



SABERES DIDÁCTICOS Y FORMACIÓN DE PROFESORES NORMALISTAS PARA ATENDER A NIÑOS DE SEGUNDO GRADO QUE NO HAN ADQUIRIDO EL SISTEMA DE ESCRITURA

Zaret Norymi González Cortés

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen
zaretnorymic@gmail.com*

Cutberto José Moreno Uscanga

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen
cuttmoreno13@gmail.com*

Jaime Jesús Espíritu Cadena

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen
maestroespiritu@gmail.com*

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores).

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

Más allá de que este estudio sobre los saberes didácticos de normalistas descubra lo que han aprendido como producto de su formación inicial sobre la enseñanza de la lengua escrita, su trascendencia consiste en traer a flote vacíos y necesidades formativas, pero avistar también como problema de fondo, el proyecto didáctico empleado para abordar los programas de estudio en Escuelas Normales (EN). Esta investigación es un estudio de caso de tipo instrumental sobre los saberes didácticos erigidos por estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, para atender niños de segundo grado que no han adquirido el sistema de escritura convencional. Trascendieron como condiciones prototípicas de los normalistas: dificultades para diagnosticar la adquisición de la lengua escrita y diversificar el trabajo con niños acorde al nivel de escritura; predominio de actividades que parten de letras y sílabas, además de un repertorio limitado de recursos para atender a niños de segundo que no saben leer y escribir. También reconocieron ser rebasados por las problemáticas de la realidad enfrentadas en su práctica docente, y perciben que la formación inicial debería transitar de la lectura de textos y elaboración de reportes, a recuperar casos o situaciones de la vida profesional con la intención de dar sentido al estudio de teoría explícita. Como resultado se plantea la posibilidad de que las EN adopten la tarea institucional sustantiva de acompañar y dar seguimiento a la formación inicial mediante la instrumentación de cortes temporales con el objetivo de diagnosticar logros y necesidades para generar programas de formación complementaria.

Palabras clave: Saberes didácticos, formación docente inicial, escuelas normales, psicogénesis, lengua escrita.

Introducción

Esta investigación explora los saberes didácticos de estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri), Generación 2020-2024, en una Escuela Normal pública de Veracruz, como resultado de su proceso de formación inicial docente, al enfrentar en sus jornadas de práctica profesional, el reto de atender a niños de segundo grado de primaria que no sabían leer y escribir convencionalmente. Derivado de esto se pueden precisar las necesidades de los normalistas, cuestión que para atenderse, demanda asumir un enfoque de currículum abierto y flexible en las EN, a fin de que los formadores de docentes tomen decisiones fundamentadas sobre los ajustes razonables a realizar a los programas educativos para responder a los vacíos o necesidades de los futuros docentes.

El problema se presentó cuando los estudiantes normalistas comentaban al regreso de sus jornadas de práctica profesional, que había niños de segundo grado de primaria que no leían y escribían de forma convencional, aunado a que el programa no marca contenidos sobre la adquisición del sistema de escritura en este grado. Es decir, que el desafío consistía en saber cómo desarrollar acciones focalizadas en los niños que no leían ni escribían, y al mismo tiempo enseñar los contenidos propios del plan de estudios. Ante esto, se evidenció que los normalistas habían acuñado conocimientos y criterios diferentes para atender a los niños, lo que motivó a conocer los saberes en los que basaban sus deliberaciones didácticas.

La investigación se enlaza con el tercer estado del conocimiento elaborado por el COMIE de 2002 a 2011, en el área “Procesos de formación” (Ducoing, 2013; Fortoul et al., 2013), pues muestra resultados de la formación inicial de profesores de una Escuela Normal sobre el dominio de la didáctica de la adquisición de la lectoescritura, cuyo tema es vigente a nivel nacional, porque detecta problemáticas en la preparación de futuros profesores con miras a desarrollar estrategias de mejora en la formación docente y con ello se impacta también en la educación de niños que cursan la educación primaria. También se conecta con prolíficas líneas de investigación sobre el estudio del pensamiento del profesor, entendiendo que al enriquecerlo se pueden transformar las prácticas.

