

# APORTACIONES DE UN PROGRAMA DE POSGRADO A LA ALFABETIZACIÓN MEDIANTE PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE. UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE UN PROFESOR DE ESCUELA MULTIGRADO

CONTRIBUTIONS OF A POSTGRADUATE PROGRAM TO LITERACY THROUGH SOCIAL LANGUAGE PRACTICES. AN ANALYSIS FROM THE EXPERIENCE OF A MULTIGRADE SCHOOL TEACHER

**Epifanio Espinosa Tavera**

*Universidad Pedagógica Nacional Unidad 122  
espitave@hotmail.com*

**Christian Iván Laurel Pioquinto**

*Secretaría de Educación Guerrero  
cchristianivann\_1981@hotmail.com*

## Resumo:

Se examinan las formas en que los programas profesionalizantes de posgrado pueden contribuir a que los docentes de educación básica promuevan la alfabetización inicial desde una perspectiva sociocultural. Desde el enfoque de la sistematización de experiencias, reconstruimos y analizamos algunas de las prácticas de alfabetización promovidas por un maestro de escuela multigrado en el transcurso de sus estudios en un programa de maestría. Asimismo, exploramos algunos aspectos del trayecto formativo que favorecieron la producción de comprensiones y saberes prácticos del docente para promover, en el aula multigrado, la alfabetización de sus alumnos mediante la producción y lectura de textos para conseguir propósitos compartidos.

**Palavras-chave:** Formación docente; estudios de posgrado; alfabetización inicial; prácticas sociales del lenguaje; saberes docentes.

## Abstract:

This paper examines the ways in which graduate professionalizing programs can contribute to basic education teachers promoting initial literacy from a sociocultural perspective. From the experience systematization approach, we reconstruct and analyze some of the literacy practices promoted by a multigrade school teacher during his studies in a master's program. Likewise, we explore some aspects of the formative path that favored the production of teachers' understandings and practical knowledge to promote,

in the multigrade classroom, the literacy of their students through the production and reading of texts to achieve shared purposes.

**Key words:** Teacher training; postgraduate studies; initial literacy; social practices of language; teaching knowledge.

## Introducción

En México, como en muchos países latinoamericanos, desde la década de los noventa, se han emprendido reformas curriculares en la educación básica que demandan importantes transformaciones de las prácticas pedagógicas. Para la enseñanza de español, a partir de entonces, se incorporaron enfoques pedagógicos centrados en los usos y funciones sociales del lenguaje; primero con el enfoque comunicativo y funcional, y desde 2013, con la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje.

En la alfabetización inicial, la incorporación de los usos y funciones sociales del lenguaje se enfrenta con grandes desafíos. Las prácticas históricas centradas en la adquisición del código alfabético, son parte importante de la cultura escolar e inciden en las prácticas de alfabetización. En general los maestros, los directores y también los padres, esperan que los niños puedan leer y escribir al concluir el primer grado (ESPINOSA, 2015; TALAVERA, 1992). En este sentido, la proposición de que los niños participen en la lectura y producción de textos al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura, ha sido particularmente desconcertante y problemático para muchos docentes. Desde su perspectiva, leer y escribir textos, cobra sentido cuando los niños tienen ya un cierto dominio del sistema alfabético de escritura (ESPINOSA, 2014; MERCADO, 2002).

Tyack y Cuban (2001), se refieren a la cultura escolar como una especie de gramática, un conjunto de creencias y expectativas implícitas que, incorporadas de manera inconsciente, definen para maestros, padres y alumnos lo que puede y debe hacerse en la escuela. No obstante, la cultura escolar no permanece estática, ni las prácticas de alfabetización. Estudios brasileños y mexicanos muestran formas heterogéneas y móviles con que los docentes se han apropiado de las reformas curriculares para alfabetizar a los niños (ARNOLDI, 2014; ESPINOSA, 2014, 2015; MORAIS, 2009; OLIVEIRA, 2004; ZIBETTI, 2005). Dan cuenta, por ejemplo, de usos múltiples y variables de la lectura de textos que ofrecen a los niños algunas posibilidades de contacto y experiencia con sus funciones en la vida social. Aunque en menor medida, también documentan prácticas que involucran a los alumnos en la producción de textos (ESPINOSA, 2014, 2015; ZIBETTI, 2005).

De manera importante, estos estudios muestran cómo en estas

apropiaciones, con mayor o menor énfasis, las nuevas perspectivas coexisten y se articulan con saberes docentes tradicionalmente empleados en la alfabetización, como los relativos a la enseñanza sistemática de las letras. Las formas en que cada maestro singular articula una y otra perspectiva –los saberes que producen para la alfabetización– está mediada por su historia personal y su trayectoria profesional, las condiciones en las que laboran y los programas de formación en los que ha participado (ARNOLDI, 2014; ESPINOSA, 2014, 2015; MERCADO, 2002; ZIBETTI, 2005).

Las propuestas y las prácticas de formación de los docentes, sin embargo, más allá de sus propósitos declarados, no siempre han favorecido la producción de saberes pertinentes para alfabetizar a los niños como activos lectores y productores de textos (DE OLIVEIRA, 2018). Las formas en que se relacionen los procesos formativos con las prácticas de los docentes alientan o limitan la producción de estos saberes. Espinosa (2014) y Zibetti (2005), examinaron las prácticas de alfabetización de maestras que involucraban activa y reflexivamente a los niños en el trabajo con textos con motivaciones diversas, identificaron su participación en programas de formación continua que ellas valoraban positivamente por su estrecha relación con la práctica en el aula. Estos programas se caracterizaban por promover el trabajo colaborativo de las docentes en la planeación de acciones pedagógicas, en su valoración y en la reflexión compartida de sus experiencias, de sus dudas y de sus dificultades.

La articulación de la formación y la práctica docente parece más endeble en los programas más institucionalizados orientados a la obtención de títulos y grados académicos, como las licenciaturas para maestros en servicio desarrolladas en Brasil y México. Aunque estos programas se proponían apoyar a los docentes en la transformación de sus prácticas mediante la reflexión de su quehacer cotidiano, su incidencia fue mayor en el discurso de las maestras que en sus prácticas alfabetizadoras (ARNOLDI, 2014; OLIVEIRA, 2004; MORAIS, 2009).

Al examinar la relación que se promovía en estos programas entre los maestros y los textos, Sarti y Bueno (2007) identificaron el predominio de usos de la teoría propios del ámbito de la academia y la investigación que distanciaban a los maestros de sus necesidades y saberes docentes. Así, aunque ellos se apropiaron de los modos de trabajar con los textos académicos, los consideraban de escasa utilidad para mejorar la enseñanza. Los usos de la lectura y la consecuente producción de textos propios de la academia en programas de titulación y de posgrado para docentes, como los ensayos, reportes y tesis de investigación, más que apoyar, parecen dificultar la posibilidad de que los maestros expresen en estos formatos sus haceres y saberes (HERNÁNDEZ, 2017) y, en consecuencia, la posibilidad de explorar y producir nuevas comprensiones y saberes sobre la enseñanza. Pero ¿son

posibles otras formas de propiciar en estos programas un tipo de relación de los maestros con las teorías y perspectivas pedagógicas que se conecte con su quehacer cotidiano y propicie la producción de nuevos saberes? ¿Es posible que en el marco de estos programas los maestros puedan reformular prácticas de fuerte tradición histórica en la escuela como la alfabetización inicial? En este trabajo analizamos algunos indicios en este sentido.

