la alfabetización.

En este sentido, según Des (1967) “el juego es el principal medio de aprendizaje en la primera infancia, los niños desarrollan gradualmente conceptos de relaciones causales, aprenden a discriminar, a establecer juicios, a analizar y sintetizar, a imaginar y formular mediante el juego” (citado en López, 2010, p.25). De acuerdo con esto, el juego es un medio de aprendizaje en los infantes que les permite desarrollar diversas habilidades y capacidades y ayuda en el aprendizaje del lenguaje a través de la socialización. Al respecto, una maestra comenta “creo que también la chamba del maestro es buscarle juegos para enseñarles a sus alumnos a leer y a escribir para que aprendan fácil y de una forma divertida” (E30419_Delia, p.29). La maestra comprende que si enseñan a leer y a escribir mediante juegos los alumnos al aprender de una forma divertida y se les facilita.

Asimismo, las maestras reconocen que para que sus alumnos aprendan a leer y a escribir es necesario que estén motivados, para lo cual encuentran esa motivación

al enseñar utilizando el juego como un medio. Por lo que una maestra reflexiona así "Actualmente se debe motivar al alumno mediante el juego para que aprenda a leer y a escribir" (E10319_Tina, p.7). Por consiguiente, en el Plan y programas de estudio de primer grado, se habla acerca de la motivación para lograr el aprendizaje de los alumnos a partir de las emociones que se generan en ellos en el aula, por lo que, "el maestro, en este sentido, es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y cómo estos influyen en su aprendizaje" *(SEP, 2018, p.117).* Se comprende que las maestras reconocen cómo y para qué motivar a sus alumnos, haciendo uso del juego para facilitar la lectoescritura. En este sentido se comprende, según Piaget:

> En la segunda etapa de Educación Infantil (3-6 años), el juego sigue contemplándose en el bloque de contenidos "Juego y movimiento" de forma más evolucionado, en su aspecto de habilidad motriz, pero ya no se hace apenas referencia al juego simbólico, si acaso unas pinceladas en el área de Educación artística en el ámbito de la dramatización, lo que nos parece una laguna, precisamente en un momento en el que estos juegos ocupan un lugar privilegiado para que los niños/as puedan entender el mundo adulto, las relaciones que establecen los adultos entre ellos y las relaciones de aquellos con los niños/as y con el medio. (Citado en López, 2010, p.27).

En los alumnos de primer grado de primaria, de seis años de edad, al encontrase en la infancia, el juego por naturaleza, es una actividad espontanea a la que se dedica el niño y en educación se ha contemplado como una posibilidad para facilitar el aprendizaje a partir de la motivación que ocasiona en los niños y permite desarrollar diversas habilidades y relacionarse con los demás para entender mejor el mundo, así como avanzar en el lenguaje.

De este modo, las maestras comprenden que el juego es el medio que facilita el aprendizaje de sus alumnos, además el Programa de estudios de primer grado de

primaria hace énfasis en poner en práctica el juego para que los alumnos descubran diferentes capacidades y habilidades en las diversas áreas.

> “El juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propiciar condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros” (SEP, 2017, p. 71).

Por consiguiente, el juego se encuentra en las diferentes áreas de primero de primaria, pero en específico en la asignatura de español para que los alumnos adquieran la lectura y escritura. Se puede señalar en el Plan y programa de estudio de primer grado

> Las prácticas vinculadas con la lectura y escritura de canciones y poemas tienen una finalidad predominantemente lúdica. Por ejemplo, las rondas y rimas infantiles, los trabalenguas y otros juegos del lenguaje son para jugar y divertirse, cantándolas o diciéndolos una y otra vez, pues en el acto de repetirse se encuentra su sentido. En cambio, la lectura de poemas en torno a un tema puede contribuir entender y apreciar las muy variadas maneras de referirse a las mismas cosas. En preescolar y en el primer ciclo, las rimas y canciones infantiles pueden ser importantes en el proceso de alfabetización (SEP, 2017, p. 177).

Por tal motivo, el juego se emplea como un medio facilitador del aprendizaje en el proceso de alfabetización propuesto en el Programa de estudios de primero, pero también a partir de la experiencia de las docentes de esta investigación, han comprendido la importancia de emplear el juego en su práctica docente para lograr avanzar en la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos. Por lo cual, una

maestra reflexiona así “para que a los niños se les facilite la lectura y escritura, no se aburran a veces les pongo canciones infantiles, les entrego la letra para que ellos vayan siguiendo las palabras mientras vamos cantando, así las repiten varias veces” (2E1_Delia 0220, p.1). Las maestras han encontrado, que se pueden apoyar de las canciones infantiles para que sus alumnos adquieran la lectura y escritura de las palabras, por lo que mencionan, resulta divertido para los alumnos porque lo ven como un juego.

En este sentido, las canciones infantiles se han visto como juego, propuesto en el Plan y programa de estudios de primero de la reforma actual (2017) y también ha pasado a formar parte de las creencias de las docentes de esta investigación que ponen en práctica en el aula, como muestra, se observa en la siguiente extracción de una observación de clase OB23DB0319 (p.15):

> Los niños se encuentran sentados en su butaca y en filas, cada uno con una hoja de la letra de la canción “Acitrón”, la maestra se encuentra en su escritorio y les dice a los niños:
>
> Mtra.: Van a cantar la canción que ya habían cantado la clase anterior y recuerden con su dedo van siguiendo la escritura de la canción que les di en la hoja.
>
> La maestra comienza con la entonación, cantando “Acitrón de un fandango…”, los niños continúan cantando acompañados de su maestra. Algunos niños siguen la lectura como les indico su maestra, otros solo la cantan.
>
> Mtra.: ¿Quién me dice en dónde dice fandango?

Niña.: Yo (la maestra se dirige al lugar de la niña y la niña señala con su dedo la palabra fandango.

Mtra.: ¡Muy bien Alexa, ahí dice fandango! (lo dice con entonación alta para que escuchen los demás niños, mueve la cabeza de que está bien, mientras los niños observan la aprobación de la maestra, Alexa se ve contenta por haber encontrado la palabra).

Como se observa, con esta actividad, la maestra pretende que los niños identifiquen las palabras que escuchan con su escritura a partir de la repetición de la canción, por lo que favorece en avanzar en la lectura y escritura de sus alumnos mediante las canciones infantiles, vistas como un juego. Además, identifican rimas, propuestas también en el plan y programas de estudio de primer grado actual como un juego que permite que los niños se diviertan y aprendan. Al respecto, Piaget, explica lo siguiente:

> Piaget (1932, 1946, 1962, 1966) ha destacado tanto en sus escritos teóricos como en sus observaciones clínicas la importancia del juego en los procesos de desarrollo. Relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica: las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño. De los dos componentes que presupone toda adaptación inteligente a la realidad y el paso de una estructura cognitiva a otra, el juego es paradigma de la asimilación en cuanto que es la acción infantil por antonomasia, la

> actividad imprescindible mediante la que el niño interacciona con una realidad que le desborda (citado en López, 2010, p.20).

Por lo expuesto, el juego es visto como un medio de aprendizaje que parte de la realidad, para ello se menciona que existen diversas formas de juego que se transforma de acuerdo a la etapa de la infancia en que se encuentran los niños y permite que el niño interaccione con la realidad.

> Para Vygotsky, el juego responde primeramente a una necesidad de carácter afectivo- emocional del infante, sin embargo, entiende la actividad lúdica del niño más como una tarea que se orienta hacia el mundo real y la socialización, que, como una actividad dominada por las fantasías, los deseos reprimidos o inconscientes del infante (citado en Briseño, 1999, p.2.

Por lo mismo, se comprende que el juego está planteado para que los niños comprendan el mundo real del adulto, en este sentido, adquieran la lectura, la escritura a partir de la socialización y la cultura. Por lo que las maestras de esta investigación, comprenden que a partir del juego motivan a sus alumnos para lograr alfabetizarlos, al respecto, una maestra comenta “hoy en día se supone que todos aprendemos de todos, yo creo que así es, es bajarte al nivel del niño jugando, viendo sus intereses, despertando su motivación para poder estimularlos a que aprendan” (E30319_Delia, p.42). Se observa que las maestras han comprendido que para enseñar y que los alumnos aprendan, ellas deben conocer los intereses, las necesidades de los niños, por lo que mencionan que uno de esos intereses y necesidades es el juego, el cual aprovechan para alfabetizar.

De igual forma, las maestras emplean otros juegos para alfabetizar, al respecto, una maestra comenta “utilizamos mucho el arte para poder reconocer las letras, por ejemplo, pasaba la letra “a”, ellos la dibujaban en papel craff, a veces las hacían con la masita, con plastilina o con el play doll. Al principio se veía como juego, pero

ahí trabajábamos el reconocimiento y los sonidos de las letras" *(E30319_Delia, p.47).* Se observa que la maestra, emplea diferentes materiales que pueden ser manipulado por los alumnos, los cuales permiten que ellos se divierten al mismo tiempo que identifican el trazo y sonido de las letras.

Por lo que, Berger y Thompson (1997) mencionan que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (citado en López, 2010, p.20). Como se observa, la maestra menciona que al utilizar estos materiales estimula a los alumnos para que aprendan. Además, Piaget también fundamenta sus investigaciones sobre el desarrollo moral en el estudio del desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. La forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativa del modo cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño (citado en López, 2010, p.20). Se comprende que en el juego aparecen las reglas que deben seguir los niños, en este caso, la maestra las emplea para dejar limpio y ordenado el salón, por lo que pide a los niños que deben recoger los materiales que utilicen.

Otra forma de juego que emplean las docentes de esta investigación para alfabetizar es a partir del uso del pizarrón, para lo que las maestras comprenden que a los niños les encanta pasar al pizarrón a escribir con plumones. Por lo anterior, una maestra reflexiona así "utilicé el juego porque así van aprendiendo más fácil y se divierten, utilizaba muchos materiales, plumones y de repente les decía vamos a escribir en el pizarrón. A los niños les encanta estar en el pizarrón. Esas acciones los niños lo ven como juego. En el programa dice que los niños aprenden jugando" (2E1_Delia 0220, p.1). Se observa que las maestras saben que a sus alumnos les gusta escribir en el pizarrón, por lo que lo emplean para facilitar la adquisición de la lectura y escritura de una forma divertida, haciendo concursos de palabras. Asimismo, las maestras reconocen que en el Programa de estudios se propone el juego para facilitar el aprendizaje.

Además, en el juego la capacidad de atención y memoria se amplía el doble (Mujina, 1975). Los niños muestran especial interés ante las tareas enfocadas como

juego, una creciente comprensión y disposición para rendir (Hetzer, 1965). Jowett y Sylva (1986) han mostrado que el entorno de una escuela infantil del primer ciclo que ofrezca juegos de retos cognitivos proporciona un potencial mayor para el aprendizaje futuro (citado en López, 2010, p.26). Por lo que se observa, los niños rinden más tiempo jugando, si se emplea el juego como medio de aprendizaje ellos pueden permanecer mayor tiempo en la realización de la actividad, de igual forma amplían su capacidad de atención, memoria para recordar lo que realizan, lo cual favorece en la retención de la escritura y lectura.

En relación con el juego, en el plan y programa de estudios también se proponen diferentes actividades que permiten que los alumnos avancen en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, así brindarles la oportunidad de que puedan interactuar con la escritura. Para ello, en esa sección "se incluyen diversas actividades con las que, de acuerdo con las características, necesidades de su grupo, puede enriquecer el trabajo. Inclúyalas en su planeación. Le recomendamos elegir dos o tres y practicarlas de forma recurrente por periodos de cuatro a ocho semanas; luego utilice otras, hasta que haya recorrido el total de la propuesta" (SEP, 2017, p.216). Al observar las actividades que se proponen en esta sección, las maestras de esta investigación emplean algunas de ellas para alfabetizar.

Respecto a lo anterior, una maestra comenta "utilicé loterías, memoramas, todo con palabras e imágenes para enseñar a leer y a escribir porque jugando es más fácil que aprendan los niños (E30319_Delia, p.43). En el Programa de estudios se propone el juego de lotería para aprender los nombres de los niños y de otras palabras siguiendo alguna temática. Por lo tanto, en el Programa de estudios se encuentra lo siguiente: "organice al grupo en equipos y lleve a cabo juegos de mesa tipo lotería y formar pares, en los que se combina la presencia de ilustraciones con la escritura de palabras siguiendo alguna temática particular en cada juego (por ejemplo, frutas, animales o colores). El material para estos juegos puede ser elaborado por los alumnos (SEP, 2017, p. 2017).

En este sentido, una maestra a partir de las creencias que ha conformado en su experiencia como docente, emplea las loterías para alfabetizar, material que es realizado por los alumnos. Por lo que una maestra comenta: “para los memoramas, les pido a los papás cuadritos de cartulina, recortes de diez animalitos, los niños pegaban en el salón el animal y escribían el nombre y así con todos los memoramas, yo les indicaba como y los niños lo hacían (E30319_Delia, p.45). Se observa que la maestra emplea la lotería como juego siguiendo una temática en particular. Debido a esto, “los niños aprenden de una manera práctica: adquieren conocimientos mediante la interacción lúdica con los objetos y las personas, necesitan mucha práctica con objetos sólidos para entender los conceptos abstractos” (UNICEF, 2018, p.8).

Por lo que los niños al ser alfabetizados empleando el juego como un medio de aprendizaje, facilitan y motiva a los alumnos. Se ha mencionado que el juego en los niños de primer grado al encontrarse en la etapa de la infancia aprende con mayor facilidad mediante el juego por ser la forma natural en la que se desarrollan. Además, el juego permite que los alumnos amplíen su memoria y concentración por mayor tiempo en una actividad, al mismo tiempo permite que sea un aprendizaje significativo, según Ausubel (1976):

> Durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y

> relevancia en situaciones académicas y cotidianas (citado en Díaz, 2013, p.5).

En ese sentido, el aprendizaje significativo permite conectar los conocimientos previos de los alumnos con la información nueva, por lo que se requiere disposición a partir del aprendiz que ocurre a partir de la intervención del docente. Por lo cual, las maestras de esta investigación han comprendido a partir de algunas creencias que han conformado, el juego permite en los alumnos facilitar el aprendizaje, ya que al divertirse los motiva a alfabetizarse. De este modo, se comprende que las maestras hacen uso de introducir diferentes formas de juego que les permita a los niños adquirir la lectura y escritura. Al respecto, una maestra comenta: "para alfabetizar utilizó engargolados, patrones silábicos, cuentos, tarjetero (palabras), juegos de palabras grandes o cortas y loterías" (E10319_Tina, p.8). Se observa que, tanto para las docentes como para los alumnos, el uso de estos materiales, para ellos es jugar para aprender.

Asimismo, otra maestra reflexiona así: "a mí me encantó trabajar con la masita que hicimos para identificar las letras porque para los niños era jugar, pero al mismo tiempo estaban aprendiendo" (E30319_Delia, p.36). Por esta razón, con el juego se logra un aprendizaje significativo con lo que se trasciende de la repetición memorística de palabras sin sentido y se logra construir significado a lo aprendido. Asimismo, otra maestra reflexiona así:

> El aprendizaje tiene que ser significativo, pero es muy difícil porque yo no sé si las estrategias que yo empleo son correctas o las apropiadas. Lo que, si se es que los alumnos aprenden más manipulando, experimentando, por eso es que debo traer materiales que permita lo anterior. También aprenden con representaciones, de esta manera se apropian de algunos aprendizajes (2E1_Delia 0220, p.2).

En este sentido, se observa que la maestra reconoce que para lograr que el aprendizaje sea significativo en los alumnos, la enseñanza debe partir de materiales que puedan ser manipulables. De este modo, es necesario conocer los materiales o recursos que emplean las maestras para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que a partir de su uso también se puede observar la metodología que las maestras emplean, por lo que da pauta al siguiente apartado.

Los Materiales y Recursos en la Alfabetización

En el presente apartado se comprenden los materiales que emplean las maestras para la enseñanza de la lectura y escritura. Las maestras deben conocer lo que van a tomar de cada método para que los materiales que vayan a escoger les ayudé a lograr lo que pretenden de cada material. En la elección de los materiales y recursos influye la modernidad en la que nos encontramos, la era de la información, la comunicación y la tecnología. Por lo que la información aumenta con gran velocidad, saturando de información a los individuos.

Por lo anterior se observa que la modernidad en la que vivimos influye en todas las instituciones en las que la sociedad ha creado, pero específicamente en las aulas, en las que se les enseña a los alumnos, depende de la información y del conocimiento con el que cuentan los docentes, así como la capacidad de elección de los materiales a elegir para la enseñanza, en este caso de la lectura y escritura. Ya que como una maestra lo menciona

> Para nosotros la tecnología es como otro recurso, porque si nosotros nos apoyamos del cañón y de los videos para los niños va a influir de manera positiva, permite que ellos comprendan de una forma más fácil los contenidos y hace que todos vayamos a la par. Pero si nosotros solo los utilizamos para entretenerlos, es la manera en la que ya no funciona la tecnología, todo está

> en la percepción o en la manera en la que uno va moldeando o empleando la tecnología (E20319_Norma, p.14).

Por lo que la maestra ve a la tecnología como una forma para que los alumnos aprendan con mayor facilidad, el maestro debe utilizarla como tal, no desperdiciarla solo para entretener a los alumnos. Debido a esto, la tecnología implica uso de los videos, audios; como recurso emplea el cañón y una bocina. Además, también saca ideas para enseñarles a sus alumnos de una forma práctica, claro ejemplo de esto, fue la búsqueda de un video de cómo preparar una “masita” para que todos sus alumnos pudieran moldearla, formar las letras; de esta manera hacer divertida la enseñanza de la alfabetización y motivar a los alumnos, a lo que atiende a los intereses, necesidades de los alumnos, según el estadio preoperacional de Piaget en el que se encuentran sus alumnos, en el que aprenden a partir del juego. Al respecto la maestra reflexiona así

> Utilizamos mucho el arte para poder reconocer las letras, por ejemplo, pasaba la letra “a” y ellos la dibujaban en papel craff, les ponía pintura en un vasito y pintaban con su dedo, a veces las hacían con la masita, con plastilina o con el play doll. Al principio se veía como juego, pero ahí trabajábamos el reconocimiento y los sonidos de las letras (E30319_Delia, p.47).

Por lo anterior, la maestra hace uso del arte, como ella lo menciona, ya que los niños aprenden de manera divertida, pareciendo que están jugando, pero al mismo tiempo aprenden el nombre de las letras, el sonido y su escritura. De este modo, “el juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores” (Torres, 2002, p.291). Entonces, se muestra que la maestra pretende al emplear el juego en el aula facilitarles el reconocimiento de las letras por su nombre, por su

sonido y por su grafía de una forma divertida, “ya que la didáctica considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, al par que produce satisfacción” (Torres, 2002, p.290). Por lo que, el juego planificado logra conocimientos y satisfacción en los alumnos en su aprendizaje, lo cual resulta ser un estimulante para el reconocimiento de las letras.

