

Decisiones de dos profesores de primaria sobre sus prácticas docentes de alfabetización inicial

Two elementary school teachers' decisions about their teaching practices of initial literacy

Edgardo Domitilo Gerardo Morales*

Graciela González Juárez**

Fecha de recepción: 29 de septiembre 2022

Fecha de aceptación: 5 de enero de 2023

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analiza las razones de las prácticas docentes de alfabetización inicial -en el aula de primero y segundo grados- de dos profesores de escuela primaria rural multigrado. La finalidad fue comprender dichas prácticas y la complejidad que las guía desde su subjetividad. Como herramientas teóricas, se consideraron la categoría de *decisión* desde lo *político* y la perspectiva del *pensamiento del profesor*. Así, se concibe al maestro como un sujeto que reflexiona, cuyas acciones están guiadas por sus pensamientos y que toma decisiones como resultado de esa reflexión. La metodología consistió en hacer observaciones de clases y entrevistas de explicitación a dos maestros de dos sistemas diferentes: educación general y comunitaria. Los resultados señalan que los profesores deciden enseñar los principios básicos del sistema de escritura; las prácticas docentes representan lo que deciden los maestros, guiadas por intenciones, conocimientos y creencias; la toma de decisiones es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, sociales, emocionales. En general, el estudio permite comprender por qué las propuestas oficiales cambian en la práctica.

Palabras clave:

Toma de decisiones, pensamiento docente, práctica docente, alfabetización, educación básica, creencias del profesor.

ABSTRACT

This article presents the results of a research which analyzes the reasons of two multi-grade rural elementary school teachers about their teaching practices of initial literacy (first and second grade classroom). The aim was to understand the teaching practices and their complexity from teacher's subjectivity. We considered two theoretical concepts: *decision* from political, and the teacher's thought perspective. Thus, the teacher is conceived as a subject who reflects, whose actions are guided by his/her thoughts and the decisions are the result of that reflection. The method consisted of class observations and explicit interviews to two teachers from two different systems: general and community education. The results show the teachers decide to teach the basic principles of the writing system. Teaching practices represent what teachers decide and are guided by intentions, knowledge and beliefs. Decision making is a complex process, it involves cognitive, social and emotional aspects. To sum up, the study allows to understand why the official proposals change in practice.

Keywords:

Decision making, teacher's thought, teaching practices, initial literacy, elementary school, teacher's beliefs.

* Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación de Veracruz.

** Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM.

Introducción

La alfabetización inicial es una práctica integrada de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia responsable de liderar la educación en México, propone un enfoque basado en las *prácticas sociales del lenguaje* (SEP, 2017); es decir, que el alumno, a partir de su participación en diversas prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales, se apropie de las convenciones del lenguaje escrito. Con ello, se espera que los profesores promuevan dichas prácticas donde el niño lea y escriba, y así, adquiera el sistema de escritura.

Sin embargo, aunque en México, desde 1993, se ha propuesto un enfoque de enseñanza de corte constructivista (SEP, 1993), en el aula de primer grado predominan prácticas alejadas de la propuesta oficial (SEP, 2005), lo que implica que cada maestro hace modificaciones con la intención de que sus alumnos adquieran la escritura. Es por ello que se pueden encontrar prácticas con actividades instructivas de lectura y escritura en las que se enseñan las grafías por separado (Cano y Cano, 2012; Clemente et al., 2010; Tolchinsky y Ríos, 2009). De esta manera, la propuesta oficial no siempre se aplica como se espera.

De acuerdo con Laclau (1993), Marcelo-García (1986) y Van Dijk (1996), podemos señalar que, en la práctica, existe un proceso reflexivo en el que los maestros toman diversas decisiones para orientar su trabajo en el aula. Así, modifican y adaptan lo que se les propone al organizar su clase y desarrollarla (Tyack y Cuban, 2000). Por tanto, surgió el interés por conocer las razones que llevan a los profesores a tomar decisiones sobre sus prácticas de enseñanza en el salón de clases, específicamente en cuanto a la alfabetización inicial.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar las decisiones que tomaron dos profesores de primaria rural multigrado de dos sistemas diferentes (general y comunitario) en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula de primero y segundo grados. La finalidad fue comprender dichas prácticas, la complejidad que las guía desde su subjetividad e interpretar su forma de trabajo. Con los resultados, este artículo busca abonar a la discusión sobre la formación docente y continua de los profesores; asimismo, en lo sucesivo, se puedan reorientar algunas prácticas al brindar elementos congruentes con el quehacer docente al considerar su perspectiva.

El presente estudio se sitúa en la alfabetización inicial porque ha sido y es uno de los propósitos principales de la educación primaria en nuestro país (SEP, 2017). Nos concentramos en profesores que laboran en



escuelas rurales multigrado porque la dinámica de este tipo de organización escolar les plantea diversas circunstancias que deben sortear solos: atender dos o más grados de manera simultánea, las condiciones pedagógicas limitadas, entre otras (Schmelkes y Aguila, 2019); además, existe un mayor índice de analfabetismo y bajo nivel educativo de la población, así como pocas prácticas de lectura y escritura en los hogares de los alumnos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Así, se busca conocer las razones que sustentan las decisiones que toman dos profesores que laboran en dos sistemas diferentes de educación primaria: general y comunitario.

Para esta investigación, se tomó como base la categoría de *decisión* de Ernesto Laclau y Van Dijk desde la perspectiva de *análisis del discurso*. De acuerdo con este punto de vista, los seres humanos reflexionan sobre lo que harán, toman decisiones y esto es posible de analizar en las aulas con los maestros. También nos apoyamos de la perspectiva de *pensamiento del profesor*, la cual conceptualiza al docente como un sujeto que reflexiona, emite juicios y cuyas acciones están guiadas por sus pensamientos, creencias, conocimientos y decisiones (Clark y Yinger, 1979). De tal forma, consideramos que el profesor reflexiona sobre sus acciones y puede sustentar por qué lleva a cabo ciertas prácticas de enseñanza.

El proceso metodológico que se siguió fue observar las clases de los dos maestros para conocer las prácticas más frecuentes en relación con la alfabetización inicial. Con base en las observaciones, se llevaron a cabo *entrevistas de explicitación* para que los profesores explicaran por qué y para qué habían realizado ciertas prácticas en el aula. Por un lado, se abordan las relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita y, por otro, las que refieren a la organización de las clases.

Al analizar las decisiones de los profesores, nos permitirá comprender el sentido de sus prácticas (Marcelo-García, 1986). Esto es porque se reflexiona “sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre *el por qué* y *el para qué de lo que hace*” (Lerner et al., 2009, p. 91). Por tanto, se busca interpretar esas prácticas desde la perspectiva de quien las construye y realiza: del profesor, en el proceso de alfabetización inicial en el contexto escolar.