Reconstruimos algunas de las prácticas de alfabetización realizadas por un maestro de escuela multigrado durante sus estudios en un programa de maestría orientada a la profesionalización. Examinamos posteriormente algunos de los procesos propiciados durante el posgrado, con el propósito de hacer comprensibles sus posibles conexiones con las prácticas y saberes movilizados por el maestro en la alfabetización de los niños.

Iniciamos describiendo brevemente algunas particularidades del programa de maestría, así como el proceso metodológico que emprendimos.

## **La maestría en Educación Básica**

La Maestría en Educación Básica (MEB) es un programa que imparte la Universidad Pedagógica Nacional mediante sus Unidades diseminadas en los diferentes estados de México. Está dirigido a maestros en servicio de educación básica –preescolar, primaria y secundaria. Su propósito es contribuir al fortalecimiento de las competencias de los profesores para la mejora de sus prácticas educativas. Se propone tomar como punto de partida los problemas que enfrenta cotidianamente y propiciar la reflexión de su práctica a la luz de las teorías y enfoques pedagógicos contemporáneos.

La MEB tiene un diseño modular, contempla seis módulos. Los tres iniciales están previstos como un área de formación común y los tres restantes como formación específica en alguna de las especializaciones que ofrece, las cuales están relacionadas con los campos formativos del currículum de la educación básica, o con la atención de necesidades y tareas educativas como la inclusión y la gestión escolar.

La experiencia que enfocamos se desarrolló en una Unidad UPN del estado de Guerrero. Una de las entidades con más bajo índice de desarrollo en México y mayor rezago educativo; el 43% de sus escuelas primarias son multigrado<sup>1</sup>.

A diferencia del diseño nacional, en esta Unidad, la formación especializada se inicia y prolonga a lo largo de todo el programa. Un dispositivo central que articula y orienta los procesos formativos es la intervención educativa. A partir de una situación insatisfactoria enfrentada en su quehacer cotidiano, predominantemente relacionada con el desempeño escolar de los niños, los

---

<sup>1</sup> Estas escuelas se ubican en pequeñas comunidades rurales; un maestro atiende dos o más grados y, en varias, hasta los seis grados que comprende la educación primaria.

profesores-estudiantes (PE) se ocupan en el diseño y la implementación de alternativas pedagógicas que mejoren sus prácticas y los aprendizajes de sus alumnos. Asimismo, se implican en el análisis y la sistematización de la experiencia vivida durante la intervención.

Los módulos, integrados por tres seminarios, articulan contenidos y se desarrollan de manera que apoyen a los estudiantes en la realización de las diferentes tareas que conlleva la intervención y su sistematización. Así, los tres primeros se centran sucesivamente en: la documentación de una situación insatisfactoria, la realización de un diagnóstico y el diseño de la intervención. Los tres siguientes módulos se ocupan de la implementación, su análisis y sistematización.

La tesis para la obtención del grado consiste en la documentación y análisis de la experiencia vivida en la intervención. En este sentido, la intervención articula el trayecto formativo de los PE, el proceso de mejora de la práctica y de construcción de la tesis.

La experiencia de alfabetización y los procesos formativos que analizamos se desarrollaron en una especialización de la MEB: Animación sociocultural de la lengua en educación básica. La cursan PE que están interesados en mejorar el desempeño de sus alumnos en la producción y comprensión de textos o en su alfabetización inicial. Un componente central de la especialización es el estudio del lenguaje, los procesos de su apropiación en la vida social y los relativos a la enseñanza y su aprendizaje en el mundo escolar. Se abordan diferentes perspectivas teóricas y pedagógicas, aunque predomina una orientación sociocultural, la cual es consecuente con los fundamentos del curriculum de la educación básica.

## **La sistematización de experiencias**

Este artículo se enmarca en los esfuerzos que hemos emprendido en el colectivo de profesores de la especialización por analizar y comprender las dinámicas y los procesos que conjuntamente con los PE desarrollamos a lo largo del programa.

Las acciones que promovemos, de los que aquí damos parcialmente cuenta, son resultado de deliberaciones y reflexiones compartidas que han figurado y reformulado nuestro hacer. Las discusiones compartidas de nuestras experiencias en los seminarios con los PE, de los productos que elaboran en torno a la intervención, de sus presentaciones en los coloquios y lo que construyen como tesis, son insumos que alimentan la reflexión de lo que hacemos y la toma de acuerdos que conducen a la reformulación de los contenidos y de las metodologías de trabajo. La intención es que los PE se apropien de visiones complejas de la práctica educativa en su relación

con la vida social y se involucren en la producción de saberes docentes que estimulen el desarrollo de las competencias comunicativas y discursivas de sus estudiantes para y mediante su participación activa en variados contextos sociales.

En este texto examinamos los procesos formativos que efectivamente desplegamos y sus conexiones con las prácticas alfabetizadoras de un PE, desde la sistematización de experiencias (BARNECHEA; MORGAN, 2010). Sistematizar supone un proceso reflexivo y analítico de reconstrucción e interpretación de lo que hacemos en la práctica de formación. Sistematizamos los propios actores de la práctica; no obstante, como en toda investigación cualitativa, asumimos que el examen de prácticas y acontecimientos locales, contribuye a la comprensión de procesos cuya relevancia social y educativa los trasciende. En este sentido, sistematizamos nuestra práctica no como importante por sí misma, sino por lo que desde ahí puede decir acerca de los vínculos entre los procesos formativos de los docentes y sus prácticas en el plano de los debates académicos, las políticas, las propuestas.

En la sistematización nos apoyamos en los productos de la intervención, incluido el borrador de tesis de Chris, el maestro alfabetizador, y en los audios grabados de la presentación de sus avances en uno de los seminarios. Adicionalmente realizamos dos entrevistas a Chris en las que narró más profusamente sus avatares con la alfabetización, las acciones emprendidas, y, teniendo en mano enorme cantidad de textos de los alumnos, los avances que en ellos identificaba. Asimismo, retomamos la evaluación grupal que los PE hicieron de su trayectoria al concluir la MEB.

## **Alfabetizar en una escuela multigrado. La experiencia de Chris**

Chris trabaja en una escuela multigrado bidocente de una pequeña comunidad de la sierra de Guerrero. La población, dedicada a las actividades del campo, es de baja escolaridad. La mayoría tiene educación primaria concluida o parcial, pocos secundaria y varios no estudiaron.

Él atiende los tres primeros grados. Tenía 26 alumnos 5 de primero (1°), 11 de segundo (2°) y 10 de tercero (3°). Le preocupaba que solo dos niños de 3° y tres de 2° tenían una escritura convencional; los demás omitían letras, pero sus escritos, aunque breves, eran legibles. Le inquietaban particularmente Miguel -tenía estrabismo- y Cristo de 3° y Yonairo de 2° -ambos con dificultades de pronunciación-. No dominaban la escritura alfabética y poco se integraban a las actividades. Tres alumnos de 1° aprendieron en preescolar a leer y escribir palabras cortas, pero Brisa y Fabián utilizaban predominantemente pseudoletras.

