

LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS DOCENTES NORMALISTAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

GABRIELA AÑORVE REBOLLAR

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: El presente trabajo, producto parcial del doctorado en la UNAM en Pedagogía, tiene el propósito de presentar los avances de una investigación sobre las teorías implícitas de los docentes normalistas en torno a la alfabetización inicial.

El interés investigativo se dirige a reconocer cuáles son las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial que construyen los formadores de docentes y los futuros maestros de educación primaria, durante el último año de su formación docente inicial, ya que indagar sobre este tema ayudará tanto a los profesores formadores de docentes como a los estudiantes normalistas a conocer los vínculos entre dichas teorías

y las prácticas educativas de enseñanza, con la finalidad de mejorar su actuar docente.

Particularmente, en este documento se reportan los elementos encontrados en la aplicación de un cuestionario relativo a las teorías implícitas que, en torno a la alfabetización inicial, tienen quince formadores de docentes y cincuenta alumnos en formación; se desarrolló un acercamiento analítico, de corte cualitativo, de los resultados arrojados por los cuestionarios aplicados.

PALABRAS CLAVE: Normalistas, teorías implícitas, alfabetización inicial.

La formación del profesorado, inicial y permanente, debe incidir no sólo en el conocimiento, sino también en sus creencias y teorías implícitas.

J. Cervi

Introducción

La labor del maestro, en lo relativo a la alfabetización inicial, parece sencilla, toda vez que cuenta con auxiliares como los libros de textos, guías pedagógicas, ficheros de actividades didácticas, etc., que le sugieren la organización y secuencia de contenidos, así como diversas estrategias didácticas y actividades para la enseñanza y la evaluación, entre otros recursos. Desde esta perspectiva, la percepción de la simplicidad de la tarea educativa va acompañada de una concepción del maestro como simple operador de un programa que, como afirma Davini (1995), reduce el trabajo docente a una dimensión técnica,

desestimando sus dimensiones sociocultural y ético-política, con sus consiguientes implicaciones en la formación docente.¹

Frente a esa percepción simplista, un análisis más detallado y profundo evidencia, por una parte, la enorme complejidad de la función docente que permite ver que en los cimientos de la acción docente se encuentran las teorías implícitas sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Esas concepciones constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula. Las teorías implícitas son construcciones culturales que el maestro adopta de ciertos modelos culturales, de su ámbito experiencial, por medio de eventos presenciales, prácticos, o en lecturas que plasma en su ejercicio docente.

Es en este ámbito en el que surgió el interés investigativo relativo a: Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las teorías implícitas de los formadores de docentes y de los alumnos en formación, en torno la alfabetización inicial?

Propósito de la investigación

El propósito de este trabajo investigativo es el de contribuir a la construcción de referentes teóricos que ayuden a los formadores de docentes y a los profesores en formación a conocer sus teorías implícitas en cuanto a la alfabetización inicial, con el fin de entender los vínculos entre las teorías implícitas y sus prácticas educativas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Orientación metodológica y procedimientos

La perspectiva cualitativa abrió un nuevo camino en la investigación en las ciencias sociales, particularmente en el campo educativo, ya que ha cumplido un importante papel social, puesto que los resultados derivados de la descripción, interpretación y explicación de una cultura, sea a nivel macro o micro, permiten reconstruir analíticamente los procesos

de la realidad educativa y pueden ser el punto de partida para generar la intervención en los problemas detectados. Es por esto que esta investigación se realiza desde dicho enfoque investigativo.

Desde esta perspectiva se desarrollaron los siguientes pasos metodológicos:

