

Alfabetización inicial: conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria

Edgardo Domitilo Gerardo-Morales

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Introducción

Uno de los propósitos principales de la educación básica en México es que los alumnos se apropien del sistema convencional de escritura con la finalidad de que se integren a la cultura escrita (SEP, 2017). Para lograrlo, el Plan de Estudios de Educación Primaria de este país propone un enfoque de enseñanza basado en las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017). Es decir, que el docente propicie la interacción del alumno con diferentes prácticas de lenguaje y, de esta manera, se favorezca la adquisición de la escritura.

De acuerdo con el Plan de Estudios de Educación Primaria (SEP, 2017), se señala que el aprendizaje de la lengua escrita no sólo ha de basarse en la adquisición de signos, sino que el estudiante esté inmerso en el uso del lenguaje oral y escrito con finalidades sociales. Que mediante la interacción con el objeto escrito, lleve “al niño a formular hipótesis sobre la escritura, a ponerlas a prueba y a modificarlas cuando resultan insuficientes o contradicen otras hipótesis previamente establecidas” (SEP, 2017, p. 168). De esta manera, se busca propiciar la adquisición de la escritura en el alumno, al encontrar una función social a dichas prácticas de lenguaje y de dotarlas de significado.

En la práctica, sin embargo, hay una diferencia entre lo que propone el currículum y lo que realizan los docentes en el aula (Gimeno y Pérez, 1992). Esto es, el profesor lleva a cabo acciones que pueden corresponder o no con la propuesta oficial de enseñanza. Estas responden a conocimientos que él ha construido a lo largo de su formación profesional (inicial o continua) o en su experiencia como docente. De esta manera, logra que los alumnos adquieran la escritura desde los primeros meses en la escuela.

Al respecto, Gimeno (1991) señala que existe un currículum prescrito y uno en-acto. El primero es la propuesta de la política curricular que pretende guiar la enseñanza en las escuelas. El segundo se refiere a lo que realmente llevan a cabo los docentes en clase. Este último, el currículum en-acto, surge cuando se presenta la propuesta oficial al docente y este se apropia de algunos elementos y los moldea al planear su clase y rea-

Cita sugerida:

Gerardo-Morales, E. D. (2019). Alfabetización inicial: conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria. En A. Cotán Fernández (Coord.), *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (pp. 93-102). Eindhoven, NL: Adaya Press.

lizarla en el aula. En este proceso de moldeado, influyen diversas variables: significados que atribuyen a la práctica y al currículum, sus concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, la *praxis* como experiencia que han construido, sus referentes de identidad práctica, sus conocimientos, entre otros.

Por lo anterior, el objetivo de este capítulo es presentar algunos resultados preliminares acerca de lo que el docente de educación primaria cree o conoce en relación con la alfabetización inicial. De acuerdo con el propósito general de la investigación en la que se enmarca este trabajo, interesa analizar los conocimientos y creencias que guían las prácticas de enseñanza en el aula. De esta manera, es posible comprender las razones por las que los docentes, aunque hay una propuesta oficial, llevan a cabo ciertas acciones o adecuaciones en el aula para alfabetizar a sus alumnos.

De acuerdo con Luckman (1996), las acciones de los docentes no son interpretables de manera fundamental en las conductas observables. Es decir, observar y describir lo que pasa en el aula no permite conocer lo que existe en el fondo de dichas acciones. Por tanto, es necesario tomar en cuenta otros recursos como el discurso o la perspectiva de los sujetos sobre cómo conciben la alfabetización en el aula. Carr (1996) señala la idea de que es necesario interpretar la práctica educativa como una especie de *poiesis* dirigida por la *techné*. Es decir, interpretar la práctica del docente como una acción guiada por ciertas razones, fundadas en los conocimientos y creencias que ha construido. De esta manera, el profesor lleva su práctica con base en conocimientos construidos en diferentes etapas, las cuales guían sus acciones en el aula.

Al explorar los conocimientos y creencias de los docentes, se busca reflexionar sobre las razones y las finalidades que sustentan las acciones del docente en el desarrollo de sus clases, permite comprender el sentido de las prácticas que lleva a cabo en el aula, cómo utilizan el conocimiento científico, elaboran y modifican sus acciones, utilizan técnicas, cómo recrean estrategias, procedimientos, tareas y recursos. Con esto, se intenta abonar a la discusión sobre la formación docente y continua de los profesores en servicio al conocer el sentido de sus acciones en el aula, específicamente en el tema de la alfabetización inicial en educación primaria.