De igual forma, se comprende que la maestra al emplear el juego para la enseñanza de la lectura y la escritura se ve influenciada por la manera en que aprendió a leer, a escribir, la cual fue a partir de la repetición de una forma mecanizada, aburrida. Al respecto ella menciona “ella me borraba o tachaba y me decía vuélvelo a hacer o repítelo cinco veces, eso es algo que no haces, porque el niño no entiende, lo va a volver a cometer, tiene que ser algo significativo, no solo se trata decir no” (E30419_Delia, p.25). Debido a esto, la maestra considera, que para que un niño aprenda tiene que ser significativo y no a través de la negación de los hechos por parte de los maestros, ya que si no comprende el niño volverá a cometer los mismos errores.

En este sentido, De Zubiría (2006) explica que “lo significativo es el aprendizaje, no la enseñanza o método mediante el cual se enseña” (citado en Olaya, 2015, p.119). Por lo que, en los años sesenta, el constructivismo, como teoría pedagógica, toma lugar en el contexto educativo, se introduce el aprendizaje significativo de Ausubel, en este se tienen en cuenta los conocimientos previos que trae el niño a la escuela, a partir de ellos se reorganizan y anclan nuevos. Por lo tanto, lo significativo son los aprendizajes comprensibles para el pensamiento, eso se logra mediante formas receptivas o por descubrimiento (Olaya, 2015, p.119). Se muestra que el aprendizaje significativo es aquel que se logra mediante la construcción del conocimiento, además el alumno va descubriendo los conocimientos mediante las estrategias y herramientas que se le brindan.

Por lo que el Aprendizaje significativo, no se da a partir de la Pedagogía tradicional en la que aprendió la maestra a leer y a escribir, en la que los alumnos vienen sin

nada, en la que hay que llenarlos de conocimientos. Además, se les transmitía la información a partir de la repetición mecanizada en la que eran incapaces de reflexionar, por lo que la maestra menciona que al no ser un aprendizaje significativo la manera en que le enseñaron a escribir iba a cometer los mismos errores, a pesar de que escribiera cinco veces la misma palabra, ya que la maestra no tomaba en cuenta el capital cultural de cada alumno.

A partir de lo mencionado, la maestra no quería repetir esa experiencia con los alumnos, por lo que emplea el juego, los recursos tecnológicos que no hicieran aburrida la enseñanza de la lectura y la escritura. Al respecto, otra maestra comenta "me hubiera gustado aprender a leer, a escribir con juegos porque en ese momento mis maestras eran muy rígidas, todo era muy sistemático, mecanizado, parecíamos maquinitas repitiendo y haciendo planas" (E20319_Norma, p.13). Entonces, ellas buscan que su práctica docente no sea la misma como ellas aprendieron, ya que fue un proceso aburrido, cansado. Por lo que buscan nuevas estrategias, empleo de materiales para motivar a los alumnos en su aprendizaje.

Por otra parte, las maestras emplean las fotocopias como uno de los materiales principales, y que, con la modernidad, se comparten gran variedad de hojas didácticas a partir de grupos de WhatsApp. Pero ellas eligen cuales emplear con sus alumnos, las cuales atienden a todos los métodos mencionados anteriormente, las eligen de acuerdo a lo que creen que les va a ayudar a que sus alumnos aprendan fácilmente. Incluso, las tres maestras se pusieron de acuerdo para hacer un engargolado de fotocopias para emplear con los alumnos de los tres grupos. Pero a pesar de este material, las maestras emplean de manera individual otras fotocopias que facilitan el aprendizaje y la enseñanza.

Al respecto, una maestra menciona, *Utilizo las fotocopias para la enseñanza de las letras, en una vienen dos letras, en cada cuadro una letra y un espacio para que los niños puedan pegar los dibujos que vienen en la parte inferior de ésta, según corresponda la letra con la que empieza la palabra de cada dibujo (E10319_Tina,*

p.11). Las maestras utilizan las fotocopias para ver una letra por día, en las que cada hoja que utilizan viene ejercicios diferentes como recortar imágenes que se asocian con ciertas palabras que inicien con la letra que están viendo y el reconocimiento de las sílabas. El uso de las fotocopias es una característica de la modernidad en la que vivimos en la que la tecnología es la principal herramienta para facilitar la creación de estrategias por parte de los docentes para la enseñanza y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, “no debemos de basar toda nuestra enseñanza en las actividades multimedia, ya que un uso excesivo provocaría cansancio y distracción tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor, un sobre esfuerzo de este último a la hora de crearlas y también para que el alumno entienda cómo realizarlas” (Cividanes, Arza, p.202). Además, el maestro deja de crear estrategias y convertirse en aplicador de ejercicios propuestos por otras personas. Sin embargo, también facilitan la enseñanza de la alfabetización y el aprendizaje en los alumnos.

Una vez concluido el capítulo menciono que las concepciones sobre alfabetización de los docentes de primero de primaria, las cuales adquirieron en la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir, durante su experiencia en la cultura escolar: a partir de la experiencia de otras maestras con mayor antigüedad; mediante la profesionalización influyen en la práctica docente para alfabetizar. Ya que, durante su formación inicial, las maestras mencionan que no recuerdan sobre la manera de cómo enseñar a leer y a escribir, ya que se les enseñaba la teoría, pero al no ser práctica no fue un aprendizaje significativo, además de que algunos profesores comentaban que ellas iban a aprender ya cuando estuvieran en un salón de clases.

Efectivamente, cuando a las maestras les asignan por primera vez el grado de primero de primaria, ellas sabían que tenían que enseñar a leer y a escribir, por lo que les resultó complicado porque no sabían cómo hacerlo. Entonces lo primero que hicieron fue recordar la manera en que ellas aprendieron y posteriormente

preguntarles a familiares maestros, luego preguntaron a maestras de mayor experiencia en su contexto laboral. A partir de la información obtenida, las maestras han conformado creencias que son las representaciones no conscientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para afrontar cada situación que se les presenta.

Respecto a la forma en que las maestras aprendieron a leer, a escribir se comprende que fue mediante el método alfabético porque tenían que aprenderse las letras por orden alfabético; el método silábico porque aprendieron a partir de cartillas y repetición de las sílabas, todo ello de forma mecanizada en la que no había reflexión ni comprensión sobre el lenguaje. De igual forma se menciona que se les enseñó a partir de una pedagogía tradicional, de acuerdo al momento, la sociedad requería regular el comportamiento de los alumnos para clasificar a la sociedad en intelectuales, en los que iban a actuar, para así transmitir los conocimientos que querían que los alumnos aprendieran para no reflexionar ni criticar a la sociedad, así solo obedecer. Por lo que, la educación se ve como un medio de socialización para adaptar al individuo a la sociedad establecida.

El siguiente proceso para que las maestras logren otras creencias sobre alfabetización es preguntarles a sus familiares más cercanos que son maestros, por los que se menciona que también hacen uso de los métodos de marcha sintética, los que van de lo particular a lo general, además toma como unidad mínima a la letra. De igual forma se comienza a retomar el método ecléctico, porque entre los comentarios de las maestras a las que les preguntan, una de ellas menciona que al final debe incluir todos los métodos para que los niños aprendan a leer y a escribir.

En el mismo sentido, cuando se informan con las maestras de su contexto escolar, al encontrarse inmersas con los planes y programas de estudios, ellas repiten el deber ser, lo formal. En lo actual, que es el Nuevo Modelo Educativo 2017, menciona que no es necesario que se use un método para enseñar a leer, a escribir de manera convencional, sino que se debe iniciar a partir de las prácticas sociales de lenguaje, seguir los aprendizajes esperados, su desglose, las actividades para

seguir pensando en la escritura, con ello los alumnos aprenderán la lectura, la escritura de una manera clara y autónoma.

Por lo anterior, las maestras mencionan que los alumnos no aprenden a leer y a escribir de manera convencional siguiendo el libro de texto ni el Programa, porque todos los niños presentan diferentes necesidades e intereses, por lo que la alfabetización no puede seguirse como una “receta de cocina”. Entonces las maestras deben tomar de todo lo que esté a su alcance para lograr que los niños aprendan a leer y a escribir de forma convencional, pero sobre todo con gran velocidad, sin importar la comprensión. Debido a esto, retoman el método ecléctico, a partir de las creencias que han conformado inconscientemente, retoman lo más valioso de cada método, incluyendo el método analítico, el método global.

Respecto a lo anterior, dos de las maestras no han tomado cursos externos sobre la alfabetización, más que una maestra debido a su necesidad de conocer la mejor forma de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, ya que mencionan que los cursos son muy caros. Además, los cursos internos, no les proporcionan las herramientas necesarias para su práctica docentes. De igual forma, las maestras no han leído investigaciones recientes para conocer más sobre el proceso de la alfabetización, por lo que a partir de las creencias que han conformado a partir de la experiencia, las maestras eligen los materiales con los que van a trabajar, los que consideran que les ayudarán a sus alumnos aprenderán a leer y a escribir. Ante esta situación las maestras y reproducen prácticas que en su momento funcionaron.

Debido a este orden de ideas las maestras han realizado cambios en su práctica docente para no enseñar de la manera en que ellas aprendieron, en el sentido de la repetición mecanizada, que para ellas resultó ser un proceso cansado y sin motivación alguna. Por lo que ahora, una de las maestras emplea el arte como ella lo llama, para que sus alumnos moldeen reconozcan las letras a partir de la grafía y el sonido. Asimismo, las maestras emplean las fotocopias con imágenes para crear un sentido de las palabras que los alumnos aprenden. Al final de cuentas los alumnos aprenden a leer y a escribir con lo que sea, como lo menciona una maestra.

En este sentido, se da pie al siguiente capítulo para hablar sobre las innovaciones que las maestras han creado para el cambio en su práctica docente respecto a la alfabetización; además con algunas dificultades a las que se han enfrentado las docentes durante el proceso de alfabetización en su práctica docente.

La Organización Social en la Enseñanza

En los apartados anteriores se han comprendido algunas creencias que han conformado las docentes respecto a la influencia del currículo en la práctica docente para alfabetizar, la manera en que ellas enseñan a leer, a escribir, el empleo del juego como medio para facilitar el aprendizaje en los niños y el uso de algunos materiales. Ahora bien, en este apartado se comprenden algunas creencias que tienen las docentes respecto a la forma de organizar a su grupo para la enseñanza de la lectura, la escritura. Para ello, se comprende desde tres apartados que surgen a partir de lo dicho en las entrevistas realizadas, visto en las observaciones de clase: el trabajo en binas que se desarrolla a partir de la teoría del constructivismo; el trabajo individual, a partir de la teoría del conductismo; el trabajo en grupo, desde la teoría del constructivismo.

El Trabajo Individual Desde la Teoría del Conductismo

En el primer capítulo de esta investigación se ha mencionado la manera en que las docentes han conformado algunas creencias sobre cómo alfabetizar a sus alumnos y, una de ellas es a partir de la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir en su niñez, a partir de la experiencia de sus maestras de primer grado. En este sentido, se muestra que fue a partir de una enseñanza tradicional, con cierta rigidez y a partir de la repetición mecánica.

Por lo que las maestras reconocen que en la actualidad se sigue enseñando mediante una enseñanza tradicional, al respecto una maestra reflexiona así

“algunos compañeros están al 100 con la enseñanza de antes, no los juzgo, pero su experiencia los avala en la enseñanza tradicional, siguen con el dictado, con las sílabas, sentando a los niños en filas y con el trabajo individual” (E30319_Delia, p.42). Se observa el reconocimiento por parte de las docentes sobre la experiencia de otras maestras con la enseñanza tradicional, así como algunas características de dicha enseñanza.

Por lo anterior, las maestras mencionan el trabajo individual como una característica de la enseñanza tradicional, ya que como se ha mencionado en el apartado donde se comprendió esta enseñanza, una peculiaridad es que se les educaba a los alumnos de acuerdo a las necesidades que en dicho momento histórico necesitaba la sociedad mediante el conductismo. Por esta razón, se muestra el conductismo, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a un momento histórico determinado que requería la memorización de los estudiantes del conocimiento científico; por esa razón, los estudiantes eran simples receptores de información (Segura, 2005, p.13). De este modo, el individualismo para llegar al aprendizaje era un rasgo del modelo del conductismo planteado con la escuela tradicional.

Es decir, el ambiente escolar, desde el uso de la tecnología educativa con un enfoque conductual, individualiza a los estudiantes para que practiquen lo que les ha sido transmitido, a fin de prepararse para competir por recompensas, reproduciéndolo cuando se les demande. Por esto, la corriente conductista según Vinuesa “supone un proceso de socialización que busca interiorizar valores y normas que respondan a formas y modelos defendidos por la sociedad, transformando el ambiente desde el ámbito físico al socio – cultural” (citado en Segura, 2005, p.3). Por esta característica se transmite el conocimiento y los valores en los alumnos mediante el individualismo para la reproducción de lo que la sociedad demanda, volviendo a los educandos en seres pasivos.

Por lo consiguiente, se observa que las maestras de esta investigación, a partir de las creencias que han conformado, reproducen algunos rasgos de la enseñanza tradicional, como se observa en el siguiente extracto de una observación de clase:

> Mtra.: Ya saben, ahora con las palabras que escribí en el pizarrón van a hacer una oración con cada una en su libreta de **manera individual. ¡No sé vale copiar!**
>
> Los alumnos comienzan a escribir sus oraciones, mientras la maestra se va a su escritorio. En cuanto termina la primera niña, le pide que lea las oraciones que hizo a sus compañeros (ella las lee deletreando) (OB1NA0319, 2019, p.11).

Se observa, en las indicaciones de la docente, la construcción de oraciones es de manera individual, además se comprende que no se vale consultar con otros compañeros para que no se copien, por lo que se muestra el conductismo en esta acción. De acuerdo con esto, “el conductismo es básicamente recompensa, castigo con una serie de normas y deberes preestablecidos. Además, se les enseña a los alumnos la obediencia a ciegas debido a las consecuencias que puede ocasionar un mal comportamiento; pero, quizás se condiciona al estudiante para respetar la autoridad antes que nada” (Segura, 2005, p.15). Por lo que los alumnos comprenden que no deben copiar porque si lo hacen habrá una acción por parte de la docente.

Por otra parte, durante la enseñanza de la alfabetización, las maestras prefieren que sus alumnos trabajen de manera individual en el salón, al respecto una maestra reflexiona así “a mí me gusta más que mis alumnos trabajen individualmente porque me funciona más, así hacen los que les digo y no se distraen” (2E2_Norma 0220, p.4). Se muestra la manera en que las maestras, al hacer que sus alumnos realicen las actividades de manera individual, de esta manera, al no socializar con sus

iguales, los niños hacen lo que les indica y no se distraen. De este modo, se comprende el empleo del conductismo en la práctica docente de las maestras de esta investigación, se hace uso de la transmisión de la información.

Asimismo, para implementar el trabajo individual por parte de las docentes de esta investigación “los alumnos trabajan en el suelo o en sus butacas, pero de forma individual, porque si trabajan en equipo se copian o se ponen a platicar y no se apuran a su trabajo” (E10319_Tina, p.8). Por esta razón, en el conductismo, el manejo de la disciplina se presenta sobre la base de la autoridad del docente, quien se considera como el que impone las reglas y los deberes de los estudiantes y además quienes ejecutan las acciones correctivas a la indisciplina o al mal comportamiento (Segura, 2005, p.8). Se muestra, que los alumnos reconocen la autoridad de los docentes al trabajar de manera individual, además de responder lo que los docentes quieren escuchar y hacer lo que quieren que hagan para ser premiados; de otra forma, saben que serán castigados.

Por lo anterior se muestra el siguiente extracto de una observación de clase:

> Vanesa pasa a escribir estlla (estrella), otros niños escriben de la siguiente manera las palabras: e (anillo), ocho (ocho), stop (mesa), p (mango), u (Lúlu), uario (mula), verzte (sala), sol (sol), (tomate). Niña: ¿cómo se escribe mesa?
>
> Mtra.: escribe como tu creas
>
> Niña: voltea a ver a sus compañeros para que le digan cómo escribir Mtra.: Escribe como tú puedas, no veas a tus compañeros.
>
> La niña escribe stop en lugar de mesa. La maestra observa lo que escriben los niños.
>
> Mtra.: Ya ven ya escriben mejor, quería que observaran como han avanzado, voy a escribirles a un lado de palabra como se escribe correctamente y

> ustedes hacen lo mismo en su cuaderno (los alumnos se ponen a copiar en su libreta las palabras que escribe la maestra) (OB2TC0319, 2019, p.5).

Se observa la manera en que la maestra premia a sus alumnos mediante el elogio por avanzar en la escritura de palabras. Por lo que según Skinner (1972) se aplican los principios de premios y castigos, por medio de los mecanismos del condicionamiento: Reforzamiento positivo: Las respuestas que son recompensadas tienen la probabilidad de ser repetidas (citado en Segura, 2005, p.8). De este modo, se observa, que después del elogio de la maestra, los alumnos se ponen a escribir, lo que se comprende el premio proporciona una reacción favorable por parte de los alumnos al continuar realizando lo que solicita su maestra.

Por el contrario, cuando los alumnos no contestan lo que se les pide son castigados por el docente, como se muestra en el siguiente extracto de una observación de clase:

> Los alumnos cuando terminan el dibujo, van al escritorio para que la maestra les haga las rayitas para que escriban cómo es la vieja chichima, al terminar ella continúa con el niño que le está ayudando a escribir.
>
> Mtra.: Ahora escribe “mala”, “mmaa”, ma, la “m” con la “a”, ahora “lllaaa”, “la”.
>
> El niño se tarda mucho en escribir, se queda pensando.
>
> Mtra.: ¡Rápido que tengo muchos niños a los que les tengo que ayudar! (Levantando el tono de voz).
>
> La maestra cada vez que les quiere llamar la atención a los niños, aplaude para que le hagan caso (OB13DB0319, 2019, p.13).

De este modo, la maestra al levantar el tono de voz e indicarle al niño que se apure a escribir, el niño está recibiendo un castigo, para Eysenck (1976), son los estímulos de miedo y de castigo los que evitan la infracción a las normas, leyes y principios sociales (citado en Segura, 2005, p.4). Por lo que, la docente impone su autoridad con el niño, indicándole que debe escribir con mayor rapidez, de esta manera, hace notar una de las normas que ha impuesto en su salón. De igual forma, se observa que, en el primer grado, es más fácil para las docentes formar a sus alumnos de acuerdo a sus normas y principios, por lo que una maestra menciona "el primer grado es pesado, pero es muy bonito, tú puedes formar a los niños en este grado, si pueden ser tranquilos o inquietos" (E30319_ Delia, p.35). De este modo, nuevamente se deja ver el conductismo en las prácticas docentes, en el que moldean a los alumnos de acuerdo a sus creencias con la finalidad de que se les facilite la enseñanza en sus alumnos.

Por lo tanto, se puede comprender que las maestras prefieren el trabajo individual con sus alumnos porque resulta facilidad para alfabetizar, además resulta ser un rasgo del conductismo, una manera de poder controlar a los niños para que no platiquen con sus iguales y así poder terminar lo más pronto con sus actividades. Al mismo tiempo, el permitir que los alumnos trabajen en binas, resulta una facilidad en la enseñanza al apoyarse mutuamente entre los alumnos. Por esta razón se da pie al siguiente apartado en el que se muestra el trabajo en binas y su influencia en la enseñanza de la lectura y escritura den los alumnos.

