Práctica docente de la alfabetización inicial desde las concepciones pedagógicas y teorías implícitas del profesorado

Asucena Mojarro-Delgadillo,[1] Maritza Alvarado-Nando[2]

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad trazar una ruta para comprender las teorías implícitas o concepciones pedagógicas del profesorado de educación básica, sobre el proceso de alfabetización inicial y su desempeño docente en las aulas del primer grado de primaria. Se puede decir que la práctica docente se ha centrado, desde hace varios años, en la enseñanza del código y se ha despreocupado por una enseñanza de la lectura y la escritura que implique el desarrollo de significados sobre el lenguaje. En este estudio de corte cualitativo se planteó como objetivo identificar las teorías implícitas del profesorado acerca de la alfabetización; para ello se aplicó el cuestionario Dilemas (Añorve, 2011), así como entrevistas semiestructuradas, para identificar las concepciones pedagógicas y la observación de la práctica docente. El punto de partida para la argumentación y sustentación de los hallazgos fue el enfoque cognitivo, que brinda elementos teóricos para abordar las creencias, los constructos y las teorías implícitas.

Teaching Practice of Initial Literacy from the Pedagogical Conceptions and Implicit Theories of Teachers

Abstract

The purpose of this study was to chart a route to understand the implicit theories or pedagogical conceptions of basic education teachers, in the face of the initial literacy process and their work in first grade primary school classrooms. Teaching practice has focused on the teaching of the code and has been carefree about the teaching of reading and writing involving the development of meanings about language. The purpose of this qualitative cutting study was to identify the implicit theories of teachers for this purpose, the questionnaire "Dilemmas" was applied as well as semi-structured interviews to identify pedagogical conceptions and the observation of teaching practice. The starting point was the cognitive approach, which provides theoretical elements to address beliefs, constructs and implicit theories.

The analysis of teaching practices showed the impossibility of separating them from the intentions of the teacher and the socio-cultural context in which he is immersed. It was evident that the prevailing implicit theory was

Recibido: 16 de noviembre de 2020
Aceptado: 20 de febrero de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC), Secretaría de Educación Jalisco. asucena@cepac.edu.jalisco.gob.mx
2 Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. maritzaal@hotmail.com

El análisis de las prácticas docentes mostró la imposibilidad de separarlas de las intenciones del profesorado y del contexto sociocultural en que se encuentra inmerso. Se evidenció que la teoría implícita predominante fue la *constructiva* por encima de la *directa* y de la *interpretativa*. Fue posible identificar, a partir de las observaciones, incongruencia entre las respuestas del cuestionario y las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes durante las clases. Un hallazgo importante fue sostener que el discurso pedagógico del profesorado no es congruente con la práctica educativa ya que los métodos y las situaciones didácticas con las que se enseña a leer y escribir se encuentran alejadas de los principios pedagógicos establecidos en el plan de estudios para la Educación Básica vigente.

P*alabras clave*: Práctica docente, Alfabetización inicial, Concepciones, Teorías implícitas.

constructive over *direct* and *interpretative*. It was possible to identify, based on the inconsistency observations between the questionnaire responses and the teaching strategies used by teachers during classes. An important finding was that pedagogical discourse is detached from the practice as the teaching methods and situations with which reading and writing are still traditional and far removed from the pedagogical principles set out in the plan to current studies.

K*ey* W*ords*: Teaching Practice, Initial Literacy, Conceptions, Implicit Theories.

Introducción

El profesorado del primer grado de primaria dedica gran parte de su labor a la tarea de enseñar a leer y escribir con el fin de desarrollar el currículo escolar; para ello manifiestan gran empeño por desarrollar rituales en la enseñanza que no siempre se relacionan con aportes teóricos. Las investigaciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991), trazan tendencias con respecto a los procesos de pensamiento del profesorado que prevalecen a partir de habilidades, conocimientos, creencias e ideas para desempeñarse como expertos de los contenidos que pretenden enseñar. El conjunto de habilidades docentes que utilizan para afrontar las situaciones que se presentan en el salón de clases son variadas y tienen su base en los saberes pedagógicos construidos durante la formación inicial y la experiencia que adquieren a lo largo de los años del ejercicio de la práctica. Las concepciones pedagógicas que construyen y sus teorías son las que les ayudan de manera implícita o explícita a resolver los problemas de la docencia.