Con esta heterogeneidad de niños, Chris emprendió un proceso alfabetizador inclusivo, en el que, apoyado en la colaboración entre los alumnos de los distintos grados, propició que todos avanzaran en los usos de la lectura y la producción de textos para lograr propósitos compartidos.

**Que leer y escribir sea una necesidad de los niños.** En general, esta era la característica central del proceso alfabetizador de Chris. Se hizo “habilidoso”, decía, para incentivar en sus alumnos la necesidad de leer y escribir variados textos; aunque inicialmente, confesaba, le fue difícil lograrlo.

Mediante sucesos de la comunidad, de la escuela y el aula; o experiencias de los niños y de él mismo, Chris propiciaba debates y reflexiones colectivas que detonaban procesos de investigación, de lectura y producción de textos para lograr metas que acordaban conjuntamente.

El proyecto Cápsulas informativas de animales, por ejemplo, se originó por una acalorada discusión entre Yonairo y Christopher, si debían comerse o no “las guayabas que tenían gusanos”. Yonairo, quien se la estaba comiendo, decía que sí porque eran de la misma fruta; Christopher argumentaba lo contrario, porque “estaba podrida”. A la discusión se integraron niños de los diferentes grados, apoyando una u otra postura desde sus conocimientos, experiencias y apreciaciones.

Gael 3º: Es verdad lo que dice Yonairo, los gusanos son de la fruta y si se los come no pasa nada.

Luis 3º: Si la guayaba tiene gusanos no sirve para comer.

Jonathan 1º: Pues que le quite los gusanos y que se la coma.

Fátima 2º: A ver Jonathan ¿tú te comes la fruta con gusanos?

Jonathan 1º: Sí

Mariana 2º: ¡Cochino, Jonathan!

Wilver 2º: A las guayabas le salen gusanos porque se mojan con la lluvia.

Fátima 2º: Hay frutas que aún no se maduran y le salen gusanos.

Wilver 2º: A lo mejor el árbol tiene daño, maestro ¿usted se come la guayaba o la tira si tiene gusanos?

Mtro.: Yo le quito los gusanos y me la como. (Borrador de tesis de Chris)

La habilidad que Chris refería podría resumirse en la capacidad para transformar los sucesos cotidianos en situaciones problemáticas que llevara a los niños a proponer soluciones; así los encauzaba hacia propósitos formativos de mayor alcance. De esta forma, los niños enriquecían mutuamente sus perspectivas además de crear intereses y propósitos comunes para dialogar, leer, producir textos y compartirlos.

Al calor de la polémica sobre la guayaba y los gusanos, Chris cuestionó a los niños “¿Qué podemos hacer para saber cómo nacen esos gusanos?”, y ellos

propusieron diferentes fuentes de consulta: la búsqueda en internet (Fátima 2°), en el libro de ciencias naturales, “en estas páginas habla de animales” (Mariela 3°), o en el de Conocimiento del medio “también en mi libro hay animales” (Alexis 1°).

Parte de la habilidad de Chris consistía en plantear problemas o propuestas que, tomando el interés de los niños, suscitara la necesidad de escribir más allá de un simple ejercicio escolar, o de la mera transcripción de información. Después de acceder a la petición de los niños de explorar los libros propuestos y advertir el interés con que lo hacían, les preguntó ¿qué podemos hacer para que sus hermanos sepan cómo nacen los animales?

Aunque escuchaba con atención las propuestas de los niños, al principio basadas en lo que “sabían hacer” con los textos – “escribimos lo que dicen los libros y dibujamos el animal” –, Chris las integraba en nuevas proposiciones que conducían a la exploración de variados géneros textuales y la producción de “textos propios” con propósitos definidos. Ante la sugerencia de “escribir lo que dicen los libros”, él les propuso “Mejor hay que hacer un álbum de animales con cápsulas informativas y ahí decimos ¿Cómo son? ¿Cómo nacen? ¿Qué comen? y ¿Dónde viven?”.

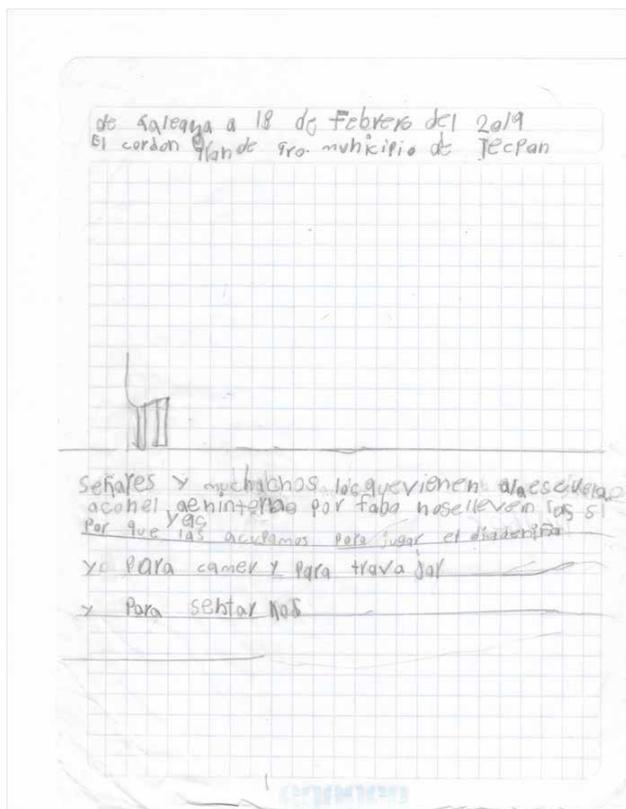
Ayudar a resolver las dudas y dar las guías necesarias para leer y escribir los textos apropiados, son parte del repertorio de “habilidades” que Cristian refería. Instalados en el ánimo por dar a conocer a otros la información sobre animales que les interesaban, por ejemplo, los llevó a discutir y resolver sus dudas -qué era un álbum, una cápsula informativa- apelando a sus experiencias y a la revisión de textos similares; así como al establecimiento de preguntas que orientaran la búsqueda de información y la redacción de las cápsulas.

**Todos pueden escribir cuando hay un interés compartido y se tienen las ayudas apropiadas.** En su balance, Chris identificaba avances en la alfabetización de todos los niños. Eran capaces, decía, de reconocer los diferentes textos trabajados y sus funciones sociales; destacaba, ante todo, los aprendizajes sobre su producción: sabían identificar y usar la información requerida; así como el lenguaje apropiado para conseguir los propósitos que se planteaban. Aunque, advertía, el nivel de logro era diferente entre los niños de acuerdo con el dominio que consiguieron de la escritura convencional.

Chris atribuye los avances a las ayudas mutuas que se suscitaron en el trabajo colaborativo que promovió al integrar, en tareas compartidas, a los alumnos de los tres grados. Al inicio, sobre todo, las ayudas se propiciaban grupalmente, cuando proponían qué debían escribir en algún texto y cómo decirlo, mientras Chris anotaba en el pizarrón. Más comúnmente, los apoyos se daban al interior de los equipos. Después de leer o discutir algún tema, los niños comentaban y tomaban acuerdos para la producción de los textos

acordados. Así hicieron cuando vieron que faltaban sillas en un lugar fuera del aula donde les gustaba trabajar. En equipos escribieron un mensaje colectivo que colocaron en diferentes partes de la escuela, buscando persuadir a las personas para que no se las llevaran. Chris les guiaba: pero qué les decimos, a ver por qué no queremos que se las lleven, cómo les decimos para convencerlos (La imagen 1 muestra el texto que escribió un alumno de 2°).