Las preguntas de investigación fueron dos: ¿Qué saberes didácticos poseen los normalistas de sexto semestre, producto de su formación inicial docente al atender a niños de segundo grado de primaria que no han adquirido el sistema de escritura? ¿Qué necesidades de formación poseen los normalistas para la atención a niños de segundo de primaria que no leen y escriben convencionalmente?

El objetivo de la investigación fue conocer los saberes de los normalistas para atender niños de segundo grado de primaria que no saben leer y escribir de manera convencional e identificar

necesidades de formación docente respecto al tema. Se parte del supuesto hipotético de que los normalistas tienen saberes didácticos provenientes de las asignaturas cursadas en la malla curricular y otros erigidos en la vida cotidiana o la práctica, pero que podrían ser insuficientes o poco claros respecto al diseño de estrategias y actividades didácticas con niños de segundo de primaria que no leen y escriben convencionalmente.

Desarrollo

Marco teórico

El estudio se enmarca en el paradigma constructivista porque concibe a los normalistas como sujetos activos que elaboran saberes didácticos a partir de su propia historia como sujetos, en distintos tiempos y espacios sociales. Sobre esto, Solé y Coll (1999) afirman que “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido (...), en ese proceso, no solo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar” (p. 9).

Existe afinidad con Tardif (2004) al mencionar que el saber docente se compone de diferentes saberes provenientes de varias fuentes, y los clasifica en profesionales, disciplinarios, curriculares y experienciales. Para este autor, los saberes profesionales aluden al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones formadoras del profesorado; los disciplinarios surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes; los curriculares corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos que usa la institución escolar; y los experienciales emanan de la práctica y del conocimiento sobre el contexto. Para fines del presente estudio los saberes didácticos de los normalistas se definen como un todo integrado que aglutina los experienciales, disciplinares y curriculares sobre la enseñanza de la lectura y escritura a niños que no lo hacen convencionalmente.

Sobre la formación de profesores, tendría que aspirar a configurar un profesional capaz de tomar decisiones para mejorar la operación de los programas educativos y el aprendizaje. Sobre esta línea, Morán et al. (2006) refieren la existencia de la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la crítica, siendo esta última con la que se converge, porque entiende los programas de estudio como un instrumento para ser aprovechado por el maestro de forma flexible y dinámica.

La formación docente es un proceso dirigido a la construcción de herramientas para desempeñar su actividad profesional, e incrementar su autonomía y la capacidad para perfeccionar la práctica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2003). Ávalos y Matus (2010), agregan que la formación inicial del profesorado es un conjunto de procesos académicos de enseñanza, aprendizaje e investigación, contemplados en el currículum con la finalidad de “preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el

aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente” (Ávalos & Matus, 2010, p. 25).

Esta investigación se localiza en la formación docente inicial con el plan de estudios 2012 de la LEPri (SEP, 2012), en cuyo perfil general de egreso se mencionan aspectos relacionados con el tema de investigación, entre ellos: atender la diversidad y complejidad en el aula, aplicar los métodos y técnicas específicas para la enseñanza, y tener conocimiento teórico-metodológico sobre las prácticas sociales del lenguaje. Es importante mencionar que los informantes, al momento de realizar el estudio, cursaban el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por lo que ya habían acreditado los siguientes espacios curriculares asociados a la adquisición de la lengua escrita: Bases psicológicas del aprendizaje (primer semestre), Prácticas sociales del lenguaje (segundo semestre), Procesos de alfabetización inicial (tercer semestre), Estrategias didácticas con propósitos comunicativos (cuarto semestre) y Producción de textos escritos (quinto semestre).

En referencia a la construcción de la lengua escrita, como cualquier sistema de representación, requiere de parte del sujeto dos procesos: uno de diferenciación entre los elementos, las propiedades y las relaciones que son aprendidas en el objeto de la representación y otro de selección de aquellos aspectos que serán retenidos en la representación misma (Ferreiro, 2006). Según Ferreiro (1982 y 2002), los niños aprenden a escribir de manera evolutiva, creando representaciones provenientes de hipótesis sobre el sistema de escritura. Desde esta óptica, las actividades de aprendizaje deben colocar un conflicto cognitivo en las hipótesis de los niños sobre la lengua escrita, para que transiten hacia niveles superiores.