El Trabajo en Binas Desde la Teoría del Constructivismo

Las docentes de esta investigación han conformado algunas creencias sobre la organización social de sus alumnos para alfabetizar, respectivamente a las actividades propuestas, por lo que en este apartado se comprende el trabajo en binas de los alumnos desde la teoría del constructivismo. De este modo, en un primer momento, se observa que a las docentes les gusta que sus alumnos trabajen

de manera individual para que no tengan distractores durante la realización de las actividades.

En un segundo momento, las maestras han comprendido la importancia del trabajo en binas, debido a la facilidad en la enseñanza por lo que sus iguales se apoyan entre sí para la realización de las actividades y la socialización de estas. Por esta razón, una maestra comenta “he optado por el trabajo en binas porque es un trabajo colaborativo de verdad, los alumnos que requieren apoyo, es brindado por su pareja” (2E2_Norma 0220, p.4). De tal forma, el aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser, según John “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (citado en Collazos, 2006, p.64). Por lo tanto, mediante el trabajo colaborativo que surge al trabajar en binas, permite que los alumnos se apoyen entre sí para comprender la actividad y poder desarrollarla.

En tal sentido, se observa la teoría del constructivismo, en el momento en el que los alumnos mediante la socialización que se da al trabajar en binas, compartir sus ideas y comunicar sus conocimientos previos con los que cuenta cada uno permiten ampliar su información. Además, Vygotsky (1934) expone, es el de zona de desarrollo próximo, el cual “implica que el nivel de desarrollo no está fijo; es decir, hay una diferencia entre lo que puede hacer el niño solo y lo que puede hacer con la ayuda de un compañero más apto o de un adulto” (citado Chaves, 2002, p.5). Al respecto, una maestra comenta “hay niños que no entienden cómo hacer la actividad, prefieren preguntarles a sus compañeros, yo les digo que vengan conmigo, yo les explico, pero no quieren porque ya generan cierta confianza con algunos niños” (2E1_Delia 0220, p.4).

Por lo tanto, se observa que algunos alumnos requieren del apoyo de otros compañeros o de la maestra para poder entender la actividad. De acuerdo a la teoría

de la zona de desarrollo próximo, los alumnos están dispuestos a aprender, pero con el apoyo de alguien más, debido a que se encuentran debajo de dicha zona. Lo mencionado se puede observar en la enseñanza de alfabetización del siguiente extracto de una observación de clase (OB13DB0319, 2019, p.14):

> La maestra está en su escritorio ayudándole a un niño a hacer su dibujo, porque él voltea a todos lados y no trabaja, le toma la mano y le ayuda a dibujar a la vieja chichima y le pide que escriba “fea”
>
> Mtra.: Escribe “fea” ffffeeeeaaa, “fe”, la “f” con la “e”, ¿cómo dice? “fe”, ¿cómo?
>
> Niño: “fe”
>
> El niño escribe “fe”
>
> Mtra.: “aaaaaa”
>
> El niño escribe la letra “a”
>
> Mtra.: Ahora escribe “grosera”, la “g” de “gato”
>
> El niño no identifica la letra “g”, dos compañeras le escriben la letra en el pizarrón.
>
> Niñas: ahora escribe la “rrrr”, ahora la “oooo”, ahora la “ssss”, la “e”, la “rrrr”, ¿con qué termina la “groseraaaaa”? Niño: con la “aaa”.

Se observa la manera en que dos compañeras (alfabetizadas) de un niño que comienza el proceso de alfabetización lo apoyan para poder escribir una palabra, en el que le repiten varias ocasiones la palabra, haciendo énfasis en el sonido de cada letra. En la teoría de la zona de desarrollo próximo, “el estudiante adquiere una función activa, donde se parte de su conocimiento cotidiano para ir relacionando con el conocimiento sistemático por medio del diálogo, el intercambio de opiniones con sus compañeros y con los docentes” (Chaves, 2002, p.5). Por lo que el apoyo

de la docente y de las compañeras, permite que el niño vaya relacionando lo que ya sabe con la información nueva que le proporcionan al ayudarle a escribir las palabras. Además, al asociar la letra que quieren escribir con una palabra contextualizada para los niños les permite identificar con que letra escribir, como lo muestran las dos alumnas que apoyan a su compañero.

De esta manera, se muestra la importancia del trabajo en binas, su facilidad en la enseñanza. Además, se observa el reconocimiento por parte de las docentes de la heterogeneidad en los alumnos, por lo que las docentes de esta investigación han identificado algunas características que facilitan o dificultan el aprendizaje de sus alumnos, así como los conocimientos y habilidades con los que cuentan. En este sentido, una maestra comenta: "para formar las binas escojo al niño que va más adelantado con el que le falta en su madurez porque así lo pueden apoyar" (2E2_Norma 0220, p.4). Se muestra la manera en que las docentes aprovechan la heterogeneidad cognitiva en sus alumnos para facilitar la enseñanza de la alfabetización, brindando el apoyo entre sus iguales.

De esta forma, las maestras eligen al alumno alfabetizado o con mayor avance con el que se va iniciando en el proceso de alfabetización con el niño que se le dificulta, de esta forma el niño con mayor desempeño pueda apoyar al de menor desempeño. Por lo que, para la maestra "*un niño con madurez es el que ha logrado lo que pide el programa, el niño que se ha apropiado de esos conocimientos" (2E2_Norma 0220, p.4).* Efectivamente, se ha mostrado en algunos estudios, como en el de Fawcett y Garton (2005) que *"los individuos de menor habilidad que trabajaron con uno de mayor desempeño son quienes se benefician significativamente a partir de la interacción" (citado en Castellaro; Dominino, 2011, p.126).* De acuerdo a estos estudios se ha mostrado que los que logran avanzar en el trabajo en binas (un alumno que sabe con uno que no) son los alumnos de bajo nivel, sin embargo, en los alumnos de alto nivel no se muestra avance.

Dicho de otro modo, se muestra una vez el constructivismo al trabajar en binas en el alumno de menor desempeño, por lo que este mecanismo es una actividad

constructiva, el alumno de mayor desempeño al explicar a su compañero y compartir sus ideas y conocimientos sobre la alfabetización, el alumno de menor desempeño los combina con sus conocimientos previos para posteriormente apropiarse de los conocimientos de su compañero y así combinarlos para utilizarlos. Esta "actividad constructiva", en la cual conceptualmente se enfatiza la capacidad subjetiva para procesar y convertir en recurso una explicación de otro sujeto, es independiente de la calidad de la explicación brindada por el alumno más inteligente (citado en Castellaro; Dominino, 2011, p.128). Entonces se muestra la habilidad del alumno menor para asimilar las explicaciones y así poder emplearlas como recurso.

Sin embargo, con algunos alumnos de mayor desempeño el tener que apoyar a sus compañeros con menor desempeño, se cansan de tener que explicarles lo que ellos ya saben. Al respecto, una maestra explica "pero a veces a los niños les gusta trabajar solos, por ejemplo, a Jorge sabe que si trabaja en parejas le tiene que ayudar al otro y a él no le gusta". A los niños que les gusta trabajar solos no les digo nada mientras trabajen, a menos que estén de latosos (2E1_Delia 0220, p.3). Se muestra, como los alumnos con menor desempeño avanzan, pero los alumnos con mayor desempeño se cansan de ayudarles a sus compañeros y por ello deciden trabajar de manera individual y de esta manera avanzar en la alfabetización. Es por ello, "si alguien trabaja con un compañero de similar o menor condición cognitiva, el tamaño del incremento pierde significatividad" (citado en Castellaro; Dominino, 2011, p.127). En este sentido, los alumnos pierden el sentido de apoyar a sus compañeros porque no le encuentran significado a lo que hacen porque ellos no avanzan.

Recapitulando, los alumnos con menor rendimiento al trabajar con niños de mayor rendimiento, son los más favorecidos debido a la actividad del constructivismo. A partir de la interacción con los niños de mayor rendimiento, logran asimilar los conocimientos para posteriormente utilizarlos. Sin embargo, algunos alumnos de mayor rendimiento que trabajan con alumnos de menor desempeño se pueden cansar de apoyar a su compañero y no hay gran avance en ellos por lo que prefieren

trabajar de manera individual como se muestra en la siguiente reflexión de una maestra:

> Cuando veo que los niños se cansan de ayudarles a otros, los dejo que trabajen solos o que cambien de parejas porque los entiendo, a veces uno se harta de ayudar porque a mí también me fastidiaba cuando estaba en la primaria y la maestra me ponía a ayudarles a mis compañeros que aún no sabían leer y escribir. Entonces es cuando yo empatizo con mis alumnos y hablo con los alumnos que no le echan ganas, para que se apuren (2E1_Delia 0220, p.3).

Por lo anterior, se muestra como la creencia que conformó la docente en su experiencia cuando aprendió a leer y escribir no le gustaba apoyar a sus compañeros con menor desempeño por lo que, esa experiencia la traslada a su práctica docente y se identificada con sus alumnos con mayor rendimiento, es por ello que cuando le piden que quieren trabajar solos ella lo permite siempre y cuando observe que los alumnos trabajen.

En resumen, en el capítulo dos se interpreta la influencia del currículo formal como praxis, esa reflexión que hacen las docentes de esta investigación sobre el contenido y al ejecutar el plan y programas de estudios actual “el Nuevo modelo educativo 2017” en aprendizajes clave. Español. Primer grado, para alfabetizar a sus alumnos. Para lo cual se comprende que de acuerdo a las creencias que han conformado las docentes en su niñez, a partir de la experiencia de otras maestras, han configurado la creencia de que los alumnos de primer grado deben aprender a leer, a escribir de manera convencional comenzando la enseñanza con el sonido, reconocimiento de las letras, para después formar las silabas, palabras y oraciones. Por lo que se dice que la enseñanza de las docentes es mediante el método inductivo porque concurre en una instrucción que va de lo particular a lo general.

Asimismo, se reflexiona sobre el currículo real que es la puesta en práctica del currículo formal, por lo que las docentes comprenden que lo propuesto en éste para alfabetizar, no permite que en la realidad sus alumnos aprendan a leer, a escribir siguiendo la creencia ya mencionada que ellas han conformado. En este sentido, ellas emplean un trabajo sistemático como se menciona el Programa de estudios de primer grado, pero de acuerdo a sus creencias, por lo que se apoyan de otros materiales, dejando a un lado los libros de texto para poder alfabetizar a su manera. También, siguen los contenidos propuestos en el currículo porque reconocen que, al ser evaluados constantemente los niños, saldrían en un bajo nivel de acuerdo a las evaluaciones impuestas por la institución, debido a que vienen de acuerdo a los contenidos que se proponen.

Por otra parte en la enseñanza de la lectura y escritura, las docentes de esta investigación al conformar algunas creencias, emplean el método ecléctico sin que ellas lo hayan comprendido, lo que sí reconocen es que emplean de todos los métodos para alfabetizar, los métodos sintéticos (Método fonético, método silábico y método alfabético) que corresponden a la pedagogía tradicional en el que no se emplea la comprensión de lo que se lee y escribe y la enseñanza es mecánica mediante la repetición; los métodos globales (el método global) que corresponden a los métodos actuales, en el que se enseña de lo general a lo particular, empleando como unidad mínima la palabra, en donde se le da un significado a lo aprendido.

Además, las maestras implementan el juego como un medio de aprendizaje en la enseñanza de la alfabetización a partir de las creencias que conformaron cuando ellas adquirieron la lectura y escritura al ser a partir de la Pedagogía tradicional que era muy rígida por voz de ellas, por lo tanto, les hubiera gustado que les enseñaran con juegos. En su práctica docente se comprende que el empleo del juego viene a partir de una creencia de su niñez. De igual forma se ha comprendido la importancia de implementar el juego en la enseñanza, ya que facilita el aprendizaje y permite una concentración por un mayor tiempo, amplia la memoria y retención al resultar un aprendizaje significativo en el que se divierten para los niños.

De igual forma, se comprende que el uso de diversos materiales en la enseñanza de la lectura y la escritura incluyen a todos los métodos ya mencionados, por lo que se da muestra una vez más de la implementación del método ecléctico. De este modo, se vislumbra que de acuerdo al momento histórico en el que nos encontramos, al ser la era de la información y de la tecnología, las docentes de esta investigación hacen uso de estos recursos para obtener algunos materiales como videos y fotocopias.

Asimismo, emplean el arte como ellas lo llaman, como pintura y masa. Todo lo anterior, sin perder de vista la enseñanza de la lectura mediante el método inductivo, en donde la unidad mínima es la letra, por lo que se comprende de esta forma no se da un sentido a las letras por resultar abstracto para los alumnos y que además las maestras reconocen que no hay comprensión de la manera en que enseñan, pero debido a la presión social, enseñan así para que sus alumnos decodifiquen con rapidez las palabras.

Por último, se comprende el trabajo individual desde la teoría del conductismo, ya que no se permite que los alumnos dialoguen con otros compañeros al realizar una actividad para que no se copien o se distraigan, de esta manera puedan concluirla en el menor tiempo y así se limiten a hacer lo que la maestra indica. De igual forma, se muestra que el trabajo individual visto desde el conductismo como una característica de la enseñanza tradicional.

Sin embargo, con el trabajo en binas se muestra a partir de la teoría del constructivismo, en el que los alumnos mediante el diálogo logran construir su propio conocimiento con el apoyo de sus iguales o en su defecto de su maestra. Asimismo, se comprende que el trabajo en binas, un alumno con mayor desempeño con otro de menor desempeño, mediante otros estudios se observa un mayor avance en el alumno de menor desempeño por estar en relación con un alumno que ha adquirido la alfabetización o se encuentra más avanzado.

Debido a lo que se ha venido planteando en este capítulo, se da pauta para pasar al tercer capítulo, en el que se comprende la manera en que las docentes crean nuevas creencias a partir de la reflexión de la manera en que ellas aprendieron a leer y a escribir, de la experiencia de otras maestras, sobre todo, en la experiencia de su propia práctica docente y la profesionalización en la que viven y al incorporar nuevos conocimientos.

Capítulo III
La Praxis Como Experiencia: Nuevas Creencias Docentes en Relación con la Alfabetización

"Reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" Pedagogía del oprimido.

Paulo Freire

Las docentes de esta investigación han conformado algunas creencias como se comprende en el primer capítulo, las cuales han influido en la práctica docente como se muestra en el segundo capítulo. Es por ello, las maestras al reflexionar sobre estas creencias y los resultados de ponerlas en práctica han permitido la conformación de nuevas creencias. Además, la incorporación de nuevos conocimientos que surgen a partir de la profesionalización, de las nuevas reformas y la realidad que viven las docentes en las aulas pone en evidencia los nuevos retos y compromisos como docentes que reconocen en la praxis. Para comprender más sobre la praxis, se remite a la siguiente definición de Aristóteles

> *Solo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión (la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí mismo y reflexionado). Solo cuando el ser humano es libre y reflexiona hay praxis (*Runge, Klaus, Muñoz & Diego Alejandro, 2012, *p. 78).*

Por lo anterior, se muestra que la praxis surge de la práctica docente libre, pero en donde el ser humano reflexiona de acuerdo con sus necesidades para posteriormente tomar decisiones. Tal y como ocurrió con las docentes de esta investigación en su práctica docente al enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, al conocer algunas prácticas de otros compañeros sobre el mismo tema, al fusionar la experiencia en cómo ellas mismas fueron alfabetizadas y con la teoría leída en su

profesionalización tomaron decisiones para enseñar a leer y a escribir. Al respecto una maestra comenta *"me ha funcionado mezclar el pasado con el presente para enseñar a leer y a escribir" (2E2_Norma 0220, p.5).* En este sentido, se observa la manera en que las docentes toman sus propias decisiones a partir de las creencias que han conformado, pero además que las maestras reflexionan sobre estas creencias para tomar sus decisiones.

En el tercer capítulo que se desarrolla a continuación se comprende a las docentes noveles, a las docentes ejemplares respecto a la enseñanza de la alfabetización. Así como algunas dificultades a las que se enfrentan las docentes en la realidad, pero a pesar de ello, se muestra que los alumnos aprenden a leer y a escribir.

La Alfabetización: un Reto en los Docentes

Hablar de alfabetización resulta ser un tema complejo, ya que se ha mostrado en el desarrollo de esta investigación las creencias que han conformado las docentes y cómo han influido en su práctica docente al enseñar a leer y a escribir a sus alumnos. Ahora bien, es el turno de mostrar la reflexión que hacen las docentes a partir de su propia experiencia respecto a la alfabetización. Para lo cual, una maestra reflexiona así: Para enseñar a leer y a escribir debes poner mucho empeño con los niños, no perder las ganas de aprender con ellos, que de hecho nosotros aprendemos junto con ellos. Implica un reto muy grande, por lo que cuando se logra, la satisfacción es muy grande (2E2_Norma 0220, p.6).

Por lo anterior, se observa que la maestra reconoce que nunca se deja de aprender, al estar en contacto con los niños en el proceso de enseñanza, tanto los alumnos aprenden como las docentes. También, deja claro que los docentes deben esforzarse para lograr alfabetizar a sus alumnos, esta creencia parte de lo que se ha planteado en los capítulos anteriores. En primera por no haber adquirido las

herramientas para poder enseñar estos dos procesos en su formación inicial, debido a no fusionar la teoría con la práctica no fue un aprendizaje significativo para las docentes y por ello, incluyen las experiencias de otras maestras.

En segunda, por las actualizaciones que se dan con las nuevas reformas en las que se generan nuevos conocimientos y, además, al poner en práctica el currículo formal, vivencian el currículo real, esto es enfrentarse a las necesidades que se presentan al ejecutar el currículo formal, por lo que ponen en juego sus creencias con el contenido del currículo, y de aquí se desprenden las decisiones de las docentes para alfabetizar en un contexto real. De manera puntual, se comprende que las docentes reflexionan sobre las creencias para poder tomar las decisiones correspondientes en su práctica docente para posteriormente reflexionar sobre esta última.

Así mismo, hablar de praxis es reflexionar sobre la práctica docente, por lo que se entiende que el docente encargado de realizar esa práctica docente trasciende la concepción técnica de enseñanza en el salón de clases y así, *"su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que realiza cara a cara" (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21).* Para entender mejor, el docente debe tomar las decisiones de cómo aplicar la propuesta curricular tomando en cuenta varios aspectos que se comprenden en la siguiente definición de práctica docente.

> Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, a las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto

> educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21).

Por lo anterior, en la práctica docente intervienen diversos significados en los docentes que lo delimitan, sin embargo, no se deben convertir en técnicos, sino en reflexivos en la toma de decisiones. También, este concepto les da cabida al maestro y al alumno un papel de sujetos que interactúan e intervienen en el proceso educativo y no sólo como reproductor de una propuesta educativa. Es por ello, que los docentes tienen en sus manos la posibilidad de recrear el proceso educativo en sus aulas.

Para reforzar nuevamente, al hablar de praxis en este capítulo, es necesario que se comprenda este término, para lo cual, Benner (1995) dice “praxis significa siempre dos cuestiones: de un lado el hecho o la acción que de modo voluntario produce algo; pero también, de otro lado, lo necesario en el sentido de la necesidad a la que se dirige la praxis y a la que responde la praxis” (Runge, et al., 2012, p.79). Es por ello, que la praxis comienza en las acciones que realizan las docentes en el aula acompañada de la necesidad en la que se pretende dirigir y responde a ciertos objetivos. Se puede comprender que, con la praxis de las docentes de esta investigación respecto a la alfabetización inicial al realizar el trabajo sistemático mediante la implementación de diversas estrategias, actividades y materiales, ellas comprenden que su meta es lograr que los alumnos aprendan a leer y a escribir.