Breve marco conceptual

Para comprender e interpretar las prácticas de enseñanza en el aula sobre la alfabetización inicial, es necesario conocer los significados que los docentes atribuyen al concepto de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Por ello, se retoman las categorías de *conocimientos* y *creencias* docentes, que a continuación se describen.

Conocimientos docentes

Mercado (1991) señala que los docentes, en sus conocimientos, incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa no sólo durante su formación académica. Eso que ellos saben se conforma tanto en las referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia les resultó importante, como por las prácticas que han observado en otros maestros en las escuelas donde han estado, como alumnos y como

docentes. Lo que el docente conoce se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias que ellos construyen, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo. Por su parte, Balslev, Vanhulle y Tominska (2010) mencionan que los conocimientos de los docentes no se reducen a los saberes científicos, teóricos o didácticos, sino que se reflejan en varios aspectos. Se construyen en la interacción con otras personas. Tienen antecedentes personales, familiares, laborales y estudiantiles del docente. Es una conformación de la cultura del docente desde la práctica y la teoría.

Las autoras (Balslev *et al.*, 2010) identifican cuatro tipos de conocimientos docentes. El primero se refiere a los conocimientos académicos. Estos recuperan los saberes referentes a la ciencia de la profesión, lo que compete a la labor docente en la formación profesional. El segundo es el saber institucional. Se refiere a las propuestas que orientan la labor docente para dar atención a la sociedad desde la escuela y dar funcionamiento a la institución educativa: conocimientos administrativos, organizativos, sociales y culturales. El tercero es el saber que se deriva de la práctica de enseñanza. Es decir, son aquellos saberes que el docente construye con base en lo que ha experimentado al realizar su labor, en distintos grupos de alumnos o escuelas. El cuarto se refiere a los saberes de la experiencia personal. Este es el que se genera en lo que el docente ha vivido como persona, estudiante, hijo, padre, etc. Es lo que le ha proporcionado el entorno en que ha vivido.

Con base en lo anterior, es posible distinguir que el conocimiento construido por el docente no se limita a la parte conceptual, sino que moviliza diversos conocimientos que le permiten orientar su labor. Por tanto, los conocimientos del docente son aquellos que ha construido con base en su experiencia personal y profesional, su práctica como docente y los saberes teóricos adquiridos, que le permiten realizar ciertas acciones.

Creencias docentes

De acuerdo con Contreras (2008), las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción. De esta manera, el docente crea ciertos conocimientos al reflexionar sobre sus acciones realizadas. Al respecto, Vergara (2005) menciona que el docente basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo. Por tanto, se considera que es ahí donde construye el significado a partir de las interacciones sociales que tiene con los alumnos, otros docentes, sociedad, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también influye el espacio para que sea capaz de reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto reflexivo.

Rodríguez (2017) señala que para comprender la configuración de las prácticas de enseñanza es necesario acceder al conocimiento de aquello que los maestros dicen hacer. Para ello, es importante que se conozcan las ideas, asunciones y concepciones que los docentes mantienen sobre los procesos de enseñanza. Esto supone acceder a los sistemas de creencias y teorías implícitas que sostienen los maestros.

Con base en los aportes de Contreras (2008), Rodríguez (2017) y Vergara (2005), las creencias o ideas de los docentes son conocimientos producto del pensamiento y la reflexión que el docente construye acerca de un hecho, que *pueden o no ser correctas*. Son un marco de referencia sobre las acciones y decisiones. Son el significado que le atribuyen a las acciones. Pueden ser explícitas o implícitas en su discurso y en las acciones. Por ello, estudiar las creencias o ideas de los docentes sobre un tema específico permite comprender que la acción del profesor puede sustentarse sobre una serie de teorías implícitas que delimitan y concretan las interpretaciones de la realidad y los procesos de toma de decisiones.