Existen conceptos tales como concepciones pedagógicas, creencias, saberes, pensamiento e ideas que se emplean para hablar de los conocimientos de los maestros. Kagan (1990) y Marrero (1988) han señalado que el saber del profesorado o su pensamiento se concibe como el conocimiento experto, profesional o laboral; las creencias, concepciones y la reflexión (en la formación inicial o en servicio) que tiene el profesor sobre la enseñanza, sobre cómo se enseña, quiénes son los estudiantes y cuál es el contenido a indagar sobre las teorías implícitas del profesorado, pues resulta de gran importancia porque permite comprender la estructura que permea y da sentido a la enseñanza y a la intervención docente desde el currículo; de esta manera el análisis de las prácticas docentes permite comprender las concepciones pedagógicas que tiene el profesorado acerca de la enseñanza. Por otra parte, analizar las teorías implícitas del profesorado sobre la alfabetización inicial deja ver el valor de los conocimientos y de los procesos planteados desde el currículo oficial para reconocer cómo se vinculan dichas teorías con las condiciones reales de trabajo. Los docentes, con base en sus concepciones o teorías implícitas llegan a interpretar, decidir y actuar sobre diversos temas que deben enseñar, en este caso, sobre la alfabetización inicial.

En México, hablar de la enseñanza de la lectura y la escritura nos remite a los aportes teóricos de dos investigadoras que demostraron que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados que se encuentra en estrecha relación con el desarrollo del pensamiento del niño. Ferreiro y Teberosky (1991) en sus estudios y publicación de su libro "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", demostraron que cuando los alumnos aprenden el sistema de la escritura, siguen una serie de pautas que construyen a partir de las interacciones que tienen con el objeto de conocimiento. No obstante, resulta complicado pensar que después de casi tres décadas de los hallazgos de esta investigación, en las aulas de primer grado de educación primaria en México aún se enseñe a leer y escribir con métodos y estrategias desvinculados de las bases teóricas de la psicología con respecto al aprendizaje y de los postulados de las teorías sobre la alfabetización y teorías del aprendizaje. También se sabe que la docencia del profesorado responsable de la alfabetización inicial se caracteriza por presentar diversas formas, estilos, maneras de enseñar, métodos, estrategias; es decir, distintas prácticas que obedecen a las creencias del profesorado y la existencia de alumnos diversos, con estilos de aprendizaje diferentes, con otros maestros y en espacios áulicos también distintos; sin embargo, a pesar del conocimiento de esta situación el profesorado sigue empleando métodos poco efectivos para el aprendizaje de la lectura y escritura así como el empleo de materiales y recursos didácticos insuficientes para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje.

El plan de estudios para la Educación Básica, en particular el programa del primer grado del nivel de primaria, desde 2011 conformó el campo formativo *Lenguaje y comunicación* desde el que se pretendía que el alumno durante su formación básica desarrollara el habla, el escuchar e interactuar con los otros, así como el favorecer el uso de competencias comunicativas que partieran del uso del lenguaje y de su estudio formal. Desde este plan ya se reconocía que los niños ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje y a la escuela le correspondía desarrollarlos y hacerlo competente. En el modelo educativo 2016 se retoman tales planteamientos y se subraya la necesidad de proporcionar referentes generales a los docentes para comprender los fundamentos del proceso de alfabetización inicial que se plantean en dicho programa, así como la forma de intervención docente y las diferencias cualitativas que implica esta concepción respecto al trabajo centrado únicamente

en enseñar el código de correspondencia grafofonética (SEP, 2011, 2016).

La alfabetización inicial a partir de los aspectos teóricos y metodológicos se describe ampliamente en el plan de estudios y se asume como: "leer y escribir es un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida por lo que el reto está asociado a que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos. Sin embargo; el profesorado en su mayoría desconoce el currículo en su totalidad y decide elegir el método de enseñanza para la lectura y la escritura que no siempre es el mejor adaptado a las condiciones del alumnado ni el adecuado para trabajar con un nuevo enfoque constructivista del aprendizaje, tal como lo refieren estudios sobre las concepciones del profesorado en torno a la enseñanza de la alfabetización inicial (González, 2008; Rodríguez, 2008; Añorve, 2011; Hernández, 2012; Morales, 2016).