Asimismo, ellas reflexionan sobre su actuar a partir de los resultados que obtienen con cada uno de sus alumnos. Por lo que en el siguiente apartado se muestra que las maestras reconocen que no identifican durante su práctica docente que fue exactamente lo que lo permitió que sus alumnos adquirieran la lectura y escritura porque hicieron de todo.

Lo que Dios me dio a Entender

Este apartado es, una apuesta a las posibilidades de cambio educativo promovido por las maestras de esta investigación; surge de su conciencia como educadoras y de su fuerza individual y de grupo para emprender las innovaciones que descubren como necesarias, una vez que se han sentado a analizar la forma en que trabajan cotidianamente respecto a la enseñanza de la alfabetización.

Por lo que las docentes han comprendido, que al no obtener las herramientas necesarias para alfabetizar en su formación inicial recaen en las experiencias de maestras que ya han alfabetizado en otros momentos históricos y en la actualidad, de igual forma, en la manera en que ellas adquirieron la lectura y escritura. Al respecto, una maestra reflexiona así "podría decirse que, en la actualidad, la escuela se sigue viendo tradicionalista, los maestros siguen enseñando con sílabas y repitiendo una y otra vez" (E30419_Delia, p.29). Se muestra que algunas docentes retoman la enseñanza tradicional, con rasgos característicos de esta enseñanza: rigidez, de manera mecánica y repetitiva.

Además, al ser una enseñanza en la que no se reflexiona por enseñarse a partir del método inductivo, partiendo de lo particular a lo general, tomando como unidad mínima la silaba, resultando así un aprendizaje abstracto para los niños que aprenden. Por lo tanto, se entiende como enseñanza tradicional

> Al método de enseñanza que es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento (Rodríguez, 2013, p.39).

De este modo, se comprende algunas de las experiencias que tuvieron las docentes en su niñez al ser alfabetizadas mediante la enseñanza tradicional, en la

que al ser maquinitas repitiendo como lo menciona una maestra y ya se ha comprendido en el capítulo uno, los alumnos eran receptores de la información, para aprender a leer y a escribir solo debían reproducir lo que sus maestras les enseñaban. A partir de esta experiencia, las maestras realizan innovaciones en su práctica docente para no repetir la misma experiencia en sus alumnos como se ha mostrado en el capítulo dos, empleando el juego, el uso de videos y canciones, la lectura de libros, el arte y fotocopias con imágenes para enseñar a leer y a escribir. Por lo anterior, Olson (1980) menciona acerca de la innovación lo siguiente:

> Una innovación es según el color de cristal con que se mira. Lo que el innovador hace de la innovación simplemente no es lo que el usuario hará de ella. Normalmente está en buena sintonía el cómo hacen los profesores su trabajo con el que el profesor piensa que es importante en ese trabajo. El uso de ideas innovadoras será valorado en relación con los objetivos y técnicas existentes del profesor (citando en Randy, 2000, p.181).

Por lo que, el profesor decidirá lo que debe innovar de acuerdo a las necesidades de los alumnos y no sólo de los maestros, no se trata de la forma más fácil de enseñar o de aprender, sino de la mejor forma de hacerlo. Es decir, las docentes de esta investigación en el proceso de alfabetizar han reflexionado sobre sus creencias, incluyendo sus sentimientos de su niñez cuando sus maestras les enseñaron a leer y a escribir para realizar cambios en su práctica como implementar el dialogo entre sus alumnos que incluye un aprendizaje mediante el constructivismo.

De igual forma, las docentes de esta investigación al fusionar la experiencia de otras maestras con la suya, han reflexionado para poder tomar decisiones que consideran son las convenientes para que en su práctica docente enseñen la lectura y escritura. Al respecto, una maestra explica “yo no estoy consciente de lo que estoy haciendo, pero si me está ayudando la forma en que les estoy enseñando a leer y

a escribir, mientras se logre el objetivo que es que los niños lean y escriban, entonces si me está funcionando" (E20319_Norma, p.20). Se puede observar que la docente al mencionar que no está consciente de lo que hace para alfabetizar a sus alumnos muestra una vez más que no cuenta con las herramientas (conocimientos científicos generados respecto a la enseñanza de la lectura y escritura), sin embargo, logra alfabetizar a sus alumnos.

Por lo tanto, se muestra que faltan conocimientos científicos, sin embargo, cuentan con los conocimientos empíricos. A partir de estos últimos, las docentes realizan innovaciones, las cuales permiten que sus alumnos avancen en la alfabetización en un contexto real. Por lo anterior, al no tener la información sobre los conocimientos de cómo aprenden los alumnos de acuerdo con su edad y los procesos por los que pasan, así como las ventajas y desventajas de la enseñanza con cada método que ha existido en cada momento histórico, se comprende que las maestras han aprendido a partir de la experiencia. Por tanto, de acuerdo con Larrosa (2006), se entiende al sujeto de la experiencia

> Como aquél que al estar en el mundo "algo le pasa", tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él. Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros. Evidentemente, habrá distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales (citado en Guzmán, Saucedo, 2015, p.126*).*

Por lo anterior, se muestra que la experiencia que han tenido las docentes de esta investigación respecto a la alfabetización impactó en sus creencias, pero sobre todo en su práctica docente. Además, se comprende, que las experiencias vividas en las docentes, mueve lo emocional y cognitivo, las lleva a construir un sentido personal que impacta en su persona. Al respecto, una docente reflexiona así

> No estoy segura con qué aprendieron a leer y a escribir algunos alumnos y por qué otros no lo han logrado, porque utilicé tantas cosas que ya no sé cuál fue la que me funcionó, no sé a cuál le di, no sé en qué momentos ellos decidieron soltarse, no sé si fue parte de su madurez o parte de la ayuda de sus padres o fue todo, no sé (E30319_Delia, p.39).

De este modo, se comprende el cumulo de experiencias que tuvieron las docentes respecto a la alfabetización en su niñez, en su formación inicial y en su profesionalización, por lo cual generaron diversos conocimientos y emociones. También se muestra que, de acuerdo a esos conocimientos, las docentes emplearon de todo para alfabetizar, por lo que llegan a la confusión de no saber con certeza qué fue lo que permitió que sus alumnos aprendieran a leer y a escribir. Por lo que, Mèlich (2002:76) menciona, “en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación” (citado en Guzmán, Saucedo, 2015, p.1026). Por lo cual, se muestra que de una experiencia se desprende un futuro que puede ser la posibilidad para innovar en la práctica docente.

Asimismo, se suman las emociones que vivencian las docentes al no tener conocimiento de cómo alfabetizar, por lo que recurren a la forma en que ellas aprendieron, pero con sus modificaciones de acuerdo con sus creencias y, por último, a las experiencias de otras maestras con mayor antigüedad. Por lo que se comprende la praxis sobre los conocimientos que tienen las docentes respecto a la

alfabetización. Al respecto, una maestra reflexiona de la siguiente manera “Entonces por eso siento que no le he atinado a algo, algo en dónde yo diga “mira, utiliza esto” (E30319_Delia, p.40). Es decir, se observa que las docentes a partir del trabajo metodológico realizado en sus aulas para alfabetizar han logrado alfabetizar a sus alumnos en diferentes momentos del ciclo escolar, unos han tardado más que otros, pero al final lo logran.

Sin embargo, se muestra que ellas no reconocen con qué de todo lo que hicieron lo lograron, por eso es que ellas comprenden que no podrían recomendarles a otros sujetos un trabajo sistemático en específico para enseñarles a leer y a escribir. Es por ello, el nombre de este capítulo “lo que dios me dio a entender”, en el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura al fusionar las diferentes experiencias conforman ciertas creencias que influyen en las decisiones que toman las docentes dentro del aula. En consecuencia, al ver que lo que hacen no les funciona rápido, cambian por otro trabajo sistemático y así sucesivamente hasta que observan que los alumnos lo han logrado.

En este sentido, una maestra comenta *“empecé por lo que todo el mundo te dice, con imágenes, eso es lo nuevo, pero llega un momento en el que te desesperas tanto que no hayas cómo hacerle y le intentas de todo, hasta lo más antiguo, con tal de que pegué”* (2E1_Delia 0220, p.2). Por esta reflexión que hace la docente, se muestra que ellas hacen de todo para lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir en la que mezclan la enseñanza tradicional con la actual. Además, se comprende que regresan a la enseñanza tradicional porque ya está comprobada por la experiencia de varias maestras que han enseñado a leer y a escribir mediante los métodos de marcha sintética (alfabético, fonético y silábico), los alumnos si aprenden a leer y a escribir, aunque también saben que es sin comprensión.

Sin embargo, con la enseñanza actual, mediante los métodos analíticos (método global), reconocen que exige la comprensión y que son métodos que requieren de bastante tiempo, para lo cual debido a la presión social, ellas no lo tienen, siendo esta la principal razón para regresar a la enseñanza tradicional pero, de acuerdo a

las experiencias vividas y a las creencias que han conformado, han realizado innovaciones a la enseñanza tradicional para llevarla a la práctica a sus aula, en la que de igual manera se incluyen nuevos materiales. Por lo que Freire (1972, p.104) menciona “existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión” (citado en Masi, 2008, p.79). En este sentido, las docentes de esta investigación realizan algunas prácticas de la enseñanza tradicional, incluyendo ciertas innovaciones debido a las experiencias que han tenido y han reflexionado conformando nuevas creencias durante la profesionalización y su práctica docente.

Por consiguiente, se muestra una vez más que las creencias de las docentes que han conformado a partir de las experiencias influyen en la toma de decisiones para alfabetizar a sus alumnos en el aula. Además, las docentes de esta investigación muestran que cada año es distinto, porque son diferentes alumnos, diferentes contextos y diversos conocimientos que están a la vanguardia. Al respecto, una maestra comenta “cuando a mí me volvió a tocar primero comencé a temblar porque todo es nuevo, le hice como dios me dio a entender, o sea si seguí consejos de mis compañeras, lo que me decían los libros de texto, de lo que nos dan a los maestros, de los cursos que tomamos por parte de la supervisión (2E2_Norma 0220, p.5). De este modo, se comprende que las docentes toman de todo lo que conocen para poder alfabetizar, realizando su propio trabajo metodológico y cambiándolo hasta lograr que sus alumnos puedan alfabetizar.

Asimismo, las maestras de esta investigación reflexionan sobre su práctica docente (praxis) respecto a la enseñanza de la alfabetización, para lo cual han comprendido que deben cambiar su forma de enseñar en cada ciclo, ya que al reflexionar sobre algunas estrategias y materiales que para ellas no resultaron ser funcionales deben cambiarlos por otros. Es decir, “la praxis se entiende como la acción informada que, a través de la reflexión sobre su naturaleza y sus consecuencias, modifica el conjunto de conocimientos que la sustenta” (Carr y Kemmis, 1998, pp.50, 51). De esta forma, se muestra el aprendizaje de las maestras es a partir de la experiencia al enseñar a leer y a escribir. En la alfabetización como

praxis, las docentes reconocen la importancia de la toma de decisiones para proponer el trabajo metodológico en las aulas, ya que de este se desprenden los resultados, en este caso de la adquisición de la lectura y escritura.

De este modo, se comprende que las docentes, en su práctica docente asumen el compromiso de lograr el aprendizaje en sus alumnos, en esta investigación respecto a la alfabetización inicial. Por lo que en el siguiente apartado se muestra el compromiso que asumen las docentes para lograr su objetivo: los alumnos aprendan a leer y a escribir en primero de primaria.

El Compromiso Docente en Tiempos de Cambio

Se ha observado en el desarrollo de los dos capítulos anteriores como la enseñanza de la alfabetización en primer grado ha pasado por diferentes momentos históricos, por lo que se ha incluido desde que las maestras de esta investigación aprendieron a leer y a escribir, se hace un recorrido hasta la manera en qué ellas alfabetizan en su práctica docente. Por lo que se comprende que hay un cambio en la forma de enseñar debido a que en cada momento existen diversos descubrimientos y, además influye la sociedad en el individuo que quiere formar.

De este modo, en este apartado se reflexiona a partir de la propia experiencia de la práctica docente de las maestras de esta investigación respecto a los procesos de enseñar a leer y a escribir a los alumnos. Asimismo, se muestra el reconocimiento de las docentes al comprometerse a mejorar su práctica docente respecto a la alfabetización debido a los cambios que viven, siendo así, la actualización como una respuesta al compromiso docente que deben asumir. Al respecto, una docente reflexiona así

> A pesar de que les corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) los cursos de actualización, tenemos un sistema con el cual no estamos respaldados, si lo ponemos como pretexto para no actualizarnos, entonces

yo creo que ya es desinterés de los maestros para que los alumnos aprendan (E30419_Delia, p.29).

Por lo anterior, se observa que las docentes reconocen que no adquieren todas las herramientas necesarias para alfabetizar a sus alumnos por parte de la SEP, por lo que ellas asumen el compromiso de actualizarse para lograr el aprendizaje de sus alumnos, visto desde una necesidad para poder enseñar a través de los cambios a los que se enfrentan en los diferentes momentos históricos. Para ello, Crosswell y Elliott (2004) definen el compromiso como *"un término utilizado a menudo por los profesores tanto para describirse a sí mismos o entre pares, como para hacer referencia a su identidad profesional. Comúnmente, este concepto es empleado por ellos para caracterizar los atributos deseables en un profesor" (citado en Fuentealba, Imbarack, 2014, p. 261).*

Por lo anterior, se puede comprender que las docentes de esta investigación consideran "un docente comprometido" a aquel que se actualiza debido a los cambios que ocurren para poder enseñar a sus alumnos y así lograr el aprendizaje en ellos, para lo cual es necesario que les brinden las herramientas las dependencias educativas porque así sería más fácil, pero no es la única manera de actualizarse, por lo que no es una limitante sino una oportunidad de prepararse continuamente mediante el "compromiso docente". Por lo tanto, debe haber interés por parte de los docentes para investigar y conocer los cambios que surgen. De modo, que el compromiso del docente se caracteriza por los atributos deseables en un profesor.

Asimismo, Gupta y Kulshreshtha (2009) complementan lo ya mencionado enfatizando que "*el compromiso alude, entre otras cosas, a dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos de la educación, una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo" (citado en Fuentealba, Imbarack, 2014, p. 261).* En este

sentido, las docentes deben comprometerse con la enseñanza de sus alumnos, ya que ellos son quienes asumen el rol para facilitar su aprendizaje.

De este modo, una maestra comenta *"los maestros se deben de comprometer con su trabajo y con la enseñanza de sus alumnos, por eso debemos investigar para poder atender nuestras necesidades porque nosotras no lo sabemos todo" (E10319_Tina, p.11).* Por lo anterior, se comprende que de acuerdo a las creencias de las docentes de esta investigación que han sido formadas a partir de la experiencia o del sentido común, las docentes tienen la necesidad de investigar para enseñar, asimismo, reconocen que una docente no lo sabe todo.

Ahora bien, hablar de experiencia es hablar de sentido común para otros autores como lo hace Popper, quien menciona que el sentido común es "un término muy vago, porque denota algo vago y cambiante —los instintos y opiniones de la gente, muchas veces adecuados y verdaderos, pero muchas otras inadecuados o falsos" *(citado en Fuentealba, Imbarack, 2014, p. 132).* Dicho de otra manera, el sentido común es el conocimiento básico del cual se parte, pero sus creencias pueden ser cuestionadas y criticadas en cualquier momento como sucede con las creencias conformadas por las docentes de esta investigación respecto a la alfabetización, la opinión de otras docentes respecto a su experiencia influyó en su práctica docente como ya se mostró en los capítulos anteriores.

Igualmente, como se dijo del sentido común puede ser cambiante, como las docentes lo han comprendido durante su praxis, debido a los cambios que surgen en la sociedad, con los conocimientos científicos que se han generado respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, entonces la manera de enseñar tiene que cambiar como lo dice una maestra

> Todo va cambiando, todo se está experimentado para ver si funciona, pero yo creo que estamos cambiando demasiado rápido, porque los modelos antiguos duraron más que los de ahora, ahora como que nada nos calienta y

> cada año ya queremos meter un cambio, bueno yo digo que los cambios son buenos, pero no tan rápido (E30319_Delia, p.42).

Por lo anterior, se comprende que las docentes de esta investigación piensan que los cambios son buenos, con lo que están en desacuerdo es que sean tan rápido. De este modo, el maestro como agente de cambio se encuentra en constante cambio, debido a las nuevas reformas, lo cual se encuentra inmerso en su práctica docente, en su forma de enseñar y en la manera en qué aprenden los alumnos. Por lo que, Fernández (1992) menciona que “estamos en la sociedad del cambio, existiendo multiplicidad y continuo cambio de enfoques, operando igualmente continuas y constantes innovaciones que obligan al profesor a estar al día y adecuar su saber estar a situaciones nuevas, es decir, a estar en el cambio” (citado en Tejeda, 1998, p. 132). Debido a estos cambios, se observa el compromiso de las docentes de esta investigación al profesionalizarse para alfabetizar a sus alumnos.

Asimismo, se observa al profesor como agente de cambio, quien puede crear innovaciones reales por estar en contacto en las aulas, con los alumnos, además conoce las necesidades o dificultades para la enseñanza.

> El profesor conoce por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc. Conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella (Torre, 1994, p.171).

Entonces, el profesor es el agente que tiene la capacidad de enfrentarse a los demás agentes, quien debe tener una formación inicial y continúa, el maestro debe

preparase constantemente, ya que la sociedad con el paso del tiempo tiene nuevas necesidades que deben atenderse, con ello, hago referencia a nuevos contenidos, aprendizajes, estrategias, diferentes formas de enseñar. Por lo que, el profesor de hoy, por las exigencias de su práctica, “es un profesional que toma decisiones, es flexible-libre de prejuicios, comprometido con su práctica, que se convierte en un recurso más para el grupo” (Tejada, 1995, p.26). Entonces, debe desarrollar una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría y la práctica educativa a partir del estudio reflexivo y desarrollar actividades colaborativas, pero sobre todo comprometerse con la enseñanza en su práctica docente.

Por lo anterior, se muestra que las docentes de esta investigación se encuentran en proceso de reflexión sobre su práctica docente respecto a la alfabetización, se comprende que como profesionales toman decisiones y se encuentran comprometidas con su práctica. Debido a esto, ellas llegan a la siguiente reflexión “*los maestros nos debemos actualizar porque con el tiempo las cosas cambian en la forma de enseñar. Es compromiso del docente prepararse todos los días para enseñar a leer y a escribir” (E10319_Tina, p.11).* A causa de esto, se comprende el compromiso de la docente de prepararse para su clase, en la que influyen diversos factores como los materiales y estrategias para realizar un trabajo sistemático en el proceso de la alfabetización, pero para ello existen conocimientos conformados a partir de sus creencias y del conocimiento científico. Al respecto, otra maestra reflexiona de la siguiente manera

> El docente debe estar preparado para todo y llevar sus propios materiales y recursos para que el niño logre el objetivo del aprendizaje, ya va a depender de la tarea del docente para que busque las herramientas y además sea significativo el aprendizaje en la adquisición de la lectura y escritura de sus alumnos (E20319_Norma, p.21).