**Imagen 1** – Mensaje redactado por alumno de 2°.



Fuente: Archivo del maestro Chris.

Las ayudas entre los niños, además del aspecto discursivo, contemplaban la dimensión lingüística. Quienes tenían mayor dominio de la escritura guiaban a quienes aún no dominaban la escritura alfabética, como en el caso de Christopher que fue auxiliado por Mariela cuando escribieron su “cápsula informativa” del gato.

Mariela 3°: Escríbele entonces que es un gato.

Christopher 3°: No ché cómo.

Mariela: Mira, allá está [cartel con la letra g y la palabra gato], fijate cómo se escribe.

[...]

Mariela: Ahora escribe cómo nace

[...]

Mariela: Es vivíparo o es ovíparo.

Christopher: Es vivípalo porque nache de la mamá.

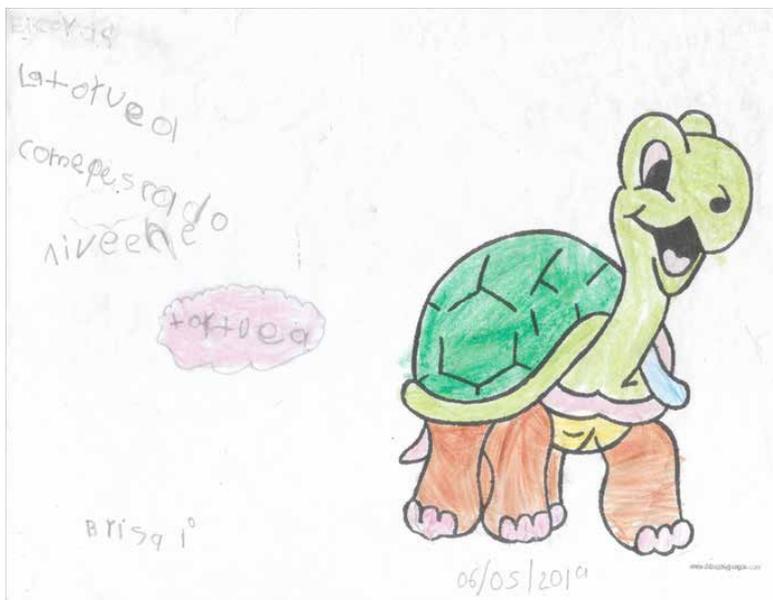
[Chris interviene para explicar que eso debe escribir]

Christopher: Mariela cómo che eclibe vivípalo, es con la de bulo o con la de vaca. (Borrador de tesis de Chris)

En este contexto de colaboración todos se beneficiaron. Los niños de 3°, incluidos Christopher y Miguel, lograron producir textos “más extensos, mejor organizados, coherentes y claros”. Los de 2°, “con algunas deficiencias”, decía Chris, también escribían textos comprensibles, pero más breves – de Yonairo dijo “no, él es un as. Avanzó muchísimo”.

Entre los alumnos de 1°, Chris identificaba “problemas” como segmentación de palabras o el uso de mayúsculas. De Brisa y Fabián, decía que podían redactar autónomamente ideas acordes con el contenido de los textos; sin embargo, se les dificultaba ordenarlas “las escriben según se va acordando” – lo ejemplificaba con el texto que Brisa elaboró por sí sola el último mes del ciclo escolar (Imagen 2).

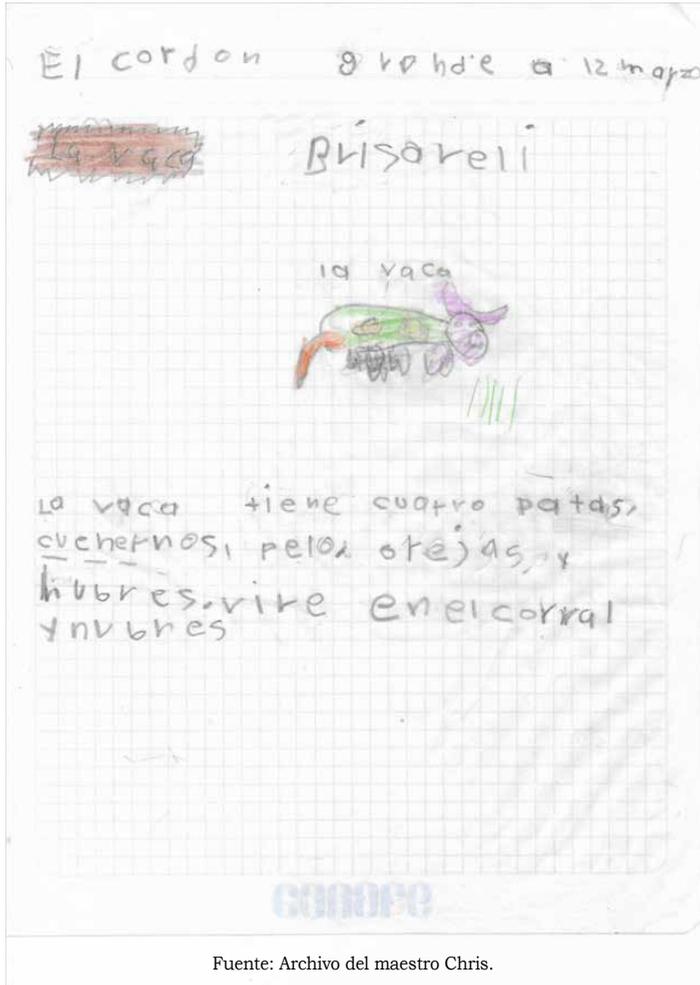
**Imagen 2** – Escritura independiente de Brisa.



Fuente: Archivo del maestro Chris.

Chris aclaraba que Brisa y Fabián, cuando se les guía en su escritura, – qué vamos a escribir, cómo empezamos, qué sigue... – , logran producir textos coherentes y comprensibles. En este caso, decía, sus textos eran mejor logrados dependiendo del dominio de la escritura que tuvieran los niños que les apoyaban. Mostró una “cápsula informativa” que Brisa redactó en colaboración con una alumna de 3° que tenía buen dominio de la escritura y, además, era cuidadosa de que Brisa escribiera lo mejor posible (Imagen 3).

**Imagen 3** – “Cápsula informativa” escrita por Brisa en colaboración con una alumna de 3°.



En su tesis y en la evaluación de su experiencia en la MEB, Chris afirmaba que los niños de escuelas rurales multigrado pueden alfabetizarse igual o aún más que los niños de escuelas urbanas, si los contenidos se relacionan con sus intereses, se les proporcionan las ayudas pertinentes y se genera un clima de confianza.

Desde una perspectiva sociocultural puede decirse que Chris promovió la alfabetización de sus alumnos en la acción, mediante su participación activa en prácticas sociales específicas (LAVE; WENGER, 2003; WENGER, 2001) en las que

experimentaron y se apropiaron de algunos modos particulares de producir y usar los textos orales y escritos pertinentes.

