



- **Educando para educar**
 - Año 22
 - Núm. 42
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre-febrero 2022
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL. UN DIAGNÓSTICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN LUIS POTOSÍ (MÉXICO)

TEACHING PRACTICE IN INITIAL LITERACY. A DIAGNOSTIC STUDY IN PRIMARY EDUCATION IN SAN LUIS POTOSI (MEXICO)

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2021.

Dictamen 1: 16 de noviembre de 2021.

Dictamen 2: 24 de febrero de 2022.

Dictamen 3: 25 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2022.

María Norma Hernández Jacobo¹

RESUMEN

Los docentes fungen como mediadores para que los alumnos se apropien de las prácticas sociales de lectura y escritura. En este artículo se presenta el avance del diagnóstico de investigación sobre prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. Se entrevistó a tres docentes a fin de examinar las planeaciones que estos realizan, con objeto de conocer y caracterizar la manera en que han configurado su práctica y han guiado el proceso. El estudio es de corte cualitativo y sigue el método de investigación acción. Se encontró que las prácticas en la alfabetización inicial se configuran singular y socialmente desde la experiencia, las interacciones, lo académico, lo institucional y la trayectoria laboral de cada docente. Coexisten formas de enseñanza directa (grafofónicas), tradicionales y, en menor medida, constructivistas. Es necesario considerar este aspecto al momento de plantear situaciones de transformación docente en la guía de la alfabetización inicial, que es la siguiente fase de la investigación.

Palabras clave: alfabetización inicial, enfoques educativos, enseñanza de la lengua, práctica docente.

ABSTRACT

Teachers act as mediators for students to appropriate social reading and writing practices. This article presents the progress of a diagnostic study on teaching practices in early literacy processes in which three teachers were interviewed. Together, the plans they carried out were analyzed to know how their practice has been configured and characterized to guide the process. The study follows a qualitative approach under the action research method. As results it was found that practices in initial literacy are configured at once in a singular and social way from each teacher's experience, interactions, and their academic, institutional, and work trajectory. We found that direct (phonic-graph), global and, to a lesser extent, constructivist forms of teaching coexist. All of these factors are necessary to take into account when considering situations of teacher transformation in the initial literacy guide, which is the next phase of the research.

Keywords: initial literacy, educational approaches, language teaching, teaching practice.



Intervenciones
educativas



¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. nomyhdzj@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Al formar parte de una Unidad de Servicios de Apoyo de la Educación Regular (USAER) como psicóloga en el nivel de educación especial, se observó a niños y niñas que transitaban la educación primaria sin lograr escribir y leer convencionalmente. La búsqueda de causas y respuestas a esta problemática llevó a estudiar en profundidad la acción docente en la alfabetización inicial, estudio en el que fueron clave investigaciones de referencia como las de Ferreiro y Teberosky (1979), Vernon (2004), Kaufman y Lerner (2015), Fernández, Alvarado y Martínez (2019), García y Uribe (2020).

El presente estudio corresponde a una investigación aplicada. Las preguntas que guiaron el apartado diagnóstico son ¿Cómo se han configurado las prácticas de tres docentes que guían el proceso de alfabetización inicial de tres primarias públicas del estado de San Luis Potosí?, ¿Cuáles aspectos consideran al elaborar la planeación didáctica?, ¿Cuáles modalidades de trabajo incluyen al guiar el proceso de alfabetización inicial? y ¿Cómo se caracterizan las prácticas de los tres docentes que guían el proceso de alfabetización inicial en educación primaria? En el proyecto se planteó que la investigación se realizaría de forma presencial, lo cual se logró al inicio; sin embargo, el seguimiento se trasladó a la virtualidad debido a la emergencia sanitaria a causa del síndrome respiratorio agudo grave (SARS) por coronavirus.

Entonces, cabe reiterar que en este artículo se exponen los resultados de la fase diagnóstica de una investigación acción en proceso, para cuya contextualización se incluye la metodología de la investigación, aspectos teóricos, hallazgos diagnósticos, así como conclusiones y una discusión final. Esta fase es, pues, la antesala para la intervención y la evaluación, siguientes pasos del estudio que se desarrolla.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo. El método que se siguió fue el de la investigación acción, que permite una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico a través de:

La existencia de un grupo de personas que conscientemente desean evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio. La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso (Fierro et al., 2012, p. 43).