Proceso metodológico

Como el objetivo de este capítulo es analizar los conocimientos y creencias que dos docentes han construido acerca de la alfabetización inicial en la escuela primaria rural mexicana, esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003). Es decir, no se busca generalizar los datos que se obtengan, pues se analizaron a personas como sujetos sociales que se desarrollan en un contexto específico. De acuerdo con Stake (1999), se trabajó con el estudio de casos. Este consiste en estudiar la particularidad y la complejidad de un caso singular con la finalidad de llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Por lo anterior, se seleccionaron a dos docentes de educación primaria de la zona centro del estado de Veracruz (México) que laboran en un contexto rural multigrado (es decir, que atienden a dos o más grados de manera simultánea): uno pertenece al estado y el otro al sistema de educación comunitaria CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo)¹. De acuerdo con Stake (1999), la decisión de elegir esta región es por razones *intrínsecas e instrumentales*. Esto es porque el autor de este capítulo laboró hace un par de años en esta zona y conoce varias escuelas de ambos sistemas. Además, en esta región existe un número elevado de escuelas multigrado por parte del estado y se encuentra uno de los departamentos de CONAFE más grande de la entidad veracruzana; por tanto, hay un gran número de escuelas comunitarias.

La selección de los dos docentes se dio por diversos criterios. Principalmente es que uno pertenece al sistema estatal y el otro al comunitario. El docente estatal tiene 28 años, cuenta con Licenciatura en Pedagogía y lleva seis años de servicio como profesor de primaria. El docente comunitario tiene 19 años, es su segundo año como profesor, su escolaridad es de educación media superior (equivalente a nivel terciario, antecedente para ingreso a licenciatura) y sólo recibió un curso de seis semanas previo a ser asignado a una escuela (durante el periodo julio-agosto, pues en agosto es el inicio de clases en México). Además, ambos laboran en una escuela primaria de organización multigrado y tienen los grados de primero y segundo a su cargo.

¹ En México, la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) es atendida por dos subsistemas con la finalidad de tener cobertura. Por una parte, la Secretaría de Educación (equivalente a Ministerio de Educación) contrata por medio de una plaza a profesores con título profesional. Por otra, el CONAFE brinda el servicio comunitario en zonas rurales con alto grado de marginación y con matrícula menor a veinte alumnos. Contrata a jóvenes egresados de secundaria y bachillerato para impartir clases, como un servicio social. Al término, estos se hacen acreedores a una beca para continuar sus estudios.

La indagación fue a través de una entrevista semiestructurada a cada docente. Esta es entendida como una “técnica en la que una persona solicita información a otra para obtener datos” (Rodríguez, Gil, y García, 1999, p. 163). Se llevó a cabo en la primera semana de septiembre al docente estatal y en la primera de octubre de 2018 al docente comunitario. Esta fue con una doble finalidad. Por una parte, interesaba conocer los datos de identificación, trayectoria personal y profesional de cada docente. Por otra parte, principalmente, fue para indagar sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Las entrevistas se realizaron de manera oral y se grabaron en audio para tener el referente empírico completo. Se desarrollaron en dos sesiones de una hora aproximadamente por cada docente. Esto fue con el propósito de no cansar ni interferir en las actividades personales de ellos dos. Ambas entrevistas se desarrollaron por la tarde, después de la jornada de trabajo, en el aula de cada uno.

Después de recolectada la información en audio, se procedió a la sistematización del mismo. En primer lugar, se realizó la transcripción de dichas entrevistas. Mientras se hacía esto, se tomaron notas de temas que se habían tocado en la conversación. Después, con estas notas, se hizo una lectura lenta en digital del material conformado. Se identificaron temas en los diálogos con el docente y se etiquetaron para su fácil localización. A partir de esto, se formaron categorías con temas que tuvieran relación entre sí. Se trató de encontrar puntos de convergencia entre ambos docentes, pues también se identificaron temas que diferían uno de otro. Con base en estas categorías, se tomaron en cuenta sólo aquellas que reflejan lo que el docente conoce o cree sobre cómo el niño aprende a leer y escribir en la escuela

Algunos conocimientos y creencias: Resultados preliminares

Para fines de este capítulo, se presentan algunos resultados preliminares de los datos recolectados. Por ello, se destacan aquellos puntos relevantes donde existe coincidencia entre ambos docentes.

De lo no-convencional a lo convencional

Los docentes mencionan que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita es el paso de una escritura no convencional a una convencional. Ambos señalan que existen etapas por las cuales los niños transitan en este proceso, aunque no las especifican ni abundan en ello. Comentan que la finalidad es que el niño aprenda a escribir de manera coherente:

Escriben, porque pues saben escribir, porque copian, dibujan o hacen garabatos, pero no, no tienen una coherencia en su texto, ya cuando empieza a tener coherencia su texto, es cuando ya empiezan a leer y escribir de manera convencional (CNF-19).²

² Simbología de transcripción: (,) pausas cortas, (...) pausas largas, ([...]) fragmentos omitidos, (CNF-#) docente comunitario y número de página, (DOC-#) docente estatal y número de página.