A partir de la situación antes descrita, el estudio realizado se centró en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las teorías implícitas predominantes en los docentes de primer grado de primaria acerca de la alfabetización inicial? Para situar el estudio se establecieron dos objetivos; el primero de ellos pretendió identificar las teorías implícitas del profesorado de primer grado de primaria en torno a la alfabetización inicial, y el segundo; caracterizar al profesorado a partir de las teorías implícitas que utilizan durante la enseñanza. Algunos supuestos que guiaron el logro de los objetivos fueron:

1) Las teorías implícitas de los maestros orientan la toma de decisiones con respecto a la selección del método de enseñanza para la lectura y la escritura.
2) Las teorías implícitas del docente privilegian la enseñanza basada en el código.

Marco referencial

Para la estructuración del componente teórico se definieron los conceptos clave relacionados con la pregunta de investigación, concepciones pedagógicas, teorías implícitas y alfabetización inicial.

Concepciones pedagógicas: "Son una herencia cultural, un producto de la forma en la que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y trasmisión del conocimiento" (Pozo, 2006, p. 52).

Teorías implícitas: Se entienden como unidades representacionales complejas que a su vez incluyen variadas proposiciones organizadas en torno a un domino concreto del mundo social. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. "Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia; no obstante, pueden ser verbalizables y explicitables. No son fáciles de comunicar ni de compartir (Pozo, 2006, p. 33).

Teorías implícitas del profesorado: Son teorías pedagógicas personales, reconstruidas con base en conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa (Marrero, 1988, p. 245).

Alfabetización inicial: "…la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios de sistema de escritura convencional. Desde allí que el eje de trabajo deba ser la lectura y la escritura de textos –textos de uso social– y, simultáneamente, se debe favorecer el avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura" (Nemirovsky, M. 1999, p. 29).

Marco teórico

Como se definió en el apartado anterior, las teorías implícitas (TI) se describen como las "teorías pedagógicas personales, reconstruidas con base en conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa" (Marrero, 1988, p. 246). En este sentido, se puede decir que uno de los elementos fundamentales del modelo de las TI es la "distinción que existe entre dos niveles funcionales: las síntesis de conocimiento y las síntesis de creencias" (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1992, p. 87).

La implementación del modelo de TI contribuye a la superación de limitantes de otros modelos porque adopta un marco teórico cognitivo explícito, permite explicar las decisiones racionales como las eventualidades del aula (García, 1986). Asimismo, se reconoce tanto la dimensión individual como la social en el pensamiento del profesor y se toman en consideración los aspectos singulares de su pensamiento, pero también sus regularidades e invariantes.

Pozo (2006) señala que las TI se encuentran conectadas a las experiencias vividas por la mediación de los modelos mentales de búsqueda de ideas eficaces

respecto a un problema, sin interesarse en la verdad o falsedad de las afirmaciones con respecto a su actuar. Las teorías implícitas del aprendizaje se clasifican en tres dimensiones de acuerdo con sus características, éstas pueden ser *directas*, *interpretativas* y *constructivas*; enseguida se describe cada una de ellas (Pozo, 2006).

Teoría directa: hace referencia al aprendizaje como una copia fiel donde lo primordial es la exposición del docente, el aprendizaje se da como un suceso aislado del contexto, no se centra en procesos que posibilitan el aprendizaje porque el único componente en el aprendizaje es el resultado. Esta teoría se puede definir como tradicionalista al ser el alumno un sujeto pasivo que recibe información del docente y para reconocer los aprendizajes adquiridos es necesario que memorice y reproduzca lo que le fue dictado.

Teoría interpretativa: conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Las condiciones son necesarias para el aprendizaje, considera que para aprender se requiere de la actividad del alumno en términos de procesos mentales. Plantea el aprendizaje como un proceso en el que se aprende haciendo y practicando repetidamente aquello que se está aprendiendo.