El criterio de inclusión de los participantes en la investigación consistió en que fueran docentes que atendieran primer grado de educación primaria y que continuaran la atención del grupo en segundo grado. El estudio se realizó con tres docentes, a quienes se les presentó el proyecto de investigación y decidieron participar de forma voluntaria. Se cambiaron los nombres de estos para proteger su identidad; se identifican en el escrito como maestro René, maestra Merry y maestra Sara. Sus edades, a la fecha de la investigación, eran de 28, 37 y 40 años. Entonces contaban con una experiencia laboral de 7, 13 y 18 años, respectivamente. Los docentes realizaron estudios en la Benemérita y Centenaria Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí. En ese tiempo, impartían clases en tres escuelas primarias públicas de organización completa en el estado de San Luis Potosí. Una escuela se ubica en la periferia de la capital de este estado, en el Municipio de San Luis Potosí, y dos primarias en el municipio de Mexquitic de Carmona. Cuando se inició la investigación atendían de forma presencial los grupos en primer grado, y por la pandemia de COVID-19 continuaron estudiando desde casa el segundo grado. El número de participantes permitió una indagación profunda de la práctica docente en la guía del proceso de alfabetización inicial.

Los datos a partir de los cuales se integra el diagnóstico provienen de ocho observaciones en el aula con uno de los maestros en el ciclo escolar 2019-2020 y dos entrevistas semiestructuradas con cada docente, que brindaron su consentimiento para que fueran grabadas en registro de audio. De estas entrevistas, tres se realizaron de forma presencial y tres por videollamada en la plataforma Meet. Se recabaron, analizaron y triangularon: a) las planeaciones didácticas realizadas por los docentes en tiempo de clases presenciales y a

distancia; b) libretas de trabajo de tres alumnos, y c) las actividades enviadas por los docentes por WhatsApp a las familias para que los alumnos las llevaran a cabo y la resolución de estas que enviaban de regreso como evidencia de trabajo. Se elaboraron notas de campo de datos relevantes para los fines de la investigación.

El tratamiento de la información incluyó la transcripción, la organización y la sistematización de los datos en archivo Word. Se definieron categorías a partir de elementos teóricos (Tamayo, 2017), el objeto y las preguntas de investigación. Se delimitaron estas categorías a la práctica docente en la alfabetización inicial: micropedagógica (trayectoria y configuración docente), mesopedagógica (planeación, modalidades de trabajo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos, secuencias didácticas y situaciones didácticas), macropedagógica (caracterización docente: planes y programas de estudio y enfoques pedagógicos de enseñanza de la lengua). El corpus de datos se analizó con el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 1991), lo que implicó un examen profundo y detallado de similitudes y diferencias de los datos recabados.

El tratamiento de los datos brindó el diagnóstico en función de los objetivos de la investigación: conocer cómo se han configurado las prácticas docentes en alfabetización inicial, cuáles aspectos y modalidades de trabajo consideran en sus planeaciones y cómo se caracteriza la forma en que guían este proceso en los alumnos que atienden.

ASPECTOS TEÓRICOS ALREDEDOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

El modo en que los docentes han conducido la enseñanza de la alfabetización inicial ha dependido de “las ideas que a lo largo del tiempo se han manifestado sobre la lengua escrita, el aprendizaje de los niños, especialmente, las capacidades que necesitan desarrollar para aprender a interactuar con lo escrito, y la mejor forma de enseñarles a hacerlo” (Dávalos, 2019, p. 11). Son tres los enfoques teóricos que han definido los paradigmas predominantes en la enseñanza de la alfabetización inicial, a saber: el enfoque de la enseñanza directa y/o de la conciencia fonológica, el enfoque del lenguaje integral y el enfoque constructivista. Estos se describen a continuación.

