

July 2018

Alfabetización inicial. Marcos pedagógicos de inclusión.

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

Universidad de La Sabana, Colombia, rosa.guzman@unisabana.edu.co

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Guzmán Rodríguez, Rosa Julia (2018) "Alfabetización inicial. Marcos pedagógicos de inclusión.," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1 : Iss. 3 , Article 3.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/3>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

Alfabetización inicial. Marcos pedagógicos de inclusión.

Cover Page Footnote / Página de portada

Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad Católica de São Paulo y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Doctora en Educación por la Universidad de Nova, Estados Unidos. Directora de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, Colombia. Profesora de aula durante más de 30 años. Consultora internacional en procesos de lectura, escritura y formación de educadores.



ALFABETIZACIÓN INICIAL. MARCOS PEDAGÓGICOS DE INCLUSIÓN

INITIAL LITERACY PEDAGOGICAL FRAMEWORKS ON INCLUSION



Rosa Julia Guzmán Rodríguez⁴
Universidad de La Sabana Colombia.

los contextos de donde provienen los niños y los procesos de aprendizaje de las profesoras. Se plantea también la importancia y la complejidad de formar a las profesoras en la comprensión de la necesidad de construir una escuela que se adapte a las necesidades de los niños que recibe.

Resumen

En este artículo se presentan algunas reflexiones derivadas de investigaciones adelantadas en la Universidad de La Sabana (Colombia), sobre los procesos de alfabetización inicial y su relación con condiciones de exclusión, en términos de los insuficientes resultados de aprendizaje en los procesos de alfabetización inicial. Se analizan cuatro situaciones específicas: las prácticas de enseñanza, los marcos epistemológicos que las sustentan,

Palabras clave: Alfabetización inicial, inclusión, exclusión, aprendizaje de profesores.

Abstract

This article presents some reflections derived from research carried out at the University of La Sabana (Colombia), on the processes of initial literacy and its relation with conditions of exclusion, in terms of insufficient learning outcomes in the initial literacy processes. Four specific situations are analyzed: the teaching practices, the epistemological frameworks

that support them, the contexts from which children come from and the learning processes of the teachers. It also raises the importance and complexity of training teachers in understanding the need to build a school that is adapted to the needs of the children they receive.

Key words: *Initial literacy, inclusion, exclusion, teacher training.*

Introducción

Históricamente la inclusión ha sido abordada desde la búsqueda de la garantía del cumplimiento de los derechos de aquellas personas que tienen algún tipo de discapacidad física o cognitiva, tema que amerita todos los esfuerzos teóricos y prácticos de los profesionales de distintas áreas, del Estado y de la sociedad en general.

Sin embargo, en este artículo la inclusión se aborda desde el análisis de los procesos de alfabetización inicial en la institución escolar formal, ya que a pesar de considerarse un factor de exclusión el no acceder a ella, en su interior también se dan situaciones de exclusión. Es decir que asistir a la escuela no es garantía de inclusión.

¿Qué es la alfabetización?

Con respecto a la alfabetización, la UNESCO propuso esta definición:

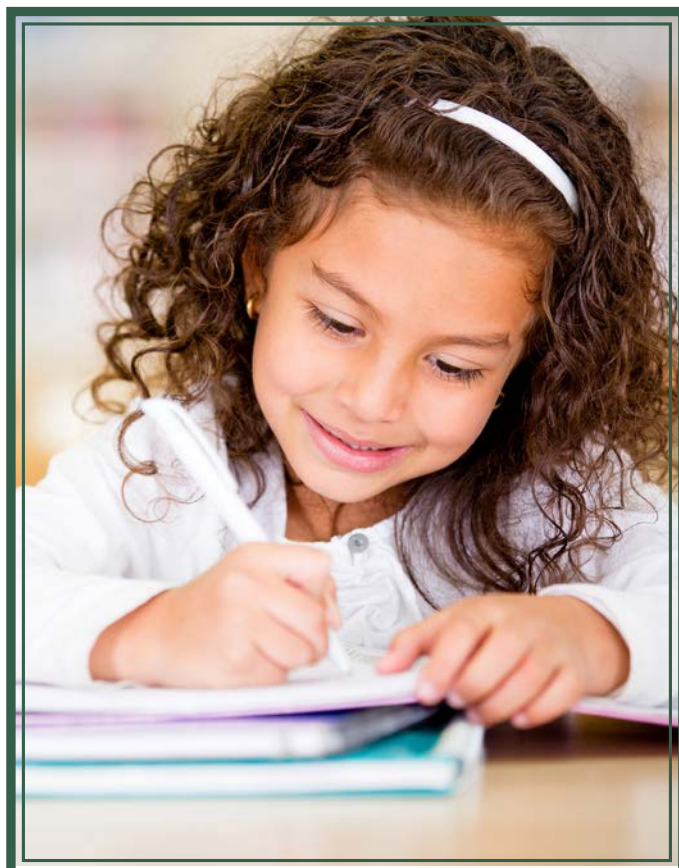
Es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales (2006).