Ferreiro y Teberosky (1979), desde una perspectiva psicogenética, han señalado desde hace más de tres décadas que los niños piensan sobre la escritura. Que en sus inicios no muestran un escrito como los adultos lo hacen. Por ello, en sus primeras etapas hacen diversos garabatos, uso de grafías sin una relación grafema-fonema. Sin embargo, poco a poco, a través de reflexiones, logran hacer esta relación sonoro-gráfica de manera convencional

Los datos muestran que ambos docentes reconocen que hay un proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el niño. Es muy probable que el docente estatal lo analizó en su formación profesional y que el docente comunitario obtuvo esta información en el curso intensivo que tomó antes de ser asignado en esta escuela, aunque no se profundizó en ello. Por este motivo, sólo señala que es una escritura no convencional a una convencional. Esto es un dato importante porque ambos reconocen que los niños transitan por un proceso que no es inmediato y que no van a tener escritos como el adulto lo concibe, sino como el niño genera sus hipótesis.

La motivación como elemento importante

Para que el niño aprenda a leer y escribir, los docentes señalan que es importante que el alumno esté motivado. Consideran que sin motivación, no hay aprendizaje. Que este es un elemento importante, como se muestra a continuación:

En primer lugar, más que nada, es que el niño... tenga la motivación para hacerlo [...] porque si la familia también apoya al niño, eso quiere decir que el niño también se siente motivado (CNF-25).

Es posible darse cuenta de que el docente comunitario señala que la familia es importante en este proceso. Menciona que aunque esta no sepa leer ni escribir, es necesario que los padres motiven a los niños. Pone de ejemplo que él como aprendiz, si no siente motivación hacia algo, no lo va a aprender. En cambio, cuando está motivado, surge el interés por aprenderlo. En el caso del docente estatal, este lo explica por medio de la teoría de la motivación de Abraham Maslow:

De la pirámide [...] nosotros tenemos cinco necesidades básicas [...] la tercera es la de necesidades afectivas y sociales, emocionales [...] ¡ah! una de ellas es la motivacional (DOC-6).

Es claro que recupera elementos teóricos adquiridos en su formación profesional. Aunque no hace toda la explicación, sí puntualiza en que la necesidad motivacional es un aspecto necesario para el aprendizaje. Por ello, también señala que se requiere motivar al niño para que encuentre interés en aprender a leer y escribir. Que esta motivación ha de ser desde la escuela y la familia.

La motricidad fina para aprender a escribir

De acuerdo con los docentes, para aprender a escribir es necesario que primero se aprenda a “trazar”. El trazo es la primera parte del proceso de adquisición de la escritura, como se muestra en el siguiente ejemplo:

No podemos escribir, si el niño no nos puede hacer los trazos, entonces, hay que, el niño ya tiene que tener la habilidad de, al menos, realizar circulitos, bolitas, palitos y eso... para que, pues, el niño, al momento de ir escribiendo, pues tenga, la... movilidad de la mano... para hacer sus trazos, sus letras, y pues... que se le entienda, ¿no? (CNF-28).

Hay que comenzar en él a cimentarle, primero, la motricidad fina, enseñarle a agarrar el lápiz, porque inclusive no traen ese conocimiento (DOC-11).

Con base en lo anterior, para los docentes es necesario que el niño sepa tomar el lápiz entre los dedos de la mano. Retoman los aportes de la motricidad fina. Para ellos, “saber hacer” las letras es indispensable para que se puedan identificar las grafías que utilizan en sus escritos. Señalan que el niño ha de realizar ejercicios aislados en su cuaderno o libreta. Esto es para lograr que desarrolle la habilidad de escribir, entendiendo esta como la habilidad de usar la mano con el lápiz para hacer marcas gráficas en la libreta.

Conocer el alfabeto

Los docentes mencionan que el niño necesita conocer el alfabeto para poder aprender a leer y escribir. Señalan que es un conocimiento indispensable. Que es importante que al ingresar a primaria, ya conozcan las grafías:

La principal manera de que pues, el niño aprenda a leer, pues es primero reconocer... eh... las letras [...] ya conociendo la estructura de la letra y... identificando cada una de ellas... ya pues se podría pasar a... con el sonido que cada una de las letras tiene (CNF-23).