Enfoque de la enseñanza directa y/o de la conciencia fonológica

Este paradigma considera que lo fonológico es necesario para que los niños logren la adquisición de la lectura y la escritura. Parte de la idea de que el aprendizaje va de lo simple a lo complejo; en consecuencia, si los niños consiguen identificar los sonidos y asociarlos con la representación gráfica de estos, podrán avanzar a producciones cada vez más elaboradas.

[...] es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de “conciencia fonológica”. Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente (Vernon 2004, p. 1).

Algunos autores refieren que en el alfabeto español existe una relación directa en solo seis letras “que cumplen con este requisito: A-E-O-F-T-L” (Kaufman y Lerner, 2015, p. 9). A pesar de que los niños logran emitir el sonido de las letras y su escritura, no consiguen alcanzar la convencionalidad de la escritura alfabética.

En este paradigma se inserta el enfoque estructuralista “que rigió los programas educativos en México en 1972 y derivó en diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura: onomatopéyicos, global de análisis estructural y eclécticos” (Tapia, 2017, p. 14).

Enfoque del lenguaje integral

El Whole Language tiene entre sus principales representantes a Kenneth y Yetta Goodman (Gollasch, 1982). Este paradigma propone que “el entorno social y cultural es suficiente para que los niños aprendan a leer y escribir, por lo que sólo hace falta acercar a los niños a lo escrito de manera significativa, para que sigan el modelo de otros lectores y escritores” (Dávalos, 2015, p. 11).

Más que la intervención del docente, el alumno debe estar inmerso en experiencias enriquecedoras del lenguaje oral y escrito. Este enfoque favoreció el uso cotidiano de la lectura, la exploración a partir de textos completos. No obstante, “a pesar de que los niños puedan lograr una gran sensibilidad hacia los textos y sus usos sociales, muchos de ellos tienen grandes dificultades en la comprensión y manejo del sistema de escritura” (Vernon, 2004, p. 205). Desde este enfoque se favorece la inmersión en la cultura docente, pero queda endeble el trabajo para que los alumnos alcancen la convencionalidad alfabética.

Enfoque constructivista

De este paradigma son referentes principales Ferreiro y Teberosky, quienes en 1979 publicaron el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que sentó las bases de grandes líneas de investigación sobre la adquisición del sistema de escritura, sus convencionalidades, y promovió, a la vez, estudios sobre didáctica de la lengua. Esto revolucionó las formas de entender la escritura, que muchos años fue tratada como código, y no como un sistema de representación y una práctica sociocultural, lo que transformó la forma de concebir al sujeto, al objeto y la forma de aproximar al niño a la alfabetización inicial.

La investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. La explicación del proceso de transformación constructivo –en oposición a las teorías que describen estados sucesivos– es una de las razones (de orden epistemológico) en la que se origina tal incidencia. Para acercar la enseñanza al aprendizaje, es esencial entender de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña [...] (Castedo, 2010, p. 45).

No es fácil concebir al niño como un sujeto que piensa, que relaciona, que compara, que predice, que anticipa, que reconoce y que realiza otras acciones cognitivas cuando aprende. No lo es porque para el docente implica pensar en cuáles son las mejores intervenciones e interacciones que pongan a los niños ante retos cognitivos que les ayuden a avanzar en la comprensión del sistema de escritura, los elementos que lo conforman y la manera en que estos se relacionan.

RESULTADOS DE UN DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESCUELAS PRIMARIAS POTOSINAS. PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN EN PROCESO

La práctica docente se considera el corazón de la educación (Alatorre, 2016) porque repercute en los diferentes procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en las diferentes disciplinas de conocimiento. En este diagnóstico interesó la acción docente en la guía del proceso de alfabetización inicial. Como ya se había anunciado, los resultados se presentan con base en tres dimensiones: dimensión micropedagógica (configuración docente), dimensión mesopedagógica (planeación y modalidades de trabajo) y dimensión macropedagógica (caracterización docente).

Dimensión micropedagógica. ¡El que es buen gallo donde quiera canta!