Se asocia así la alfabetización con expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social; términos que no tienen relación alguna con las actividades que se desarrollan, generalmente, en

los centros educativos para "iniciar" a los niños en la cultura escrita.

Se entiende por ambiente alfabetizador, un contexto de aprendizaje que incentiva el gusto y valoración por la lengua escrita propiciando la interacción de los niños con materiales escritos. Se caracteriza por la presencia de textos diversos en los que quien publica se reconoce como escritor y el que lee hace uso libre de la lectura, como fuente de recreación e información. Kaufman (1994) afirma que la escuela debe comprometerse en repensar el modo como se relacionan alumno, docente y contenido, entendiendo a esta tríada en un complejo vínculo que, según sus configuraciones, posibilita u obstaculiza el logro de los propósitos. En ese sentido Emilia Ferreiro (1993) explica la relación establecida entre los tres elementos:

En donde tradicionalmente se veían solo dos polos, el sujeto que a través de métodos enseña, y el sujeto que aprende, no se podía reconocer cuál era el objeto de conocimiento; y ese objeto, está constituido por el sistema de representación alfabética del lenguaje con una naturaleza propia y características que lo definen.



La situación

Para iniciar, conviene presentar algunas cifras que describen la situación con respecto a la alfabetización. A pesar de los hallazgos que vienen haciéndose con respecto a enfoques, didácticas, estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura, todavía se presentan en nuestro país y en el mundo, altísimas cifras de repetición y deserción escolares debidas a dificultades en este campo. Según datos de UNICEF – UNESCO (2012), el 15% de los niños y niñas que cursan el primer grado en América Latina deben repetirlo debido a que presentan dificultades en este campo. Es la cifra más alta que se presenta a lo largo de toda la escolaridad.

En esta misma perspectiva se sitúan los datos aportados por UNESCO en su informe de seguimiento a la educación en el 2006:

El hecho de que 700 millones de adultos –esto es, la quinta parte de la población mundial– carezcan de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, no sólo es indefendible desde el punto de vista ético, sino que, además, supone una trágica pérdida de potencial humano y capacidad económica.

Esta afirmación se refiere no solamente a aquellas personas que no han podido acceder a la escuela; incluye además a quienes a pesar de haber asistido a la escuela no logran alfabetizarse.

La alfabetización inicial ha sido un tema de discusión recurrente desde hace años en la escuela y en la sociedad, debido en gran parte a los pobres resultados que en este campo se han dado históricamente. Para ilustrarlo, se ha tomado la siguiente afirmación UNESCO (2012):

Los logros del aprendizaje en la educación primaria de los países estudiados son bajos. El estudio SERCE muestra que un promedio de 36% entre los alumnos de los países analizados del 3er. grado de la educación primaria aún no alcanzan los niveles básicos de comprensión de lectura. En el 6to. grado hay un promedio de un

23,3% que aún no cumplen con lo mínimo en lectura que correspondería para este nivel educativo.

En el informe de Seguimiento a la EPT (Educación para Todos) de 2013 - 14 (UNESCO, 2014) también se afirma que "250 millones de niños – muchos de ellos, de medios desfavorecidos- no adquieren ni siquiera las nociones básicas de lectura y escritura" (p.206).

Como es evidente en los datos arriba mencionados, todavía estamos lejos de lograr resultados siquiera aceptables en la alfabetización inicial, lo que demanda todos nuestros esfuerzos por seguir trabajando en este campo.