La autora también propone varias fases por las que avanzan los niños durante el aprendizaje de la lectura y escritura, denominadas niveles de conceptualización (Ferreiro, 2006). El primero se llama pre-silábico, y es cuando el niño no relaciona los textos, por lo que apenas reconocerá que las cosas se representan con grafías, a su vez puede emplear grafismo primitivo al realizar dibujos o rayones sin un orden claro, usar escritura unigráfica al intentar escribir cualquier palabra con una sola letra o símbolo, escribir sin control de cantidad hasta finalizar el espacio sin respetar la direccionalidad de la escritura, o usar una cantidad constante con repertorio fijo parcial de letras sin que correspondan a las sílabas que cada palabra tiene convencionalmente.

Para el nivel silábico el niño sabe que las letras tienen una función específica, conoce visualmente la mayoría de las letras, y hace coincidir las letras con las sílabas de la palabra, ya sea de forma convencional al corresponder el sonido con la letra, o no convencional al colocar por cada sílaba de la palabra, símbolos que no son congruentes al sonido. Sobre el silábico-alfabético, asigna una letra por sonido, pero conserva en algunas ocasiones rasgos de la hipótesis anterior. Finalmente, en el nivel alfabético, el niño logra establecer una clara relación sonora-gráfica aún con errores grafofonéticos.

Metodología

La investigación se inscribe en la línea cualitativa porque pretende conocer los saberes adquiridos por los estudiantes normalistas como sujetos sociales. La unidad de análisis se ubica en el pensamiento que han elaborado los normalistas al realizar sus jornadas de práctica profesional y de su historia personal. El método de investigación fue un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 2010) integrado por nueve estudiantes que cursan la LEPri. Los criterios para seleccionar a los informantes clave fueron dos: ser normalistas con experiencia en segundo grado de educación primaria con niños que no supieran leer y escribir; y haber acreditado los cursos de la LEPri vinculados a la enseñanza de la alfabetización inicial.

De este modo se realizó el estudio con un diseño pre-ordenado, porque se elaboraron observables previos, pero se dio flexibilidad para retomar otros aspectos importantes que emergieron durante el análisis de datos. Para producir el material empírico se recurrió a la técnica de cuestionario mixto, que combinaba preguntas abiertas y cerradas (Albert, 2007). La intención era clarificar, a través de las interrogantes cerradas, datos concretos sobre la formación inicial y los saberes didácticos. Además, mediante las preguntas abiertas, se rastrearon las razones y factores que intervienen en la construcción de dichos saberes, así como los vacíos y necesidades en la formación de los normalistas.

El cuestionario fue aprobado por un experto, además se hizo un pilotaje para obtener mayor validez y confiabilidad. Este instrumento se creó a partir de las siguientes categorías: aspectos contextuales; herramientas para el diseño de un diagnóstico de lengua escrita; conocimientos teóricos; estrategias y actividades acordes a las hipótesis de lecto-escritura, conocimiento sobre propuestas o métodos de enseñanza de la lengua escrita; contenidos de los cursos de la LEPri sobre alfabetización inicial, aprendizajes relevantes de los cursos y durante las jornadas de práctica profesional, y las necesidades de formación.

Para el análisis se trianguló la información procedente de los nueve sujetos, seleccionando aquellos datos que fueran consistentes y coincidentes. Para ello se hizo una codificación axial partiendo de las categorías y observables prediseñados y después generando otros códigos sobre la base del material empírico. Por último, la información se estructuró tomando en cuenta los patrones encontrados, integrando en la narrativa los cruces y vinculaciones entre categorías para establecer una explicación más integrada.

