



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Decisiones de los profesores de primaria sobre sus prácticas docentes de alfabetización inicial

**Edgardo Domitilo Gerardo Morales**  
Secretaría de Educación de Veracruz  
[edogemo@gmail.com](mailto:edogemo@gmail.com)

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.



### Resumen

Esta ponencia presenta las conclusiones de una investigación que analiza las decisiones de dos profesores de primaria sobre sus prácticas docentes de alfabetización inicial. La intención fue comprender dichas prácticas y la complejidad que las guía desde la subjetividad de los maestros. Se tomaron como base la perspectiva del *pensamiento del profesor* y la categoría de *decisión*, desde lo político. La metodología consistió en observaciones de clases y entrevistas de explicitación a dos maestros de educación primaria de dos sistemas diferentes: educación general y comunitaria. Los resultados muestran que los profesores deciden enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura. Sus prácticas docentes son de perfil instruccional, orientadas a la enseñanza y aprendizaje del código de escritura, con un enfoque de enseñanza directa. Esta investigación permite reconocer que la toma de decisiones es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, políticos, etc.; también, que las prácticas docentes son el resultado de las decisiones que toma el maestro y están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores.

**Palabras clave:** *Decisiones, prácticas docentes, alfabetización, pensamiento docente.*

## Introducción

Bronckart (2007) señala que para actuar sobre la escuela -y el maestro- es necesario tener en cuenta la realidad de su estado actual. Esto es porque, en el aula, no existe una aplicación directa del currículum ni de las teorías del aprendizaje y la enseñanza (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992). Cada profesor toma diferentes decisiones para alcanzar sus objetivos educativos, según el contexto escolar donde labora. Por ello, esta investigación trata de comprender las prácticas docentes desde las decisiones que toma el profesor. De acuerdo con Lerner, Stella y Torres (2009), se busca indagar las razones (por qué) y finalidades (para qué) de sus acciones, desde la perspectiva del maestro.

Gimeno y Pérez-Gómez (1992) y Marcelo-García (1992) mencionan que los profesores realizan diversas modificaciones y adaptaciones al organizar la clase y desarrollarla. Estos cambios se deben a las decisiones que orientan el trabajo de los maestros en el aula. Es decir, existe un proceso reflexivo en el que los docentes deciden realizar alguna acción (Laclau, 1993; Van Dijk, 1996). Por ello, surge el interés por estudiar esas decisiones que llevan a los profesores a realizar sus prácticas de enseñanza en el salón de clases, específicamente, en la alfabetización inicial.

Este estudio se sitúa en las prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula rural multigrado. Esto es porque la enseñanza formal de la lengua escrita ha sido y es uno de los propósitos principales de la educación primaria en nuestro país (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2017). La dinámica de la escuela multigrado le plantea diversas actividades al profesor que debe realizar solo; además, el proceso de alfabetización se presenta con más complejidad en este contexto debido a las carencias y limitaciones que tiene, así como por la heterogeneidad del grupo (Schmelkes y Aguila, 2019).

Por lo anterior, el objetivo general de la investigación fue *analizar las decisiones que toman dos profesores de primaria rural en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial llevadas a cabo en el aula de primero y segundo grado* con la finalidad de comprender dichas prácticas y la complejidad que las guía. Con base en este planteamiento, se buscó: (a) caracterizar las prácticas docentes de alfabetización inicial que llevan a cabo los profesores en el aula, (b) identificar las decisiones que toman estos maestros sobre la alfabetización inicial y (c) analizar la relación de sus decisiones con sus prácticas docentes. De esta manera, se intenta abonar a la discusión sobre la formación docente y continua de los maestros en servicio. Además, que los resultados permitan, en lo sucesivo, generar orientaciones sobre lo que realiza el maestro, se puedan reorientar algunas prácticas y brindar elementos congruentes con el quehacer del profesor al considerar la perspectiva de él mismo.

## Referentes teóricos

Se presentan de manera sintetizada los elementos centrales de la perspectiva del *pensamiento del profesor*, como marco interpretativo; así como las tres categorías con las cuales se apoyó esta investigación: *decisión, prácticas docentes y alfabetización inicial*.