Teoría constructiva: parte de la concepción de que el aprendizaje es un sistema de construcción, dinámico, autorregulado, que articula condiciones, procesos y resultados. Por tanto, es necesaria la actividad del alumno para que exista el aprendizaje, pues la adquisición del conocimiento requiere transformación del contenido que se aprende. El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos y constructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como la autorregulación de la propia actividad de aprender; para la adquisición es necesaria la transformación del contenido que se aprende.

Otro aspecto teórico imprescindible para el presente estudio fue la alfabetización inicial pues sobre ella se construyen las teorías implícitas del profesorado. Para sustentar teóricamente los procesos de adquisición de la lectura y la escritura retomamos las contribuciones de Ferreiro y Teberosky (1991) particularmente en relación con los niveles de dominio conceptual sobre el sistema de escritura y sus niveles de conceptualización: presilábico, silábico y alfabético. A continuación, se describen dichos niveles:

Nivel presilábico. En este nivel se ubican los niños que tienen representación gráfica, caracterizada por ser ajenas a la representación icónica con respecto a los sonidos del lenguaje oral. Esta expresión puede ser a través de dibujos, garabatos, pseudografías, números, incluso letras convencionales. De este nivel destacan cuatro categorías que ilustran la forma como aprenden los niños: las representaciones primitivas, las escrituras unigráficas y sin control de cantidad, las escrituras fijas y las escrituras diferenciadas.

Nivel silábico. Cuando el niño escribe un nombre con una sola letra, efectúa una correspondencia de un elemento con otro, razón por la cual no se le planteaba ningún conflicto desde el punto de vista lógico. La formulación de las hipótesis ya mencionadas, básicamente la de cantidad mínima de caracteres, viene a complicar la situación. El niño, para "escribir" un nombre coloca ahora varias grafías. Se enfrenta pues con un problema: hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarla. El niño comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con las letras utilizadas. Al comienzo esa correspondencia no es estricta.

Nivel alfabético. El paso de la concepción silábica a la alfabética no es abrupto, se trabaja simultáneamente con ambos sistemas durante algún tiempo, como puede verse en los niños cuando comienzan a identificar una correspondencia fonema-grafema y poco a poco van recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas. Así es como el niño va pensando, analizando los portadores de texto que le rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben" y de esta manera es como conoce las bases del sistema alfabético de escritura, en el que cada fonema está representado por una letra.

En este nivel vale la pena realizar la siguiente pregunta ¿Basta con conocer el valor sonoro de todas las letras, para que sea capaz de leer? De ninguna manera. Para ello es necesario que coordine este conocimiento con el significado que tienen los textos. El motor fundamental que impulsa al niño a ser un buen lector consiste en su deseo de interpretar los portadores de texto disponibles en su entorno; así comienza a enfrentase a diversos portadores textuales e identificar el tipo de información y lenguaje que puede encontrar en él, a partir de las características generales del portador.

En el plan de estudios de educación básica se ha considerado necesario conocer el nivel conceptual donde se ubican los alumnos a fin de que el docente conozca el desarrollo del niño en el proceso y sea capaz de proporcionar la ayuda necesaria para que el estudiante transite sobre el proceso de adquisición del lenguaje (SEP, 2016). En el siguiente apartado se describe el método seguido en la investigación.

Método

Con respecto a la metodología empleada fue de corte cualitativo. Para ello se consideró una muestra por conveniencia con docentes de primer grado de primaria, pues así se logra construir una realidad educativa que refiere específicamente al profesorado de educación básica de las escuelas seleccionadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México. Se solicitó la participación de 30 docentes (6 hombres y 24 mujeres) de educación primaria quienes participaron durante el ciclo escolar 2017-2018.

Los participantes laboraban en instituciones públicas, los centros educativos fueron: "Magisterio Nacional", 12 docentes; "15 de Mayo", seis docentes; "5 de Mayo" cuatro docentes; dos docentes de la "Urbana 887", y 6 profesoras del Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC). Los docentes de la muestra se caracterizaron por ser profesionistas con una antigüedad que oscilaba entre 2 y 40 años. Su formación inicial era de licenciatura en educación primaria, sólo 5 participantes contaban con estudios de maestría y 27 de ellos habían participado en procesos de actualización docente dentro del sistema educativo. A pesar de que comentaron que los cursos y talleres sobre la alfabetización inicial no se ofertan en sus zonas escolares, 15 educadores mencionaron que han estudiado sobre la lectura y la escritura en sitios de Internet o de la Secretaría de Educación Pública.