Resultados

Los nueve normalistas estudiados practicaron en cuatro escuelas rurales y cinco urbanas, de las cuales dos eran multigrado y las demás de organización completa. Dos instituciones se localizan en Xalapa, Veracruz, y las otras siete en comunidades rurales muy cercanas a dicha ciudad. En general, las escuelas contaban con los servicios básicos; por otra parte, los padres de familia se

dedicaban a profesiones y oficios que concordaban con una condición socioeconómica media o baja. La cantidad de niños por grupo oscilaba entre 6 y 31, y en promedio el porcentaje de niños por grupo que no sabían leer y escribir variaba del 30 al 40%, los porcentajes más altos pertenecían a las escuelas rurales y multigrado, mientras que los más bajos a las urbanas.

Saberes didácticos para enseñar el sistema de escritura en segundo grado

Los normalistas no realizaron ninguna prueba diagnóstica para saber el grado de adquisición de la lengua escrita de los niños de segundo grado que no sabían leer y escribir, argumentando diversas circunstancias. Reconocían la trascendencia de tener un diagnóstico, aunque sólo dos refirieron conocer la prueba Monterrey como instrumento usado para evaluar la adquisición del sistema de escritura, y los demás no conocían ninguno, incluso, mencionaron otras pruebas utilizadas para descartar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Por lo anterior, la mayoría tomó los resultados ya obtenidos por los tutores –aunque estos no eran actuales– e hicieron uso de la observación diaria como recurso para identificar lo que los niños sabían sobre la escritura. Cabe mencionar que los normalistas declararon no tener los elementos suficientes para preparar actividades didácticas acordes a las hipótesis de escritura, y si lo hubieran hecho, la información diagnóstica disponible era de hace mucho tiempo atrás, lo que impedía el diseño ajustado de actividades, pues las ideas de los niños sobre la escritura seguramente ya eran distintas. Al respecto, el grado de diversificación de actividades no se alcanzó pues todos los niños hacían las mismas tareas independientemente del nivel de conceptualización de la lectoescritura que tuvieron, así que se reducía a dar mayor apoyo a los que no sabían leer y escribir. Esto llevó a los normalistas a reconocer que necesitaban conocimientos teóricos y metodológicos para idear tareas específicas para los niños no alfabéticos de sus grupos.

Producto de los diagnósticos que los maestros tutores habían hecho se hallaron niños en niveles de escritura presilábica y silábica. Aunado a eso, los ritmos de trabajo eran significativamente menores en relación con los niños alfabéticos. Se encontró que los normalistas aceptan que el sistema de escritura se aprende en contacto con las prácticas sociales y también dijeron que existen momentos por los que pasa un niño al aprender a leer y escribir, pero al explicar sus saberes, estos no tenían congruencia con los planteamientos de la teoría de Ferreiro (2006).

En cuanto a lo que saben sobre los métodos o propuestas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, dos dijeron no conocer ninguno. Un normalista advirtió que se clasifican en sintéticos y analíticos, además expuso sumariamente el funcionamiento de métodos específicos. Otro relató la forma de emplear el método global, otro el silábico y el resto no mencionó alguno, pero enumeraban cómo ejecutar actividades de lectoescritura. En síntesis, comentaron dos rutas: a) Iniciar con letras de su nombre, luego sílabas y terminar con enunciados y textos; b) comenzar con las vocales, luego consonantes, formar sílabas, luego palabras y así sucesivamente; lo que en ambos casos conlleva a enseñar partiendo de la grafía con su sonido. Estos resultados son un indicativo de que los normalistas, en la práctica, continúan usando

métodos que no toman en cuenta el proceso de adquisición de la lengua escrita, y al enseñar letras y sonidos en abstracto, se pierde la función social y comunicativa de las prácticas del lenguaje.