En estas ideas, se comprende que las maestras reconocen la importancia y el compromiso docente para tener el conocimiento de cómo enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, ya que ellas son las encargadas de dirigir estos procesos y también influirá en el logro del aprendizaje de los niños.

No obstante, se observa que las docentes de esta investigación se inclinaron por las creencias conformadas por la experiencia de otras docentes como se ha venido mostrado en esta investigación y de su propia experiencia al ser alfabetizadas. Sin embargo, en el proceso de enseñar a leer y a escribir una maestra reflexiona así *"algunos te dicen pregúntale a la maestra fulanita o zutana, pero también los años pasan y te tienes que actualizar, tienes que volver a leer para saber cómo le vas a hacer" (2E1_Delia 0220, p.3).* Por lo anterior, se muestra que la docente comprende que la enseñanza de la alfabetización no puede seguir de la misma manera en los diferentes momentos históricos en que se vive, para lo que ella llama "actualizarse", es decir, estar a la vanguardia del conocimiento científico. Desde luego, Benner (1991) menciona

> La pedagogía tiene su origen en la misma praxis educativa dada históricamente que, una vez que ni la experiencia del trato cotidiano de los individuos ni el saber experiencial con ella adquirida pueden ayudar a asegurar el éxito de los esfuerzos educativos, empieza a exigir una orientación con sentido y un direccionamiento teórico de la acción (Runge et al.,2012, p.77).

En este sentido, se comprende que las docentes de esta investigación al reflexionar sobre su práctica docente y sobre algunas de sus creencias y experiencias vividas respecto a la alfabetización llegan a la conclusión de que no pueden continuar de la misma manera en qué a ellas les enseñaron a leer y a escribir ni de la misma manera en que enseñaron las maestras en otro momento.

Aunque también reconocen que no todo lo del pasado es malo como se ha interpretado en capítulos anteriores, pero, si es necesario actualizarse y en ese devenir entre el pasado y el presente se encuentra el conocimiento científico actual de la manera de alfabetizar, para lo cual comienzan a mezclar el conocimiento empírico con el conocimiento científico. De este modo, las docentes seleccionan lo que les puede funcionar con lo que no en su práctica docente y así tomar las decisiones correspondientes para alfabetizar.

De manera, que el conocimiento empírico "*se caracteriza principalmente por un enfoque que se basa en la experiencia y que responde directamente a una u otra demanda social, a una u otra necesidad práctica" (González, 2011, p.112).* De este modo, se ha mencionado que las docentes han conformado algunas creencias respecto a la alfabetización a partir de la experiencia que surge de la necesidad de saber cómo enseñar a leer y a escribir a sus alumnos a leer y a escribir en su práctica docente de primero de primaria.

Por otra parte, las maestras mencionan el ejemplo como parte del compromiso docente, por tal la razón en algunas investigaciones sobre el buen o buena docente se menciona que el "Buen o buena docente" es aquella persona que ha marcado e influido de manera trascendental en la vida personal y académica de sus estudiantes y cuya imagen permanece en su memoria escolar como un recuerdo prolongado y altamente positivo (Caballero, Sime, 2016, p.1). Respectivamente, las docentes de la investigación que se ha venido desarrollando, mencionan que el docente predomina con el ejemplo como se muestra en el siguiente extracto

> "Cuando nosotros hacemos algo que impacta al niño, es lógico que él aprenda. Me pasa mucho con Mariana, si traigo fruta y verdura para comer, al otro día ella trae fruta y verdura para comer, entonces es cuando te das cuenta que con el ejemplo enseñas y si tú lees, los niños van a leer también. Yo les leo diario en todas las materias" (E20319_Norma, p.19).

Debido a esto, se muestra que la docente reconoce que los alumnos imitan lo que ella hace, por tal motivo, enseña mediante el ejemplo. Además, se comprende, que los alumnos se acercan a lectura si observan que su maestra les lee. De este modo, cuando los niños no pueden leer de manera independiente, Silva (2001) menciona “es la lectura en voz alta, en este caso la de un adulto, la que les presenta los significados que ofrecen los libros, puesto que en ese momento el que lee en voz alta es quien le traduce al niño el lenguaje escrito que él muy pronto podrá descubrir” (Cova, 2004, p.54). Igualmente, les permite compartir lecturas y los ayuda a vencer el miedo que producen los libros muy extensos cuando empiecen a convertirse en lectores independientes.

De esta forma, la lectura en voz alta ayuda en el desarrollo de la lectura en los alumnos porque permite que puedan imaginar, reflexionar, sean capaces de observar, permite aprender y entender nuevas palabras. Además, al escuchar leer a las maestras, los niños al escuchar la entonación, la claridad y el uso de los signos de puntuación permiten que el niño puedan imitarlo. En relación a esto, Piaget menciona que en el periodo en el que se encuentran los alumnos de primero de primaria comprende de los dos a los siete años, el período pre-operacional. En él se consolida y hay un avance significativo en el comportamiento social y emocional. El pensamiento comienza a interiorizarse. Los principios de este período son la imitación y la asimilación.

> Piaget analiza en profundidad la génesis de la imitación que, sostiene, es central junto con el juego para seguir de manera continua el paso de la asimilación y la acomodación sensorio-motriz a la asimilación y acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación (citado en Duek, 2010, p.803).

Por lo anterior, se muestra que las docentes comprenden que los niños de primero de primaria aprenden a partir del ejemplo y de la imitación, de igual forma como lo menciona Piaget. De igual forma otra docente reflexiona

> Nosotras somos un ejemplo y los niños te imitan, los niños te observan todo el tiempo, saben cómo vienes, saben tu estado de ánimo, saben que te pusiste o que no te pusiste, saben todo de ti. Tiene mucho que ver si el maestro no les lee, los alumnos no se van a interesar por la lectura (E30319_Delia, p.38).

Debido a esto se comprende que las docentes reconocen que ellas deben leerles a sus alumnos como un ejemplo porque los niños las imitan, también se observa que sirve de motivación para sus alumnos. De este modo, “hay que poner los libros en manos de los niños desde su más tierna edad. Un libro es un juguete…” *(Garrido, 1997, p.18)*. Además, si se les enseña la lectura como ejemplo a los alumnos, ellos imitan y encontrarán placer en la lectura. Por lo que, la lectura en voz alta “permite que tengan un modelo lector que puede contribuir en su propia formación… Propicia las relaciones sociales y ofrece una oportunidad para el desarrollo del lenguaje oral… Suministra información para que favorezcan su competencia lingüística y comunicativa” (Cova, 2004, p.61). Entonces, se comprende que las docentes a partir de la lectura en voz alta desarrollan diferentes habilidades, pero sobre todo en el desarrollo del lenguaje.

Entonces, se ha comprendido en este apartado el compromiso docente que reflexionan las docentes de esta investigación deben tener para poder alfabetizar a sus alumnos, además para lograr el aprendizaje en ellos desde la actualización. Por otro lado, se puede comprender que las docentes en su práctica docente, se encuentran con algunas dificultades para la enseñanza de la lectura y la escritura de sus alumnos, para lo cual se observa en el siguiente apartado.

Dificultades en la Enseñanza

Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula se comprende que influye el contexto de la comunidad y el contexto escolar, por lo que es necesario conocer estos dos contextos para comprender la influencia con la práctica

docente. Sin embargo, con ello no quiero decir que estos dos factores determinen la enseñanza de la alfabetización en los alumnos, sino que pueden facilitar o dificultar la enseñanza. Asimismo, se comprenden que, durante el proceso de alfabetización, las maestras se enfrentaron a algunas dificultades que incluyen tanto al contexto como a los alumnos, docentes y padres de familia.

De este modo, la primera dificultad que se observa es el absentismo de los alumnos en la escuela, se trata de una problemática que afecta negativamente a la adquisición de la lectura y escritura, pues "los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar sufrirán una merma en su proceso formativo" *(Gónzalez, 2006, p.2).* Es decir, los alumnos al faltar frecuentemente a la escuela bajan su rendimiento en cuanto al aprendizaje, en este caso en el aprendizaje de la lectura y escritura. Asimismo, García Gracia (2001, p.37) da la siguiente definición al absentismo,

> En el lenguaje del sentido común el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencia inconsistente, irregular o por materias resultan de difícil control y registro.

Debido a esto, el absentismo es la ausencia física del alumno en el centro escolar, precisamente en el aula en donde se pretende la enseñanza de la alfabetización mediante un trabajo sistemático que llevará a cabo el docente que este frente a grupo. Por lo que, la razón de estas inasistencias frecuentes se debe a que en la escuela "Benito Juárez", en la que se desarrolló la investigación, al encontrarse en un contexto urbano y debido a su ubicación es considerada un "lugar de paso" por conectar a varios municipios, lo que hace de este lugar que su principal fuente de economía sea el comercio.

> Territorialmente, la cabecera municipal de Tulancingo ha sido considerada como ciudad de paso obligado a lo largo del corredor México-Tuxpan y

> Pachuca-Tulancingo. Esta localización le ha permitido desarrollar importantes actividades comerciales, industriales y de movilidad logística que han detonado la urbanización, tanto en el núcleo urbano como a lo largo de los corredores viales (Informe Final Municipal, 2016, p.17).

Por lo anterior, gran parte de la población de Tulancingo y sus alrededores se dedican al comercio como fuente de trabajo, por lo que algunos de los hijos de los comerciantes asisten a la escuela en la que se realiza está investigación por dos razones: la primera por la ubicación de la escuela, al ser céntrica permite que mientras los padres venden los alumnos pueden estar en la escuela cercana a ellos; la segunda razón, por ser una escuela de turno vespertino se cobra menos de inscripción y tiene menor demanda de alumnos. La fuente de trabajo de los padres influye en las faltas constantes de los niños a la escuela, por ayudarles a sus padres a vender, un ejemplo de ello, es más notorio los días jueves que es la plaza en el centro de Tulancingo de Bravo, y los niños se quedan con sus padres para ayudarles en la venta de sus productos. Al respecto, una maestra comenta

> “Las principales actividades son el comercio, los padres de familia venden afuera de la escuela, en el mercado, en la calle de 21 de marzo. Gran parte de los vendedores ambulantes son Padres de Familia de esta escuela. Algunos de ellos son empleados en el comercio, por ejemplo, vendiendo comida” (E2, Norma, 2020, p.).

Debido a esto, en este apartado se comprende la manera en que afectan las inasistencias frecuentes de los alumnos a la escuela en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos respecto a la alfabetización. Por lo que durante la práctica docente se ve afectada en el desarrollo de la metodología que las maestras emplean para la lectura y escritura. Al respecto, una maestra reflexiona así

Me he enfrentado a niños de esta escuela que casi no asisten, hay veces que no vienen toda una semana cada mes, vas a decir que exagero, pero no exagero, es tan estresante, porque sabes que al final dicen los padres de familia y los maestros: la maestra no logró que sus alumnos aprendieran a leer y a escribir (E30319_Delia, p.36).

La maestra menciona que los niños que faltan constantemente tardan más tiempo en aprender a leer y a escribir o algunos no lo logran en primer grado, los que lo logran es porque reciben apoyo de los padres o asisten con frecuencia a la escuela. Debido a que las maestras llevan un trabajo sistemático, en la que cada día se les enseña una letra y palabras diferentes. Por lo que otra maestra explica "Los alumnos faltan constantemente y eso no me permite llevar como tal lo que es el trabajo, porque no avanzo, porque no logro que los alumnos aprendan a leer y a escribir. Entonces tengo que hacer uso de otros recursos, materiales y de otras metodologías para enseñarles" (E10319_Tina, p.11). En este sentido, la maestra menciona que no se puede regresar a explicar al alumno lo que ya vieron en otras clases porque se atrasaría con el resto de los alumnos.

Además, si se regresa a explicarles a los alumnos que faltan frecuentemente, de todas formas, se van atrasando, por lo que, si adquieren la lectura, pero requieren de mayor tiempo. Entonces es cuando los padres de familia y los mismos compañeros mencionan que el maestro no logró que sus alumnos aprendieran a leer, sin conocer las dificultades que se presentan.

Otra de las dificultades a las que se enfrentan las docentes en el proceso de la alfabetización se comprende que es la presión social. Por lo que, las docentes durante su práctica conforman creencias a partir de la cultura escolar, en la que los alumnos de primer grado deben adquirir la lectura y la escritura de forma

convencional y con gran velocidad. Ya que algunos compañeros maestros hacen comentarios a las maestras de primer grado

> Los maestros te agobian con que es que mis niños ya sabían leer y escribir en diciembre, comparan tanto a sus niños, que la verdad yo si me sentía frustrada, y decía es que yo no puedo salir con la tontería de es que la mamá no la apoya, es que falta mucho el niño, te van a decir esta pobre (E30319_Delia, p.36).

Por lo que se observa la presión social por parte de sus iguales, al decir que los niños en Diciembre ya deben saber leer y escribir de forma convencional, por consiguiente, está creencia influye en la práctica docente y por lo tanto en el trabajo sistemático que las maestra emplean, ya que comienzan con el método global, que es el moderno, sin embargo al ver que es muy tardado, recurren a los demás métodos para poder lograrlo de una forma rápida como se ha mostrado en el capítulo dos de esta investigación. En este sentido, utilizan tantos materiales y fotocopias que cuando logran que sus alumnos aprendan a leer escribir no saben qué fue lo que les funcionó, debido a esto la enseñanza de las maestras es mediante el método ecléctico como se ha comprendido en el capítulo dos, ya que se toma de todo lo que está a su alcance.

Asimismo, la cultura institucional elabora simplificaciones generalizadoras de la realidad, las que constituyen los estereotipos sociales. Estos ejercen presiones en las docentes y marcan un camino en el trabajo sistemático propuesto por ellas, en este caso en la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos. De acuerdo a Esteve (1996) el modelo de profesor eficaz o bueno “recoge el conjunto de cualidades atribuidas al buen profesor en una sociedad y en un momento histórico determinados” (citado en Mata, 2004. p.3). Por lo que se puede comprender la idea del “buen maestro” en esta investigación es quien logra alfabetizar convencionalmente a sus alumnos en el menor tiempo, siendo esta una presión

social para las docentes que influye en el trabajo sistemático que proponen en su práctica docente en cuanto al uso de estrategias y materiales.

De este modo, una maestra comenta “tenía una compañera que decía que los niños en tres meses ya sabían leer y escribir, me sentí la maestra más infeliz del mundo, pensé soy la peor, no voy a poder en tres meses, cómo le hago” (E30319_ Delia, p.36). Por lo anterior, se comprende que debido a la presión social a la que se enfrentan las docentes de esta investigación, da pie a enseñar a partir del método ecléctico, retomar de todo para que los niños aprendan a leer, a escribir con rapidez.

En el mismo sentido, los maestros al conocer algunos de los nuevos conocimientos científicos sobre la enseñanza de la alfabetización, a partir de los Planes y Programas de Estudio intentan implementar algunos cambios en las aulas, pero al ver que esos cambios son tardados y que además no tienen la certeza de que va a funcionar por ser algo nuevo, regresan a las prácticas tradicionales pero con algunas innovaciones, ya que saben que esas si van a funcionar debido a la experiencia de otras maestras y que incluso son rápidas como lo son los métodos de marcha sintética (alfabético, fonético y silábico).

Entonces, se ha comprendido que las maestras se preocupan porque los alumnos adquieran la lectura y escritura convencional de forma rápida debido a la presión social de los padres de familia y de los propios compañeros de trabajo. Además, las maestras al trabajar con los métodos de marcha sintética que responden a la pedagogía tradicional, se observan que realizan algunas innovaciones como la implementación juego, del dialogo, el uso del arte y de materiales concretos.

Sin embargo, al trabajar con estos métodos la enseñanza recae en la repetición mecánica de las letras y de las palabras, se comprende que lo que importa es que los niños decodifiquen los códigos, o sea las letras, aunque no logren la comprensión, reflexión en la lectura y la escritura debido a la presión social porque aprendan en el menor tiempo a leer y a escribir los alumnos, como se muestra en el siguiente extracto de una observación de clase (OB1TC0319, 2019, p.1).

Mtra.: ¿Qué letra vamos a ver el día de hoy? Niños:

la “c” y la “d”.

Mtra.: saben cómo dice la “d” con la “a”, ddaa, da. Repitan después de mí (señala con el dedo las sílabas que tiene en el pizarrón) ddee, de, ddii. Di, ddoo, do, dduu, du (los niños repiten cada silaba varias veces después de la maestra).

Por lo anterior, se comprende que las maestras en la enseñanza de la lectura y escritura retoman parte de la Pedagogía tradicional debido a las creencias conformadas en su niñez y de la experiencia de otras docentes. Se observa con el extracto de la observación la repetición memorística sin reflexión, por lo que se entiende como Escuela tradicional

> La nueva escuela acusaba a la Escuela Tradicional de verbalista y de dejar a un lado la naturaleza de un individuo; la consideraba pasiva y sumisa su enseñanza, que dejaba a un lado las opiniones y deseos de los infantes, además la calificaba de memorística por dejar a un lado la reflexión y la consideraba autoritaria y vertical y con una disciplina rigurosa (Díaz, 2017, p.53).

Respecto a este concepto de la Escuela Tradicional, también se comprende que las docentes reconocen que no todo de la Pedagogía tradicional respecto a la enseñanza de la alfabetización, en cuanto a la repetición memorística y el empleo de los métodos de marcha sintética. Sin embargo, reconocen que si hay algunas cosas por cambiar de esta enseñanza como la implementación del juego.

En este orden de ideas, la sociedad considera como mejor maestro al que logra que sus alumnos aprendan a leer y a escribir primero. Además, en una escuela de

más de un grupo de primero como lo es esta, existe competencia entre los maestros para alfabetizar a sus alumnos. Al respecto una maestra comenta

> "En una escuela con varios grupos de primero como ésta, existe el problema que los padres de familia se la pasan comparando a las maestras de los tres grados de primero. Ellas dicen que es mejor maestro, el primero que hace que sus alumnos lean y escriban. Lo mismo sucede con los compañeros maestros" (E20319_Norma, p.24).

Como se nota en este discurso, el contexto de la comunidad y el contexto escolar realizan criterios del maestro eficaz en comparación con el resto de los maestros que imparten el mismo grado. Por lo que el maestro es eficaz de acuerdo a los resultados de aprendizaje que logra en sus alumnos, en este sentido el maestro eficaz para los padres de familia y maestros es aquel que logre que sus alumnos aprendan a leer y a escribir, pero sobre todo quien lo logre con mayor rapidez. Al respecto, "la actuación, el pensamiento y los sentimientos del alumno proporcionan los criterios para definir los resultados del aprendizaje" *(Flanders, 1977, p.485).* Por lo tanto, el docente debe influir en los pensamientos y comportamientos del alumno para lograr que adquiera la lectoescritura, para ello dependerá de las estrategias y materiales que propone en su práctica docente, pero sobre todo del trabajo sistemático que realice.