Figuerola y Páez (2008) definen al *pensamiento del profesor* como el conjunto de los procesos lógicos en los que el maestro vincula sus teorías, supuestos, creencias, ideas con la práctica docente. De acuerdo con Pérez-Gómez y Gimeno (1988), existen dos enfoques de esta perspectiva: el cognitivo y los alternativos. El primero ha centrado la atención en los procesos cognitivos del maestro en determinada tarea. El segundo se refiere a la mezcla de teorías formales y de conocimientos que ha construido el profesor desde su experiencia vital y profesional.

De acuerdo con Clark y Yinger (1979), el paradigma del pensamiento del profesor se basa en dos aspectos importantes:

1. *El profesor es un sujeto racional, reflexivo.* Tiene creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, emite ciertos juicios sobre su actuar y toma decisiones.
2. *Los pensamientos del profesor guían y orientan su comportamiento en el aula.* Lo que los docentes hacen en el aula es consecuencia de lo que piensan. Sus pensamientos influyen en su conducta e incluso la determinan.

A partir de los puntos anteriores, se reconoce que el profesor es un sujeto reflexivo y que sus pensamientos guían sus acciones. De esta manera, como un ser social, antes de actuar, “lleva a cabo un análisis complejo de la situación para determinar cuáles cambios son posibles” (Van Dijk, 1996, p. 103). Así, el maestro selecciona hacer o no una acción, según los probables efectos de las diferentes opciones que reflexiona.

De acuerdo con Chun (2014) y Van Dijk (1996), la *decisión* es el resultado de la reflexión que realiza el profesor sobre lo que hace y lo que puede hacer, de seleccionar una opción u otra en el proceso de enseñanza. Es cuando el maestro analiza lo que hará o hace en una clase. Desde el punto de vista de lo político, algunas de las características de las decisiones son las siguientes:

- No son conscientes ni están predeterminadas (Buenfil, 2019; Chun, 2014; Laclau, 1993). Lo que el maestro decide no siempre está previsto. En el aula puede tomar otras decisiones distintas a las que tenía en mente. Por lo tanto, no es algo que se planea, como tal.
- Las decisiones se toman en un suelo de indecidibilidad (Laclau, 1993). El maestro puede planear ciertas actividades para su clase, pero en la práctica pueden surgir otras necesidades, intereses o finalidades, que lo orientan a tomar decisiones sobre lo que va a llevar a cabo.
- Las decisiones no son irracionales (Laclau, 1993). Lo que el docente llega a decidir tiene una lógica, no es impertinente. Responde a un objetivo. El profesor, aunque toma decisiones en el momento de la clase, se basa en razones para realizar sus acciones.
- La decisión produce acontecimiento (Chun, 2014). Es decir, se produce algo en la práctica que puede ser observado. Lo que el maestro realiza es la decisión que tomó, lo que se observa es el resultado de esta reflexión –no observable–.

Como señala Shavelson, “cada acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible” (en Pérez-Gómez y Gimeno, 1988, p. 41). No obstante, no sólo se trata de algo cognitivo, sino que involucra elementos políticos, contextuales, pasionales, etc. Por lo tanto, es un proceso complejo que combina varios aspectos que ayudan al profesor a tomar una decisión.

En cuanto a las *prácticas docentes*, estas son el conjunto de acciones que desarrolla el profesor en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Edelstein, 2011). Se habla de prácticas, en plural, porque la autora considera que la práctica áulica se desarrolla en contextos socio-históricos concretos y no en ámbitos prefigurados. Además, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988), se interpreta la práctica del profesor como una especie de *poiesis* dirigida por la *techné*. Es decir, sus acciones están guiadas por un razonamiento técnico que sigue reglas. Por lo tanto, desde la teoría crítica educativa, se define a la práctica en términos de intenciones, supuestos y valores (Carr 1996). Así, “ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo” (Carr, 1996, p. 66).

Por último, se concibe a la *alfabetización inicial* como un proceso de índole lingüístico “que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria” (Zalmero, 2010, pp. 28-29). Es el inicio del aprendizaje y la enseñanza formal del sistema de escritura en los primeros dos grados de la educación primaria. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994), la alfabetización inicial se entiende de dos maneras: (a) basada en el aprendizaje del código y (b) en la construcción del sentido. En la primera, el niño tiene que aprender el código antes de leer, debe repetir y memorizar. El proceso se lleva a cabo por etapas: primero se enseña y se aprende la correspondencia sonido-grafías, después el sentido mediante la oralización. La segunda señala que el niño es un lector desde el principio, el proceso de la lectura es el centro de interés del aprendizaje, el alumno ha de explorar, formular hipótesis y verificar su sentido, entre otras.