El instrumento utilizado para identificar las teorías implícitas predominantes en el profesorado de primer grado de primaria y para obtener la información de campo fue el cuestionario "Dilemas". El instrumento consta de 11 reactivos que plantean situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, cada reactivo muestra tres opciones de respuesta, cada respuesta se orienta a una de las teorías implícitas: *constructiva*, *interpretativa y directa*. Al finalizar el cuestionario se suman las respuestas proporcionadas y se obtiene la teoría de dominio construida en el campo de acción, sobre supuestos implícitos (Vilanova, García, Señorío, 2007).

El análisis de datos del cuestionario aplicado se realizó a través del cálculo de frecuencia bajo el Software estadístico SPSS para Windows versión 21 y se utilizó la triangulación de la información para contrastar las respuestas en los instrumentos empleados.

También se realizó una entrevista semiestructurada cuya cédula se conformó con 34 preguntas abiertas sobre las siguientes categorías: formación, saberes experienciales como alumno, saberes experienciales como docente, saberes pedagógicos y saberes curriculares. Las preguntas abiertas fueron dirigidas a los profesores que participaron en la observación y que tuvieron la finalidad de ampliar algunos sucesos de la clase que no quedaron despejados para el investigador, se orientaron con el fin de contrastar las respuestas del cuestionario e identificar las teorías implícitas predominantes en su hacer docente.

Otro instrumento del estudio fue el registro de observación no participante. Se llevó a cabo una observación de la clase durante dos sesiones de dos horas cada una para estudiar la práctica de cada uno de los docentes que estaban a cargo del primer grado de primaria. En un primer momento se organizó la información en aspectos de la clase tales como: a) inicio de la clase; b) organización del aula; c) materiales que utiliza el docente para enseñar a leer y escribir, y d) la ayuda que reciben los niños cuando realizan actividades de lectura o escritura. En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos después de analizar los instrumentos empleados, así como las categorías construidas a partir del cúmulo de información del trabajo de campo.

Resultados

Eventos de alfabetización

Con respecto a la pregunta ¿*Qué es el aprendizaje*?, las respuestas proporcionadas por el profesorado participante indican que el 66.7% mostraron preferencia por la *teoría constructiva*, seguido de la *teoría interpretativa* en 20% y por último la *teoría directa* con 13.3%. Constatando las respuestas con las prácticas observables de actos de lectura y escritura, se percibe una tendencia por las actividades como el deletreo y la memorización de sílabas para formar palabras y éstas a su vez en oraciones que integran párrafos, actividades que se relacionan con la *teoría directa* del aprendizaje en donde el estudiante es un sujeto pasivo que recibe información del docente y es necesario reconocer los aprendizajes adquiridos a través de la memorización y reproducción de lo dictado (Pozo, 2006). Con lo anterior se

observa una incongruencia en las respuestas proporcionadas (teoría explícita) con respecto a su hacer docente (teoría implícita).

Organización social de la clase

Esta categoría considera la dinámica del grupo de acuerdo con la convivencia y el trabajo que se planea, ya sea individual, en pares, en pequeños equipos o en colectivo, dependiendo de la intención de la actividad que se propone. Las respuestas de los profesores ante la pregunta ¿*Cuál es la organización del aula que favorece el proceso de alfabetización inicial*? coincidieron en que se debe ambientar acorde a lo trabajado, ya sea en parejas o en equipos diversificados o con un monitor con el objetivo de favorecer la comunicación e incluir los materiales audiovisuales y rincón de lecturas para que el niño pueda leer y escribir.