Respecto a lo anterior, "las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivas" (Cark, 1986, p. 89). Es decir, estas concepciones con las que cuentan los docentes se ven reflejado en la práctica docente, ya que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, posee creencias, emite juicios de valor y genera rutinas propias en su desarrollo profesional. El profesor es considerado un factor que influye en el aprendizaje de los alumnos, ya que orienta su labor en función de criterios, opiniones, creencias e ideas que, de alguna manera, configuran su quehacer docente.

Por lo anterior, el docente a partir de las creencias que ha formado a partir del contexto cultural en el que se ha desarrollado y realiza su práctica docente, influye en la toma de decisiones para alfabetizar a sus alumnos, en este caso se observa que la presión social ha influido en el empleo del método ecléctico, tomando de todo lo que se encuentra a su alcance para lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir en el menor tiempo posible. De igual forma se observa que la presión social afecta la parte emocional de las docentes, al respecto una maestra explica *"tenía una compañera que decía que los niños en tres meses ya sabían leer y escribir y yo me sentí la maestra más infeliz del mundo y dije soy la peor, no voy a poder en tres meses, cómo le hago" (E30319_ Delia, p.36).* Por lo anterior, se comprende que la presión social influye en las creencias de las docentes y, por tanto, en sus emociones.

Desde esta idea, se puede comprender que la presión social en los maestros no afecta solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la inteligencia emocional de los docentes, al sentir frustración por no lograr lo que sus iguales les comentan en el logro de alfabetizar a sus alumnos en tres meses. Por lo que, Mayer y Salovey (1997) plantean en la inteligencia emocional, "la emoción como facilitadora del pensamiento, ya que esa habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información" (citado en Cabello, 2010, p.44). Por lo que las emociones influyen en el pensamiento de las maestras y considerar que a pesar del trabajo realizado con su grupo no lograran que aprenda a leer y a escribir en tres meses les produce sentimientos de ser la peor maestra, haciéndolas sentir infelices.

En este sentido, las maestras atraviesan momentos de frustración, de infelicidad por no lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir en el mes de diciembre, pero siguen trabajando con los alumnos mediante el método ecléctico, utilizando y cambiando de método en un ir y devenir hasta lograr alfabetizar a sus alumnos. Cuando lo logran, trae consigo sentimientos de felicidad y satisfacción por los

resultados obtenidos, ya que eso demuestra la eficacia del docente ante los demás y sobre sí misma.

Por último, otra dificultad a las que se enfrentan las maestras de esta investigación tiene que ver con la velocidad en la que los alumnos aprenden a leer y a escribir, en la que se muestra la influencia del contexto, ya que lo han vivido en su experiencia como docentes en las diferentes escuelas y turnos, ya que actualmente se encuentran laborando en una escuela de turno vespertino. Por lo que, los distintos contextos sociales influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, no la determinan.

Dado que el acto de aprender "moviliza todas las variables intervinientes en el proceso: características personales (cognitivas, afectivas, cognoscitivas), situacionales (familiar, institucional), estilos de enseñanza (planteamiento, actividades, atribuciones, expectativas del profesor y formas de evaluar" *(Carrascal, Sierra, 2015, p.93).* Es decir, el contexto en el que se realiza la investigación resulta ser otra dificultad para los docentes durante su práctica docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. También se comprende, que el contexto no de termina el aprendizaje de la lectura y escritura de los alumnos porque influye la práctica docente.

En este sentido, se ha comentado que la escuela se encuentra en el turno vespertino, por tal motivo, la escuela que se encuentra en la mañana tiene mayor demanda, haciendo que los niños que no alcanzan este turno se van al vespertino por la ubicación que facilitan las instalaciones. También se ha mencionado al principio de este apartado, que la mayoría de los padres de familia de los alumnos del turno vespertino son comerciantes en Tulancingo en donde se encuentra la escuela, lo cual resulta ser una razón por la que sus hijos asistan a esta institución, se les facilita tener cerca a sus hijos mientras ellos trabajan. Además, algunos de los niños se quedan al cuidado de otros familiares mientras sus padres trabajan y algunos de ellos no saben leer y escribir.

Lo anterior, afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, la escritura de los alumnos, porque si los padres de familia no saben leer y escribir o las personas que están a cargo de los niños como los abuelos o tíos (familias disfuncionales) no pueden ayudar con las tareas que refuerzan el reconocimiento de las letras aprendidas en el salón de clases. Para Ruiz y Zorrilla (2007), el capital cultural de las familias es uno de los factores favorecedores de los procesos de mejoramiento escolar, "ya que el núcleo familiar es considerado por muchos autores como el ámbito de cultura primaria del niño, donde se imprime el valor que se le otorga a la educación, a la escuela, así como el grado de involucramiento para la resolución de las tareas y dificultades escolares" (Espitia, Montes, 2009, p.93).

Entonces, se comprende la importancia que tiene la familia en el avance de la lectura y escritura de los niños, por ser el primer núcleo familiar, quien apoya en el desarrollo del niño. Al respecto una maestra reflexiona

> "Las familias de los niños que carecen de alfabetización, es más difícil y tardado porque, aunque ellos quieren ayudar no pueden. Tal vez te pueden ayudar en el copiado y ellos también van aprendiendo, pero es muy difícil, si un adulto no está interesado en la alfabetización difícilmente apoya a un niño" (E30319_Delia, p.39).

De acuerdo a esta idea, algunos padres de familia no ayudan a sus hijos en las tareas, lo cual dificulta y hace más tardado el proceso de alfabetización de sus hijos. Por lo que se comprende la importancia del apoyo de los padres de familia para acelerar el proceso de alfabetización es fundamental, sin embargo, no es una limitante porque también influye el trabajo sistemático por parte de las docentes en las aulas. Al respecto, una maestra comenta "la familia influye considerablemente en el acceso de la alfabetización para que sea fácil o complicada para los niños" (E10319_Tina, p.11). Debido a esto, se observa que sin el apoyo de ellos es más

tardado la adquisición de la alfabetización, resultando así, otra dificultad a la que se presenta. Acorde con lo que plantean Morales, et al. (1999):

> Cuando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, y por el contrario, en aquellos padres con un nivel de formación medio alto es más probable encontrar un rendimiento bueno (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez & Venzalá, 1999, p. 62).

Por lo anterior, se comprende la influencia de los padres de la familia en el proceso de alfabetización de los alumnos, de acuerdo con esta investigación, los niños que adquieren con mayor rapidez la lectura y escritura, son los que reciben apoyo de sus padres en estos procesos. Sin embargo, los niños que no reciben el apoyo por parte de sus padres tardan más tiempo en ser alfabetizados.

Por otra parte, se comprende que en la adquisición de la alfabetización de los alumnos también depende de la práctica docente, para lo cual en el siguiente apartado se muestra las diferentes prácticas de las docentes de esta investigación.

Los docentes en la Alfabetización

En el presente apartado, se comprende la praxis de las docentes de esta investigación respecto a la enseñanza de la alfabetización, así como las nuevas creencias y conocimientos que conforman a partir de su propia experiencia al enseñar a leer, a escribir a sus alumnos. Para ello, se clasifica a las docentes de esta investigación en maestros noveles, maestros ejemplares de acuerdo a su experiencia con los ciclos escolares en los que han alfabetizado.

Los Docentes Noveles

En el capítulo uno se ha comprendido la influencia de la formación inicial de las docentes de esta investigación respecto a los conocimientos adquiridos en la enseñanza de la alfabetización. Ahora bien, es el turno de comprender la praxis de las docentes noveles de esta investigación, quienes recién se inician en la profesión docente y se encuentran en su primer año y dos años impartiendo el primero de primaria. Señalando de esta manera que, *"son considerados profesores noveles, a todos aquellos que posean menos de 3 años de experiencia en su quehacer profesional, aunque otros lo prolongan hasta los 5 primeros años" (Imbernon, 1994, p. 58).* Respecto a esto, dos de las maestras de esta investigación llevan seis años impartiendo clases en diferentes grupos, pero, una de ellas ha sido su primer año en primero de primaria y, la otra maestra es su segundo año.

Por lo anterior, se comprende que son dos maestras noveles respecto a la enseñanza de alfabetización, sin embargo, las docentes ya comenzaron el proceso de socialización, insertándose en la cultura institucional de tres escuelas primarias en las que han estado, un año en escuelas multigrado y el resto en escuelas de organización completa, pero los últimos cuatro años en el turno vespertino en la escuela que actualmente laboran. Además, en el aula, las docentes han puesto en práctica las herramientas adquiridas en su formación, las cuales las docentes han comprendido que han sido insuficientes al enfrentarse a la realidad como se ha mostrado en el capítulo uno. De este modo, Marcelo (2009, p.31) señala

> El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser

fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante.

Por lo anterior, se muestra que los docentes principiantes que egresan de la universidad para insertarse a la práctica docente, se integran también a la cultura que se ha formado en dicha institución, “se menciona que todas las escuelas son construidas por sus miembros, entonces, parimos de que las escuelas son instituciones socialmente construidas” (Greenfeld, 1985, p.75). Asimismo, aprenden a adaptarse al entorno social en el que se encuentra con todo y sus normas, lo que se podría llamar lo instituido de la institución. Por lo tanto, lo instituido es el deber de cumplir, el modelo a seguir, la norma a que ajustar su conducta.

Asimismo, en el proceso en el que se adaptan las docentes a lo instituido de la institución, se le llama instituyente. Ahora bien, gracias a lo instituyente, el individuo puede revelarse contra las normas existentes, sobre lo ya instituido, para posibilitar el cambio con nuevas normas que regularan el comportamiento de los sujetos, pero también se circunscribe a situaciones de crisis. Mientras los sujetos se apropian de lo instituyente, surge un proceso de institucionalización para posteriormente convertirse en lo instituido. Es decir, las docentes aprenden de la experiencia de otras docentes a regular el comportamiento de los alumnos, entre otros aspectos.

De igual forma, las docentes de esta investigación ante la necesidad de saber cómo enseñar o cómo lo hacen otras maestras con mayor experiencia para alfabetizar como se explicará en el siguiente apartado, llevan a cabo el proceso de socialización con sus iguales. Johnston y Ryan identifican a los docentes noveles de la siguiente manera:

> Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores

> principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar (Cit. en Marcelo, 2009, p. 63).

Al respecto, cuando a las docentes de esta investigación se les asigna por primera vez el grado de primero de primaria, ellas fusionan las creencias de algunas maestras de la cual se apropian, por lo que una docente explica “fue una aventura, fue mi primera vez, siempre supe que es una responsabilidad muy grande tener primero de primaria porque tienes que enseñar a leer y a escribir” *(E30419_Delia, p.28).* Entonces, se comprende, que las docentes tienen la creencia de que los alumnos deben aprender a leer y a escribir, pero de manera convencional, por lo que se muestra la manera en que las docentes noveles se insertan en la cultura institucional y se apropian de ciertas creencias.

De esta manera, la creencia “se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009, p.63). De esta manera se muestra que las docentes al insertarse a la institución y al estar inmersa en la socialización de sus iguales, han insertado en su práctica docente la creencia de que en primero de primaria los alumnos deben salir leyendo y escribiendo, lo cual influye en la toma de decisiones como se muestra a continuación. Para comenzar, se muestra que dentro de esta cultura institucional las maestras han comprendido que a los docentes nuevos o principiantes les asignan el grado de primero de primaria. Respecto a esto, una maestra reflexiona así:

> “Es mi primer año y puedo aguantar más, sin embargo, si me gustaría moverme porque las ideas las tengo para varios grados no solo para los pequeños, pero desgraciadamente cuando te ven joven, te dicen no tú

todavía para sexto no, como va a ser posible, esa maestra lleva años y tiene mucha experiencia (E30319_ Delia, p.35).

Por lo anterior, se comprende que, debido a la cultura institucional, la maestra de menor experiencia es la maestra joven, pero también la que acaba de egresar de una normal o universidad, por lo que se les reparten los grupos inferiores (primero, segundo y tercero) y a los maestros de mayor experiencia, que son los que llevan mayor tiempo les asignan los grupos superiores (cuarto, quinto y sexto). En este sentido, en otra investigación realizada por Cortez, Fuentes, Villablanca, Guzmán (2013, p.111) sobre las creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas ha evidenciado en docentes noveles características de maestros ejemplares, tales como la adaptación de metodologías y estrategias; el llevar a cabo la labor pedagógica de manera auto reflexiva; poseer la capacidad de innovar y adaptar el currículo, entre otras.

De esta manera, se puede decir, que la calidad de ejemplar no es sólo atribuible a profesores expertos, sino también a docentes que recién han comenzado su trayectoria profesional. También se muestra que el maestro ejemplar es aquel que ha leído mucho y confronta esas teorías en su práctica, por ello, la característica de maestro ejemplar se le puede asignar a un maestro con pocos años de ingresar a la docencia. En este sentido, respecto a la reflexión que hace la maestra, se devela que ella tiene ideas respecto a la enseñanza en grados superiores, pero debido a la cultura institucional, se muestra que por ser joven no tiene la experiencia para dar clases a grupos superiores.

En este sentido, otra maestra comenta “llevo seis años impartiendo clases a primer grado, aunque no han sido continuos, ya que nadie quiere dar clases a primero y le dan este grado a las y los docentes nuevos” (E10319_Tina, p.4). Es decir, para que un maestro imparta clases en grupos superiores debe tener varios años en la docencia, por lo que se comprende que el grado de primero de primaria

no requiere de esa experiencia. Sin embargo, se ha mostrado con otras investigaciones que usualmente la literatura asocia dichas características a profesores expertos y no necesariamente tiene que ver con la edad o con los años que lleve un docente impartiendo clases.

Por otra parte, se muestra que las docentes noveles de esta investigación afrontan diferentes emociones respecto a la enseñanza de la alfabetización: antes, durante y después de enseñar a leer y a escribir. De este modo, una emoción consiste en el "análisis perceptivo y/o cognitivo de una situación que desencadena un correlato fisiológico y, que, a su vez, tiene una función adaptativa al influir en la conducta del sujeto ante el medio y los demás y que es vivenciada como tal" (Pulido, Herrera, 2015, p.250). Es decir, una emoción es liberada en el sujeto por una situación que influirá en su conducta y por lo tanto en la toma de sus decisiones. Por lo que, en los docentes, el impacto que produce la confrontación con la realidad de las aulas genera ciertas dificultades en los docentes novicios.

En este sentido, una maestra expresa *"lo primero que pensé es que iba a ser complicado enseñarles a leer y a escribir porque no sabía cómo hacerlo" (E10319_Tina, p.4).* Respecto a esta idea, se muestra la falta de revisión de literatura respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de la docente al mencionar que no sabía cómo hacerlo, por lo que el paso de estudiantes a profesores trae consigo dificultades al enfrentarse a la realidad. Además, ante las necesidades a las que se enfrentan durante la enseñanza, ellas vivencian ciertas tensiones. Al respecto Huberman, Thompson y Weiland (1998) coinciden en que:

> La etapa de inserción es un momento clave en la trayectoria profesional docente. En ella han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual

> deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. (Citado en Serra, Krichesky & Merodo, 2009, 198).

Por lo anterior, se observa que los docentes noveles al comenzar a enseñar se encuentran con dificultades ante lo desconocido en el cual deben adquirir el conocimiento profesional y mantener un cierto equilibrio personal, debido a las emociones que causan en ellas ciertas dificultades. Al respecto, una docente reflexiona así:

> En el proceso de enseñar a leer y a escribir a mis alumnos sentí frustración, miedo y desesperación porque una no sabe si va a lograrlo. Entra la angustia, el temor, son muchas emociones encontradas porque una piensa que está mal, porque queremos cambiar, son tantas cosas que dejan a una en jaque (2E2_Norma 0220, p.5).

De este modo, se comprende que en los procesos de enseñar a leer y a escribir a los alumnos, las docentes se enfrentan a un conjunto de emociones como respuesta ante lo desconocido, a lograr o no lograr lo que pretenden, ante el trabajo sistemático que realizan dentro del aula para alfabetizar. Debido a esto, Damasio (2000) menciona que “las emociones son complejas colecciones de respuestas químicas y neuronales que regulan al organismo para actuar frente a un fenómeno determinado. Se desencadenan de forma automática y son fundamentales para la supervivencia” (citado en Cossini, et al., 2017, p.254). Es decir, las emociones son estados afectivos que se producen ante las situaciones que se presentan ante un fenómeno y son liberadas ante el actuar de cada persona.

Además, se comprende que, debido a la falta de literatura, las docentes no saben cómo enseñar y actúan influenciadas a partir de creencias conformadas por la experiencia. Por lo que se ha evidenciado que, debido a lo desconocido, la

enseñanza de la lectura y escritura ha desencadenado emociones de angustia, temor, miedo y frustración en las docentes. De igual forma, estas emociones se ven influenciadas por la presión, al respecto una docente explica “me sentía presionada porque sé que los niños tienen que salir de primero leyendo y escribiendo de primero” (2E2_Norma 0220, p.5). Entonces, se ha mostrado que la presión social y debido a la cultura institucional en la que los alumnos de primero de primaria deben salir leyendo, también resultan ser fenómenos que desencadenan las emociones mencionadas.

En este mismo sentido, cuando los alumnos logran leer y escribir, en los docentes se presentan emociones como la satisfacción. Al respecto una docente comenta “para mí que los niños ya sepan escribir palabras cortas es una gran satisfacción” (2E2_Norma 0220, p.5). Entonces, se muestra que el logro de alfabetizar a los alumnos, para los docentes produce emociones que subyacen de su pensamiento, por lo que el sentí pensar, es decir “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente pensamiento y sentimiento, dos formas de interpretar la realidad, mediante la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción” (Moraes, Torre, 2005, p. 41). Es decir, los pensamientos y sentimientos trabajan en conjunto en una realidad, en el caso de los docentes, les permite reflexionar sobre su actuar.

En pocas palabras, los docentes noveles son aquellos que llevan poco tiempo de insertarse a la docencia o que acaban de egresar de una normal o una universidad, por lo que los conocimientos adquiridos en su formación inicial difieren de la realidad a la que se enfrentan en el aula. Por lo que, la cultura institucional de la escuela asume a los maestros noveles como inexpertos para que se les asignen grados superiores, se puede comprender que, de acuerdo a esto, los grados inferiores demanda una menor experiencia en los docentes, por lo que se los asignan a los maestros nuevos (noveles).

Sin embargo, se ha demostrado en algunas investigaciones que los maestros noveles pueden poseer características ejemplares. Es decir, que no necesariamente

un maestro ejemplar es sinónimo de experiencia, sino de maestros con cierta literatura y que se encuentran en un ir y devenir entre la teoría y la práctica, reflexionando y realizando mejoras a su práctica docente en relación con el aprendizaje de los alumnos. De este modo, en el siguiente apartado se comprende a los profesores ejemplares.

Los Docentes Ejemplares

En este apartado se muestra a los docentes ejemplares de esta investigación respecto a su práctica docente en alfabetización. Por lo que se tiene la creencia en la escuela de que los docentes ejemplares son aquellos que llevan mayor tiempo impartiendo clases, son los que tienen mayor experiencia como se ha evidenciado en el apartado anterior. Ahora bien, se comprende que a los docentes ejemplares se les asignan diferentes características que se irán desarrollando, una de ellas fue la experiencia y otra la revisión de la lectura por parte de las docentes. De este modo, Medina Moya menciona

> "Los modelos formales utilizados por los principiantes en forma de normas y protocolos técnicos, se transforman y adaptan a lo largo de la experiencia, a través de la confrontación analítica e integración inteligente del conocimiento y la técnica que posee el profesor y la realidad del aula" (citado en Cortez, et al., 2013, p.99).