Las herramientas de una práctica, como lo fue el lenguaje en el desarrollo de los proyectos de Chris, no son autoevidentes en su significación, sus modos de empleo y sus contribuciones al logro de los propósitos de las variadas prácticas sociales. El acceso a su comprensión y dominio es social, implican el involucramiento de las personas en las diversas tareas que componen la práctica conjuntamente con aquellas que tienen un mayor dominio (ROGOFF, 1993; PEA, 2001). En este sentido, las guías de Chris favorecieron el acceso de los niños a modos importantes de discutir y establecer acuerdos compartidos de trabajo y al conocimiento y producción de textos escritos. De igual forma contribuyeron las ayudas de los alumnos con mayor dominio de la escritura hacia quienes aún no la dominaban.

La participación de los alumnos menos avanzados, en discusiones y escrituras auténticas, de temas que para ellos tenían sentido, no solo favoreció su comprensión de una diversidad de textos -la heterogeneidad de sus estructuras, contenido y del lenguaje empleado-, sino el dominio de la herramienta que los hace posible, el sistema alfabético de escritura. Fue en la necesidad de leer y comunicar cosas importantes para ellos, haciéndolo en colaboración con quienes tenían mayor dominio, que consiguieron paulatinamente, aunque con logros diferenciados, producir textos con una escritura convencional.

La alfabetización de Christopher y Miguel de 3º, Yonairo de 2º, Brisa y Fabián de 1º, no consistió en el mero dominio del sistema alfabético, aspecto en el que tuvieron logros importantes; sino en el desarrollo de sus capacidades para “hacer cosas con las palabras” (LOMAS, 1999) – leer sobre los grupos de animales para informar, en breves cápsulas; escribir noticias sobre sucesos de la comunidad para integrarlos en un periódico y todos los habitantes se enteraran; escribir cartas apelativas para la donación de libros e incrementar el acervo de la biblioteca, etc.). Alfabetizarse implicó familiarizarse y usar los saberes del lector y del escritor (LERNER, 2001) que se emplean en los modos de hablar y de utilizar la escritura en algunas prácticas sociales (CASSANY, 2009).

Chris desarrolló centralmente su trabajo, aunque no sólo, mediante proyectos; una modalidad pedagógica novedosa para él. Las formas singulares con que los implementó expresan transformaciones diversas que introdujo en las prácticas alfabetizadoras más tradicionales que apenas un año antes había utilizado. Sus estudios en la MEB, afirmó, fueron claves en los cambios. Pero ¿cómo, en qué y por qué los estudios de posgrado posibilitaron esos cambios? Exploramos a continuación algunas respuestas desde las apreciaciones vertidas por él y cuatro PE en la evaluación de su experiencia de participación en la MEB. Realizada como grupo de discusión, en la evaluación los PE vertieron sus opiniones y reflexiones acerca de su trayecto en el posgrado y las tareas que emprendieron.

## **Los posgrados profesionalizantes y su contribución a la mejora de la práctica docente**

En sus apreciaciones sobre su trayectoria en la MEB, los PE distinguían dos etapas “complementarias”, una “más teórica” y otra “más práctica”. En la primera

incluyen los primeros tres módulos en los que se ocuparon de documentar una situación insatisfactoria, hacer un diagnóstico reflexivo y de fundamentar y diseñar una alternativa de intervención. Y en la segunda, los tres siguientes módulos en los que implementaron su propuesta y analizaron y sistematizaron la experiencia.

Adoptamos las etapas que los PE planteaban como ejes para analizar la significación que para ellos tuvieron los trabajos desarrollados en cada una, e interpretar, desde sus apreciaciones y la reconstrucción de algunos sucesos a los que aludían, las contribuciones de la MEB al cambio en sus prácticas educativas. Específicamente, examinamos los aportes del posgrado a la mejora de las prácticas de alfabetización inicial, por lo que damos centralidad a las apreciaciones de Chris y de Águeda, una profesora de preescolar que también hizo su intervención en alfabetización inicial.

## **Articular el estudio de teorías a la comprensión de problemas en la enseñanza**

Desde la década de los ochenta se ha cuestionado la visión racionalista en la formación que concibe a los maestros como meros aplicadores de las teorías y metodologías producto de la investigación académica (SCHÖN, 1992; ROCKWELL; MERCADO, 1986). Abordada desde esta perspectiva, las teorías han tenido una escasa incidencia en la transformación de las prácticas de enseñanza, aunque de diferentes formas estén presentes en los discursos de los maestros cuando hablan de la enseñanza (SUÁREZ, 2007). No obstante, los contenidos revisados en los procesos formativos son articulados por los maestros de forma fragmentaria y selectiva a sus prácticas y saberes (MERCADO, 2002; TARDIF, 2004), de modos plurales y móviles (GONZÁLEZ, 2017).

En nuestro análisis partimos de considerar a los maestros como productores de saberes. Asumimos, como lo han planteado otras perspectivas, que las teorías de la educación pueden contribuir a su enriquecimiento y reformulación mediante procesos reflexivos (ALTEY, 2008) que tengan como foco su trabajo cotidiano.

En un sentido Baktiniano concebimos la reflexión como un proceso dialógico inherente al desarrollo cotidiano de la docencia (MERCADO, 2002), que se manifiesta de manera más intensa ante dificultades o problemas de la práctica que suponen desafíos o que ponen en duda las formas habituales de enseñanza. Esas zonas indeterminadas implican a los profesionales de la práctica en “conversaciones reflexivas” con la situación que propician formas de enfocarlas y darles respuesta (SCHÖN, 1992); en términos de Wenger (2001) se da lugar a la negociación de significados, esto es a la producción de comprensiones que, en diversas formas, dotan de sentidos y orientan la participación en la práctica.

Desde esta perspectiva, identificamos en las apreciaciones de los PE que su involucramiento en las tareas de la primera etapa en la MEB, propició relaciones dialógicas entre sus saberes y experiencias con las teorías y los enfoques pedagógicos revisados. Sus comentarios sugieren haber vivenciado una relación con la teoría diferente de las experimentadas en otros espacios de formación en los que “nos dan pura teoría, teoría, teoría”, afirmaba Águeda.

En el primer año de la MEB vimos teoría, pero no fue como en la normal, donde solo hacíamos resúmenes. A lo mejor porque ya estamos trabajando, nos permitió explorar más. Creo que todos los que estamos aquí nos preocupa el aprendizaje de nuestros alumnos, y en el primer año hablamos de nuestra situación insatisfactoria, de lo que nos aquejaba, pero como que apenas nos estábamos empapando, estábamos en ese proceso de cambiar nuestra forma de pensar, de entender y comprender qué es lo que queríamos, por qué y las ventajas que pueden tener ciertos enfoques. (Evaluación grupal)

Como sugiere Águeda, “la teoría” en el primer año no tuvo importancia por sí misma, no se trataba de resumir o hacer ensayos, sino de emplearla como una herramienta para “hablar” de su situación insatisfactoria relacionadas con su preocupación por el aprendizaje de sus alumnos. Ese “hablar” sobre lo que les “aquejaba”, les involucró en un proceso de “empapamiento” con las teorías orientado a “comprender qué es lo que querían y por qué”. Este proceso e interés por comprender su situación insatisfactoria, como también sugiere Águeda, propició la negociación de significados, la reformulación de sus entendimientos sobre lo que pasaba en sus aulas, “estábamos en ese proceso de cambiar nuestra forma de pensar”.