Para analizar esta situación, se toman como referentes cuatro aspectos concretos:

- 1. Las prácticas de enseñanza, evaluación y promoción que se dan en la escuela.**
- 2. Los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas de alfabetización.**
- 3. Los contextos en que se lleva a cabo la alfabetización.**
- 4. El aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial.**

Las prácticas de enseñanza, evaluación y promoción que se dan en la escuela

Aunque la tradición insiste en preguntar cuáles son los requisitos que debe cumplir el niño para ingresar a la escuela y permanecer en ella, la pregunta es:

¿Qué requisitos debe cumplir la escuela para recibir a los niños y favorecer su permanencia en ella?

Si queremos una educación inclusiva, la escuela necesita prepararse para recibir a los estudiantes, asumiendo que todos son distintos y que cada uno de ellos necesita atención. Aunque en el aula suceden muchas situaciones muy complejas, tradicionalmente

han sido trivializadas, porque se considera que el trabajo que allí se adelanta, se reduce a reunir a un profesor que enseña y a unos alumnos que aprenden, aunque en ocasiones no suceda ni lo uno ni lo otro. El tema central de estas discusiones, con frecuencia se orienta hacia el uso de diversas metodologías de enseñanza, aunque de un tiempo para acá se han analizado otros factores asociados, dando como resultado un mapa bastante complejo, puesto que se requiere reconocer que ni los estudiantes ni los profesores viven y actúan en el vacío. En los estilos de interacción que se dan en el aula hay formas tanto de inclusión como de exclusión, manifestadas entre otros aspectos, en las maneras de comunicarse que tiene el profesor con los estudiantes, en las metodologías de enseñanza que se seleccionan y en las formas de evaluar que se definen.

En este mismo orden de ideas, algunos organismos internacionales se han planteado la necesidad de repensar los términos de inclusión-exclusión relativizando las concepciones tradicionales, que asumían los muros escolares como definitorios de quiénes eran incluidos y quiénes excluidos. Este análisis constituye un reto. No cabe duda que los procesos de exclusión se han resignificado. Al respecto, es necesario señalar que aunque las diferencias en las tasas de deserción pueden atribuirse en parte a la situación socioeconómica y a factores del hogar, es necesario examinar la relación entre deserción y calidad de la escuela. Según algunos estudios existe evidencia de que es menos probable que un estudiante permanezca en una escuela de baja calidad que en una de alta.

Por otra parte, de acuerdo con Torres (2000): La calidad docente es factor esencial de la calidad educativa. Pero la calidad docente depende no sólo de la formación profesional, sino de un conjunto de factores que hacen al buen docente, incluida su propia calidad de vida, las condiciones en que realiza su trabajo, su motivación para la enseñanza y para el aprendizaje propio, sus cualidades humanas, sus valores y actitudes en relación a los demás y a los alumnos específicamente (p 17).

En la línea de investigación en Pedagogía e Infancia del grupo de investigación **EDUCACIÓN Y EDUCADORES** de la Universidad de La Sabana

(Colombia) existe un gran interés en abordar el tema de la alfabetización como objeto de estudio tanto teórico como práctico, ya que el acceso a la escuela no la garantiza y no alfabetizarse, es una condición de marginalidad social muy fuerte. La no alfabetización de los niños en el primer grado de escolaridad, tal como lo imponen la costumbre y el imaginario social, es un problema muy grande que busca resolverse de diversas maneras. Una de ellas es la de la repetición de grado.

Este fenómeno "ha empezado a bajar en varios países de América Latina y el Caribe, con excepción de seis países (incluida Costa Rica), aunque la repetición en el primer grado continúa siendo sumamente alta". (Torres, 1995, p. 2). Como una medida para evitar esta situación, ya desde hace un tiempo, se ha adoptado en Colombia la organización escolar por ciclos, con el propósito de dar a los estudiantes el tiempo suficiente para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje y de alfabetización. Sin embargo, es claro que esto tampoco lo garantiza; se requiere fundamentalmente una buena pedagogía y unas didácticas adecuadas.

De otro lado, la experiencia ha mostrado que en los procesos de formación de educadores, no siempre se logran los objetivos propuestos. Tampoco existe claridad acerca de qué es lo que determina que un educador aprenda lo que aprende. Este proceso es desconocido en gran medida por quienes se encargan de la formación de los educadores, lo que hace que sea difícil prever el éxito de las estrategias seleccionadas para formarlos. Por eso se considera muy importante que las Facultades de Educación investiguen acerca de las formas en que aprenden los profesores, con el propósito de ofrecer programas de formación pertinentes, que respondan a las necesidades reales.