El marco interpretativo de esta investigación es el *pensamiento del profesor* para conocer las razones que subyacen a las decisiones de los maestros en tres nociones fundamentales: toma de decisiones, prácticas docentes y alfabetización inicial.



El pensamiento del profesor

De acuerdo con Figueroa y Páez (2008), *el pensamiento del profesor se refiere al conjunto de los procesos lógicos en los que el maestro vincula sus teorías, supuestos, creencias e ideas con la práctica docente. Este paradigma se basa en dos aspectos importantes (Clark y Yinger, 1979), a saber:*

- El profesor es un sujeto racional, reflexivo, es una persona que tiene creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, emite juicios sobre su actuar y toma decisiones.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su comportamiento en el aula.

Esta perspectiva considera al maestro como “una persona que reflexiona, que emite juicios y que toma decisiones sobre su actuación en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje partiendo de un cúmulo de creencias, expectativas y valores” (Monroy et al., 2009, p. 232). Se trata de un pensamiento interactivo, porque el profesor reflexiona y decide su actuar en el proceso de enseñanza, al estar en clase (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988).

Wittrock (1990) menciona que los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Por tanto, la actuación de los profesores en el aula está regulada en gran medida por su pensamiento (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988). Así, lo que ellos hacen es consecuencia de lo que piensan, es decir, de lo que deciden. Más aún, las reflexiones del profesor pueden ser comprendidas en dos dimensiones: explícita e implícita (Contreras, 2008). En la primera, el maestro menciona sus ideas sobre un objeto específico, sus expectativas, creencias, pensamientos. En la segunda, sus acciones dan cuenta de lo que ha reflexionado. Esto es porque el pensamiento del maestro se forma y desarrolla a lo largo de su vida con experiencias y aprendizajes sobre su propia práctica (Pérez-Gómez y Gimeno, 1992). Por ello, no se busca explorar los procesos mentales del profesor, sino conocer qué piensa sobre las acciones que ha realizado, cuáles son las razones y finalidades que sustentan las decisiones que toma en su práctica docente.

Decisiones docentes

Van Dijk señala que un individuo, antes de actuar, “lleva a cabo un análisis complejo de la situación para determinar cuáles cambios son posibles” (1996, p. 103). Con base en los probables efectos de las opciones que



reflexiona, decide hacer o no una acción, o selecciona acciones preferidas. De esta manera, la decisión es el resultado de la reflexión que realiza el profesor sobre lo que hace y lo que puede hacer en un espacio y tiempo específicos, de seleccionar una opción u otra (Chun, 2014; Van Dijk, 1996).

Según Navarrete (2018), las decisiones no siempre son conscientes. No hay un sujeto autoconsciente, claramente determinado y que sea capaz de calcular las causas y los efectos de la decisión que toma (Chun, 2014); por tanto, una decisión comporta el inconsciente. Sin embargo, hay responsabilidad en este proceso por parte del sujeto. El profesor planea ciertas actividades a realizar, pero en la práctica decide desarrollar otras que van encaminadas a alcanzar su objetivo.

De acuerdo con Laclau (1993), una decisión se toma sobre un suelo de *indecidibilidad*, es decir, el maestro decide en el momento de la clase. Por ello, no hay un proceso completo y pleno. Hay cuestiones que se integran a la decisión, pero aquellas que no se deciden, también permanecen de manera latente y amenazan a las ya tomadas. De esta manera, es un suelo indecible porque las decisiones no son totalmente previstas ni predeterminadas (Chun, 2014).

Aunque una decisión se asume en un momento determinado indecible, ésta no es del todo irracional (Laclau, 1993). Si el sujeto decide algo que se considera arbitrario, sólo significa que no liga dicha opción a un motivo racional, pero no es que no sea razonable. Al contrario, se basa en razones y finalidades que sustentan dichas decisiones, por tanto, tienen motivos racionales que están encaminados hacia un objetivo final (Van Dijk, 1996).

Por otra parte, Laclau (1993) señala que toda decisión presupone un acto de poder. Es decir, se trata de la manera en que una decisión se ejerce como una fuerza que se impone ante otras. Así, el profesor asume un poder en el aula que otra persona no tiene. Sin embargo, existen limitaciones: esto ocurre cuando el sujeto reprime o suprime algo (una decisión o una conducta), con esto, no tiene el poder de hacer todo lo que decide.

La decisión produce acontecimiento que escapa al cálculo, al proyecto y a la voluntad del sujeto (Chun, 2014). Es decir, el proceso de reflexión no es observable; sin embargo, el resultado se concreta en acciones (visibles). De esta manera, se produce algo que puede ser observado: las prácticas del maestro. Como señala Shavelson, “cada acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible” (citado en Pérez-Gómez y Gimeno, 1988, p. 41). Por tanto,



la toma de decisiones no se limita a una acción cognitiva, sino que es un proceso complejo que involucra elementos políticos, contextuales, pasionales, entre otros, que ayudan al profesor a decidir.

Prácticas docentes y alfabetización inicial

Según Edelstein, las *prácticas docentes* de enseñanza son el conjunto de acciones que se desarrollan al interior del aula, “puntualmente en lo relativo a la clase como expresión del inter-juego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos” (2011, p. 21). Por tanto, se trata de ese conjunto de acciones que realiza el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Desde la teoría crítica, Luckman (1996) señala que las acciones no son interpretables de manera fundamental en las conductas observables, por lo que describir lo que pasa en el aula no permite conocer lo que existe en el fondo de dichas acciones. Por ello, Carr y Kemmis (1988) señalan que es necesario interpretar la práctica (del profesor) como una especie de *poiesis* dirigida por la *techné*, es decir, como las operaciones que efectúa sobre su pensamiento, conducta o forma de ser. De esta manera, definimos a las prácticas docentes en términos de intenciones, supuestos y valores (Carr y Kemmis, 1988). Así, “ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo” (Carr, 1996, p. 66). Para comprenderlas, es necesario que el maestro haga explícitas esas razones o finalidades que sustentan sus decisiones (Lerner et al., 2009).

En cuanto al concepto de *alfabetización inicial*, desde el punto de vista lingüístico, se trata del proceso de “apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura” (Zamero, 2010, pp. 28-29). Es el inicio del aprendizaje y la enseñanza formal del sistema de escritura en la escuela, principalmente en los primeros dos grados de la educación primaria (Spanarelli et al., 2007; Zamero, 2010). Consiste en acercar al niño al lenguaje escrito y mostrarle su importancia (Clemente y Rodríguez, 2014) para que se apropie de sus elementos y los utilice en distintos contextos sociales y culturales.

Al hablar de alfabetización inicial, Cassany *et al* (1994) plantean dos maneras de entender este concepto: (a) basado en el aprendizaje del código y (b) en la construcción del sentido. Por tanto, se consideran ambas maneras de entender el concepto, ya que esto depende de la forma de trabajo que el profesor aplica en el aula, de sus concepciones, conocimientos, creencias o decisiones que toma en clase.