Uno de los objetivos de la investigación fue conocer y comprender cómo se da la configuración docente en alfabetización inicial, por lo que interesó conocer sobre la formación profesional de los docentes. Un dato que resaltó en la entrevista con la maestra Merry es que su formación inicial es como licenciada en Enseñanza Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Por la necesidad de trabajar y por la oportunidad que tuvo de laborar en educación primaria se encontraba trabajando en ese nivel educativo. Ante ello, surgió la pregunta ¿acaso es suficiente contar con formación docente para atender en cualquier grado o nivel educativo? Esto se consideró como preocupante, pues la formación docente puede brindar pautas generales para la enseñanza, pero cada campo de conocimiento tiene su propia complejidad que requiere ser estudiada, conocida, comprendida en su proceso de desarrollo y de enseñanza.

La docente Merry, con trece años de servicio, ocho ciclos escolares había atendido primero y segundo grado de educación primaria.

[...] la supervisora le dijo al director “déjala en primero, ¡buenísima para primero!”. Y que me deja. Sé que no tenía la formación para dar primero, pero aprendo (E1, maestra Merry).

Mencionó que aprende, lo cual no se discute; lo que cabe preguntar es qué aprendió. Lo que respondió en sus propias narraciones:

Me pasaba observando a mis compañeras [...] tenía su abecedario en la pared, le aprendí cómo lo usaba, el dibujo, la letra, y el niño la repetía, las escribían en la libreta [...] Lo que hacían era dictarles y pasarlos al pizarrón; dije “¡oh, muy bien!”. Iba agarrando ideas; qué tal si un día me toca primero, ni modo de echarme para atrás. Como dijo doña Rosa, “¡el que es buen gallo donde quiera canta!” (E1, maestra Merry)

Aprendió a enseñar las letras como elementos aislados, que los niños realizaran planas de letras, a dictarles, etcétera, actividades que se ha demostrado que dificultan a los niños la comprensión del principio alfabético y su funcionalidad.

El maestro René refirió que estar atendiendo primer grado se debía a que era de nuevo ingreso: “cuando llegas de nuevo te asigna inmediatamente primero, los maestros más grandes no quieren batallar, ¡pero si te toca, te toca!” (E1). Como un acuerdo implícito en las escuelas, es alta la probabilidad de que un docente de nuevo ingreso atienda los primeros grados, lo que implica acompañar a los niños en el proceso de alfabetización inicial.

Por su parte la maestra Sara mencionó que cuando le dijeron que iba a atender primer grado:

Tenía miedo de dar clases en primer año, porque en sí no me había tocado esa responsabilidad; pero la directora me dijo “tienes que darte la oportunidad, vivir la experiencia en todos los grados”. Lo bueno, que la otra maestra de primero me apoyó, ella ha atendido primero 15 años (E1, maestra Sara).

El hecho de que los docentes tomaran como modelo a docentes de mayor experiencia que trabajan desde formas de enseñanza tradicionales posibilita la preservación de prácticas que tratan la escritura como un código, y no como un sistema de representación social.

Asimismo, la maestra Sara externó que en la formación profesional:

No hay una materia específica que te forme para enseñar a leer y escribir; revisas teorías, libros, autoras como Emilia Ferreiro, pero no la práctica [...] En sí, no te formas específicamente para eso (E1).

La formación profesional se percibió más teórica que práctica, general, poco específica para la enseñanza en lengua, en especial en la alfabetización inicial.

La práctica docente en alfabetización inicial se va configurando de manera particular y a la vez social con base en las vivencias, experiencias, relaciones, interacciones, formación profesional, trayecto laboral.

Dimensión mesopedagógica: “Hay que calcular el agua a los camotes”

Esta dimensión incluye la práctica pedagógica en el aula. Se analizó la planeación didáctica, tanto en tiempos de clases presenciales como en tiempos de pandemia y las modalidades de trabajo a las que recurrían los maestros al guiar el proceso de alfabetización inicial de los niños.

Planeación didáctica

De las planeaciones didácticas se analizaron aspectos relacionados con la alfabetización inicial, tomando como referente el plan y los programas de estudio del campo de formación académica lenguaje y comunicación. La planeación didáctica de cada docente varía en formato, en los elementos que la conforman y en los medios a los que recurren para obtenerla.