La importancia de fortalecer la capacidad de enseñar a los estudiantes y facilitar su alfabetización inicial, se destaca en un informe del PNUD, en el que se afirma que quien no disponga de dichas capacidades está condenado al estancamiento y a la exclusión. Así mismo, en otro documento que se ocupa de este tema, afirma Fernández (2005):

La alfabetización, más que un objetivo en sí mismo, debe ser entendida como "la puerta" que permite a los seres humanos acceder a un universo



de conocimiento, no el único, pero sí el más complejo, que viene vehiculado a través de la cultura escrita teniendo siempre muy en cuenta que el objetivo no es aprender a leer y a escribir mecánicamente, sino incorporar la cultura lectora. Y esta puerta debería permanecer abierta en cualquier momento de la vida (p. 27).

Por su parte, la CEPAL (2005) afirma que hay suficientes argumentos de tipo económico que hacen que la alfabetización resulte rentable; entre ellos señala que la alfabetización mejora los rendimientos productivos de trabajadores y disminuye el índice de siniestralidad laboral. Estas razones, entre otras de orden pedagógico, son las que sustentan la necesidad de seguir investigando en este campo.

Los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas de alfabetización

Una de las causas de la situación tiene que ver con los marcos epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza, las formas

de evaluación y los criterios de promoción de los estudiantes que terminan su primer grado. Es necesario precisar que tanto los criterios de evaluación psicológica y educativa, como de promoción se han fijado dentro de un marco que interpreta a los niños y las niñas con una tendencia homogenizante, de tal manera que todo lo que se aparte de lo que se ha considerado como homogéneo, se interpreta como problema. De esta manera, las evaluaciones (especialmente las diagnósticas), más que describir y explicar las situaciones de cada uno de los niños y niñas, las constatan. Es decir que cuando se evalúa a un niño, se está presumiendo que presenta alguna dificultad y los instrumentos de evaluación utilizados, se orientan a comprobar esa sospecha.

Se deja así de lado, todo lo concerniente a los contextos de aprendizaje y desarrollo que tienen los niños y que están directamente relacionados con su cultura particular. No es gratuito que las tasas más altas de deserción y repetición se presenten en sectores vulnerables de la población. Tampoco se toman en cuenta los procesos de los niños, sino solamente sus resultados. Así se pudo constatar en una investigación adelantada en la Universidad de La Sabana, en la que se encontraron explicaciones del aprendizaje de la lectura y la escritura, referidos fundamentalmente a cuestiones afectivas, como afirma Guzmán (2017):

Los avances referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura quedan a la deriva, pero las educadoras intentan favorecerlos mediante las expresiones de cariño y las voces de aliento a sus estudiantes; lo que por supuesto es deseable, pero no da cuenta por sí misma de la orientación de los procesos de aprendizaje (p. 114).

La consecuencia de esta situación de falta de claridad en los procesos de enseñanza, que incluyen la evaluación, es que los niños quedan excluidos de los saberes que deberían alcanzar. Dicha exclusión puede tomar dos formas:

1. Retiro de la escuela, con lo cual quedan excluidos del sistema escolar.

2. Permanencia en la escuela, sin que logren los aprendizajes esperados, con lo cual quedan excluidos del conocimiento.

En este último caso, el Estado colombiano ha empleado estrategias para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema, con la organización por ciclos. Sin embargo y de acuerdo a algunas investigaciones adelantadas en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, se han encontrado estudiantes de tercer y cuarto grado que aún no saben leer ni escribir.

Por supuesto, la causa de que esto se presente no es la organización por ciclos, sino la interpretación que de ella se ha hecho y las aplicaciones prácticas a que da lugar. En efecto,



propender por el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y el tiempo que ellos requieren, provoca que en la práctica se dé tiempo a que los niños maduren sin presiones, para que puedan aprender. Sin embargo, se está olvidando que una de las funciones de la educación es promover el desarrollo de los estudiantes y no esperar pasivamente a que el desarrollo se dé solamente mediante la maduración biológica. Nuevamente, se localiza la fuente del problema en el marco epistemológico desde el que se prepara la enseñanza y se interpreta la evaluación.