Tiene que tener amplio conocimiento del abecedario... y para posteriormente formar las palabras, las pueda codificar y posteriormente las pueda representar con el lenguaje oral (DOC-7).

Ambos docentes señalan la importancia del conocimiento de las grafías. Se especifica que reconozcan la estructura, es decir, la forma de cada una. Que las identifique. Para estos docentes, si el niño no identifica las grafías, tendrá mayores dificultades para aprender a leer y escribir. Por ello, una de las frases que utilizó uno de los docentes es “conocer la ‘O’ por lo redondo”. Es decir, que se conozcan las grafías por su forma, su nombre y, después, su uso. De esta manera, conocer el alfabeto es un paso previo e indispensable.

De la letra a la palabra y, después, los enunciados

Para los docentes, enseñar a leer y escribir es un proceso que se desarrolla por etapas. Ellos consideran que es una serie de pasos a seguir. Que se requiere ir uno a uno, en el cual, el conocimiento se dosifica para que el alumno lo asimile por partes y sea más fácil para él:

El alumno va a ir aprendiendo, y claro, todo es... de lo más fácil, a lo más complejo, son escalones, peldaños que el niño tiene que ir avanzando, nuevamente, no le puedo enseñar al niño a leer un enunciado, cuando todavía no conoce la “O” por lo redondo... entonces, vamos todo por partes y secuenciado (DOC-8).

Nos vamos a la letra, nos vamos a la sílaba y posteriormente a las palabras... porque no les puedo enseñar a los niños a “que me hagan un robot cuando ni siquiera conocen un tornillo” (DOC-15).

El docente hace una analogía con los escalones. Señala que es necesario ir uno por uno. Para él, el proceso es de lo fácil a lo complejo. Considera que lo más fácil es que aprendan las grafías por separado. Por ello, los niños han de reconocer las vocales y consonantes, para que después las relacionen y formen sílabas. Al consolidar el conocimiento de las sílabas, los niños ya serán capaces de formar palabras. Así, al escribir palabras, ya podrán producir enunciados y, a su vez, textos. Como se observa el ejemplo, el docente menciona que no es posible solicitar a los niños que escriban enunciados si no conocen las letras que componen dicho enunciado.

La alfabetización como reto docente

Enseñar a leer y escribir a los alumnos en los primeros grados de educación primaria es un reto para los docentes. Este lo ven reflejado tanto en el plano personal como profesional, laboral y social:

Es un reto y es un logro [...] es un logro y una satisfacción ver que un alumno logra adquirir ese proceso y lo mejor del caso... que en un futuro va a decir "mi maestro... tal nombre... fue el que me enseñó a leer" (DOC-24).

Los docentes consideran que es un gran reto por diversas razones. En la entrevista señalaron que esto se debe a que el proceso que siguen los niños no es igual. Algunos aprenden más rápido que otros, presentan más o menos dificultades en su aprendizaje. Que el docente puede realizar ciertas actividades y lograr pocos avances. También señalan que el contexto social y cultural apoya poco. Los niños viven en una comunidad rural en la que las familias no siempre los apoyan, porque no saben leer y escribir. Además, la escuela no siempre cuenta con las condiciones necesarias para promover el aprendizaje. Se carecen de recursos didácticos, condiciones materiales de trabajo, entre otras más.

Es un reto porque la meta es lograr que los niños aprendan a leer y escribir de manera convencional al término del primer ciclo (primero y segundo grado). Si esto se logra, es señal de que el docente realizó bien su trabajo. Si no se logra en su totalidad con los niños, la sociedad pone en duda su labor como maestro. Por ello, los docentes muestran preocupación en alcanzar que sus alumnos adquieran la escritura convencional.

Discusión

Los datos presentados en este capítulo muestran lo que dos docentes de educación primaria conocen o creen en relación con el proceso de alfabetización inicial. Es información preliminar de una investigación en proceso. Por ello, sólo se presentaron seis categorías de análisis que se consideraron relevantes: el proceso de aprendizaje, elementos que intervienen en el proceso, conocimientos y habilidades que requiere el niño para aprender a leer y escribir, cómo ha de ser la enseñanza y qué significa para ellos enseñar a leer y escribir.

Los resultados muestran que ambos docentes han construido conocimientos y creencias a lo largo de su trayectoria personal, profesional y laboral (Mercado, 1991; Balslev *et al.*, 2010). Del aspecto personal, se observa cuando retoman ejemplos por los

que ellos han pasado. De lo profesional, se refleja cuando mencionan elementos teóricos o información que han recibido de algún curso. En lo que respecta a lo laboral, esto se ve cuando ellos señalan la forma en que se ha de trabajar la enseñanza de la lengua con los niños, con base en lo que consideran conveniente.