Ayuda pedagógica

La ayuda pedagógica que reciben los estudiantes durante el proceso de aprendizaje es relevante porque a través de la interacción se ayuda a los alumnos a alcanzar niveles de competencia conceptual y comunicativa amplia. En el cuestionario aplicado, el reactivo *Con respecto a la función del profesor*… el 66.7% de los participantes respondieron que la *teoría constructiva*, en el sentido de que se deben favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender; el 23.3% proporcionaron una respuesta orientada a la *teoría interpretativa* al decir que se tiene que explicar el tema a aprender y, si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.

La mayoría de las respuestas del profesorado en el cuestionario se inclinaron hacia una forma *constructivista* de la enseñanza; no obstante, en la entrevista se hicieron evidentes sus teorías implícitas. Al hacer la pregunta ¿*Qué es enseñanza*?, el 40% de los docentes respondieron bajo la *teoría directa* del aprendizaje porque respondieron que la enseñanza: "es la manera de transmitir saberes, conocimientos, experiencias, ideas o hábitos a otra persona" (participante 3, 2018). Los resultados permiten reconocer que el profesorado ha aprendido el discurso pedagógico que les impone el sistema educativo; sin embargo, sus teorías implícitas no coinciden con lo que hacen.

En la pregunta ¿*Cómo se aprende*? el 60% de las respuestas explican que se aprende "repitiendo y poniendo en práctica" (participante 4, 2018) y el 20% manifestó que "hay muchas maneras de aprender, dependiendo las características de cada quien (escuchando, leyendo, tocando, haciendo) hay diversas maneras, eso sí debe ser de manera significativa" (participante 5, 2018).

Disponibilidad y acceso a los materiales escritos

Ante la pegunta ¿*Cuáles son los recursos y materiales*… ? Los recursos y materiales escritos empleados durante el proceso de alfabetización inicial que permiten el aprendizaje del estudiante, en cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, periódicos, revistas de divulgación científica, para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas. Esta respuesta estuvo representada por la *teoría constructiva* ya que el 60% del profesorado coincidió con esta opción. El 36.7% de respuestas estuvieron orientadas por la *teoría interpretativa* al coincidir en que "es indispensable que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista" (participante 6, 2018). El 3.3% estuvo orientado más hacia la *teoría directa* al responder que "es preciso que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los alumnos aprendan lo mismo" (participante 2, 2018).

Evaluación del aprendizaje

La evaluación que realizan los docentes sobre el proceso de aprendizaje de la alfabetización inicial tiene la finalidad de orientar la práctica pedagógica a fin de dar a cada alumno lo que necesita para avanzar en su proceso de aprendizaje. Durante la aplicación del cuestionario Dilemas se presentó el siguiente enunciado: *Cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes*. Las opiniones fueron: 50% dentro de la *teoría interpretativa* al responder que las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos. En el dominio de la *teoría constructiva* respondieron que "las preguntas para la evaluación deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta" (participante 1, 2018); por último, un 13.3% estuvieron orientadas hacia la teoría directa, en la que se sostiene que las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.

Con respecto a las entrevistas realizadas al profesorado, respondieron a la pregunta ¿*De qué manera evalúa los aprendizajes de los alumnos*? En las respuestas