La falta de aprendizajes en este marco interpretativo, se atribuye exclusivamente a los niños y a sus familias (de acuerdo con sus condiciones particulares) y se explica, como déficit, desconociendo que la escuela, si es verdaderamente inclusiva, debe ofrecer alternativas que respondan a la diversidad de estudiantes que llegan a ella.

Los contextos en que se lleva a cabo la alfabetización

Con respecto a la influencia del contexto en el éxito en la alfabetización, en algunos estudios se ha encontrado que un aspecto que influye en el aprendizaje de los estudiantes no es tanto el origen socioeconómico de cada alumno, sino la composición del alumnado en una determinada aula o sección. Es decir, hay un efecto adicional asociado con el nivel promedio del indicador socioeconómico y cultural de los estudiantes dentro de las escuelas. Así, los

estudiantes que asisten a escuelas con un alto nivel socio económico promedio tienden a tener mejores rendimientos que aquellos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico promedio, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente.

Hay otro aspecto del contexto de alfabetización inicial escolar, que ha sido poco estudiado: la transición de la casa al colegio. Refiriéndose a la importancia de tomar en cuenta lo que implica para los niños salir de sus casas para ingresar a la escuela, Torres (2000) afirma: Lo primero es percibir que se trata efectivamente de un tránsito, de una

situación nueva, de un cambio muchas veces y en muchos sentidos drástico, que deben reconocer y con el que deben aprender a lidiar todos, en primer lugar los padres y los docentes, no sólo los niños. La colaboración entre familia y escuela, en función de las necesidades de los niños, es aquí más esencial que nunca. No todos los padres de familia están conscientes de lo que implica este tránsito, pero todo docente debe estarlo y ser preparado para entenderlo y enfrentarlo con los niños, y para explicárselo a los padres. Nociones como las de "segundo hogar" o "segunda madre" atribuidos a la institución educativa y a quien ejerce la función docente, ésta última atribuida mayoritariamente a mujeres en el caso de los niños pequeños, confunden y pueden generar la ilusión de continuidad donde en verdad hay ruptura (p 17)

Hogar y escuela (llámese guardería, centro infantil, pre-escolar o escuela) constituyen mundos muy diferentes; el niño desconoce cómo funciona la escuela. Afirma Torres (2000):

El tránsito entre uno y otra implica pues reorganizaciones mayores no sólo en la vida del niño sino de toda la familia. La rutina diaria pasa a estar regida por horarios y normas que a menudo contrarían la naturaleza infantil, incluidos el permanecer sentado por varias horas, el uso de uniformes, el acarreo de útiles escolares, el orden, el aseo, la disciplina, la tarea escolar. La distancia lingüística entre el hogar y la escuela tiene que ver no sólo con el uso de una lengua distinta, en el caso de muchos niños indígenas o migrantes, sino con el uso de códigos y normas diferentes dentro de la misma lengua: el código coloquial, informal, propio de las interacciones familiares, y el código formal (la "norma culta") enseñado y cultivado por la escuela. Es preciso tener en cuenta asimismo que en el tránsito no sólo ni en todos los casos hay pérdidas. Especialmente para muchos niños y niñas cuyas condiciones familiares y de vida están marcadas por la extrema pobreza, la carencia, el trabajo infantil, el desafecto o el maltrato, la falta de acceso a servicios básicos, el centro infantil o la escuela pueden constituir no un espacio de opresión sino de liberación, sobre todo si en éste encuentra efectivamente lo que le falta en el hogar: un espacio de mínimo bienestar, de contención, juego, descubrimiento, aprendizaje, socialización, autoestima (p. 17).

Las afirmaciones de Torres son muy claras en cuanto a las diferencias existentes entre el hogar y la escuela. Por consiguiente, la disyuntiva planteada entre pedir a los niños que se preparen para la escuela o pedir a la escuela que se prepare para recibir a los niños, no debería verse como una disyuntiva, sino como un intento de acercamiento desde ambos lados. La escuela puede disponer de sus estructuras organizativas y pedagógicas para recibir a los niños como lleguen, sin presuponer situaciones que no van a encontrar y que van a dificultar tanto la tarea de enseñar, como la de aprender.