## Metodología

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), esta investigación se ubica en el paradigma *cualitativo*. Consiste en comprender las reflexiones que dan los profesores acerca de su propio actuar; es decir, la subjetividad. Se ubica en el enfoque interpretativo de la *fenomenología*, porque se centra la atención en la experiencia personal del sujeto.

Se seleccionaron a dos profesores de educación primaria: uno del sistema estatal y otra de educación comunitaria (CONAFE). El primero, lo llamaremos *el docente*, tiene formación profesional orientada a la docencia y seis años de experiencia; mientras que la segunda, nos referiremos como *la LEC* (Líder para la Educación Comunitaria), sólo ha recibido un curso intensivo de un mes antes de ser asignada a una escuela. Ambos atienden los grados de primero y segundo de educación primaria y laboran en contexto rural multigrado de la zona centro del estado de Veracruz (México).

La recolección de datos fue de la siguiente manera:

1. *Se realizó una entrevista inicial.* Esta fue en septiembre de 2018 con la finalidad de conocer los datos de identificación, antecedentes familiares y profesionales de los dos maestros.
2. *Se realizaron observaciones de clases.* De septiembre a noviembre de 2018, se visitaron las escuelas de manera alternada: una semana en la escuela general y otra en la comunitaria. Se observaron y registraron en audio y en notas las actividades que realizaron los profesores en clase relacionadas con la alfabetización inicial. En total fueron 13 clases del docente y 14 de la LEC. Con base en Castedo, Siro y Molinari (1999), Ferreiro (2012) y otros, la observación de las clases se trató de dirigir a los siguientes puntos:
  - a. Organización de los alumnos para las actividades
  - b. Tipo de actividades que propone el profesor
  - c. Organización de la clase: secuencia de actividades
  - d. Interacciones maestro-alumno
3. *Se describieron las clases observadas.* Por la tarde del mismo día de la observación, se hizo la descripción de lo observado en la jornada escolar.
4. *Identificación de prácticas docentes frecuentes:* Después de dos a tres semanas de observaciones, se procedió a identificar las prácticas docentes más frecuentes.
5. *Entrevista de explicitación.* Se realizaron cinco entrevistas de explicitación (Martínez, 1997) a cada profesor para que explicara las actividades que había realizado en las clases observadas. Se utilizó la técnica de *estimulación del recuerdo* (Wittrock, 1990), que consiste en hacer volver al maestro sobre esos recuerdos de las acciones realizadas.

Las entrevistas se llevaron a cabo por la tarde en el aula de cada profesor, en noviembre de 2018 y enero de 2019. No excedieron más de una hora. Todas fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Posteriormente, se hizo lectura de las transcripciones. Se seleccionaron los fragmentos en donde los maestros describían o explicaban alguna actividad. Se relacionó lo que ellos explicaron con lo que se observó en clase. A partir de ello, se organizó la información en categorías, por cada profesor. Por último, se relacionaron estas categorías sobre temas más relevantes que permitan comprender sus prácticas y sus decisiones tomadas.

## Resultados

Se presentan los resultados acerca de (a) las decisiones y su relación con las prácticas docentes de alfabetización inicial y sobre (b) el concepto de decisión.

## A. Decisiones y prácticas docentes de alfabetización inicial

Aunque cada profesor tiene una formación académica distinta, hay coincidencia al concebir y llevar el proceso de alfabetización inicial en el aula. Ambos conciben que el proceso de enseñanza ha de ser “de lo simple a lo complejo”. Para ellos, lo fácil son las grafías aisladas y lo complejo es la escritura de enunciados.

Sus decisiones están en relación con el proceso de aprendizaje del niño de primer grado, principalmente. Tratan de responder a ciertas necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se les dificulta o lo que aún no conocen. La LEC promueve actividades que los niños puedan realizar y correspondan con el nivel conceptual de la lengua escrita en el que se encuentran. El docente, por su parte, realiza actividades con las grafías que enseña en clase. Ambos señalan que no se le puede pedir al alumno que escriba palabras con letras que todavía no conoce o no se le han enseñado.