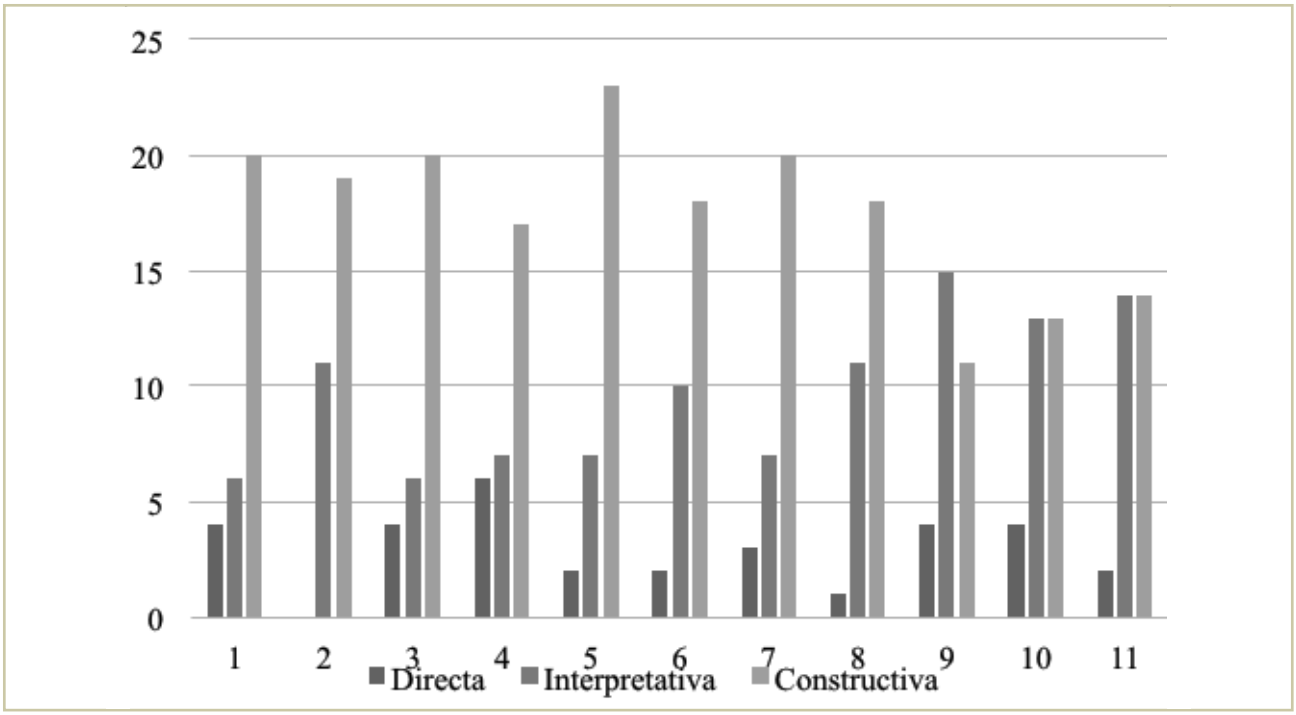

Figura 1. Respuestas al cuestionario "Dilemas"

Fuente: Elaboración propia. N = 30.

mencionaron que la función y valoración de las respuestas ante preguntas indagatorias para evaluar al alumnado no deben ser las únicas formas para evaluar e identificar los niveles los aprendizajes alcanzados sino que también hay que considerar otros indicadores para la evaluación como: a partir de realización de trabajos, a través de rúbricas y listas de cotejo, entre otros, que permiten percibir los logros individuales de manera más objetiva con respecto a los aprendizajes esperados.

De las 11 preguntas del cuestionario aplicado, el 66.6% de las respuestas se orientan por la *teoría constructiva* del aprendizaje. Con base en tales resultados un hallazgo importante fue mostrar que la teoría implícita predominante fue la *teoría constructiva* por encima de la *interpretativa* y la *directa*, principalmente en las preguntas de la 1 a la 8 del cuestionario aplicado. En la pregunta 9 el 50% de las respuestas se orientaron por la *teoría interpretativa*; mientras que en las últimas dos preguntas se igualan las respuestas entre la *teoría interpretativa* y *la constructiva* (ver Figura 1).

Conclusiones

Los resultados obtenidos demuestran que los 30 docentes manifiestan una *teoría directa* (Pozo, 2006), pues se identifican el discurso constructivista; sin embargo, su pensamiento acerca de cómo enseñar a leer y escribir tiende hacia una postura tradicional, esto se denota en sus concepciones sobre la lectura, la escritura y la enseñanza. En este caso, las teorías implícitas de los docentes tienden hacia la *teoría interpretativa*, pues, aunque en su discurso se encuentran elementos constructivistas, siguen asumiendo que la meta o función del aprendizaje es la de lograr copias, lo más exactas posibles, de la realidad.

Uno de los hallazgos más importantes de este estudio se refiere a los resultados de las entrevistas porque en ese momento se identificó la manera en que los docentes utilizan estrategias de enseñanza con enfoques y modelos diversos; algunos se basan en la repetición y memorización de letras, debido a la presión que ejerce la propia escuela y los padres de familia para que los niños aprendan a leer y escribir. Este estudio aporta elementos para explicar las prácticas docentes que se llevan a cabo en las escuelas de educación primaria. Dichas prácticas han respondido a enfoques empiristas y tradicionales del aprendizaje, olvidando que el sujeto debe ser responsable de construir su conocimiento a partir de la interacción con el medio sociocultural, las personas, los objetos, la creación de hipótesis y los intentos por comprender el mundo que los rodea.