Dado que en esta transición de la casa a la escuela el aprendizaje de la lectura y la escritura se constituye en un factor clave del éxito o del fracaso, se requiere que la escuela busque la manera de facilitar esta transición, en primer lugar, con el reconocimiento de cada niño es un ser único y diferente de los demás, en segundo lugar con la adecuación de sus metodologías y sus recursos para responder a ello y en tercer lugar con la puesta en práctica de formas de evaluación que contribuyan a aportar información pertinente a los profesores para preparar sus clases de tal manera, que realmente respondan a las necesidades que se van detectando en los niños con respecto a la alfabetización.

El aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial

Para desarrollar este apartado, se presentan algunas ideas derivadas de los resultados de las investigaciones que vienen adelantándose en la Universidad de La Sabana con respecto al aprendizaje de los profesores sobre la alfabetización inicial (5), con el propósito de hacer un aporte a la discusión internacional en torno a la formación de educadores, por una parte, y por otra parte, a las condiciones que a través de ella explican ciertas situaciones de inclusión y de exclusión en la escuela. Las ideas que siguen hacen parte del artículo "El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial" (Guzmán y Guevara, 2012).

A partir de los análisis adelantados en una de las investigaciones mencionadas, se puede afirmar que en la mayoría de los casos, para las educadoras,



la principal fuente de sus aprendizajes sobre cómo enseñar a leer y a escribir son las prácticas cotidianas.

En el análisis de las prácticas, se evidenció que aprenden unas de otras y se hacen comentarios y sugerencias muy pertinentes. No obstante, cuando se analiza la clase propia, la situación general es la tendencia a dar explicaciones centradas en los comportamientos de los estudiantes, ignorando los propios. Durante la investigación a que se hace referencia, la justificación de sus actuaciones en momentos determinados de las clases siempre se basó en los niños, sugiriendo así, la invisibilización de la enseñanza y retornando a la explicación de los aprendizajes como un proceso inherente a cada persona, aparentemente desvinculado de las acciones emprendidas por la educadora, lo que guarda coherencia con las ideas arriba expuestas, con respecto a que se sigue percibiendo el escaso aprendizaje de parte de los niños, como una situación deficitaria particular.

Por otra parte, los análisis de las educadoras sobre sus prácticas, luego de participar en un curso de formación, estuvieron enfocados primordialmente a ver en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, cosas que siempre se habían dado, pero que ellas no interpretaban como elementos constitutivos de la alfabetización inicial. Este proceso se dio con respecto a la oralidad, pero también con respecto a algunos trazos gráficos que producen los

pequeños antes de llegar a la convencionalidad de la escritura, lo que indica el peso que tiene en el apoyo a la alfabetización inicial, aquello que es considerado típicamente escolar, como son los trazos dirigidos, bien sea en forma de planas o de otras prácticas sustentadas en la tradición.

Este hallazgo por parte de las educadoras es fundamental, en tanto tradicionalmente las prácticas infantiles previas a la convencionalidad de la escritura se han considerado un juego vacío de contenido lingüístico y cognitivo, desperdiciando el potencial que tienen estas prácticas para la alfabetización. Percibir este proceso previo a la convencionalidad de la escritura, las llevó a replantear algunas de sus prácticas en el aula y a reconocer que los niños están en capacidad de hacer actividades más complejas de las que ellas consideraban. Sin embargo, este replanteamiento acude nuevamente a algunas prácticas tradicionales basadas en los sentidos y en la percepción, con la diferencia de que empezaban a explicarse desde otro ángulo teórico, sin darse cuenta de que no resultaba coherente hacerlo.

Algo que resulta muy llamativo en este proceso es constatar que las madres comunitarias(6), aunque tienen muchas prácticas tradicionales muy similares a las de las profesoras, manejan un discurso interesante y novedoso, en términos del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, de la mirada de

la alfabetización como un proceso mucho más complejo que el reconocimiento de las letras con sus correspondientes sonidos, susceptible de hacerse a lo largo de toda la vida, de la necesidad de partir de un diagnóstico y del reconocimiento de las particularidades de cada niño.