Es decir, los docentes principiantes tienen características como técnicos del currículo y de ciertos modelos, por lo que, a partir de la experiencia, se atreven a seleccionar los materiales y estrategias para la propuesta de su trabajo metódico dentro del aula con sus alumnos. Además, fusionan el currículo con sus creencias y literatura para innovar con la finalidad de mejorar los aprendizajes de sus alumnos a partir de una enseñanza eficaz.

En este sentido, ya se ha mencionado que a los docentes de más experiencia se les asignan los grados específicamente de quinto y sexto grado y a los docentes noveles particularmente el grado de primero. Por lo que pudiera comprenderse que los docentes que imparten en primero de primaria no requieren de esa experiencia para enseñar. Para ello, se plantean las siguientes preguntas ¿los docentes que imparten clases en primero de primaria requieren de experiencia para enseñar? ¿por qué los maestros de mayor experiencia quieren impartir los grados de quinto y sexto grado?, ¿por qué los docentes con más años de experiencia no quieren impartir el grado de primero de primaria? Debido a estas preguntas que surgen de acuerdo a ser maestro de primero de primaria, se ha de evidenciar las características de los docentes noveles y ejemplares, o en el mejor de los casos con mayor experiencia. Así como las características de alumnos de primero de primaria como de sexto grado.

A causa de lo anterior, una docente de esta investigación comenta lo siguiente "nadie quiere primer grado porque saben que se requiere de mucha paciencia y saber cómo hacerle para enseñarles a leer y a escribir a los alumnos" (E10319_Tina, p.4). Respecto a la reflexión que hace la docente se comprende que los docentes que imparten el grado de primero de primaria deben tener mucha paciencia para enseñar a los alumnos a leer y a escribir, ya que es un paso que dan los niños de la educación preescolar a la primaria.

De este modo, los alumnos de primero de primaria deben desarrollar algunas habilidades antes de enseñar de manera formal la lectura y la escritura. De la Cruz (1989), Romero, Aragón y Silva (2002) y Vega (1991, 1998) ubican entre éstas una serie de habilidades pre académicas y lingüísticas tales como el desarrollo motor fino y grueso, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, comprensión de narraciones y aptitud numérica (citado en Guevara, et al., 2007, p.410). Por lo anterior, se comprende que algunos maestros no quieren impartir el grado de primero de primaria porque reconocen los

conocimientos que deben tener acerca de la enseñanza de la alfabetización, pero también los conocimientos que deben tener los alumnos antes de la enseñanza formal.

De acuerdo a esto, dentro de las características identificadas en los docentes ejemplares, Ochoa y Domínguez (2007) mencionan "tienen un dominio del contenido, poseen habilidades pedagógicas que le permitan transmitir los contenidos con claridad, se comunican de manera eficiente", además, López (2010) agrega que "conservan cercanía afectiva con los estudiantes, expresan un gusto por enseñar y goza de capacidades para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas" (citado en Cortez, et al., 2013, p.99). Es decir, el maestro ejemplar debe contar con los conocimientos y habilidades para resolver las dificultades que se le presente en su práctica docente y en este caso, en la enseñanza de la lectura y la escritura.

De esta manera, el docente ejemplar es aquel que deja de ser un técnico para convertirse en un docente crítico y reflexivo de su propia práctica con la finalidad de mejorar su práctica. Al respecto, una docente comenta "cada año aplico diferente material, yo busco el que le quede a mi grupo, pero no todos me han dado resultado, en el transcurso del curso cambio material para algunos niños de acuerdo a lo que necesitan" (E10319_Tina, p.6). Después de esto, se ha evidenciado que la docente ejemplar, reconoce que la propuesta de un material no puede ser homogeneizado en la enseñanza de la alfabetización, ya que debido a la heterogeneidad y a la diversidad de conocimientos y habilidades que posee cada alumno son distintos.

Asimismo, la maestra reflexiona así "siempre cambio de método para enseñar a leer y a escribir a mis alumnos, de acuerdo a las necesidades de mi grupo" (E10319_Tina, p.8). Se muestra que la docente ejemplar hace uso de diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y escritura de sus alumnos como se ha evidenciado en el capítulo dos. Es decir, emplea diferentes materiales, métodos y estrategias para la propuesta de un trabajo sistemático tomando en cuenta las

características y necesidades de sus alumnos. Ahora bien, hablar de las necesidades de los alumnos resulta ser complejo, por lo que se puede hacer hincapié a

> El niño que crece en un medio "letrado" está expuesto a la influencia de una serie de acciones. Y cuando decimos acciones, en este contexto, queremos decir interacciones. A través de las interacciones adulto-adulto, adulto-niño o niños entre sí, se crean las condiciones para la inteligibilidad de los símbolos (Ferreiro, Teberosky, 1979, p.9).

Es decir, los niños que crecen en un mundo letrado, con familias alfabéticas que acercan libros, cuentos, periódicos, lápiz, colores, entre otros, los adultos le dan la posibilidad de actuar como lectores o escritores. Por esta razón, al poder comportarse como lector, antes de serlo, se llega precozmente a aprender lo esencial de las prácticas sociales ligadas a la escritura (Ferreiro, Teberosky, 1979, *p.9).* En este sentido, los niños al encontrarse rodeados de adultos o de sus iguales letrados, es más fácil que adquieran el sistema de escritura convencional porque el sistema de escritura tiene un modo de existencia social.

De igual forma, una maestra reflexiona "la familia influye considerablemente en el acceso de la alfabetización para que sea fácil o complicada para los niños" (E10319_Tina, p.11). Entonces, la docente de acuerdo a la experiencia de su práctica docente respecto a la alfabetización muestra el reconocimiento de que los padres de familia resultan ser clave importante para facilitar de manera rápida el aprendizaje en los alumnos acerca de la adquisición de la lectura y escritura. De esta manera:

> Las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta (aunque

> no lo sepa) en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices (Ferreiro, Teberosky, 1979, p.1).

De manera que se muestra que los niños aprenden del sistema de escritura en la etapa del preescolar, es decir, al estar en contacto con personas letradas facilita al alumno introducirse a este sistema y aprender de este. Además, la maestra expresa “la peor experiencia en alfabetización es con los grupos en el que no hay apoyo por parte de los padres, toda la responsabilidad recae en los maestros” (E10319_Tina, p.5). Entonces, se comprende que la dificultad en los docentes es porque los alumnos al no contar con el apoyo de los padres de familia o de algún adulto respecto a la alfabetización no cuentan con algunas concepciones que debieron adquirir en la etapa del preescolar.

Es decir, “la escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia” (Ferreiro, Teberosky, 1979, p.1). Se muestra, que la escritura es un objeto cultural y social, debido a esto se construye o se adquiere a partir de la socialización con algún individuo que este letrado, dicho de otra manera, el contexto letrado influye en los niños para crear concepciones acerca del sistema de escritura.

Por otro lado, una docente reflexiona “los maestros con más años de experiencia quieren los grados de quinto y sexto grado porque ahí los niños ya saben leer, escribir, saben trabajar de manera más autónoma” (E10319_Tina, p.4). Por lo anterior, se muestra que la docente ha conformado esa creencia de acuerdo a lo observado en la cultura institucional. Sin embargo, los procesos de lectura y escritura son complejos, requieren más de una simple decodificación de los símbolos como lo ha expresado la maestra. De acuerdo a la investigación realizada por Caldera y Escalante (2006, pp.382-383) en Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica, ha mostrado que los alumnos de

sexto grado escriben para mejorar su letra, porque el profesor hace dictado, para mejorar la ortografía, quedando como evidencia la práctica pedagógica desarrollada por el docente. Por lo que Caldera (2006) menciona que esta concepción viene de una concepción tradicional de la escritura.

> Cambiar la concepción tradicional de escritura como actividad de reproducción de textos, ejercicios de caligrafía o dictado, para pasar a considerarla desde la perspectiva de producción de diversos tipos de textos según la intención, situación comunicativa y de acuerdo con los elementos normativos de la escritura (citado en Caldera, Escalante 2006, p.375).

De este modo, se observa la enseñanza tradicional en algunos docentes de mayor experiencia respecto a la alfabetización, esta pudiera ser una razón por la que los docentes con mayores años de servicio quieren impartir clases en sexto grado. Asimismo, los alumnos de sexto grado ya han recorrido cinco años en la educación primaria y han trabajado con los procesos de lectura y escritura, a eso se debe la expresión “los alumnos de sexto ya saben leer y escribir” y así los maestros no tienen que iniciar estos procesos, o dicho de otra manera darle seguimiento a la decodificación de símbolos.

Continuando con el maestro ejemplar Brophy y Good caracterizan los profesores ejemplares como “aquellos docentes que enfatizan la instrucción académica, poseen expectativas positivas de los estudiantes, optimizan el tiempo de las tareas a realizar, consideran las necesidades del grupo curso, son capaces de relacionar el currículo con cosas cotidianas y relevantes para los estudiantes, siendo claros y entusiastas en la transmisión de instrucciones” (citado en Cortez, Fuentes, Villablanca, 2013, p.100). Por lo anterior, se evidencia que un docente ejemplar es aquel que toma en cuenta las necesidades de sus alumnos para proponer el trabajo

sistemático en el aula. Además, relacionan el currículo con la vida cotidiana de los alumnos y toman en cuenta el contexto en el que laboran.

Respecto a lo anterior, una docente comenta “se logra alfabetizar a los niños en cualquier contexto, porque el material y las actividades se adaptan al contexto y a las necesidades de los alumnos” (E10319_Tina, p.6). Entonces, se comprende que la docente es ejemplar porque considera las necesidades de sus alumnos y toma en cuenta el contexto vespertino en el que labora y lleva a cabo la enseñanza de la alfabetización. De igual manera, la maestra comenta “la forma de enseñar a leer y a escribir va cambiando de acuerdo a la experiencia y al tiempo, uno va cambiando sus estrategias y los métodos” (E20319_Norma, p.21). Es decir, que el maestro ejemplar también debe considerar el momento histórico en el que está enseñando para la propuesta del trabajo sistemático.

De acuerdo a lo anterior, se menciona “hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos frente a un cambio de era” (Plan y Programas. Primer grado, 2017, p.7). Debido a esto, se evidencia que la docente sabe que la enseñanza de la lectura y la escritura no puede ser la misma en cada ciclo escolar, esta debe cambiar debido a los cambios que surgen constantemente y lo cual se relaciona con el plan y programas de estudio, currículo propuesto en el siglo XX, en el año 2017 y actualmente es el que rige a los docentes de primero de primaria, currículo que ya se ha comprendido en el capítulo en relación a la praxis de los docentes de esta investigación.

Por último, el docente ejemplar resulta ser un concepto amplio que requiere de muchas capacidades y habilidades para lograr el aprendizaje de calidad en los alumnos, en este caso, respecto a la enseñanza de la lectura y escritura. Tal como señala Hopkins (Citado en Segovia, 2003: 7), “son múltiples las capacidades e indicadores de un buen desempeño profesional docente […], pero ninguna

propuesta por sí sola ofrece una visión global ni tampoco la garantía de que se logren ‘buenos aprendizajes” (citado en Cortez, Fuentes, Villablanca, 2013, p.100). Es decir, las capacidades y habilidades de los maestros referente al desempeño docente, estas deben actuar en conjunto porque una sola no garantiza el aprendizaje de calidad en los alumnos. Además, se debe tomar en cuenta el momento histórico en el que se vive, retomar la literatura en su praxis, las adecuaciones correspondientes al currículo, pero sobre todo la reflexión del actuar docente para innovar su práctica.

De este modo, se da paso al siguiente apartado con el cual se concluye el tercer capítulo de esta investigación y se da muestra que a pesar de lo comprendido en cada capítulo los alumnos aprenden a leer y a escribir.

Al Final los Alumnos Aprenden a Leer y a Escribir

En el desarrollo de este trabajo se ha evidenciado la manera en que llevan a cabo su práctica cada docente referente a la enseñanza de la lectura y escritura a sus alumnos. Se han mostrado algunas dificultades a las que se enfrentan, pero sobre todo la influencia de las creencias que han conformado en su niñez, en su formación inicial y durante su profesionalización en su actuar en el aula.

Debido a esto, se comprende que cada práctica docente es distinta en cuanto al trabajo sistemático que propone cada una en el aula para alfabetizar, es decir, a pesar de que ellas se reúnen en los Consejos Técnicos Escolares, mantienen charlas informales, proponen algunas actividades o uso de materiales similares, cada una lo hace a su manera, aquí es en donde se observa la influencia de sus creencias de cada una como se muestra en lo siguiente

> El trabajo del maestro está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación

> como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de determinados propósitos, a través de los cuales se pretende apuntar la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p.22).

De esta manera, en el presente apartado se evidencia que los alumnos aprenden a leer y a escribir ante las diferentes prácticas docentes y propuesta del trabajo sistemático de cada docente. Al respecto, una docente comenta “si me ha dado buenos resultados porque mis alumnos han avanzado en la apropiación de lectura y escritura, además muestran interés” (E20319_Norma, p.23). Entonces, las maestras observan el avance en sus alumnos después de un tiempo de realizar un trabajo sistemático, ante los cambios que realizan durante el proceso. Además, se muestra la reflexión que hacen las docentes sobre el trabajo que han realizado, el reconocimiento que hacen por mejorar esa práctica. Por lo que una maestra reflexiona así:

> “Saber cómo aprenden a leer y a escribir los alumnos para mí todavía es complejo porque hay niños que me entienden muy fácil y rápido y con los que no, si me frustre porque me preguntaba por qué ellos no aprenden rápido. Con el tiempo vas conociendo a los alumnos y conoces sus mañas” (2E1_Delia 0220, p.1).

En este sentido, se muestra que las maestras reflexionan sobre su propia práctica docente, lo que llamamos “praxis”. Freire (1972, p.106) dice *“*existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo… Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión”. Por lo anterior, se muestra que la maestra reconoce que saber cómo aprenden los

alumnos es un proceso complejo porque no todos aprenden en el mismo tiempo ni con las mismas estrategias y materiales. También identifica que, con la experiencia, el tiempo se conoce a los alumnos y su forma de trabajar y aprender. Entonces, se comprende que al reflexionar una práctica permite a las docentes transformar la próxima, en este caso, en la enseñanza de la lectura y escritura.

Por tanto, los docentes terminan de formarse en su práctica docente al socializar con los alumnos, con otros docentes, padres de familia y la cultura institucional, hace que el docente se enfrente a la realidad en el aula. Además, "el propósito de la formación es adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica" (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p.23). Es decir, el docente debe reflexionar sobre la teoría y la práctica para poder reorganizar su práctica.

De este modo, las docentes de esta investigación reflexionan sobre su propia experiencia al alfabetizar, pero también lo hacen sobre el currículo actual, sobre algunos talleres, Consejos Técnicos Escolares, la información de las Tics, la experiencia de otros docentes. En relación a esto, una maestra comenta "Metes tantas actividades, pero a pesar de todo, cuando vez los niños ya aprendieron a leer, a escribir. A pesar de mis años, yo siento que a un me falta mucho por aprender porque es mi primer ciclo en primero de primaria" (2E1_Delia 0220, p.3). Por lo anterior, se comprende que la maestra a pesar de los años que ha impartido clases, al ser su primer año en primero de primaria le falta por aprender respecto a la alfabetización.

Por consiguiente, las maestras han reflexionado de manera crítica acerca de lo que no les funcionó y de lo que sí en la enseñanza de la lectura y escritura, viendo de esta forma, seguir aprendiendo como una necesidad y no como una obligación. La reflexión crítica es fusionar las creencias y los conocimientos que se poseen para reorganizar la práctica docente con la finalidad de mejorarla.

> La reflexión crítica conduce también a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las convicciones propios con las ideas y convicciones de otros que también tienen que ver con el campo de la educación. Un maestro que reflexiona críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas y convicciones de otros. El docente no tiene que estudiar obligatoriamente algo que le es impuesto, sino que lo hace para entender, para sustentar sus ideas. (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p.26).

Se entiende, que los docentes comienzan a investigar cuando tienen la necesidad de hacerlo, esto sucede a partir de las problemáticas a las que se enfrentan en las aulas y ya no basta solo con el conocimiento empírico sino, que se requiere de literatura de investigaciones que se han realizado en el mismo campo de la educación. En este sentido, el maestro no investiga por obligación sino por necesidad, porque ya no puede actuar solo por la idea de la experiencia de otros docentes, es decir, necesita justificar sus ideas.

Como sucede con la alfabetización, los docentes cuando se les asigna el grupo de primero de primaria, saben que deben alfabetizar y no saben cómo hacerlo, entonces comienzan a enseñar a partir de la experiencia, pero debido a la necesidad de los cambios que se viven de acuerdo al tiempo y momento en el que enseñan reconocen que su práctica también debe cambiar. Entonces, la tarea del maestro "se desarrolla siempre en un tiempo y en un lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos" (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p.22). Es por ello, que los maestros se ven en la necesidad de investigar y cambiar sus prácticas, además con la finalidad de adquirir conocimientos nuevos para enseñar.

Respecto a esto una docente reflexiona "*hasta que no está uno con los niños en el aula es cuando una empieza a checar materiales para alfabetizar y de cómo hacerle" (2E2_Norma 0220, p.5).* Por esto, se comprende que las docentes investigan cuando tienen la necesidad y no por obligación, es decir, ante lo desconocido, las maestras buscan la manera de saber cómo enseñar a leer, a escribir a partir de las preguntas que van surgiendo antes, durante y después de los procesos de enseñar a leer y a escribir.

De igual forma, otra docente menciona "cuando me dijeron que iba a tener primero me puse a investigar, aunque antes igual lo hacía porque siempre estaba pensando algún día me van a dar primero, pero ya cuando es la de a deberás es cuando te informas más" (E30319_ Delia, p.35). Para lo cual se comprende que las docentes al leer se apropian de nuevos conocimientos, pero en este proceso reflexionan sobre ellos para llevarlos a la práctica, realizando así una reflexión crítica para después realizar cambios o innovaciones en su práctica docente con la finalidad de lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir en el menor tiempo debido a la presión social como ya se ha mencionado anteriormente. De acuerdo a esto, la reflexión crítica

> Conlleva, asimismo, un concepto de cambio; éste opera primero en la forma de percibirla, lo cual imprime un significado distinto a los factores que la componen. Una nueva lectura de la realidad genera a su vez ideas, preguntas, proyectos; en principio, éstos se presentarán en forma de inquietudes, pero para poder llevarlos a cabo de una manera sistemática requerirán de una visión más amplia y cabal del proceso educativo" (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p.26).

En este sentido, se ha evidenciado en el capítulo dos que las docentes de esta investigación han realizado algunos cambios en su práctica docente respecto a la enseñanza de la lectura y escritura después de fusionar sus creencias con algunas experiencias de su niñez y de otras docentes y a partir de su profesionalización.