También se puede señalar que ambos docentes comparten conocimientos y creencias, aunque uno tenga una formación profesional en la docencia y el otro no. De acuerdo con Vergara (2005), los docentes han construido significados en la práctica. Esto se debe a que ambos experimentan situaciones similares en el aula con un mismo objetivo: propiciar la adquisición de la lengua escrita. Por ello, para lograrlo, retoman experiencias que han observado o vivido (Mercado, 1991).

Es posible señalar que se observa una diferencia entre el docente estatal y el comunitario sobre la forma de dar a conocer lo que sabe o cree. El primero retoma elementos disciplinares, teóricos o conceptos científicos para dar sus explicaciones. En cambio, el segundo se basó en experiencias que ha vivido o en lo que él supone que es. Por ejemplo, cuando mencionaron acerca de la motivación en el aprendizaje. Uno se basó en la teoría de Abraham Maslow y el otro tomó ejemplos personales. Es decir, se muestra que los conocimientos adquiridos en la formación profesional son retomados y otros construidos para dar respuesta a las situaciones que se presentan en el aula.

Ambos docentes comparten en que el proceso de enseñanza ha de ser de la letra a la palabra y los enunciados. Retoman elementos que el *Plan y Programas de Educación Primaria 1993* (SEP, 1993) señalaba como contenidos temáticos en relación con la adquisición de la lengua escrita. Uno de los primeros contenidos del eje de *Lengua escrita* eran: “Representación convencional de las vocales en letra *script* y cursiva”, “Representación convencional de las letras *p, l, s, m, d* y *t* en letra *script* y cursiva” (SEP, 1993, p. 29). Es decir, había una secuencia de las grafías a trabajar. Como se observa, en primer lugar se ubicaba en que los niños representaran de manera convencional las vocales y después las consonantes. Esto es lo que los docentes mencionan. Que se requiere un seguimiento por partes, en orden: vocales, consonantes, sílabas, palabras, enunciados.

Los docentes señalan que el proceso de enseñanza ha de ser de lo más fácil a lo más difícil. Por ello, mencionan que primero se ha de enseñar las letras de manera aislada, que las reconozcan, sepan hacerlas en la libreta, trazarlas, para después utilizarlas en sus escritos. Al analizar las respuestas de los docentes, es posible corroborar que en la práctica se llevan a cabo acciones que difieren con las propuestas oficiales de la enseñanza de la lengua escrita. Por ello, se enfatiza en la importancia de explorar los conocimientos y creencias que han construido los docentes. Que son un canal de información que permiten comprender las razones por las que ellos realizan ciertas acciones en el aula.

En general, se presentaron algunos rasgos sobre los conocimientos y creencias de los docentes. Con ello, nos da una idea amplia de las bases que guían sus acciones en el aula. Aún queda pendiente profundizar en estos datos que nos permitan adentrar en las entrañas de lo que ellos han construido y en triangular con lo que hacen efectivamente en clase. Como bien se dijo, no es el interés de generalizar, sino de comprender situaciones particulares como es la alfabetización inicial en la escuela primaria con dos docentes.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Editorial Paidós.
- Balslev, K., Vanhulle, S., y Tominska, E. (2010). Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation. *Colloque International «Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes»* ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata. Barcelona, España.
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista Formación universitaria*, 1(3), 3-11. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v1n3/art02.pdf>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F. Editorial Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Barcelona, España.
- Gimeno, J., y A. Pérez-Gómez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata.
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 55, 59-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>
- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIX(156), IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-ensenanza-inicial-de-la-lengua-escrita-cuando-iniciar-la-ensenanza-y-como-hacerlo-una-reflexion-desde-las-creencias-de-los-docentes.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Observación, entrevista, cuestionario. En G. Rodríguez, J. Gil y E. García (Eds.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 149-195). Granada: Ediciones Aljibe.
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio de educación primaria 1993*. México, D.F. CONALITEG.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, D.F. CONALITEG.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130165>

Edgardo Domitilo Gerardo-Morales. Estudiante de Doctorado en pedagogía de la Facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en investigación educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado como docente, director y supervisor escolar de escuelas primarias en la Secretaría de Educación de Veracruz. Ha colaborado con el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México.