Las reflexiones compartidas por Chris dan pistas sobre algunas dimensiones de la enseñanza y de las prácticas de alfabetización que, en la primera etapa, le involucraron en una relación dialógica y reflexiva entre los contenidos teóricos abordados y su práctica cotidiana, así como la reconsideración que hizo sobre sus formas de entender y promover la alfabetización.

Chris se decía muy satisfecho con sus estudios en la MEB, sobre todo por “el nuevo sentido que le doy a mi práctica”. Quizá por la estrecha articulación entre la revisión de teorías y las tareas que demandaba la intervención, afirmaba “todo este panorama de lecturas y de reflexión me hizo tener otra perspectiva diferente”. En sus comentarios, como lo hizo en su tesis, establecía relaciones entre las ideas que se apropió y las reflexiones y reconsideraciones que hizo sobre su trabajo, lo cual ejemplificaba con descripciones de lo que pensaba y hacía.

Una de las dimensiones que Chris enfatizaba son los cambios en su comprensión del aprendizaje. De esa “perspectiva diferente” sobre tu trabajo, destacaba “sobre todo algo muy importante, que el aprendizaje no es un producto individual, sino social”. El panorama que describe de sus prácticas previas difiere de las variadas formas de participación y ayudas entre los niños que mostramos anteriormente.

Yo era el que siempre les explicaba y decía lo que iban a hacer... cuando escuchaba ruido, se paraban y los veía copiando, los reprendía. Les decía tú no puedes copiar, cada quien que haga su tarea de manera individual. Así estábamos acostumbrados, sobre todo yo. En ese entonces no entendía todo lo que pasaba con ellos. Las lecturas y reflexiones me hicieron tener otra concepción cómo es que se da el aprendizaje. Ahora yo comparto todo lo que mis niños escriben, leen, hablan, escuchan, dialogan, se expresan y todo eso enriquece el aprendizaje y hace más fácil el trabajo para ellos y para mí. (Presentación de avances)

Al parecer la revisión en la MEB de aportes socioculturales sobre el aprendizaje y la propia reflexión sobre su trabajo en el diagnóstico, enmarcados en el interés Chris por encontrar formas más apropiadas para que sus alumnos consiguieran leer y escribir, constituyeron un contexto que propició y alimentó la producción de nuevas formas de interpretar lo que pasaba en su aula. La “copia”, o la interacción entre los alumnos, más que obstáculos fueron reinterpretados como posibilidades de aprendizaje conjunto.

Leer nuevas perspectivas sobre el lenguaje, su aprendizaje y su enseñanza, al mismo tiempo que enfrentan la necesidad de comprender y hacer comprensibles para otros lo que pasa en sus aulas, favorece que los PE identifiquen sus prácticas ordinarias, las creencias que las orientan, reflexionen sobre su pertinencia y puedan formular concepciones alternativas. Esta es una segunda dimensión en la que, como se aprecia en el siguiente comentario, Chris considera haber “autocorregido” su apreciación de la alfabetización como dominio técnico del código alfabético propiciado por la memorización y la ejercitación.

El primer año fue como para aclararme y autocorregir ciertas ideas que tenía de la lectura, la escritura y su aprendizaje. Cuando inicié la MEB pensaba que los niños aprenden fácilmente a leer y escribir con la copia, el dictado, los resúmenes, el subrayado en el libro, yo las practicaba mucho. Les ponía planas y planas porque así normalmente se enseña a leer y escribir, repitiendo, y así aprendí yo. Si los niños no lograban leer y escribir en primer año, creía que el maestro no sabía, era malo. Pude aclararme, darme cuenta que eso no es así, que el acceso a la lectura y la escritura no depende de la copia ni la repetición de textos sin sentido; entendí que son consecuencia de procesos largos que se generan y desarrollan en diversos contextos. Aprendí que son prácticas sociales de lenguaje, son actividades situadas, es decir que las personas los niños interactúan y se relacionan de diferentes maneras con la lectura y la escritura dependiendo del contexto. (Presentación de avances)

El lenguaje como discurso producido y usado de modos singulares en prácticas sociales específicas, referente teórico central en la MEB, aparece en las reflexiones de Chris como una voz desde las que mira y cuestiona, sus prácticas, lo que pensaba. Está presente también en su reconsideración de que los niños necesariamente deban leer y escribir plenamente en el primer año –“son consecuencia de procesos largos”-, así como en su ponderación de que más que “copiar textos”, los niños se alfabetizan al “interactuar y relacionarse de diferentes maneras con la lectura y la escritura” en “diversos contextos”.

En otra dimensión, los textos académicos también mediaron en las reflexiones y replanteamientos de Chris sobre la organización de la enseñanza en el multigrado. Las escuelas multigrado carecen de propuestas curriculares que consideren la coexistencia en un mismo grupo de niños de diferentes niveles. Los docentes organizan la enseñanza con base en un currículum diseñado para aulas unigrado. En este sentido, una de

las tendencias más comunes, que Chris compartía, es la agrupación de los niños por grados -los cuales atienden los maestros por turnos alternados durante la jornada escolar (ARTEAGA, 2011; MERCADO, 2006; TERIGI, 2008).

Antes de su intervención, Chris organizaba “secuencias didácticas” para cada grado. Explicaba y asignaba tareas a los de 3° grado, porque “eran mas grandes y podían trabajar solitos” y prestaba mayor atención a los de 2° y sobre todo los de 1°, “son mas pequeños, saben menos”. En estas condiciones es comprensible por qué para Chris era fundamental que los niños trabajaran en silencio. Quizá por la revisión de algunos de los estudios citados que uno de los profesores de la MEB le proporcionó, Chris reconsideró su propósito inicial de centrar su intervención sólo con los niños de 1° e incluyó los tres grados. En sus comentarios, señalaba que al “fragmentar la enseñanza” -atender los grados por turnos- estaba “descuidando” la alfabetización de los de 3° “que tenían más problemas”.

En las tres dimensiones descritas mostramos importantes reformulaciones en las creencias y en la apreciación de Chris sobre sus prácticas alfabetizadoras; un proceso de negociación de significados en el que, en una relación dialógica entre su práctica y los referentes teóricos revisados, tornó conscientes algunas limitaciones y alcances en la alfabetización de los niños, y se apropió de concepciones alternativas.

Los procesos reflexivos de los PE sobre sus prácticas y creencias fueron centrales; no obstante, éstos, al igual que la función que tuvieron las teorías, no resultaron de simples ejercicios para tornar conscientes sus habitus pedagógicos o para dotar de significación a las teorías revisadas a partir de reflexionar sobre su trabajo cotidiano. En nuestra apreciación, fueron procesos auténticos desplegados en el intento de los PE por dar respuesta y superar situaciones insatisfactorias, dudas y problemas que enfrentaban en el trabajo con los niños, e incentivados por las tareas propuestas por la MEB en sus primeros tres módulos: aprehender y diagnosticar reflexivamente las situaciones que enfrentaban, para pensar y proponer alternativas pedagógicas más viables.