El tiempo del proceso de alfabetización inicial es variable. El docente considera que se ha de llevar a cabo de septiembre a diciembre. En cambio, la LEC lleva un proceso pausado en todo el ciclo escolar. Ambos coinciden en que los alumnos han de adquirir el principio alfabético en el primer grado. Para ello, el docente se basa en un método de enseñanza y la LEC diseña estrategias por su cuenta. La atención se centra en el reconocimiento de los elementos del alfabeto, las grafías y los fonemas.

Con base en Clemente, Ramírez y Sánchez (2010), Tolchinsky y Ríos (2009) y otros, las decisiones de los profesores se orientan a llevar prácticas docentes de *perfil instruccional*. Esto es porque ellos destinan un tiempo específico para las actividades de alfabetización inicial. Se dedican a actividades instructivas de lectura y escritura, se enseñan las grafías, entre otras.

Hay coincidencia con Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) y Rodríguez y Clemente (2013), en que la dimensión que más se trabaja en el aula es *el aprendizaje del código*. Esto es porque hay una enseñanza explícita de los elementos del sistema de escritura. En menor frecuencia se encuentran las dimensiones *grafomotricidad*, *funciones del lenguaje escrito* y *el lenguaje escrito como sistema de representación*.

En relación con los enfoques (enseñanza directa, lenguaje integral y constructivista) de alfabetización inicial (Vernon, 1996), las decisiones de los profesores se orientan con más frecuencia al enfoque de *enseñanza directa*. Esto es porque llevan a cabo actividades en las que se enseñan la correspondencia fonema-grafema.

Los conocimientos que promueven los profesores en el proceso de alfabetización inicial se orientan más a lo *procesal* que a lo *conceptual* (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001). Es decir, los maestros promueven conocimientos acerca de la mecánica de la lectura y la escritura, el conocimiento de las letras y sonidos, la ortografía, etc.; y poco sobre las funciones de lo escrito, las funciones de la lectura y la escritura, entre otras.

Se pudo observar que había cierta seguridad e inseguridad en las prácticas docentes de los profesores. El docente proponía las mismas actividades cada semana para cada letra que enseñaba. Su formación profesional le permitió tener seguridad, pues cuenta con conocimientos sobre el tema y la secuencia del método de

enseñanza; así como experiencias de otras escuelas. En cambio, la LEC proponía actividades con distintas variantes. De acuerdo con Rockwell (2006), la incertidumbre de lo que hacía la LEC, la llevaba a realizar y experimentar distintas actividades, pues es su primera experiencia docente en la que está “ensayando o intentando entender, junto con sus alumnos, lo que deben hacer” (p. 50).

También se observa que el docente tiene más autonomía en sus decisiones que la LEC. Él decide de manera individual. No hay nadie que lo cuestione por lo que realiza. En cambio, se observó cierta *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977) en la toma de decisiones de la LEC. Ella decide las actividades, pero entran en tela de juicio por su Capacitador Tutor y los Asistentes Regionales.

Para dar a conocer algunas de las decisiones, el docente señaló, de manera somera, algunos referentes teóricos que revisó en su formación inicial y continua, así como experiencias; en cambio, la LEC basa sus decisiones en sus experiencias personales.

Las prácticas que llevan a cabo los profesores pueden parecernos triviales o arbitrarias; sin embargo, ellos le atribuyen ciertos significados orientados al logro de sus objetivos de aprendizaje en sus alumnos. Por ello, conocer el punto de vista de los maestros ayuda a comprender por qué muchas veces las propuestas educativas oficiales no se realizan como se proponen o por qué los profesores realizan prácticas diferentes a las que señala el currículum.

## B. El concepto de decisión

En cuanto al concepto de decisión, se puede señalar que las decisiones no son inconscientes (Buenfil, 2019; Chun, 2014; Laclau, 1993). Aunque los profesores no siempre calculan las causas y consecuencias de sus decisiones, hay responsabilidad en el proceso de las actividades que realizan los niños en el aula. Por lo tanto, sus decisiones no son irracionales, pues tienen un motivo racional, una meta a la cual se dirigen: enseñar el sistema de escritura y que los niños construyan el principio alfabético.