Ahora bien, el 44% de los EN reconoció que durante sus prácticas, no dieron la atención específica a los niños de segundo grado que no sabían leer y escribir, acción que contribuyó a incrementar la brecha de desigualdad. Sin embargo, el 33% afirmó hacerlo usando estrategias que no estaban dirigidas a la enseñanza de la lectoescritura, porque eran para incluir a los niños en las actividades, a brindar más apoyo, dar material atractivo o que facilitara la adquisición del contenido del programa. Sólo el 23% desarrolló actividades para atender a niños que no sabían leer y escribir, uno supuestamente tomando en cuenta las ideas de Ferreiro y otro con el método silábico. Es decir, siete de nueve, no hicieron actividades específicas acordes a las necesidades de los niños para aprender a leer y escribir. No obstante, el normalista que dijo usar la propuesta de Ferreiro y el que mencionó el método silábico, cuando desglosaron las actividades y estrategias que usaron, no se ajustaron metodológicamente a lo declarado.

Entre las razones que los normalistas expusieron para no apoyar el proceso de adquisición de la lengua escrita, destacan: el desconocimiento de estrategias para enseñarles a leer y escribir, el poco tiempo de práctica, que les requería más tiempo acercarse de manera individual con los niños pues no hacían las actividades si no se estaba junto de ellos, y falta de recursos para organizar mejor su tiempo, incluso uno citó que le correspondió practicar en pandemia y fue imposible.

Necesidades de formación docente

Casi el 80% de los normalistas manifestó que los aprendizajes sobre el estudio de la alfabetización inicial lo obtuvo de los cursos de la malla curricular destinados a este fin, y que los contenidos más relevantes respecto a la adquisición de la lengua escrita, fueron las estrategias, métodos y niveles de lectoescritura de los niños, ya que un 66.7% los consideró adecuados para conocer el proceso por el que pasan los niños al adquirir la lengua escrita. En contraparte, el 33.3% piensa que fueron insuficientes los temas, debido a que se estudiaron de forma superficial y sin vincularse con situaciones específicas de la práctica docente. Además se percataron que la formación recibida no fue suficiente pues durante sus prácticas tuvieron que investigar sobre el tema en distintas fuentes de internet. Con relación a esto, se les solicitó identificar las actividades más relevantes en sus cursos de la malla curricular enlazados a la enseñanza de la lectoescritura, pero no mencionaron alguna.

Las necesidades de conocimiento profesional sobre la didáctica de la alfabetización inicial se confirmaron cuando únicamente el 23% de los normalistas opinó que las jornadas de práctica permitieron incrementar o consolidar sus conocimientos y estrategias para la atención a niños que sabían leer y escribir en segundo de primaria. Pero el otro 77% expresó que se le generaron nuevas dudas con respecto al proceso y las estrategias a emplear, por lo que manifestaron la urgencia de recibir nuevamente formación sobre este tema ya que no supieron cómo actuar

ante la situación, y lo hallado en internet produjo más inquietudes. Definitivamente son valiosos los saberes que les dejó la práctica profesional, pero no contribuyeron a fortalecer elementos metodológicos para la enseñanza de la lengua escrita, en ese sentido, la Escuela Normal podría desarrollar acciones para que los estudiantes de sexto semestre que acreditaron los cursos asociados a la alfabetización inicial, accedan a espacios formativos sobre el tema.

Los normalistas declararon también haber aprendido en la práctica que la atención a niños de segundo grado que no han aprendido a leer y escribir es un proceso largo que va más allá de lo que se pueda hacer en la planeación de actividades de un día, sino que demanda continuidad y atención por ser un proceso complejo que implica enseñar de manera diferenciada y complementar con el trabajo en casa. Agregaron la importancia de una actitud favorable del maestro, la adecuación del ambiente de aprendizaje y generar confianza en los niños. Reconocieron además que las actividades para favorecer la adquisición de la escritura no deben ser estandarizadas, ya que dependen del grupo, necesidades, características e intereses de los niños y niñas, pero advierten no contar con los insumos metodológicos necesarios para hacerlo.