Metodología

La investigación es de corte cualitativo con enfoque interpretativo desde la fenomenología (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara, 2014). Se describen de manera general las características de los maestros participantes y sus contextos, así como el proceso de recolección de información y de análisis.

El estudio se realizó con dos profesores de educación primaria de dos sistemas diferentes (general y comunitario) que atienden los grados de primero y segundo, de contexto rural multigrado, en la región de las Grandes Montañas de la zona centro del estado de Veracruz (México). Para identificar a cada maestro, nos referiremos como el docente al de escuela general y la de escuela comunitaria como la LEC (Líder para la Educación Comunitaria, tal como les llaman en el Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]).

Tabla 1.
Características de los participantes.

PARTICIPANTE	DOCENTE (SEV)	LEC (CONAFE)
Edad	28	19
Sexo	Hombre	Mujer
Escolaridad	Licenciatura	Bachillerato
Antigüedad	Cinco años	Un año
Grados que atiende	1°, 2° y 3°	1° y 2°

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los maestros fue por conveniencia (Izcara, 2014). En un caso, el consentimiento lo dio el docente, así como las facilidades de ingreso a su aula y a ser entrevistado por las tardes, es decir, en *contraturno* para evitar distracciones en su jornada laboral. En el segundo (LEC), la Delegación Estatal del CONAFE asignó la institución y, a partir de ello, el investigador seleccionó a la maestra que atendía el primer ciclo.

Las características de los profesores fueron las siguientes: el docente, de 28 años de edad, es licenciado en Pedagogía y cursó el diplomado en Competencias Docentes de Primaria. Es su sexto año de servicio, pero el primero con plaza propia. Ha trabajado principalmente con los grados de primero y segundo. La escuela donde está adscrito es de organización bidocente (dos profesores). El grupo que atiende está conformado por



14 alumnos: tres en primero, cinco en segundo y seis en tercero. Los de primero trabajan en una mesa pequeña en la esquina derecha del pizarrón. Todos asistieron a preescolar, por lo menos un año. Los de segundo se ubican en una fila horizontal frente al pizarrón y los de tercero detrás de ellos, ambos grados en sillas individuales.

La segunda es la LEC, tiene 19 años de edad, cuenta con estudios de bachillerato y es su segundo año en CONAFE. Labora en una escuela de organización *tridocente* (tres profesores). También reciben la visita del Apoyo Pedagógico Itinerante (API), en las dos primeras semanas de cada mes, para atender a niños con problemas de aprendizaje de tercero y cuarto grados. El grupo de la LEC está conformado por seis alumnos de primero y seis de segundo. De estos últimos, hay dos con extra edad: uno de ocho años y otro de nueve. Sin embargo, al final del periodo de visitas, el Capacitador Tutor (CT) reorganizó los grupos y la LEC tenía niños de los seis grados.

Un segundo momento metodológico fue la recolección de información, que tuvo lugar durante seis meses, de septiembre de 2018 a enero de 2019. El proceso se organizó en tres fases que llamamos *pre-activa*, *interactiva* y *post-activa*, según las etapas de reflexión del profesor (Jackson, 1968; Pylypiw, 1974, citado en Wittrock, 1990).

Tabla 2.
Proceso de recolección de información.

FASE	ESTRATEGIA	CORPUS TOTAL	PERIODO
Pre-activa	Entrevista de identificación	<ul style="list-style-type: none"> • 1 al docente • 1 a la LEC 	Primera semana de septiembre y de octubre de 2018.
Interactiva	Observaciones de clases	<ul style="list-style-type: none"> • 13 al docente • 14 a la LEC 	Septiembre a noviembre de 2018.
Post-activa	Entrevista de explicitación	<ul style="list-style-type: none"> • 5 al docente • 5 a la LEC 	Octubre de 2018 a enero de 2019.

Fuente: Elaboración propia.

En la *fase pre-activa*, se realizó una entrevista (Álvarez-Gayou, 2003) a cada profesor para indagar lo que saben acerca del aprendizaje y la enseñanza inicial de la lengua escrita. Se efectuó de manera verbal y se grabó en audio. La duración fue variable. Con el docente, se trató de



una sesión de 90 minutos. En la escuela comunitaria, se organizó en dos sesiones de una hora porque los LEC dijeron que los tres atenderían al grupo de primer ciclo en forma rotativa. Por ello, se decidió aplicar una entrevista grupal para cuidar que no comentaran entre ellos las preguntas planteadas.

La *fase interactiva* consistió en una serie de observaciones (Álvarez-Gayou, 2003) con la finalidad de conocer lo que hace el maestro en clase, identificar lo que realiza con más frecuencia y como insumos para entrevistar a cada profesor. Con base en Ferreiro (2012), Kaufman et al. (2007) y Nemirovsky (2004), la observación se dirigió a lo siguiente: (a) organización de los alumnos para las actividades, (b) tipo de actividades que propone el maestro, (c) organización de la clase, (d) interacciones docente-alumno. Se desarrolló el papel de *observador participante* (Álvarez-Gayou, 2003). Se permaneció dentro del aula y se registraron las actividades que realizaron los profesores, relacionadas con la alfabetización inicial. Se grabó en audio y se tomaron notas de campo. Por la tarde del mismo día de la observación, se hacía una reconstrucción por escrito de lo observado, con apoyo de los registros.

El periodo de observaciones fue distinto con cada profesor, de acuerdo con las facilidades que otorgaron las autoridades educativas de cada sistema. Con el docente, se inició en septiembre y, con la LEC, en octubre de 2018. Las visitas se hicieron de manera alternada: una semana en la escuela estatal y otra en la escuela comunitaria. En total, se registraron 13 clases del docente y 14 de la LEC, con una duración de 60 a 150 minutos, que corresponden a la primera parte de la jornada escolar, específicamente a las actividades de alfabetización inicial.

En la fase *post-activa*, se llevaron a cabo *entrevistas de explicitación* (Martínez, 1997) para que el profesor explicara por qué había realizado las prácticas observadas con más frecuencia, por lo que previamente se elaboró un guion. Sin embargo, los maestros dieron respuestas sintéticas: “para que aprendan a leer”, “para que conozcan las letras”. Como las decisiones tienen motivos racionales, encaminadas a un objetivo final (Laclau, 1993), las preguntas se realizaron en torno a las razones y finalidades de las acciones observadas. Para ello, nos apoyamos de la técnica de *estimulación del recuerdo* (Monroy et al., 2009; Wittrock, 1990) o *memoria de experiencia y objetivaciones* (Edelstein, 2011). Se solicitaba al maestro que recordara algún episodio de la clase, se le pedía que contara en qué consistió y se le preguntaba por qué y para qué las había realizado.