Esto se explica en buena medida, por el interés creciente que ha venido dándose en el mundo y en este caso particular en Colombia, alrededor de la infancia y de la importancia de contar con una atención adecuada y pertinente para ella. En esta línea han venido trabajando los últimos gobiernos, dedicando buena parte de sus esfuerzos a la formación de las madres comunitarias, puesto que ellas atienden a la población infantil más vulnerable del país. Esta situación resalta la influencia que tienen los ambientes y las políticas institucionales en los saberes que van construyendo los educadores y en consecuencia, en la manera de interpretar diferentes situaciones que se presentan en el aula de clase con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este hecho fue igualmente visible en cada una de las instituciones en que laboraban las educadoras participantes en esta investigación. Lo llamativo es que en las instituciones circulan discursos pedagógicos innovadores que las educadoras logran apropiarse para explicar sus prácticas, que en la mayoría de los casos no son consecuentes con ellos. Podría decirse que las prácticas se resisten a ser modificadas aunque varíe su interpretación, pero a la vez las prácticas modificadas tienden a ser interpretadas de la misma manera que las anteriores. De allí se desprenden afirmaciones como: "es lo mismo que veníamos haciendo".

Esto guarda relación con el hecho de que para todas las educadoras el referente central de sus prácticas son las actividades. Procesos como la planeación y la evaluación, están permanentemente referidos a ellas, sin que sea posible definir una estructura lógica que sustente la elección de determinadas actividades, ni es posible inferir de ellas un cuerpo teórico que las explique.

Fue común a todas las educadoras la

persistencia en la necesidad de contar con la vocación, la dedicación y sobre todo, el afecto incondicional de la educadora hacia el niño para garantizar la alfabetización, lo que sugiere el reconocimiento de la importancia de contar con ambientes amigables que favorezcan la alfabetización. Sin embargo, es necesario anotar que estos ambientes no dependen solamente del afecto, porque en ellos inciden también las relaciones que se establecen con el conocimiento y las formas de hacerlo. Como señala Torres (2000):

Los educadores y su voluntad y capacidad para la enseñanza y para el propio aprendizaje, son un factor clave de la calidad de la educación y de los aprendizajes. Esto es cierto para la educación infantil en el sistema escolar, como para la educación de jóvenes y adultos en los programas fuera de la escuela. No obstante, tanto la alfabetización infantil como de adultos se han movido tradicionalmente con la idea de que alfabetizar es una tarea fácil, requerida de buena voluntad y paciencia más que de conocimiento y competencia profesional.

Se traen a colación estas afirmaciones para enfatizar la idea de que la alfabetización no es una tarea fácil que pueda apoyarse exclusivamente en la buena voluntad y en el afecto, como afirmaron las educadoras que participaron en la investigación. Se requiere además, tener conocimiento acerca del objeto de estudio (en este caso la lengua escrita) y conocimiento pedagógico.

Sin embargo, los resultados encontrados muestran claramente que estos dos tipos de conocimiento en las educadoras se construyen fundamentalmente a partir de las prácticas, sin que ninguno de los dos pueda ser considerado consistente, sino que se dan de una manera más bien intuitiva, a partir de las experiencias vividas y poco reflexionadas, que se van sedimentando y que a fuerza de ser repetidas y compartidas con otras educadoras, van instalándose y ganando cierta legitimidad. No es gratuito que Litwin (2008) afirme:

Los estudios en torno a las prácticas nos demuestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos...Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor en la formación (p. 32).

Si bien es cierto que las prácticas se constituyen en elemento fundamental de los aprendizajes de las educadoras, no hay que dejar de lado los aprendizajes

que se dan a partir de la teoría, puesto que este camino permite dotar de nuevo sentido a prácticas viejas. Encontramos una referencia a esta situación en la afirmación de una profesora que señalaba "Yo antes pensaba que eso no era parte del proceso de lectura y escritura" refiriéndose a los trazos de los pequeños, que ella antes interpretaba como "simples garabatos que no tenían nada que ver con la escritura". Este es otro camino muy interesante para explorar en nuevas investigaciones que busquen comprender estos hallazgos de los educadores en la teoría.

¿Cómo articular entonces los conocimientos teóricos con los prácticos, de tal manera que contribuyan a enriquecer y cualificar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura? Esta pregunta surge cada vez con más fuerza en los ámbitos interesados en la formación docente y se corrobora con los resultados de esta investigación. Litwin (2008) plantea la necesidad de hacer una ruptura sustantiva con las prácticas para analizarlas críticamente desde categorías distintas.