Fusiono de diferentes fuentes, tomo lo que me funciona, lo que necesita y a lo que responde el grupo. Como dicen en el rancho, “tengo que ir calculándole el agua a los camotes” (E2, maestra Merry).

Esta combinación de elementos no siguió la misma lógica en el caso del maestro René: “Las planeaciones las descargo de acuerdo al material que viene para el docente en internet” (E2). Además, se pudo observar que las actividades que este docente trabajaba en el aula poco coincidían con las reportadas en la planeación.

En cuanto a la maestra Sara, la planeación era realizada de forma manual en su libreta y revisaba diversos textos para su elaboración.

Me tardo un día en planear; unas cinco horas sí me llevo, y nomás de español, porque busco en el libro del maestro, del alumno, veo, me pregunto cómo puedo complementar. Así voy buscando. Piensas mucho, indagas, buscas, adaptas, tomas de aquí y de allá, en la guía, en todo (E2, maestra Sara).

En tiempos de la pandemia de COVID-19, el medio de comunicación entre docentes, familias y alumnos fue WhatsApp. El maestro René planeaba por este medio y enviaba las mismas actividades para todos los niños, las cuales tomaba principalmente de La guía Santillana 2 para educación primaria. Lo que coincidió con lo dicho por la maestra Sara:

Hay maestros que están enviando puros PDF de guías. Los maestros de aquí, de la primaria, le están haciendo así. Las imprimen y ahí las contestan los niños; esa es su evidencia de trabajo. Y yo digo ¿y los libros qué? (E2, maestra Sara).

Aunque la investigación se trabajó con tres docentes, en sus diálogos aparecieron otros actores educativos, lo que permitió conocer sus formas de trabajo; por ejemplo, en este caso, la planeación de los maestros y diversas actividades eran recobradas de material de editoriales que las ofrecen ya elaboradas.

La maestra Sara, en el trabajo desde casa, diversificó la planeación. A la mayoría de los alumnos enviaba un guion de actividades que ella elaboraba para trabajar las diferentes asignaturas. Con una niña trabajó con cuadernillos integrados específicamente para ella; con tres niños el seguimiento partió de una guía de trabajo que tenían desde primer grado.

Por su parte, la maestra Merry solicitaba que vieran el programa Aprende en casa y realizaran las actividades ahí propuestas. Agendaba una reunión virtual a la semana con los alumnos.

En general, cada docente, en el cumplimiento de su labor profesional, buscó la forma de planear y dar seguimiento a las actividades escolares a distancia. Buscaron cubrir el programa escolar enviando actividades por WhatsApp, sin tener certeza de los aprendizajes reales de los alumnos.

Modalidades de trabajo a las que recurren los docentes al guiar la alfabetización inicial

Según el Plan y Programas para la Educación Básica (2017), en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, al término de la educación primaria “el alumno deberá comunicar sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna” (p. 164). Para este fin, propone diferentes modalidades de trabajo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas (SEP, 2017, p. 177). Incluye, además, las situaciones didácticas. Cada una de estas modalidades tiene objetivos específicos, y se justifica porque se alterna su presentación en los libros de texto, información que no era comprendida por los docentes, que, más bien, les causaba confusión.

Situaciones didácticas es la modalidad de trabajo que más programaban los docentes; después, actividades recurrentes y, en menor medida, secuencias didácticas y proyectos. En tiempos de pandemia se ejerció poco control sobre si las actividades eran realizadas por los alumnos de forma independiente o con qué nivel de ayuda, si las comprendían o si generaban aprendizaje en los alumnos. En general, la reflexión sobre el sistema de escritura fue poco abordada. Los contenidos que se trabajaban difícilmente se volvían a tomar en otros momentos, lo que poco favoreció un aprendizaje sostenido en el tiempo.

En el cambio de escuela presencial a trabajo en casa se observó que se buscó continuar la dinámica escolar a la casa; las planeaciones y las actividades programadas siguieron respondiendo a la intención de cubrir todo el programa escolar.