Las entrevistas se aplicaron de octubre de 2018 a enero de 2019. En total, fueron cinco a cada maestro, con una duración promedio de una hora cada una. Se realizaron de manera verbal, por la tarde, en el aula de los profesores, de acuerdo con su tiempo disponible. Todas se grabaron en audio. Después, se transcribieron de la manera más fiel posible, “con las palabras expresadas por el entrevistado, pausas y errores gramaticales contenidos en el discurso” (Izcara, 2014, p. 155). Para ello, se usó la siguiente simbología: [corchetes] intervención del entrevistador, (,) pausa corta, (...) pausa larga, (xxx-) palabra o frase incompleta, (paréntesis) aclaraciones de lo ocurrido. Para identificar cada fragmento, se asignó el código “DOC/E_I/#” o “LEC/E_I/#”, para referirse a la entrevista del docente (DOC) o de la LEC (LEC), el número de entrevista (E_I, E II...) y la página (#) de la transcripción que corresponde.

Con el programa Atlas.ti, se revisaron y marcaron los fragmentos en los cuales el profesor describe alguna actividad o explica por qué la realizó. Posteriormente, de acuerdo con Bertely (2000), se procesó en una tabla de cuatro columnas. En la primera, se presentó el fragmento seleccionado; en la segunda, se anotó la actividad que desarrolló el maestro; en la tercera, se construyeron las categorías, según las finalidades o motivos que sustentan las decisiones por las que el profesor efectuó dichas prácticas; y en la última, se interpretó el fragmento presentado. Así, se confronta lo que el profesor dijo (por qué y para qué lo hizo) con lo que se observó en clase (qué hizo).

A partir de lo anterior, se hizo un análisis de dos niveles (Dietz, 2017): en el primero, *vertical* o *intratextual*, se generaron algunas categorías por cada maestro sobre las finalidades que atribuyen a las prácticas desarrolladas en el aula; en el segundo, *horizontal* o *intertextual*, se trató de encontrar similitudes y diferencias de ambos, temáticas de mayor relevancia que logran explicar por qué ejecutaron esas acciones observadas. De esta manera, los temas se organizaron en dos dimensiones: una relacionada con la enseñanza de la lengua escrita y la otra sobre la organización de la clase.

Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. La primera trata de las decisiones que los profesores tomaron en la enseñanza de la lengua escrita y la segunda es sobre la organización de las clases.

Sobre la enseñanza de la lengua escrita, se describen los motivos de las decisiones que tomaron los profesores para enseñar la lengua escrita en los primeros grados de la educación primaria.



Enseñar de lo simple a lo complejo

La LEC y el docente señalan que la enseñanza ha de llevarse a cabo de lo simple a lo complejo, esto para facilitar el aprendizaje en los alumnos, desde el punto de vista de los maestros:

(Se trata de) comenzar de lo... de lo fácil a lo complejo [...] Y de utilizar en este caso, las palabras, las sílabas, palabras, ¡la letra!, perdón, con sílaba, y de la sílaba, pasar a la palabra, y de la palabra pasar al- (silencio) [¿Al enunciado?] Al enunciado y del enunciado terminando en un texto [...] con las letras que van conociendo. (DOC/E_III/31)

El docente señala que se basa en el *método Minjares*, que consiste en una estimulación visual-auditiva constante acerca del lenguaje escrito, es decir, en la identificación de los grafemas y fonemas, y su relación (Sotomayor, 2011). Él menciona que lo conoció en una clase del diplomado que cursó hace tiempo. Lo utiliza porque, según él, atiende al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los profesores conciben que el aprendizaje sigue un proceso lineal y sintético (Braslavsky, 1962), donde lo simple son las grafías y lo complejo es la escritura de enunciados. Aunque la SEP (2017) y el CONAFE (2016) no proponen un método específico de enseñanza, ellos deciden llevarlo así para facilitar el aprendizaje en sus alumnos. Además, la formación continua ayudó al docente a decidir por este método y la figura de autoridad educativa del Capacitador Tutor (CT) es la que orienta a la LEC a tomar ciertas decisiones. Por tanto, los maestros deciden con base en sus concepciones, la formación continua y las indicaciones de sus autoridades educativas inmediatas.

Enseñar el código de escritura

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), enseñar el código de escritura consiste en proponer actividades para que los alumnos aprendan de manera explícita el sistema alfabético. Para ello, los profesores deciden que los niños reconozcan las grafías. En clase, la LEC escribía una palabra y mencionaba el nombre de cada letra. Después, les pedía que repitieran con ella.

Si no identifican las letras... nosotros no podemos pasar a la siguiente etapa... que serían sílabas, porque, pues, no, nos.... no nos sirve de mucho, que, no [...] Y no nos van a saber... Yo les decía "a ver, vamos a juntar la /bé/ (B) y la /á/ (A)...", pero no saben ni cuál es la /bé/ (B), entonces, no nos sirve de mucho que reconozcan el sonido, pero si no saben las letras. (LEC/E_II/33)



Según Sánchez y Alonso-Cortés (2012), conocer las letras es uno de los conocimientos previos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Por ello, los profesores enseñan las letras para que los niños adquieran la escritura convencional; sin embargo, señalan que se requiere un orden.

Yo creo que hay que llevar el orden... y este, darles, pues, el seguimiento de las letras, y pues, primero vocales [Umjú] Y ya después el alfabeto. (LEC/E_II/24)

Los profesores coinciden en que la enseñanza del sistema de escritura ha de comenzar con las vocales. Señalan que esto es más fácil para los alumnos porque son menos (cinco) en comparación con las consonantes, y se utilizan en todas las palabras.

Yo considero que es, es lo que más se utiliza, ¡para todo!, pues, son las vocales, y ahí empezamos, ¿no?... con las vocales, pues son las... las cinco, son más... aparte de que son las más poquitas, son las que más utilizamos... y pues, si les metes todas las demás, se confunden los niños. (LEC/E_V/24).

Al continuar con las consonantes, el docente decide que se ha de iniciar con M, P, S, L, T. Según él, éstas son fáciles y las dos primeras se relacionan con los padres del alumno: la M con *mamá* y la P con *papá*. Así, los niños comienzan a escribir sílabas y palabras con la letra que se enseña. Posteriormente, se pasa a la relación de las demás consonantes conforme el profesor las presenta al grupo.

Para los maestros, un enunciado es una unidad compleja para ser comprendida por el niño; en cambio, una palabra en sus componentes es más fácil. Por ello, comienzan por el reconocimiento de las grafías, para después pasar a una relación de consonantes y vocales. Se identifica que existe el supuesto de que el alumno no podrá leer o escribir si no conoce sus elementos. De esta manera, enseñan primero las letras para que el niño tenga el repertorio a utilizar disponible cuando las necesite.