Sin embargo, a pesar de esos cambios, siguen existiendo algunas inquietudes de las maestras por saber si fue la mejor manera de enseñarles a pesar de que si logró que sus alumnos aprendieran a leer y a escribir aunque en distintos momentos del ciclo escolar, una maestra reflexiona de la siguiente manera "yo creo que los maestros deberíamos hacer el esfuerzo porque los alumnos aprendan a leer y a escribir, yo si hice el esfuerzo, aunque igual no sé si lo hice bien, pero al final mis alumnos aprendieron" (2E1_Delia 0220, p.3). Por lo anterior, se comprende que las docentes al fusionar lo que se sabe con las experiencias al alfabetizar, al reflexionar surgen preguntas sobre el trabajo sistemático propuesto y los resultados obtenidos. Al respecto, se habla de una reflexión crítica

> La reflexión crítica sobre lo que se sabe, sobre lo que se ha experimentado, y sobre la forma en que estos dos aspectos se concretan en el trabajo diario, necesariamente hará surgir preguntas que quizá ya no se puedan contestar sólo a partir de la experiencia; éste es el momento en que el conocimiento generado por otras personas que también se dedican al campo de la educación cobre importancia, para apoyarse en él en la búsqueda de respuestas a las interrogantes. (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p.41).

Se muestra la manera en que las docentes necesitan del conocimiento creado a partir de investigaciones realizadas por especialistas en educación, en este caso sobre alfabetización. Además, las maestras reconocen que no saben específicamente con qué lograron que sus alumnos aprendieron a leer y a escribir después de aplicar diversas estrategias, materiales y métodos, por lo que aceptan que deben seguir aprendiendo. Es decir, "ser maestro es también ser aprendiz. El

aula es igualmente para nosotros un espacio en el que podemos aprender". *(Fierro, et al. 1999, p.43).* Es decir, ser maestro es reconocer que no lo sabe todo, que aprende al igual y con los alumnos.

En síntesis, en el tercer capítulo se ha evidenciado la praxis de las docentes de esta investigación, es decir, la reflexión de la práctica docente de cada una respecto a la alfabetización. En la que se ha mostrado que las docentes, de manera libre, de acuerdo a sus necesidades, a las preguntas que se hacen dentro de esta práctica, se muestra que ellas no lo saben todo, lo reconocen en cuanto a la alfabetización, al no saber cómo enseñar a leer, a escribir, por ello, se ven en la necesidad de indagar a partir de la experiencia de otras docentes, de la manera en que ellas aprendieron, lo cual fusionan con la profesionalización. Asimismo, mezclando el pasado (enseñanza tradicional y teoría conductista) con el presente (desde la teoría del constructivismo), en un ir y devenir entre la teoría y la práctica.

Por lo anterior, se ha mostrado que las creencias que han conformado las docentes influyen en su práctica docente respecto a la toma de decisiones para la propuesta del trabajo sistemático para enseñar a leer, a escribir, a partir de ello las docentes reflexionan de manera libre lo que hicieron, lo que les falta por hacer, mencionan que les falta aprender. Además, se ha develado que las docentes comienzan a investigar por necesidad ante sus inquietudes, no por obligación, siendo así una manera de mejorar su práctica docente que les permite realizar cambios y ciertas innovaciones.

De este modo, se revela que las docentes reconocen que la enseñanza de la lectura y escritura son procesos complejos, lo cual implica un compromiso docente muy grande. En primera por no haber adquirido las herramientas necesarias en su formación inicial, para lo cual también se ha mostrado que el docente también se forma en las aulas y aprende con los alumnos. En segunda, por lo cambios que se enfrentan ante las Reformas en los diferentes momentos históricos de la educación.

Entonces, entrar al aula los docentes se enfrentan a la realidad, a las reformas que se dan en cada momento, a la cultura institucional, a la socialización que les permite

a los docentes entender y actuar en su práctica docente, pero sobre todo les ha permitido reflexionar sobre está para realizar cambios que les permitirán mejorar su práctica justificándola con la teoría y no sólo a partir de la experiencia.

Por último, se ha develado que a pesar de las dificultades a las que se enfrentan las docentes, como ejemplo de estas se encuentra la presión social, la cultura institucional, la enseñanza tradicional, el contexto, el apoyo de los padres, las docentes logran alfabetizar a sus alumnos. Entonces, se evidencia que a pesar de las diferentes prácticas docentes y de las dificultades a las que se enfrentan para la enseñanza de la alfabetización, los alumnos logran leer y a escribir en diferentes momentos del ciclo escolar.

Conclusiones

Una de las aportaciones de esta investigación es contribuir al desarrollo de conocimiento en el campo de la investigación sobre la práctica docente respecto a la enseñanza de la alfabetización, tomando en cuenta que, si bien existen investigaciones acerca de la enseñanza de la alfabetización, estás no consideran las creencias que han conformado las docentes en su niñez, en su formación inicial, en su profesionalización, sobre todo de la experiencia de otras maestras para poder comprender las prácticas docentes reales sobre la enseñanza de la lectura, la escritura en los alumnos de primero de primaria. Además, hace referencia a la posible relación existente entre los significados y las acciones que realizan en su trabajo cotidiano dentro del aula; existe poca investigación sistematizada sobre este rubro.

Los hallazgos de la presente investigación permiten comprender el actuar del docente respecto a la enseñanza de la alfabetización, refiriendo a las creencias que han conformado las docentes siguiendo un recorrido desde su niñez hasta la práctica docente actual. Por lo anterior, se entiende como creencia a esos pensamientos que los docentes tienen respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, los cuales se dan por sentido común y que pueden cambiar en cualquier momento según la experiencia que vivencian en el salón de clases con sus alumnos. Sin embargo, se observa que hay creencias difíciles de cambiar, claro ejemplo, es la enseñanza tradicional comprendida en la enseñanza actual, aunque no su totalidad, pero si hay algunas acciones características de esta enseñanza que más adelante se mencionan en los hallazgos. Es decir, Las creencias son dinámicas porque sufren cambios y restructuraciones debido a la confrontación en que los docentes valoran sus creencias con sus experiencias.

Los hallazgos de la investigación realizada aportan conocimiento al campo de la práctica docente, ya que además de identificar los significados que tienen los profesores respecto a la práctica y las acciones que realizan en ella como docentes,

se evidencia que los alumnos aprenden a leer y a escribir a pesar de las diferentes prácticas docentes.

Uno de los primeros hallazgos de esta investigación consiste en la creencia de las docentes al no adquirieron las herramientas necesarias para saber alfabetizar en su formación inicial, porque en está no se les brindó la oportunidad de fusionar la teoría con la práctica, por lo tanto, para ellas resultó un aprendizaje no significativo. Además, durante su formación inicial, sus maestros les enseñaron que se aprende a partir de la experiencia, al enfrentarse a la realidad y no a reflexionar sobre la práctica. Debido a esto, a las docentes cuando se les asignó el primer grado de primaria sintieron miedo al enfrentarse ante lo desconocido, no saber cómo enseñar a leer, a escribir a sus alumnos de manera convencional. Para lo cual, la cultura institucional, considera a los maestros con mayor experiencia (con más años de servicio) deben atender los grados de quinto y sexto, los maestros nuevos los grados de primero.

Asimismo, la cultura institucional se ve influenciada en la conformación de las creencias de las docentes. Por lo que se tiene la creencia de que los alumnos de primero deben aprender a leer, a escribir de manera convencional. Igualmente, las docentes se someten a la presión social por parte de los compañeros que mencionan que sus alumnos adquieran estos dos procesos en el mes de diciembre; los padres de familia, porque mencionan que el mejor maestro es el primero en lograr que sus alumnos aprendan a leer y a escribir; por último, la presión de la administración institucional que mediante las pruebas de evaluación como lo son los exámenes, la prueba de SisAt arrojan resultados en donde interviene la lectura y escritura de los niños. Ante la presión social, las docentes toman algunas decisiones para que sus alumnos aprendan con rapidez.

Otro hallazgo, consiste en que los docentes al aprender a partir de la experiencia de otros docentes sobre alfabetización conformaron creencias sobre la enseñanza tradicional, debido al momento histórico que atravesaron estos docentes. En donde

al alumno se le considera pasivo y al profesor transmisor del conocimiento de un aprendizaje basado en la mecanización, en la repetición sin reflexión y de una forma rigurosa. Además, se empleaban los métodos de marcha sintética (método alfabético, fonético y silábico) característicos de la enseñanza tradicional porque no permiten la reflexión por enseñarse a partir del método inductivo que se produce a partir de lo particular a lo general, es decir, toma como unidad mínima la sílaba, la cual resulta ser abstracta en el conocimiento del alumno y, por ende, no existe la reflexión sino la mecanización.

Un hallazgo más, consiste en las creencias conformadas a partir de la profesionalización en la que se encuentran las docentes, en base de literatura, de cursos y de la reforma actual, las maestras se apropian de algunas ideas sobre la enseñanza de la alfabetización empleando los métodos globales, en los que se refiere el método deductivo, que toma la palabra como unidad mínima, se reflexiona acerca de lo que se escribe y se lee con una finalidad comunicativa de decir su palabra. De esta forma, las docentes al fusionar los métodos de marcha sintética con los métodos globales, se ha evidenciado que ellas enseñan a partir del método ecléctico en el que toman lo necesario de cada método, algunos de ellos sin ser documentados, pero mediante la experiencia son retomados.

De igual forma, se ha encontrado que las docentes al reflexionar sobre la manera en que sus maestras les enseñaron a leer y a escribir mediante la enseñanza tradicional, para ellas les resultaba cansado repetir de una manera mecanizada, las letras, los sonidos, las silabas y además de una manera rigurosa. Como resultado de esto, las docentes toman decisiones respecto a cómo les hubiera gustado que les enseñaran y por ello realizan ciertos cambios e innovaciones en su práctica docente como el empleo del juego, del arte y del diálogo como medios para facilitar el aprendizaje en sus alumnos, además de una manera divertida enseñar a leer, a escribir. Por lo anterior, se dice que el maestro enseña cómo le hubiera gustado que le enseñaran.

También, se muestra que a partir de las creencias que han conformado las docentes, enseñar a leer, a escribir de manera convencional a partir de los métodos de marcha sintética, consideran que la propuesta del plan y programas 2017, a partir de las prácticas sociales de lenguaje los alumnos no aprenden a leer, a escribir de manera convencional, por lo que recurren a otras herramientas, materiales como lo son las fotocopias para la enseñanza de cada letra y la asociación de palabras que comiencen con cada una de ellas.

De la misma forma, se ha mostrado que las creencias que han conformado las docentes referentes a la enseñanza de la lectura, la escritura en su niñez, en la formación inicial, pero sobre todo a partir de la experiencia de otras docentes, al fusionarlo con la profesionalización influyen en su práctica docente para la toma de decisiones. Además, se ha comprendido que las docentes después de alfabetizar reflexionan sobre su actuar docente, reconocen la necesidad de seguir aprendiendo sobre la enseñanza de la lectura, la escritura, viendo de esta forma, la literatura sobre alfabetización como una necesidad para responder a las interrogantes que se hacen y no como una obligación para mejorar su práctica.

Igualmente, se ha evidenciado que el grado de primero de primaria requiere de literatura por parte de los docentes que les permita reflexionar sobre la enseñanza de la alfabetización, de cómo aprenden los alumnos, de ponerlo en práctica para auto reflexionar sobre los resultados, se trata de un ir devenir entre la teoría y la práctica, no necesariamente de experiencia. Por lo que se puede decir que el maestro ejemplar no depende necesariamente de su trayectoria profesional, sino de la relación entre la teoría, su práctica, pero sobre todo de la revisión de la literatura, la reflexión que hace de esta para posteriores decisiones dentro de su práctica docente.

Para finalizar, la presente investigación arroja hallazgos relevantes para la práctica docente en cuanto a la enseñanza de la alfabetización que influyen en la generación de una nueva propuesta para alfabetizar, pero sobre todo para cambiar las

creencias de los docentes respecto a la enseñanza basada en literatura y reflexión de la práctica para mejorarla. Por lo anterior, se plantea la siguiente tesis: Algunas creencias que han conformado las docentes en su niñez, en su formación inicial, durante su profesionalización, las experiencias de otras maestras en la alfabetización son una forma de pensar, actuar en su práctica docente permitiéndoles reflexionar para innovar y mejorar su práctica.

Bibliografía

Briseño (1999). Reflexiones en torno al juego y el jugar. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 14, enero-junio, 1999, pp. 1-8 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

Caballero-Montañez, Robert; Sime-Poma, Luis (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria Revista Electrónica Educare, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 1-23 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica

Caldera, Reina; Escalante Urrecheaga, Dilia (2006). Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica Revista de Pedagogía, vol. XXVII, núm. 80, septiembre-diciembre, pp. 371-405 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela

Cárdenas, Alfonso (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. Revista colombiana de Educación, núm. 60, enero-junio, pp. 71-91 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Castellaro, Mariano; Dominino, Martín (2011) El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 119-145 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México

Chaves Salas, Ana Lupita (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicia Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 2, núm. 1, enero-junio, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Cirigliano, F.J., Gustavo y Anibal, Villaverde (2003). Dinámica de grupos y educación. Humanistas.

Clark, C., Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza, Vol. 3. Barcelona: Paidós.

Clark, C. M y Peterson, P. L. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), La investigación de la enseñanza vol. III. Barcelona: Paidós.

Collazos, César Alberto; Mendoza, Jair (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula Educación y Educadores, vol. 9, núm. 2, pp. 61-76 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

Cornejo, J., Fuentealba, R. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces? Santiago: Ediciones UCSH.

Cortez Quevedo, Karina; Fuentes Quelin, Valeria; Villablanca Ortiz, Isabel; Guzmán, Carolina (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas Estudios Pedagógicos, vol. XXXIX, núm. 2, pp. 97-113 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Cossini, Florencia Carla; Rubinstein, Wanda Yanina; Politis, Daniel Gustavo (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos Anuario de Investigaciones, vol. XXIV, pp. 253-257 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Cova, Yaritza (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 5, núm. 2, diciembre, pp. 53-66 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Di Caudo Villoslada, María Verónica Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum Praxis & Saber, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2013, pp. 15-39 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, pp. 105-117 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.

Díaz, Berenice (2017). La escuela tradicional y la escuela nueva: “Análisis desde la Pedagogía crítica”. Tesis UPN. Ciudad de MÉXICO.

Díaz, Martínez, Roa, Sanhueza (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol.9, núm. 25, pp. 421-436. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile.

Duek, Carolina (2010) Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, pp. 799-808 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia

Espitia Carrascal, Rosa Elena; Montes Rotela, Marivel (2009). INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS MENORES DEL BARRIO COSTA AZUL DE SINCELEJO (COLOMBIA) Investigación & Desarrollo, vol. 17, núm. 1, pp. 84-105 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

Ferreiro, E. Teberosky, A. (1979). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos Emilia

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). Transformando la práctica docente. Fundamentos del programa (pp. 11-57). México: Paidós.

Fuentealba Jara, Patricia Imbarack Dagach (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 257-273

Freire, Paulo 1972b (1970) Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI).

García Gracia, M. (2001a). Prácticas de intervención contra el absentismo a secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. VII Congreso Español de Sociología. Salamanca.

Garrido, F. (1997). Cómo leer mejor en voz alta: una guía para contagiar la afición a leer. Libros de México, 46, 11-16.

Gómez. P. Margarita (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. México

González González, Ma. Teresa (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 1, pp. 1-15 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España

González de Luna (2004). El concepto de sentido común en la epistemología de JKarl Popper Signos Filosóficos, vol. VI, núm. 11s, pp. 131-144 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México

González Suárez, Enrique (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 110120 Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas Ciudad de La Habana, Cuba

Guevara Benítez, Yolanda; Hermosillo, Ángela; Delgado, Ulises; López, Alfredo; García, Gustavo (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 405-434 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Guzmán Gómez, Carlota; Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2015). experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Imbernón, F. (1994). La formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado. En F. Imbernon (Ed.), La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional (pp. 58-59). Barcelona: Graó.

Informe Final Municipal de Tulancingo de Bravo, Hidalgo, México (2016).

J. Jimeno Sacristán (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Novena edición. Capitulo VII. El currículo moldeado por los profesores. Pp. 196-232. Morata.

López (2010). El juego en la educación infantil y primaria. ISSN : 1989-9041, Autodidacta. Badajoz. Revista de la Educación en Extremadura.

Marcelo, C. (2009). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. España: Universidad de Salamanca. Web: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69317/1/ Profesores_principiantes_y_programas_de_.pdf (11/2011)

Masi, Ana (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Mata Segreda, Alejandrina (2004). El sentido social de la idea de un buen maestro Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, juliodiciembre, 2004, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Montecinos, C., Solís M. C., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2009). Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje. Santiago: Ediciones UC.

Moraes, M. C. & Torre, S. (2005). Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Málaga: Aljibe.

Morales, S., Arcos, D., Ariza, E., Cabello, M.A., López, M.C., Pacheco, J., Palomino, A., Sánchez, J. & Venzalá, M.C. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyectos de Investigación Educativa, 57-65. Resumen extraído el 30 marzo de 2007, de http:// www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/ investigación / entorno_familia.pdf

Núñez Rojas, Mauricio Alejandro; Arévalo Vera, Ana; Ávalos Davidson, Beatrice Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2, 2012, pp. 10-24 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.

Olaya, Alejandro; Ramírez, Jackeline (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 117-125 Universidad de San Buenaventura Cali Cali, Colombia

Oliver, C (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. Reifop, vol. 12, n. 1, 63-75.

Pulido Acosta, Federico; Herrera Clavero, Francisco (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta Anuario de Psicología, vol. 45, núm. 2, septiembre, pp. 249-263 Universitat de Barcelona, España

Rodríguez, Cavazos Jorge (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Presencia universitaria, pp. 36-40

Rodríguez Jiménez, Andrés; Pérez Jacinto, Alipio Omar (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 82, pp. 1-26 Universidad EAN Bogóta, Colombia.

Rosano, María (2011). El método de lecto-escritura global. Revista digital Innovación y experiencias educativas. Núm. 39, febrero.

Runge Peña, Andrés Klaus; Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, juliodiciembre, pp. 75-96 Universidad de Caldas Manizales, Colombia

Segura Castillo, Mario (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, pp. 1-18 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

SEP (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Primaria. 1º. Ciudad de México.

SEP (2018). Libro para el maestro. Lengua para el maestro. Lengua Materna. Español. Primer grado. Ciudad de México.

Serra, Juan Carlos; Krichesky, Graciela; Merodo, Alicia (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la universidad nacional de general sarmiento Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 13, núm. 1, abril, pp. 195- 208 Universidad de Granada Granada, España

Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. Propósitos y Representaciones, 227260.

Serrano, 2010. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Revista de Educación. Pp. 267-287.

UNICEF (2018). Aprendizaje a través del juego. Sección de Educación. División de Programas. Nueva York. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. The Lego Fundation.

Universidad Pedagógica Nacional. UPN (2001). Análisis curricular. Guía del estudiante. México.pp.

Venezky, Richard (1999). Diccionario de alfabetización, Asociación internacional de la lectura.

Vergara Fregoso, Martha (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, pp. 685-697 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España

Viera Torres, Trilce (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural Universidades, núm. 26, julio-diciembre, pp. 37-43 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional

Zorrilla, Margarita; Ruiz, Guadalupe (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 5, diciembre, pp. 200-204 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.