Las situaciones de enseñanza que los docentes proponían a los niños para guiar el proceso de alfabetización inicial caían en lo instruccional. Aparecían verbos como identifica, copia, toma, remarca, contesta, realiza, juega, recorta, elabora, revisa, ubica, anota, y otras acciones que marcaban para la realización por parte de los alumnos. Eran situaciones didácticas aisladas, repetitivas, con poco sentido para los niños, acciones como estímulo-respuesta, que provocaban poca complejización cognitiva para que los alumnos avanzaran en el proceso de alfabetización inicial.

[...] no solo tiene una visión reduccionista del sujeto del aprendizaje sino también del objeto del aprendizaje, ya que la escritura es tratada apenas como un código de correspondencias grafo-fónicas, no como un objeto sociocultural (Castedo, 2010, p. 43).

Estudios actuales en didáctica describen la escritura como una actividad metalingüística, por lo que proponen poner a los alumnos frente a situaciones didácticas que los lleven a la abstracción, a conceptualizar, a construir.

[...] que los aprendices se enfrenten a retos cognitivos que los lleven a cuestionarse cómo funciona el sistema de la lengua escrita y a generar hipótesis sobre el mismo [...] que se cuestionen qué se escribe, cómo se escribe, así como cuáles son algunas de las reglas que rigen la lengua escrita (Hess, 2021, p. 187).

Pensar en acciones que conduzcan a los niños a avanzar hacia saberes convencionales del sistema de escritura para que comprendan el principio alfabético, paso relevante, pero no suficiente, en el largo camino de alfabetizarse.

Dimensión macropedagógica: caracterización de la práctica docente en la guía de la alfabetización inicial.

La práctica docente se caracterizó con base en los paradigmas predominantes en la enseñanza de la alfabetización inicial —ya descritos en el apartado sobre los aspectos teóricos—, que fueron retomados en los planes y programas de estudio para la educación básica en México.

A partir de 1972, la enseñanza estuvo guiada por una perspectiva estructuralista de la lengua y por una teoría conductista del aprendizaje; en 1993 se adoptó una nueva perspectiva, el enfoque comunicativo y funcional (Díaz et al., 2015, p. 2).

En la forma de guiar el proceso de alfabetización inicial de los tres docentes coexistían diversos paradigmas. Predominó la enseñanza directa y la conciencia fonológica, que privilegian la enseñanza de la escritura como si se tratara de un código, de una relación transparente letra-sonido.

La noción de conciencia fonológica ayudó a tomar en cuenta los aspectos de la lectura inicial relacionados con el lenguaje, pero enfatizó un único aspecto del lenguaje: el componente fonológico. Sin embargo, cualquier escritura históricamente desarrollada [...] constituye una mezcla de consideraciones fonológicas, morfológicas, semánticas, derivacionales [...] (Ferreiro, 2013, p. 134).

Además, recurrían a actividades de tendencia conductista (tradicionales): dictado, repetición y copia. En menor medida optaron por situaciones didácticas propuestas desde el constructivismo psicogenético y sociocultural (comunicativo y funcional), que es el que marca el plan y los programas de estudios de educación básica oficiales vigentes. Una cosa es lo enunciado en las normativas y políticas públicas, y otra muy diferente es lo que sucede en la práctica.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del diagnóstico aquí expuesto se resumen en los siguientes constructos:

- Las prácticas docentes en la guía de la alfabetización inicial de los tres participantes en la investigación se configuraron de forma singular y, a la vez, social desde la experiencia, el trayecto formativo, las interacciones con otros docentes, lo institucional y la trayectoria laboral de cada docente.
- Los docentes tomaron ideas y actividades de docentes con mayor experiencia, las cuales daban como válidas y factibles para sus prácticas.
- Los docentes aseguraron que no existe una formación específica en los estudios profesionales que los capacite para la enseñanza en torno a la alfabetización inicial.
- Integraron la planeación didáctica para la promoción de la alfabetización inicial de diversas fuentes (páginas de internet, guías de editoriales, libro del maestro y del alumno).
- Las modalidades de trabajo más usadas por los docentes para la promoción de la alfabetización inicial fueron las situaciones didácticas, seguidas de actividades recurrentes y, en menor medida, secuencias didácticas y proyectos.
- En los docentes coexisten formas de enseñanza directa (grafofónica), conductistas (tradicionales) y, en menor medida, constructivistas.
- Los docentes guían el proceso de alfabetización inicial desde lo que conocen y se sienten seguros de trabajar. Sin embargo, esas formas de enseñanza no han logrado que todos los alumnos alcancen saberes convencionales del sistema de escritura.