Según los profesores, la *fonetización* sería posterior a la enseñanza de las grafías. Los maestros consideran necesario particularizar con cada letra y, así, sea posible relacionar una consonante con una vocal y producir una sílaba. El docente decide que los niños nombren la consonante, la vocal y la sílaba que se forma en cada palabra que escriben.

A ver, la /éme/ con la /é/, /mé/, la /éme/ con la /ó/, /mó/" [...] para que identifiquen y el sonido que tiene cada vocal [...] Que hagan el sonido... que hagan la /éme/ con la /ú/... la /éme/ con la /ó/, y ya saben



que la /éme/ suena /mm/... [Ah] Entonces, la /mm/ con la /ú/, suena como /mú/. (DOC/E_III/25).

Los profesores deciden repasar las sílabas a diario, con la intención de crear conciencia fonética; es decir, que los alumnos desarrollen la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua, sean conscientes de su existencia y comprendan que las palabras se componen de unidades más pequeñas (Clemente y Rodríguez, 2014). Así, tienen la firme creencia de que los niños aprenden a leer y escribir de manera convencional con más facilidad.

Desarrollar habilidades para la escritura

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), los maestros deciden realizar actividades para que los niños desarrollen algunas habilidades que ayudarán a adquirir el principio alfabético. La LEC considera que los alumnos han de aprender a *observar* y *escuchar*.

Tener la capacidad de escuchar... para que, a la hora de escuchar y observar, el, el sonido, observar la forma de las letras, pues, que el niño vaya captando. (LEC/E_II/27).

Cassany *et al.* (1994) mencionan que, en el proceso de alfabetización, también son requisitos previos la capacidad de discriminar sonidos, formas e imágenes parecidas, así como el dominio del tiempo y del espacio. Por ello, para la LEC, es necesario desarrollar los sentidos de la vista y el oído, pues así podrán ver la forma de las grafías e identificar los fonemas.

La coordinación motriz también juega un papel importante para estos maestros. Existe la idea de que escribir consiste en ejecutar el movimiento controlado de la mano para marcar grafías en un papel, por lo que es necesario que el alumno aprenda a hacer dichos movimientos.

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 círculos, bolitas, palitos y eso... para que, pues, el niño, al momento de ir escribiendo, pues tenga, la... movilidad de la mano. (LEC/E_I/28).

El docente decide que los niños aprendan a tomar el lápiz *de forma correcta* para que no tengan dificultades al escribir y su escritura sea legible. Con dicha intención, muestra al alumno cómo lo hará o le coloca el lápiz entre los dedos. También, promueve que los menores elaboren



collares con pasta de sémola de trigo en forma de codos pequeños (“codito”), pues los alumnos los insertarán uno a uno en un hilo usando los dedos índice y pulgar en forma de “pinza”, movimiento que ayuda a que tomen el lápiz y escriban sin problema.

Además, para apoyar al niño a que escriba con legibilidad y rapidez, el docente decide que copien textos. Considera que escribir con frecuencia ayuda a que los alumnos lo hagan cada vez más rápido. De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), las decisiones mencionadas sobre el desarrollo de habilidades se orientan a aspectos más mecánicos que constructivos en la escritura; sin embargo, los profesores promueven diversas actividades para apoyar a sus alumnos a que escriban con legibilidad, mayor precisión y que tengan mejores trazos.

Funciones del lenguaje escrito

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), las tareas del profesor orientadas a las funciones del lenguaje escrito se refieren a las actividades que realiza para que los alumnos encuentren sentido al aprendizaje y aprecien las utilidades, ventajas y satisfacciones de la lengua escrita. Una de las que realiza la LEC es el pase de lista. Ésta es una propuesta señalada en el manual (CONAFE, 2018). La maestra decide promoverla porque considera que apoya al alumno a que reconozca su nombre, identifique las grafías que lo componen y lo represente de forma gráfica. Para ella, es la manera básica de identificarse y acercarse a la escritura con sentido.

Otra actividad que lleva a cabo la LEC es escribir la fecha en el pizarrón, al inicio de la jornada escolar. Aunque no hay una indicación oficial, ella lo realiza para que sus alumnos desarrollen la ubicación temporal: identifiquen cómo se mide el tiempo, que el nombre del día se puede escribir, así como el mes y el año, además de que ayuda al niño a reconocer las grafías.

La escritura de la fecha [...] nos sirve para que los niños se ubiquen en qué día andan y los días de la semana... eh, la fecha, normalmente, bueno, con los niños que no saben escribir... pues, la escribimos juntos [...] Pues... a nosotros no nos dieron la indicación, pero, pues es para que no anden tan perdidos, porque hay veces que no sabemos cuándo hicimos la actividad, entonces, por la fecha, pues, nos vamos guiando... eh, igual, este, ellos llevan como un orden... y practican la escritura... la forma de las letras. (LEC/E_II/03).



En cuanto al docente, en la clase sobre la basura, los alumnos elaboraron carteles para invitar a la comunidad a realizar la clasificación de los desechos, analizaron los elementos y finalidad del cartel; por equipos, expusieron el tema. De esta manera, desarrollaron su expresión oral y trataron la temática no sólo como un aprendizaje escolar, sino también social.

Se observa que los profesores promueven la *literacidad* en el aula, en cierto sentido. Ésta es entendida como el espacio de interacción del sujeto con diferentes prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales (Barton y Hamilton, 2004), elemento que ayuda a que los alumnos les asignen una función social, conozcan sus usos, se apropien de los elementos del sistema de escritura, entre otros factores.

El contexto de la escritura

El contexto es “la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos” (Kalman, 2002, p. 25). Se refiere al espacio social y no a la estructura sintáctica; que lo escrito tenga sentido y no sea algo ajeno a los alumnos. Para ello, los profesores deciden que se ha de escribir *de lo cercano a lo lejano*, es decir, iniciar con objetos o situaciones conocidas por los niños, propios de su entorno familiar y escolar.

Tenemos que empezar por cosas que ellos conozcan, que ellos relacionen lo conocido, para que no se... con lo que van a aprender, para que no se les dificulte tanto, porque pues, si nosotros empezamos a enseñarle con cosas que no tienen... que no lo ve, que no lo conoce, pues no van a saber ni de dónde tomar sus bases. (LEC/E_II/12).

La LEC supone que los niños han de iniciar a escribir sobre cosas que conocen. Si escriben acerca de objetos desconocidos, no le atribuirán ningún significado y será difícil el proceso. Por ello, decide ocupar cosas que hay en el aula, en la escuela, en sus casas; los nombres de personas que están en contacto con el alumno: primero, de sus compañeros y, después, del entorno familiar. Por su parte, el docente decide que los niños escriban sobre situaciones que viven o que involucren a personas que conocen. Para ello, pregunta qué hicieron por la tarde del día anterior y lo escribe. Como resultado, los enunciados tienen relación con alguna experiencia suya y no son situaciones ficticias. Así, reconocerán que se puede comunicar un hecho por medio de la escritura.