1. Revisión del estado del conocimiento y lecturas teóricas para profundizar en el campo de estudio: teorías implícitas, alfabetización inicial y el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997.
2. Diseño y aplicación de un primer cuestionario, cuyo propósito fue indagar e identificar cuáles son las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial que poseen los docentes en formación y los formadores. Este cuestionario fue piloteado con una pequeña muestra integrada por cinco maestros formadores y cinco docentes en formación.
3. Rediseño del cuestionario, con base en los resultados arrojados por el piloteo
4. Realización de un segundo pilotaje con la misma cantidad de sujetos encuestados.
5. Diseño del cuestionario final, con base en los resultados obtenidos en ambos pilotajes. Este cuestionario se estructuró con doce preguntas dicotómicas, cuya consigna de respuesta implicó dos niveles: en un primer momento, se solicitó el posicionamiento respecto de tres opciones: (A) totalmente de acuerdo, (B) parcialmente de acuerdo y (C) totalmente en desacuerdo; y en un segundo momento, se solicitó, por medio de la pregunta *¿por qué?*, la razón argumentativa del posicionamiento asumido.
6. Aplicación del cuestionario a 15 formadores de docentes y a 50 alumnos en formación.
7. Análisis de tipo cualitativo, basado en las razones argumentativas. Los resultados se organizaron por medio del grupo de sujetos encuestados: docentes en formación y docentes formadores, organizados con base en cinco categorías de análisis:
 - a) Lectura y escritura reproductivas *versus* lectura y escritura constructivas
 - b) Ejercicios de maduración *versus* desarrollo de las estructuras cognitivas
 - c) Evaluación cuantitativa *versus* evaluación cualitativa
 - d) Imitación del lenguaje *versus* funciones sociales y culturales de la lengua
 - e) Lenguaje fragmentado *versus* lenguaje integral
8. Elaboración de un informe, a partir del análisis e interpretación de los datos.

Aspectos teóricos

1. Las teorías implícitas

Las teorías implícitas son unidades representacionales complejas que a su vez incluyen variadas proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas (Rodrigo, 1993). Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia; no obstante, pueden ser verbalizables y, por lo tanto, explicitables, sin embargo, no son fáciles de comunicar ni de compartir. Estas teorías son el resultado de la experiencia personal en diferentes escenarios culturales de aprendizaje, funcionan en el aquí y en la ahora en contextos locales, sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no para situaciones nuevas, resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son muy limitadas ante condiciones cambiantes o problemas nuevos.

La labor educativa, según Pozo y Scheuer (1999), se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado a través de sus prácticas educativas. Esas concepciones constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula. Pozo (2006) distingue tres tipos de teorías implícitas: *teoría directa*, *teoría interpretativa*, *teoría constructiva*.

2. La alfabetización inicial

Los estudios socioculturales sobre la alfabetización proponen conceptualizarla no desde la perspectiva de habilidades o capacidades de los individuos, sino desde el punto de vista de las prácticas culturales en las cuales se comprometen las personas cuando son alfabetizadas, congruentes con estas perspectivas, se entiende que la alfabetización abarca mucho más que el llegar a dominar las letras, los sonidos y las formas gramaticales, la alfabetización implica la entrada a una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en prácticas sociales (Kalman, 1996)

En cuanto al concepto de la alfabetización inicial se puede revisar desde dos perspectivas; por un lado la del sujeto que aprende, el niño, quien inicia y transita un recorrido de construcción y reconstrucción del lenguaje escrito, y por otro lado, la del docente y la institución escolar, quienes diseñan estrategias y organizan dispositivos para el desarrollo de ese proceso. Braslavsky (1995) y Cassany (1994) plantean la existencia de dos maneras de entender a la alfabetización inicial: una, basada en el aprendizaje del código y, otra, en la construcción del sentido; el cuadro uno muestra las características comparativas de ambos modelos. Estas formas representan dos maneras diferentes de concebir la enseñanza. En la primera, el maestro es el motor del aprendizaje, al comunicar su saber a los alumnos, considerados como un todo homogéneo, con los mismos intereses, los mismos ritmos y las mismas posibilidades. En la segunda, el alumno es una individualidad y la intervención del adulto sirve para orientar el aprendizaje. De esta manera, ambas miradas constituyen dos enfoques, cualitativamente distintos, de concebir el saber y la autoridad.

Resultados de la investigación

a) Docentes en formación

Se encuestó a cincuenta profesores en formación que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se eligió este semestre porque en este nivel los alumnos ya cursaron la asignatura de Español y su Enseñanza I, que es el espacio curricular en el que está planteado el estudio de la alfabetización inicial, además de que en el siguiente ciclo escolar cursan el último grado de su formación, en el que tienen que poner en juego, de manera intensiva, los aprendizajes adquiridos durante su estudios.