DISCUSIÓN

En el estudio se encontró que atender los primeros grados de educación primaria es uno de los mayores retos que los docentes afrontan; implica la tarea, nada fácil, de que los niños logren la alfabetización inicial. El reto fue mayor en las condiciones derivadas de la pandemia de COVID-19, tanto para docentes como para el desarrollo de la investigación.

La práctica docente en alfabetización inicial se configura por una complejidad de elementos de la trayectoria personal y social. Los docentes consideran que en las instituciones de formación profesional poco se les prepara para guiar el proceso de alfabetización inicial y que se trabaja más la teoría que la práctica. Toman como modelo las prácticas de enseñanza de colegas de mayor experiencia, por lo que retoman y preservan una enseñanza sostenida en el paradigma conductista y la lingüística estructural, aunque en lo teórico y en los planes y programas de estudio vigentes no sean recomendados.

Respecto a la planeación, cada docente programaba de forma singular, pero la generalidad de ellos buscaba cubrir el programa escolar en las modalidades presencial y a distancia enviando actividades por WhatsApp. Tenían poca certeza de los aprendizajes de los alumnos. La planeación didáctica respondió al propósito de cubrir el programa escolar, tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

El avance de la investigación acción permitió la comprensión de la práctica docente en la guía de la alfabetización inicial. Los resultados hicieron visible la necesidad de que esta práctica transite de formas de enseñanza tradicionales e instruccionales hacia formas de enseñanza eficientes que promuevan en los niños un avance en la apropiación del principio alfabético, que es un primer paso imprescindible en el largo proceso de alfabetización. La fase diagnóstica es el cimiento del siguiente paso de la investigación acción: el diseño, la ejecución y la evaluación de una propuesta de intervención.

Por último, se afirma que es apremiante poner en funcionamiento acciones que estimulen la transformación docente en la guía del proceso de alfabetización; de lo contrario, se seguirán reproduciendo formas de guiar la alfabetización inicial desde “actividades escolares anacrónicas” (García y Uribe, 2020) por el solo hecho de que así se ha practicado siempre.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, J. (2016, julio 24). *El Constructivismo Sociocultural* [video]. YouTube. [youtube.com/watch?v=QQN8eWLSZDQ](https://www.youtube.com/watch?v=QQN8eWLSZDQ)
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina. *Miradas Retrospectivas sobre Lectura y Vida*, 4(31), 36-68. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88885/Documento_completo.9654.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dávalos, A. (2019). *La alfabetización inicial en las propuestas educativas de México. Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos*. Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, Trabajos Manuales Escolares.
- Díaz, C.; Gracida, Y., y Sule, T. (2015). Luces y sombras de la educación lingüística en México En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 176-188). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Octaedro Editorial.
- Fernández, N.; Alvarado, M., y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* (19), 1-16. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/468/311>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (22ª edición). Siglo XXI Editores.
- Fierro, C.; Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Gollasch, F. (ed.). (1982). *Language and Literacy. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume 1: Process, Theory, Research*. Routledge & Kegan Paul.
- García, A., y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. El Colegio de México.
- Hess, K. (2021). *Pensar sobre la lengua escrita: Reflexiones metalingüísticas sobre las convenciones de la escritura*. Fundación Zorro Rojo.
- Kaufman, A., y Lerner, D. (2015). *Documento transversal No. 1. La alfabetización inicial* (1ª ed.) Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Base de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamiento desde su construcción como objeto de estudio. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Tapia, E. (2017). *Herramientas conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de primaria*. Innovación y Asesoría Educativa.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En A. Pellicer y S. A. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). Ediciones SM.