Los profesores deciden utilizar dibujos para apoyar el aprendizaje de la lengua escrita. El docente dibuja en el pizarrón y los niños escriben



algo sobre ello. Esto lo realiza a partir del mes de noviembre porque considera que ya conocen la mayoría de las letras. Así, ayuda a que los niños expresen ideas que construyen al observar una imagen y a que recuerden lo que escribieron. En cambio, la LEC escribe acerca de algo y después pide que lo relacionen con alguna imagen, o bien, que los niños dibujen. Es decir, el dibujo representa lo que escribieron. Ella decide realizar la actividad de esta manera porque así los alumnos identifican las letras que integran cada palabra y evita que surja confusión en ellos. De esta manera, el estudiante reconocerá la escritura como un sistema de representación.

Sobre la organización de la enseñanza, como segunda dimensión, se presentan las categorías sobre las razones de las decisiones que tomaron los profesores acerca de la organización de la enseñanza de la lengua escrita.

Atender el desarrollo y necesidades de los alumnos

Los profesores deciden que la enseñanza se relacione con el desarrollo y las necesidades de los alumnos. Para la LEC, no es posible tratar algunos temas si el niño no conoce lo básico, tampoco puede pedirle que escriba algunas palabras si no sabe escribir de forma convencional o no conoce las letras, por lo que se orienta a atender las dificultades o elementos que todavía desconocen sobre el sistema de escritura.

Dependiendo de las necesidades que tenga el niño [...] si venimos y el grupo... por así decir... ya sabe juntar sílabas, pues lo siguiente que será, pues, será, pues digo, formar sílabas, lo siguiente vamos a empezar a juntar las sílabas y ya luego las palabras y así nos vamos a ir. (LEC/E_II/34).

La LEC decide que la enseñanza vaya en función del desarrollo mental del alumno. Se intuye que se refiere a las etapas en la evolución de la adquisición del principio alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979) porque promueve actividades acordes con el periodo evolutivo en que se encuentra el niño. En cambio, las que lleva a cabo el docente son de distinta complejidad, según el grado escolar al que van dirigidas. Los de primero realizan actividades más breves y sencillas que los de tercero, desde su punto de vista.

El docente decide atender los *estilos de aprendizaje* de sus alumnos (Bandler y Grinder, 1980). Considera que el *estilo visual* se atiende cuando utiliza dibujos al escribir algo en el pizarrón. Para el *estilo auditivo*,



es cuando repiten en coro las vocales, las sílabas. Para los de aprendizaje *kinestésico*, propone actividades de recortar y pegar letras, y escribir.

Para reconocer las necesidades de los alumnos, la LEC decide mostrar el alfabeto al niño. Señala las letras que ha enseñado y pregunta, si éste responde de manera correcta, da por hecho que sí lo aprendió. En caso contrario, es señal de que no tiene el conocimiento, por lo que reforzará dicho aprendizaje. Esto lo realiza por medio de algún juego, actividad escrita, de recortar y pegar, entre otras acciones. Otra forma de evaluar es cuando el maestro dicta algunas palabras a los niños con las letras que se han enseñado. A partir de ello, revisa lo que el alumno escribió, las grafías utilizadas y cómo las trazó.

Si el niño puede hacer la /jé/ (G), pues ya vemos que sí aprendió, luego pues una /á/ (A), y si no pues hay que dejarlos que ellos lo escriban como ellos crean para ver... qué tanto les falta... tal vez, vamos a necesitar una /jé/ (G), pero te escribió la /jóta/... y todas las demás bien [Umjú] Pues ya nada más vemos que la dificultad está en identificar... o de, y diferenciar la /jé/ (G) y la /jóta/ (J). (LEC/E_II/32).

La LEC centra la atención en las grafías que utilizan los niños. Si los alumnos escriben de acuerdo con sus hipótesis de escritura, analiza las letras que emplean. Para ella, esto es señal de que son las únicas grafías que conocen, por tanto, es necesario enseñar las que aún desconocen.

En cuanto al orden de las letras que se enseñan, el docente decide no modificar la secuencia del método Minjares. Inicia con las vocales y después las consonantes, de las más *fáciles* a las más *difíciles*, según como se presentan en el libro. En cambio, para la LEC, no hay una secuencia determinada para enseñarlas.

Pues era... las letras que ellos más confundían [...] las que más se les dificultaba, entonces, pues eran, las que íbamos tomando [...] en base a eso, pues, nosotros vamos poniendo más actividades conforme... a la letra que, pues, se le dificulte. (LEC/E_V/01).

Según la LEC, el orden de las letras depende de las necesidades de los alumnos: si al niño se le dificulta escribir una letra, la confunde o está ausente en sus escritos, es señal de que la desconoce, que no la ha aprendido. De acuerdo con Dolz et al. (2011), el error es un indicador del proceso de aprendizaje, que informa al profesor sobre las capacidades presentes en el escritor aprendiz y de su grado de dominio. De esta manera, los profesores dan un valor didáctico a los errores y dificultades de los estudiantes para guiar la enseñanza. Es por ello que cada alumno trabaja con letras diferentes, según lo que necesite conocer.



El tiempo para la enseñanza

Para los profesores, es necesario organizar el tiempo de la enseñanza con base en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para el docente, el trabajo fundamental se da de septiembre a diciembre. En las primeras dos semanas, enseña las vocales, después, las consonantes, de una o dos por semana, según la cantidad de actividades y/o páginas que contiene el libro. Por cada grafía, propone planas de letras y sílabas, los alumnos copian textos cortos del libro, remarcan las letras y sílabas punteadas. Para el mes de diciembre, él espera haber enseñado todo el alfabeto. Para ese mes o en enero, comienza con el dictado, pues los niños ya conocen todas las grafías.

La actividad está programada para una semana (por cada letra) [...] O para tres días mínimo... porque no nada más marca una actividad, marca... este, lo que es la reproducción de texto, eh, este, hacer las planas, viene un pequeño dictado [...] dependiendo del tamaño de la actividad. (DOC/E_III/23-24).

En el caso de la LEC, ella considera necesario que los niños aprendan primero el alfabeto, pues de no hacerlo, no es posible pasar a las demás actividades. Por ello, en los meses de septiembre a diciembre, enseña el alfabeto y, en enero, inicia con las sílabas. Así, espera que al final del ciclo escolar, sus alumnos escriban de forma convencional.