Se observa que los maestros en formación identifican el discurso constructivista e incluso algunos pueden dar explicaciones cercanas a dicho enfoque; sin embargo, su pensamiento acerca de cómo enseñar a leer y escribir tiende hacia una postura tradicional, esto se denota en sus concepciones sobre la lectura, la escritura y la enseñanza de éstas. Estos elementos llevan a inferir que los profesores en formación en realidad tienen un conocimiento superficial sobre los sustentos epistémicos del enfoque constructivista, por lo tanto, en términos generales, podría decirse que sus teorías acerca de la enseñanza del lenguaje escrito versan en las siguientes creencias:

- La enseñanza del lenguaje escrito no puede ser global, ya que esto obstaculiza el aprendizaje debido a que los alumnos primero deben aprender las letras o las sílabas por medio de la repetición y la memorización de las mismas. Después de este aprendizaje, los niños ya pueden aprender a usar el lenguaje de manera integral y comunicativa.
- Los alumnos tienen su propio ritmo de aprendizaje, sin embargo la enseñanza y la evaluación deben ser homogéneas.
- Los ejercicios de maduración son imprescindibles para el desarrollo de estructuras mentales como la direccionalidad y la linealidad, las cuales –afirman- son indispensables en la escritura y la lectura.
- La imitación es fundamental en el aprendizaje, ya que es la forma natural en la que se aprende el lenguaje oral y escrito.
- El aprendizaje de la escritura y la lectura es un proceso lineal, en el que primero se debe adquirir la técnica, apropiarse de su mecánica y de la estructura de la lengua, para luego aprender a producir y comprender textos. Este proceso debe ir de lo simple a lo complejo.

En cuanto a las teorías implícitas planteadas por Pozo y Scheuer (1999), se considera que las docentes en formación manifiestan una teoría implícita muy similar a la que Pozo y Scheuer (1999) denominan “teoría directa”, pues sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están conformadas por elementos como:

- El conocimiento es una realidad fija e inapelable que el aprendiz debe captar fielmente, con una lógica lineal de causa-efecto.
- Los maestros activan en los alumnos la fragmentación del aprendizaje a través de una enseñanza fragmentada.
- Al grabarse el conocimiento en la mente estará disponible para cuando se quiera utilizar.
- El alumno recibe el conocimiento.
- Hay focalización en los productos, que son logros obtenidos a través de productos convencionales o actividades de producción.

- La evaluación sirve para diferenciar a los alumnos que saben de los que no saben.

b) Docentes formadores

Se encuestó a quince formadores de docentes, cinco de ellos imparten la asignatura de *Español y su Enseñanza*; cuatro, la materia de *Iniciación al trabajo Escolar*, y seis, el *Seminario de Análisis del Trabajo Docente*.

Se observa que los docentes conocen el discurso constructivista, argumentan sus ideas bajo los principios del mismo; sin embargo, en su discurso se “cuelan” fundamentos pertenecientes al discurso tradicionalista, al argumentar algunas de sus ideas, esto se evidencia en sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Estos elementos llevan a pensar que los profesores tienden hacia el enfoque constructivista, conocen sus principios y pueden dar explicaciones basándose en los mismos, pero, en su pensamiento docente, aún hay “sedimentos” de corte tradicionalista, por lo que se puede deducir que en sus teorías acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura prevalecen concepciones como las siguientes:

- La lectura y la escritura son procesos de construcción inmersos en prácticas sociales; sin embargo, para su enseñanza se requiere la copia de modelos, en el caso de la escritura, y el aprendizaje de la decodificación, para la lectura.
- Los ejercicios de coordinación motriz son importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no son indispensables, puesto que su adquisición se da a través de procesos cognitivos que cada niño desarrolla a su ritmo; sin embargo, es necesario el trabajo simultáneo y la homogenización del aprendizaje.
- La enseñanza de la lectura y la escritura no debe ser fragmentada, pero el lenguaje se adquiere por imitación de lo más sencillo a lo más complejo; por esto, cuando se inicia la identificación sonoro-gráfica es importante que los niños reconozcan las letras, pero sin perder de vista la función comunicativa del lenguaje.

En cuanto a las teorías implícitas planteadas por Pozo y Scheuer (1999) se observa que este grupo de docentes tienden hacia la teoría interpretativa, pues aunque en su discurso se encuentran elementos constructivistas, no se observa una verdadera ruptura con la teoría directa, ya que siguen asumiendo que la meta o función del aprendizaje es la de lograr copias, lo más exactas posibles, de la realidad; no obstante, se considera que la

teoría interpretativa de estos docentes es una teoría compleja o sofisticada, pues consideran varios y diferentes procesos mentales (Pozo, 2006); sin embargo las teorías implícitas son difíciles de cambiar y no se abandonan con facilidad.