La decisión se toma en un suelo de indecidibilidad (Laclau, 1993). En el aula surgen varias situaciones por las que los profesores toman algunas decisiones. Así, el profesor decide ante situaciones que se presentan en el aula y que no estaban previstas.

Las decisiones presuponen un acto de poder (Laclau, 1993). Los profesores son los que deciden cómo se llevará el proceso de adquisición del principio alfabético en el contexto escolar. Ellos guían el proceso de los alumnos y deciden qué actividades realizarán, qué materiales utilizarán, el ritmo al que trabajarán y el tiempo. Sin embargo, el poder tiene limitaciones. Los profesores reprimen algunas prácticas. No todo lo que deciden hacer, lo hacen. Por lo tanto, lo que se observa no es una opción única que consideró el maestro, sino una de varias posibilidades.

Las decisiones que toman los profesores se observan en las prácticas que llevan a cabo en el aula (Chun, 2014). El maestro reflexiona sobre las opciones que puede realizar. Este proceso no es observable, pues ocurre en los pensamientos de los sujetos. Sin embargo, la decisión se concreta en acciones observables.

## Conclusiones

Se presentan algunas de las ideas centrales a las que llega esta investigación:

*La toma de decisiones es un proceso complejo.* Este involucra aspectos cognitivos, políticos, sociales, pasionales, emocionales, de toma de postura del sujeto.

*Las prácticas docentes son el resultado de una toma de decisiones.* El resultado del proceso de reflexión no es visible; sin embargo, lo que resulta se concreta en una acción, la cual se puede observar. Por lo tanto, las prácticas que lleva a cabo el maestro en el aula son el resultado de un proceso reflexivo, de toma de decisiones. En sí, son las decisiones que tomó.

*Las prácticas docentes están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores.* Lo que realizan los maestros en las aulas no es una secuencia programada de un agente externo. Hay conocimientos que ha adquirido en su formación profesional y creencias que ha construido con base en sus experiencias que le apoyan a tomar ciertas decisiones.

*Las decisiones se orientan al proceso de aprendizaje del alumno.* Los profesores deciden centrar la atención en el proceso de adquisición del principio alfabético en los alumnos de primer grado. Por lo tanto, el programa de estudio se trata en segundo lugar. Por ello, es que se observan prácticas distintas de las que se sugieren en las propuestas oficiales.

*Los profesores realizan reflexiones sobre sus prácticas.* Lo que realizan no es el resultado de un proceso totalmente inconsciente. Hay finalidades que siguen, objetivos que alcanzar. Por lo tanto, siempre buscan alternativas a realizar.

*Las decisiones de los profesores permiten comprender las prácticas docentes.* A partir de analizar las decisiones que tomaron los maestros para realizar ciertas prácticas, es posible comprender sus acciones en el aula. Así, se evitaría generar juicios sobre lo que hacen, señalar si corresponde o no con lo propuesto de manera oficial o si es correcto lo que realizan.

*Comprender lo que hacen los profesores apoya a transformar sus prácticas docentes.* Para que se generen algunos cambios en las prácticas docentes, es preciso comprender lo que lleva a cabo el profesor. A partir de conocer por qué lo hace, se podría centrar la atención en esos aspectos para orientar sus acciones.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Argentina: Novedades Educativas.
- Chun, S. (2014). La decisión imposible en Schmitt y Derrida. *Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 17(1), 135-150.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan State University, Institute for research and learning. National Institute of Education.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Ferreiro, E. (Productor). (2012). *Los niños, los libros y la escritura en preescolar. Experiencias para analizar [DVD]*. México: SEP.
- Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(2), 111-136.
- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Argentina: Paidós.
- Marcelo-García, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Trabajo presentado en el Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago, Chile.
- Martínez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. *Expliciter*, 21, 1-7.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Rockwell, E. (2006). La organización de la enseñanza. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Eds.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 49-72). México: CONAFE.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. y Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439–460.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa, 179*, 1-7.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (10a ed.). México: Siglo XXI.
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, Revista de la escuela y del maestro, 9*, 63–71.
- Wittrock, M. (Comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. España: Paidós.
- Zalmero, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Argentina: Ministerios de Educación de la Nación.