Los maestros coinciden en destinar la mayor parte del tiempo al proceso de adquisición del principio alfabético. Aunque el plan de estudio de primaria general (SEP, 2017) establece seis horas lectivas para la asignatura de Español y el Manual del CONAFE (2018) no lo señala, el docente desarrolla estas actividades todos los días de 8:00 a 10:30 horas y la LEC de 9:00 a 12:00 horas. Así, la segunda parte de la jornada escolar se destina a las asignaturas o las unidades de aprendizaje. Si bien existen disposiciones oficiales sobre el tiempo (en el caso de la SEP), ellos toman sus propias decisiones para organizar la jornada escolar.

La atención del grupo multigrado

Dado que los profesores trabajan con un grupo multigrado, se identifica que orientan la enseñanza por *tema común*. Éste consiste en una clase sobre un tema para todos los grados que se atienden (SEP, 2005). De esta manera, se busca que el maestro planifique una clase para todo el grupo y trate temas de diferentes grados al mismo tiempo.



Se observó que la mayor parte del trabajo del docente es diferenciado; sin embargo, en ocasiones, se apoyó del tema común. Por ejemplo, en la clase de las rimas, señala que con los de segundo grado abordó la temática de las canciones, con tercero la identificación de la rima y en primero las terminaciones de las palabras. En otro momento, trabajó la clasificación de animales: los de primero lo hicieron por tamaño, los de segundo por el tipo de alimentación y los de tercero por su forma de nacer. El docente menciona que tomar como base el tema común tiene dos finalidades: por un lado, todos trabajan un mismo contenido, lo que le facilita el trabajo; por otro, lo lleva con más frecuencia con los de segundo y tercero para poder dedicar más tiempo a los de primero, quienes requieren más de su apoyo.

La LEC, por su parte, siempre trabaja el tema común. Lo que ella señala es la *transversalidad*, es decir, que una actividad trate sobre dos o más temas. Considera que esto es un apoyo para ella porque planifica y trabaja las actividades para todo el grupo, principalmente, porque las unidades de aprendizaje no se organizan por grado escolar, sino que son secuencias de actividades propuestas para toda la educación básica comunitaria (preescolar, primaria y secundaria) (CONAFE, 2016). También, decide que los alumnos trabajen entre pares, esto es para que exista mayor interacción entre ellos. Así, los que se encuentran en un nivel mayor de conocimiento pueden apoyar a sus compañeros, pues al estar en una misma mesa, observan y se dan cuenta cuando algún niño presenta ciertas dificultades.

Pues se ayudan entre ellos... o se van guiando de su compañero, de cómo lo hace [...] Y... los... lo va ayudando, le explica... cómo es que se hace y, pues, ya el niño, de cierta manera, tal vez, no le entendió al maestro, pero a su compañero sí le entiende [Umjú] Y pues, ya le está ayudando. (LEC/E_II/09).

Estos espacios favorecen a la LEC, ya que los alumnos fungen como mediadores para dar a conocer lo que ella quiso expresar. Los niños entran en una *zona de comprensión* (Balslev et al. 2010) por el lenguaje utilizado entre pares. Si el niño no comprende las palabras de ella, podrá lograrlo con las de un compañero. Esto no se daría si cada uno ocupara un lugar individual y estuvieran separados uno del otro.

En cuanto a la distribución de los alumnos en el aula, aunque no hay una propuesta oficial para ello, los profesores toman ciertas decisiones. El docente lo hace de acuerdo con el grado que cursan: los de primero trabajan en una mesa del lado derecho del pizarrón; los de segundo y tercero en sillas individuales. En cambio, la LEC considera diversos



criterios. Uno es por el comportamiento: ubica a un alumno *tranquilo* y otro *desordenado*, esto es para evitar desorden en el salón. Otro factor es el grado o edad de los niños: coloca juntos a uno de primero y otro de segundo para que, en las actividades de escritura, puedan apoyarse. Así, los de primero observen cómo escriben los de segundo y éstos puedan explicar o mostrar cómo lo hacen.

En las últimas semanas de noviembre, la LEC decidió distribuirlos de acuerdo con el nivel de adquisición de la lengua escrita. En una mesa, ubicó a los que ya comienzan a leer y escribir de manera convencional; en otra, a los que *silabea*n (los que están en proceso de relación fonema-grafema); en la tercera, a los que aún no reconocen las grafías. De esta forma, propone actividades diferentes para cada mesa, según el nivel conceptual de la escritura.

El docente buscaba la manera de brindar más atención a los alumnos de primer grado con la finalidad de que adquieran el principio alfabético. No obstante, al tener los tres grados en el mismo salón y con actividades diferentes, esto se complicaba. Por ello, solicita que copien algún texto del libro, pues “escribir mantiene ‘ocupados’ a los niños, es signo de que trabajan y hay control de grupo” (Gerardo-Morales, 2018, p. 40). Es así que mantiene ocupados a estos niños para destinar tiempo y centrar la atención en los primeros.

Discusión

Después de analizar las razones de las decisiones de los dos profesores en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial, podemos señalar que ambos conciben que el proceso de enseñanza de la lengua escrita es lineal, cuyo reto es enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura (Pellicer y Vernon, 2003). Dicha coincidencia se da a pesar de que cada uno tiene una formación académica distinta.

Los profesores llevan a cabo prácticas docentes de *perfil instruccional* (Clemente *et al.*, 2010), esto es porque destinan un tiempo específico para realizar actividades instructivas de lectura y escritura, enseñan las grafías, entre otras acciones. Por otra parte, la dimensión que más se trabaja es el *aprendizaje del código y grafomotricidad* (Rodríguez y Clemente, 2013), ya que hay una enseñanza explícita de los elementos del sistema de escritura (grafías y fonemas) y se busca que los alumnos tengan ciertas habilidades para que puedan escribir.



Se identifica que el docente tiene más autonomía para decidir que la LEC: él lo hace de manera individual y nadie cuestiona lo que realiza; en cambio, aunque ella decide las actividades, éstas son rebatidas por parte del CT y los asistentes regionales. Si ellos consideran que no son las correctas, solicitan que las cambie, o bien, indican la forma de trabajo que implicará.

El docente realiza las actividades de la misma manera cada semana con todas las letras: copiar, repetir, transcribir. Su formación profesional lo lleva a ello, pues cuenta con conocimientos sobre el tema y la secuencia del método de enseñanza. Además, son prácticas que ha realizado en otras escuelas y le han sido funcionales, desde su punto de vista. En cambio, la LEC muestra variedad de prácticas porque el CT señala lo que ha de realizar, lo que provoca cierta inseguridad que la lleva a realizar y experimentar distintas actividades. Debido a que son sus primeras experiencias docentes, está “ensayando o intentando entender, junto con sus alumnos, lo que deben hacer” (Rockwell, 2006, p. 50).