Conclusiones

Los docentes en formación y formadores manifiestan conocer el enfoque constructivista para la enseñanza del lenguaje escrito, con diferentes niveles de profundidad; sin embargo, los dos grupos evidencian fuertes vínculos subyacentes con la teoría directa, puesto que, recurrentemente, los grupos encuestados sostienen ideas del enfoque tradicional para la enseñanza de la lectura y escritura, como:

- La enseñanza es lineal y fragmentada; por lo tanto, se desarrolla desde los componentes más simples (letras) hacia los más complejos (palabras).
- Los ejercicios de maduración son indispensables para el aprendizaje del lenguaje escrito.
- El aprendizaje del lenguaje se da poco a poco, por imitación, identificación, repetición y memorización de las letras o los fonemas.
- La lectura es un acto mecánico de decodificación que implica descubrir el mensaje del autor. La escritura es una copia de modelos.
- Todos los niños deben aprender al mismo tiempo, lo que les será evaluado posteriormente.
- La enseñanza del lenguaje escrito parte de la adquisición de la estructura de la misma (fonemas, letras, sílabas, palabras), para que luego se produzcan y comprendan los textos.

Se puede decir, entonces, que los maestros tienen las concepciones que Ferreiro y Teberosky (1979) describen como principios pedagógicos que los profesores deben modificar cuando enseñan a la leer y a escribir, pues identifican a la lectura como descifrado y a la escritura como copia de un modelo, lo que lleva a no identificar la adquisición del lenguaje escrito como producto de una construcción activa.

Ante estas ideas, se puede plantear que las teorías implícitas de los maestros están constituidas por elementos de la teoría directa; si bien en el discurso, y de manera explícita,

ellos se inclinan por el enfoque constructivista, sin embargo en sus planteamientos se pueden descubrir principios de tipo epistémico, ontológico y conceptual congruentes con la teoría directa y alejados de la teoría constructivista; no obstante, esta distancia es menor en los formadores de docentes, y mayor en los profesores en formación.

Cuadros

TRADICIONAL	LENGUAJE TOTAL
*Enseñanza explícita y dirigida	*Enseñanza centrada en el aprendizaje por descubrimiento y construcción del alumno
*Métodos basados en destrezas aisladas y en elementos fonológicos	*Métodos que ponen el acento en la comprensión
*Uso de materiales y libros comerciales	*Materiales "genuinos" seleccionados por los alumnos
*Evaluación por pruebas formalizadas (test)	* Pruebas informales y carpetas de evaluación
*Enseñanza basada en la conciencia fonológica	*Enseñanza basada en la contextualización, el uso social del lenguaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir)

Nota

1 Como consecuencia de estas características se han hecho presentes, directa o indirectamente, algunas críticas y propuestas relacionadas con los libros de texto, con la función del docente y con su formación. Al respecto, Guevara (2002) cuestiona el carácter único del libro de texto por considerar que propicia el centralismo pedagógico de un grupo de expertos, que no responde a la

diversidad cultural y pedagógica del país, y que se convierte en ordenador de las prácticas pedagógicas. Kalman (1994), sin cuestionarlos, plantea la necesidad de promover la *imaginación pedagógica* de los maestros como base para el desarrollo de prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lengua que transformen el aula.

Referencias

- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: F.C.E.
- Bruner, J. (1990) *El habla del niño*, Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Emir C. (2004). *Enseñar y aprender, leer y escribir*. Colombia: Mesa redonda.
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI..
- Goodman, K. (1982) *Lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique
- Guevara, G. (2002) *Lecturas para maestros*. México: Cal y arena.
- Kalman, J. (1996) *Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social*. Documento DIE núm. 51 DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Piaget, J. (1977). *El desarrollo del pensamiento. Equilibrio de las estructuras cognitivas*. New York: Viking.
- Pozo, I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N et al. (2002). “¿Cómo aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.” *Estudios Pedagógicos* no.28
- Rodrigo MJ, Rodríguez A, Marrero J. (1992). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.