Con todo lo importante que son, estos logros son insuficientes para concretar los cambios deseados en la práctica cotidiana. Conforme plantea Dewey (1989), la practicidad o pertinencia de las propuestas encuentran su plausibilidad pedagógica, no solo en las ideas que la fundamentan, sino en los procesos y las experiencias a las que da lugar. Águeda sintetiza bien lo que otros estudiantes han expresado o experimentado cuando transitan del diseño de su propuesta a su implementación (RAMOS, 2019); en la segunda etapa de la MEB “lo fundamental es la práctica, porque lo que leemos, sí, es interesante y todo, pero y qué tal que no nos resulta... porque cada uno lo interpreta desde sus experiencias... y los niños vienen con distintas influencias de sus casas”.

## **Del dicho al hecho... o la necesaria producción de un saber práctico**

Lave (2001) ha argumentado que en las prácticas sociales participa y se transforma la persona entera. La comprensión y la acción, se influyen y constituyen mutuamente mientras las personas actúan. Wenger (2001), por su parte, argumenta cómo las personas que comparten una práctica, al interactuar cotidianamente, producen un

repertorio compartido de recursos para su realización; en términos del trabajo docente, este repertorio son los saberes que los maestros producen en la acción y comparten por diversas vías (TALAVERA, 1992; MERCADO, 2002; ESPINOSA, 2014).

Desde esta perspectiva asumimos que, en la apropiación de nuevas prácticas – como Chris lo hizo al alfabetizar en formas singulares con apoyo en ciertas proposiciones socioculturales del lenguaje –, la negociación de significados no constituye un proceso puramente cognitivo: conlleva inevitablemente la producción de comprensiones y saberes prácticos. Esto es, para Chris, implicó comprender y construir formas de intervención que, inspiradas en referentes teóricos y pedagógicos que consideraba valiosos, hicieran viable el trabajo en el aula y posibilitaran los avances que él se proponía en la alfabetización de los niños. La realidad de las escuelas, de las aulas, es viva, móvil, cambiante, plena de incertidumbres y procesos imprevisibles (JACKSON, 1992); no son materia inerte en la que sin más puedan aplicarse esquemas de trabajo preconcebidos.

Espinosa (2014) y Ramos (2019), examinan cómo la implementación de orientaciones pedagógicas novedosas para los maestros está acompañada de incertidumbre, temores y hasta dudas sobre las formas de concretarlas en el aula y de que en efecto sus alumnos logren los aprendizajes esperados. Tal vez por ello, Chris y sus compañeros consideraban una etapa “fundamental” el segundo año de la MEB.

En nuestra interpretación de las tesis Lave y Wenger (2003), los seminarios de la segunda etapa de la MEB – centrados en la implementación, análisis y sistematización de la experiencia – funcionaron como espacios que propiciaron y alimentaron entre los PE la producción compartida de comprensiones y saberes prácticos para concretar procesos alfabetizadores mediante los usos y funciones sociales del lenguaje. Una cuestión central, en este sentido, fue la posibilidad de que en los seminarios los maestrantes dispusieran de tiempo y espacio significativos para intercambiar, discutir y reflexionar colectivamente sobre sus experiencias en la implementación, a partir de compartir los diarios sobre los sucesos en el aula.

El deseo de emprender acciones innovadoras, no implica que los maestros tengan la claridad y certeza de cómo hacerlo y de los resultados que tendrán (MERCADO, 2002; RAMOS, 2019). Así lo experimentó Chris, aún cuando consideraba haber “autocorregido” sus apreciaciones sobre la alfabetización. Él comentó que al iniciar el trabajo con proyectos una de sus preocupaciones era “cómo le voy a hacer para que mis alumnos de primer grado aprendan a leer y escribir; si no saben, cómo van a producir un texto propio”.

De igual forma, Águeda, quien daba mucha importancia a los “ejercicios grafomotrices” y las “planas” en preescolar, comentó divertida cómo ella se hacía la misma pregunta cuando empezó a trabajar los proyectos, un año después de iniciar la MEB. Recordó que, en uno de los seminarios de la MEB, en la presentación de las clases iniciales de su primer proyecto, se discutió y se reflexionó, entre otras cuestiones, sobre las posibilidades que podían suscitarse para la producción de textos. Ella había expuesto que los niños indagaron sobre su historia desde su nacimiento.

Dado el interés y los diálogos entre los niños, que Águeda relataba, se discutió entre los PE algunas alternativas de escritura que se podrían propiciar; una fue que los niños utilizaran la información conseguida para “escribir” su autobiografía, y que las mamás ayudaran en la escritura. Esto motivó un debate sobre la autoría del texto

¿era el niño el que escribía, o era la madre?, es decir ¿por qué decimos que ahí el niño produce el texto, si quien escribe sería la madre? “Fue donde cambié la perspectiva; como me decían, no eran los niños quienes escribían, pero eran sus pensamientos los que se plasmaban, aunque otros se encargaran de escribirlos”.

Además de comprender distintas posibilidades de lo que en la práctica significa “que los niños produzcan textos”, aunque todavía “no sepan leer y escribir”, las reflexiones compartidas entre los PE alentaban la producción de tips, de formas específicas de intervención que animaran y dieran lugar a la escritura de textos con sentido para los niños. Águeda, por ejemplo, propuso a los niños escribir su historia, su autobiografía, para leerla a los alumnos de primero y segundo de preescolar. Conjuntamente escribieron y ordenaron preguntas en el pizarrón que orientaron la búsqueda de información y fotografías que integrarían a su historia. Consiguió la colaboración de las madres para que, en el aula, escribieran con los niños su texto. Pudo apreciar, decía, la iniciativa de algunos niños no sólo para seleccionar el orden de las fotografías sino para indicar a las madres lo que debían escribir.

Por otra parte, el compartir las experiencias contribuye a comprender mejor y a producir saberes sobre las dificultades que se enfrentan y, en este sentido, a sostener los cambios que se buscan en la práctica. Así pasó, por ejemplo, con Chris cuando expuso, en diferentes momentos de los seminarios, la desesperación que decía sentir cuando inicialmente los niños no lograban producir los textos esperados –en las cápsulas informativas, decían “pero qué vamos a escribir”, “díganos usted qué escribimos”, “mejor ponemos lo que dice el libro”. O cuando los niños rechazaban trabajar en equipos con los que más dificultades tenían para escribir –“no querían compartir sus trabajos”, decían “no saben, nos atrasan, nos van a ganar los demás” –. Al compartir sus reflexiones en la evaluación final, Chris, decía, consideró la posibilidad de desistir y retornar a su práctica habitual.

Al inicio me costó mucho trabajo; me causó desesperación, estrés, coraje. Ellos [los autores consultados] decían que los niños iban a proponer; aquí no proponían, nada más se quedaban callados; yo les tenía que decir. Llegó un momento que dije yo no voy a hacer nada. Y sí, hubo momentos en que les decía saquen su libro vamos a copiar la página tal. (Evaluación grupal)

En uno de los seminarios, la reflexión colectiva ante las dificultades de Chris se enfocó en la producción de entendimientos sobre la reacción de los niños y de formas de intervención que podrían ayudar a superarlas. Entre otros aspectos se discutió cómo sus alumnos reaccionaban de acuerdo con las prácticas de enseñanza directivas con las que estaban familiarizados – es el maestro quien decide –, lo que habían aprendido hacer con la escritura – copiar textos, escribir dictados, hacer planas –, y el trabajo individualista y de competición que suele fomentarse en el aula – “nos van a ganar los demás”. En este sentido, se reflexionaba cómo los niños, al igual que él y los demás PE, estaban apropiándose de nuevas formas de aprender en el aula y de relacionarse con la lectura y la escritura.