Los efectos de la adquisición del lenguaje a nivel

internacional, consideran las pruebas estandarizadas tales como el programa de evaluación PISA (2018) que pretende identificar la comprensión lectora entre el alumnado, además de evaluar las destrezas básicas, como la expresión oral para garantizar una plena participación en la sociedad del conocimiento y de la información (SEP, 2016).

Los docentes son capaces de repetir conceptos básicos de origen constructivista, adscritos al discurso oficial, debido a la necesidad que tienen de mostrar el manejo de las teorías psicopedagógicas oficializadas y, así, cumplir con el deber ser determinado por la institución para la que laboran. Es de esperarse que los problemas de la enseñanza de la alfabetización inicial no se resuelvan con este estudio, pero sirve de base para problematizar el objeto de estudio en indagaciones futuras. Es probable que una manera de ir resolviendo problemas como el que se analiza aquí, sea a partir de plantear las necesidades más apremiantes de los docentes y que se promueva, desde la formación inicial del profesorado, la enseñanza de los nuevos paradigmas para la alfabetización inicial a través de la mejora de las prácticas de los formadores de docentes y para encaminar los esfuerzos a la creación de espacios de prácticas mejor supervisadas y con mayor acompañamiento tutorial.

La alfabetización inicial debe ser un tema primordial de enseñanza en la formación inicial Teberosky (1992). Se requiere, entonces, una intervención que no se limite al entrenamiento tradicional que corresponde a la racionalidad técnica y que implique múltiples dimensiones de la vida escolar tales como la actualización de profesores para que conozcan los objetivos del plan de estudios nacional y del programa del curso de primer grado en lo referente a la alfabetización inicial, su sustento teórico e implicaciones pedagógicas. Es necesaria la construcción de una cultura de constante actualización para conocer las bondades y debilidades de diversas metodologías, para cuestionar la propia práctica docente y desarrollar criterios claros que permitan evaluar el avance en las competencias de lectura y escritura. Una posibilidad es la capacitación y actualización docente con base en la observación y análisis de la práctica docente a través de seminarios permanentes de reflexión y acción que favorezcan la planeación didáctica y el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras.

Finalmente, el conocimiento generado a través de la investigación desarrollada tiene una relevancia científica y social al aportar elementos para problematizar las prácticas educativas del profesorado de primer grado de primaria a partir de las teorías implícitas que sostienen sobre cómo se enseña, haciendo énfasis en la alfabetización inicial y en aspectos sociales que se reconstruyen en la escuela.

Referencias

Añorve, G. (2011). Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, (págs. 1-10). México.

Ferreiro E. y Teberosky A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Cd. de México, México: Siglo XXI.

García, E. (1986). Un estudio de las teorías implícitas de los profesores sobre la evaluación de la enseñanza. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Actas del I Symposium Internacional del Pensamiento de los Profesores (pp. 499-508). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

González, E (2008). Las concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de educación básica en el proceso alfabetizador. Facultad de Educación Elemental y Especial.

Hernández, D. C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura. *Enunciación* Vol. 17 No. 1/, 40-54.

Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluation Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldiloks Principle. *Review of Educational Research*, 3 (60), 419-469.

Marrero, A. J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.

Morales, O. (2016). *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica*. Tesis. Universidad de los Andes, Venezuela.

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

PISA. (2018). PISA 2018-*Resultados*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf.

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Rodrigo, M., Rodríguez, A., Marrero, J. (1992). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodríguez, M. (2008). Concepción del docente sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita. Estudio etnográfico en la primera etapa de educación básica de la U. E. "República del Perú". *Revista de Postgrado* FACE-UC. Vol. 2 No. 3.

SEP (2011). Plan *de estudios* 2011. *Educación básica*. *Primer grado*. México: SEP.

SEP (2016). *El Modelo Educativo* 2016. *El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Vilanova, S., García. M. & Señorío, O. (2007). *Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.