En cuanto a las decisiones, se reconoce que éstas no siempre son conscientes (Chun, 2014; Laclau, 1993; Navarrete, 2018), ya que los profesores prevén actividades y, en el momento, pueden optar por otras que no estaban planeadas. Así, el aula representa ese suelo de indecidibilidad para el maestro (Laclau, 1993). También podemos señalar que las decisiones no son irracionales. Aunque los docentes llevan a cabo un proceso diferente de la propuesta oficial, lo que deciden tiene un motivo racional, una meta a la cual se dirigen: enseñar el sistema de escritura y que los niños adquieran el principio alfabético.

De acuerdo con Laclau (1993), las decisiones presuponen un acto de poder. Los profesores deciden cómo se llevará el proceso de alfabetización inicial en el aula, qué actividades desarrollarán, qué materiales utilizarán, el ritmo al que trabajarán y el tiempo que destinarán. Sin embargo, no realizan todo lo que deciden hacer, es decir, no hay una posibilidad única de llevar a cabo la clase. En sus pensamientos hubo varias opciones, pero no las efectuaron.

Es posible subrayar que la toma de decisiones es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, políticos, sociales, emocionales, los cuales no son posibles de observar. Las opciones que analiza no se presentan como objetos físicos, sino como constructos, por ello, para acceder al proceso fue preciso que el profesor las externara por medio del discurso.



En cuanto a las prácticas docentes, podemos mencionar que son el resultado de una toma de decisiones y están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores. Lo que deriva de la reflexión es la acción que realiza el maestro, la cual se puede observar. Por tanto, las prácticas son el resultado de un proceso reflexivo; en sí, son las decisiones que el profesor tomó y que son guiadas por los conocimientos que ha construido a lo largo de su vida.

Conclusiones

En la presente investigación, se reconoce que los maestros siempre reflexionan sobre lo que hacen o piensan hacer, lo que realizan no es el resultado de un proceso totalmente inconsciente. Hay finalidades que seguir, objetivos que alcanzar, por tanto, siempre buscan alternativas para aplicar. Cuando se presenta una situación, ellos responden con acciones, por ello, aunque no las dan a conocer, sólo son autorreflexiones.

Al describir las acciones en el aula, únicamente se conocen las acciones que el profesor ejecuta y cómo lo hace, pero no por qué. Entonces, al explorar las decisiones, es posible comprender sus prácticas docentes. De tal forma, se evitaría generar juicios sobre lo que hacen, al señalar si su actuar corresponde o no con la propuesta oficial o si es correcto lo que realizan. Hacer evidente dicha situación puede apoyar a transformar sus prácticas, pues las propuestas que se les planteen no serían ajenas o contradictorias frente a sus puntos de vista.

Algunas limitaciones identificadas en esta investigación son las siguientes: podría afinarse la entrevista para que se centre en las siguientes preguntas: ¿qué hizo?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? Este cuestionamiento podría dirigirse a las diferentes acciones observadas en el aula. Otra posibilidad es entrevistar al profesor sobre diferentes acciones de una clase en particular y no de prácticas frecuentes, así, se podría profundizar en *microdecisiones*.

Para analizar las decisiones, también puede considerarse la opción de que, mientras se desarrolla la clase, se solicite al profesor que comente por qué aplica ciertas acciones. Así, el maestro podría dar una explicación más situada sobre algún elemento que acaba de utilizar. Aunque, para esto, se necesita de mayor colaboración del profesor para que, en el transcurso de la clase, brinde información sobre las dinámicas que implementa en ese momento.



En síntesis, este estudio permitió conocer las razones de las decisiones de los profesores al llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial, de manera que se pueden comprender de forma general las prácticas que desarrollan los maestros en el aula y no sólo juzgar lo que se observa o evaluar sus prácticas. A través de la explicación de las decisiones que toman en la enseñanza, es posible tener un panorama más certero sobre las características de las prácticas docentes que implementan en este proceso de enseñanza.

Además, fue posible comprender las prácticas de los profesores desde un concepto que poco se ha explorado: las decisiones docentes. Esto permitirá tener un panorama más amplio sobre por qué los maestros llevan a cabo ciertas prácticas y no sólo conocer lo que hacen, con miras a apoyarlos. No se trata de hacerles acumular información, sino que, a partir de las razones de sus decisiones, se les puedan brindar elementos que les permitan mejorar sus prácticas docentes en un futuro, transformar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y que así puedan tomar decisiones y no señalarles de manera directa lo que han de hacer. Es decir, se busca que antes de lanzar nuevas propuestas sobre la enseñanza, se conozcan sus prácticas y las razones de sus decisiones, como parte de un proceso complejo en el que se involucran aspectos cognitivos, políticos, sociales y pasionales, entre otros.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Balslev, K., Vanhulle S. y Tominska, E. (2010, junio). *Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation*. Ponencia presentada en Colloque International “Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes” Université Lyon 2, Francia.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia I. Lenguaje y terapia*. Cuatro vientos.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz.
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 81-96.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chun, S. (2014). La decisión imposible en Schmitt y Derrida. *Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 17(1), 135-150.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979, abril). *Three studies of teacher planning*. Ponencia presentada en Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 105-121. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12564>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria*. CONAFE.
- 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.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Á. Díaz-Barriga y C. Domínguez (Eds.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Newton, Educación y Tecnología Educativa.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2012). *Los niños, los libros y la escritura en preescolar. Experiencias para analizar [DVD]*. SEP.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.



- Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 111-136.
- Gerardo-Morales, E. (2018). Las interacciones orales alumno-docente en el aula multigrado a través del relato de leyendas. En B. Rodríguez (Ed.), *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas* (pp. 39-58). Colofón.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. INEE.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.
- Kaufman, A., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. AIQUE.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Paidós.
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Paidós.
- Marcelo-García, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4, 31-48.
- Martínez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. *Expliciter*, 21, 2-7.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. FES-Iztacala, UNAM.
- Navarrete, Z. (2018). Herencia epistemológica laclauiana para el estudio de las formaciones profesionales. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Eds.), *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 161-174). Plaza y Valdés.
- Nemirovsky, M. (2004). Escribimos en el aula, según qué aula. En M. Anguita (Ed.), *La composición escrita* (de 3 a 16 años) (pp.61-56). Graó.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2003). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Somos Maestros.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.
- Rockwell, E. (2006). La organización de la enseñanza. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Eds.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 49-72). CONAFE.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.
- Sánchez, S. y Alonso-Cortés, M. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos. *Cultura y Educación*, 24(4), 387-400.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. SEP.



- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Sotomayor, V. (2011). *La instrucción diferenciada como propuesta pedagógica de lectoescritura para primero de primaria en un colegio internacional de la Ciudad de México*. [Tesis de maestría, Universidad Panamericana].
- Spanarelli, S., Wojtiuk, M., Colombo, M. y Cáceres, H. (2007). Las prácticas docentes en la alfabetización inicial. *Hologramática*, 3(7), 165-179.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 179, 1-7.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE-SEP.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Wittrock, M. (Comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós.
- Zamero, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Ministerios de Educación de la Nación.