En ese contexto se plantearon algunas alternativas. Una fue producir colectivamente en el pizarrón, con la guía del maestro, los textos requeridos para que

los niños se familiarizaran con su estructura, la información requerida y los modos de enunciarla para lograr los propósitos que se tenían. Igualmente se planteó que no bastaba agrupar a los niños en equipo para propiciar un trabajo colaborativo y que el maestro podría contribuir alentando el diálogo sobre lo que escribirían y ayudándoles a planear la organización de las ideas – “qué escribirían primero, qué después”. Como se apreció en la descripción de su práctica, Chris movilizó acciones y saberes para la alfabetización de sus alumnos, próximos a estas alternativas.

## Conclusiones

Nos propusimos indagar posibles contribuciones de los programas de posgrado profesionalizantes a los procesos de cambio y mejora de las prácticas de los maestros, específicamente de alfabetización inicial. Conforme el análisis expuesto, concluimos que estos programas pueden efectivamente contribuir al posibilitar que los maestros tengan oportunidades de reformular las creencias y saberes que orientan sus prácticas.

Las prácticas alfabetizadoras de Chris centradas en el uso de la escritura con propósitos diversos tuvieron como soporte su experiencia de formación en el posgrado. Este contribuyó mediante tareas y procesos que le permitieron por un lado replantear sus concepciones del aprendizaje, del proceso de alfabetización y de la enseñanza. Por otro, de manera fundamental, desarrollar comprensiones y saberes prácticos relativos a cómo concretar en el aula multigrado planteamientos novedosos para él – saber por ejemplo, cómo crear situaciones que concitaran el interés de los niños por hablar, leer y escribir; cómo guiar y apoyar la producción de textos de niños que “aún no pueden leer y escribir” – o cómo intervenir ante situaciones inesperadas – suscitar las ayudas entre los niños de diferentes grados, por ejemplo.

Nuestro análisis es coincidente con las posturas que sostienen la importancia de la reflexión en la formación docente y la utilidad de las teorías para propiciar que los maestros reformulen sus creencias y apreciaciones (ALTET, 2008). Sin embargo, encontramos que la reflexión y la teoría cumplen mejor estos propósitos cuando se insertan en la búsqueda y experimentación de soluciones a las dificultades o insatisfacciones que los docentes enfrentan en su práctica. En este sentido, la intervención educativa realizada por los PE en el posgrado examinado se mostró como un dispositivo potencialmente útil para articular el estudio de teorías y la reflexión de la práctica no sólo para propiciar nuevas comprensiones sobre la práctica, sino para producir los saberes prácticos necesarios para transformarla.

Consideramos de particular relevancia que los posgrados contemplen espacios para que los maestros puedan producir saberes prácticos. Los saberes docentes, como los requeridos para la alfabetización de los niños mediante prácticas sociales letradas, no se derivan del estudio de las teorías ni de manera aislada. Como enseña el caso de Chris, se producen en la práctica cotidiana y en colaboración con otros docentes.

En el posgrado, Chris tuvo la posibilidad de externar las dudas y dificultades que enfrentaba en la realización de una práctica alfabetizadora que involucrara a los niños de los tres grados que atendía en la lectura y producción de textos con sentido. La reflexión compartida de sus experiencias con los otros PE propició la coconstrucción de saberes prácticos que le apoyaron a resolverlas y a persistir en el esfuerzo por

continuar los cambios que estaba emprendiendo en la enseñanza inicial de la escritura. Sin la apertura de esos espacios de experimentación e intercambio de experiencias, en el seno del mismo programa de maestría, es probable que Chris, en vez de contarnos cómo el posgrado le ayudó a “darle un nuevo sentido a su práctica”, nos hubiera contado otra historia. La misma historia de otros maestros que encuentran la teoría inútil (SUÁREZ, 2007); o importante, pero de escasa utilidad para orientar la práctica (SARTI; BUENO, 2007).

## Referências

ALTET, Marguerite. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In: PAQUAY, Léopold (Coord.). *La formación profesional del maestro*. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 33-54.

ARNOLDI, Eliana Scaravelli. *Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101110/pt-br.php>. Acceso en: 11 sept. 2017.

ARTEAGA, Paola, *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2011.

BARNECHEA, María Mercedes; MORGAN, María de la Luz. La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, Bogotá, s/v, n. 15, p. 97-107, 2010.

CASSANY, Daniel. (comp.) *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.

DE OLIVEIRA, Marília. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 193-208, jul. 2018.

DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1989.

ESPINOSA, Epifanio. *Prácticas de alfabetización en la primaria*. Apropiación docente de nuevas propuestas. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

ESPINOSA, Epifanio. *Enseñar a leer y escribir*. Los proyectos didácticos en primer grado. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

GONZÁLEZ, María Paula. La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2, p. 747-769, 2017. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623658035>. Acceso en: 07 marzo 2019.

HERNÁNDEZ, Gregorio. Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. In: DATSIRA, Sandra Espino; TIRADO, Concepción Barrón. (Coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. Cd. de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2017.

JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1992.

- LAVE, Jean. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. (Comps.) *Estudiar las prácticas*. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu. 2001. p. 15-45.
- LAVE, Jean; WENGER, Ettiene. *Aprendizaje situado*: Participación periférica legítima. México: UNAM, 2003.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela*: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999. v.1.
- LUPIÓN, Teresa; MARTÍN, Carolina. Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, v. 13, n. 3, p. 686-704, 2016.
- MERCADO, Ruth. La organización de la enseñanza. In: FUENLABRADA, Irma; WEISS, Eduardo. (coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Informe de investigación. México: CONAFE/DIE-CINVESTAV, 2006.
- MERCADO, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social*. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica. 2002.
- MORAIS, Georgyanna Andréa. *Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009. Recuperado de [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=153730](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=153730). Acceso en: 11 sept. 2017.
- OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4651>. Acceso en: 11 sept. 2017.
- RAMOS, Elsa. *La intervención educativa como dispositivo de formación en un posgrado para docentes de educación básica*: producción de significados y saberes en la mejora de la enseñanza. 2019. Borrador de tesis (Doctorado en Investigación e Intervención Educativa) – Unidad 122, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2019.
- RAMOS, E.; ESPINOSA, E.. La intervención docente y la apropiación de nuevas prácticas para la enseñanza del lenguaje en un posgrado para profesores de educación básica. In: XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2017, San Luis Potosí. Anais [...]. San Luis Potosí, 2017. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2302.pdf>. Acceso en: 05 mayo 2019.
- ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*: descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1986.
- PEA, Roy. Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. In: SALOMÓN, Gavriel (Coord.). *Cogniciones distribuidas*. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 75-125.
- ROGOFF, Bárbara, *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.
- SARTI, F; BUENO, B. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 455-479, mayo/agosto 2007. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200011>. Acceso en: 08 marzo 2019.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: NOVEDUC, 2007. p. 71-110.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TALAVERA, María Luisa. *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*. Estudio etnográfico. 1992. Tesis (Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas) – Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, Ciudad de México., 1992.

TERIGI, Flavia. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. 2008. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2008. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>. Acceso en: 03 marzo 2018.

TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía*. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

ZIBETTI, Marli Lúcia. *Os Saberes Docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/pt-br.php>. Acceso en: 10 sept. 2018.