Consideramos necesario proponer categorías de análisis que dejen de lado los aspectos formales y burocráticos de los procesos de formación y ejercicio de los educadores, tales como el diligenciamiento de formatos tan presentes en las instituciones educativas, así como de las propuestas didácticas prescriptivas, para centrarse en categorías de análisis que atiendan a los contextos sociales y especialmente a los institucionales, ya que ellos son los que más influyen en las prácticas de los educadores, el análisis de la pertinencia de diversas teorías que explican los procesos de alfabetización, el conocimiento de los niños, las formas de dar cuenta de los avances de los estudiantes, el diálogo e intercambio permanente con los colegas, las discusiones entre profesores novatos y experimentados, el estudio de las producciones orales y escritas de los niños y las niñas y el diseño de situaciones sistemáticas e intencionales que favorezcan la alfabetización.

Este es un reto inaplazable que toca directamente a las instituciones de formación docente e implica la búsqueda de nuevos sentidos

de las prácticas de enseñanza.

Seguramente en la construcción de estos sentidos se puede construir teoría pedagógica y didáctica pertinente que permita a los educadores trascender el desarrollo de actividades para acceder a reflexiones pedagógicas y didácticas que les den sentido a actividades articuladas, coherentes y consistentes con los propósitos de formación que se plantean para sus estudiantes, fortaleciendo así el saber práctico de los educadores, que es mucho más complejo que la simple aplicación de metodologías inertes y descontextualizadas, que durante tanto tiempo se han afianzado en las prácticas de enseñanza. Este saber práctico implica la reflexión y la discusión permanentes con otros actores educativos y por supuesto con la teoría.

Seguramente en este empeño se logrará obtener más y mejores comprensiones con respecto a las situaciones que inciden en el éxito en la enseñanza y en el aprendizaje, tomando como eje de análisis las particularidades de cada uno de los niños y niñas, buscando así tener prácticas de enseñanza más incluyentes. Desde nuestra perspectiva, lo primero es contar con marcos pedagógicos inclusivos, tarea en la que está empeñada la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

Conclusiones

Los estudios e investigaciones adelantadas sobre las investigaciones y puesta en aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en el nivel macro (evaluaciones censales) como en el nivel micro (aula de clase) muestran claramente que los procesos de alfabetización inicial son muy complejos, bien sea que se analicen desde la perspectiva de la enseñanza o del aprendizaje. Así mismo dan cuenta de la heterogeneidad en las características de los niños, atribuibles no solamente a sus particularidades individuales, sino a sus contextos de procedencia y de desarrollo en las aulas.

Dadas la complejidad y la importancia de lograr procesos de alfabetización exitosos,

se requiere llevar a cabo procesos de investigación y puesta en práctica en el aula que favorezcan la inclusión de todos los niños en su formación como ciudadanos que puedan hacer uso pleno de sus derechos, poniendo especial énfasis en los procesos de formación de los profesores, para evitar condiciones de exclusión debidas a comprensiones erróneas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL). (2005). *Panorama social de América Latina*. Chile: División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas (CEPAL).
- Fernández, A. (2007). *Alfabetización. Entre culturas*. Recuperado de <http://entreculturas.org>
- Ferreiro, E. (1993). *La Alfabetización de los Niños en la Última Década del Siglo*. Instituto Fronesis. Colección Educación 5. Ecuador: Libresa.
- Fundación Bernard Van Leer. (2008). *Los desafíos de la educación infantil*. Entrevista a Rosa María Torres. *Revista espacios para la infancia*, 29, 14-20.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2012). *El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 37, 179-189.
- Guzmán, R. J. (2017). *Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza*. *Revista Folios*, 46, 105-116.
- Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. (7 ed.). Argentina: Edición Aique.
- Litwin E. (2008). *El oficio de enseñar*. Argentina: Editorial Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *La alfabetización, un factor vida: Educación para Todos. El informe de seguimiento*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/education/e s/ev>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Iniciativa global por los niños fuera de la escuela*. Recuperado de <http://www.unicef.org/lac>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 – 14. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Torres, R. M. (1995). *Un estudio sobre repetición escolar llevado a cabo en 1995 en Namibia*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_.pdf