Las dudas más comunes y asuntos que necesitan robustecer en su formación inicial son: intervención con niños que no saben leer y escribir en segundo grado, tipo de actividades acorde a los conocimientos que los niños tienen del sistema de escritura, estrategias de atención diversificada, actividades para alfabetización inicial en colaboración con los padres, métodos de enseñanza de lectoescritura, enlazar la teoría con la práctica, diseño de material didáctico de lectoescritura. Sobre todo, coincidieron en que las clases en la Escuela Normal deben trascender lecturas y resúmenes que no muestran la realidad educativa, en cambio, deben ser actividades retadoras y significativas que articulen situaciones de la práctica con la teoría explícita. Finalmente, sugieren dar seguimiento a su formación inicial mediante encuestas sobre lo visto en los cursos y retomar las necesidades de formación en los grupos de tutoría académica.

Conclusiones

Se concluye que dentro de los saberes didácticos de los normalistas, conocen poco sobre la teoría de la psicogénesis de la escritura de Ferreiro para enseñar la lengua escrita así como de otros métodos de lectoescritura. Con sus saberes experienciales y curriculares diseñan formas de enseñanza que parten de letras, sonidos y la unión de sílabas, cuestiones que carecen de sentido para los niños y dejan de lado el sentido social y comunicativo de la lengua. Valoran el diagnóstico pero carecen de saberes sólidos para hacerlo e interpretarlo, así como a usar los resultados para tomar decisiones didácticas que respondan a la diversidad y necesidades de los niños a partir de su proceso de adquisición de la lengua escrita.

Se detectó que pese a la existencia de muchos cursos sobre la didáctica de la alfabetización inicial, estos no contribuyeron a una sólida formación en este campo. Entre las necesidades de los normalistas destacan dos: la falta de dominio de aspectos metodológicos del proceso de adquisición de la lengua escrita y la diversificación de actividades acordes al tipo de hipótesis que los niños tienen del sistema de escritura. Así mismo, sugieren una economía de contenidos en el currículum de la LEPri a fin de ver con mayor profundidad los temas y que se estudien mediante situaciones de la práctica o cercanas a ella para que cobren sentido, no sólo leer textos y hacer reportes de lectura desarticulados de escenarios que se viven en la profesión.

La investigación es relevante porque evalúa la implementación de programas de formación inicial de normalistas sobre la enseñanza de la lectura y escritura, cuestión que invita a docentes de EN a realizar los ajustes razonables al programa que atienden, y a los diseñadores de currículum a considerar estos apuntes cuando elaboren otras experiencias de aprendizaje. De igual manera, pone a pensar en la necesidad de que las EN fijen cortes en la formación inicial de los normalistas, no sólo para diagnosticar sus saberes didácticos sobre la adquisición de la lengua escrita, sino del currículum que se haya cursado. También que se asuma como función institucional sustantiva, diseñar, aplicar e interpretar diagnósticos de necesidades de estudiantes, e implementar programas para la formación complementaria. Finalmente, este estudio permite fijar la mirada en un problema real que se vive en las escuelas donde muchos profesores de segundo de educación primaria trabajan con niños que no leen y escriben, a la par de enseñar contenidos propios de ese grado para disminuir la brecha de desigualdad.

Referencias

- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Gobierno de Chile /Ministerio de Educación.
- Albert, M. (2007). El cuestionario. En *La investigación educativa. Claves teóricas* (pp. 115-121). McGraw-Hill.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Editorial Graó.
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing & B. Fortoul (Coords.), *Proceso de formación, 2002-2011* (pp. 47-106). ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fortoul, M. B., Güemes, C. R., Martell, F. de M., & Reyes, M. E. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing & B. Fortoul (Coords.), *Proceso de formación, 2002-2011* (pp. 153-203). ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ferreiro, E. (1982). *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar* [Presentación de escrito]. XXVII Convención Anual de la International Reading Association. Chicago, USA.

- Ferreiro, E. (2002). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro & M. Gómez (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/136/238>
- Morán, P., Pansza, M., & Pérez, E. C. (2006). Instrumentación didáctica. En P. Morán, M. Pansza & E. C. Pérez (Eds.), *Fundamentación de la didáctica* (pp 139-167). Editorial Gernika, S. A.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. En *Diario Oficial de la Federación*. Autor.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2004). Los docentes ante el saber. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-42). Narcea.