

# El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial

A aprendizagem dos educadores sobre os processos de ensino.  
A alfabetização inicial

Teachers' learning about teaching processes.  
The first teaching of basic literacy

Rosa Julia Guzmán\*  
Mónica Guevara Jiménez\*\*

\* Doctora en Educación Universidad de Nova. Universidad de La Sabana, Chía (Colombia). Directora de la Maestría en Pedagogía. Correo electrónico: [rosa.guzman@unisabana.edu.co](mailto:rosa.guzman@unisabana.edu.co)

\*\* Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Universidad de La Sabana, Chía (Colombia). Docente Facultad de Educación. Correo electrónico: [monicagi@unisabana.edu.co](mailto:monicagi@unisabana.edu.co)

Este artículo es producto de la investigación "Cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial" en la línea de Pedagogía e Infancia, que forma parte del grupo de investigación Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana. Fue financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana. Colombia. (2008-2010), Código EDU-22-2008.

## Resumen

Este artículo, producto de un proceso de una investigación cualitativa, se centra en el análisis de las formas en que las educadoras enseñan a leer y a escribir a los niños y a las niñas, de los aprendizajes adquiridos en ese proceso y su relación con los aprendizajes obtenidos durante su formación inicial. Se destaca que la principal fuente de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza es la práctica profesional. A partir de este hallazgo se plantean algunas preguntas sobre la relación entre la teoría, la práctica profesional y la formación docente.

## Palabras clave

Alfabetización inicial, formación docente, conocimiento práctico, conocimiento académico.

## Resumo

Esse artigo, produto de um processo de pesquisa qualitativa, centra-se na análise das formas como as professoras ensinam a ler e escrever as crianças, dos aprendizados adquiridos nesse processo e sua relação com os aprendizados obtidos na sua formação inicial. Destaca-se que a principal fonte de aprendizagem sobre os processos de ensino é a prática profissional. A partir desse achado propõem-se algumas perguntas sobre a relação entre a teoria, a prática profissional e a formação docente.

## Palavras chave

Alfabetização inicial, formação docente, conhecimento prático, conhecimento académico.

## Abstract

This article is a product of the process of a qualitative research project; it focuses on the analysis of the information given by teachers about their theoretical knowledge and their work experiences from the classroom involving the methods in which they teach children how to read and write and what they have learned during their first teaching of basic literacy, and their work as educators. Some questions are stated according to these findings about the relationship between theory and daily practice in teaching education.

## Key words

Teaching of basic literacy, teacher training, practical knowledge, academic knowledge.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2012

Fecha de aprobación: 25 de mayo de 2012

## Metodología

Por la naturaleza de la pregunta de la investigación, se trabajó con una metodología cualitativa, dado que se pretendía comprender cómo los educadores de la primera infancia llegan a incorporar los conocimientos nuevos a sus prácticas cotidianas en la facilitación de la alfabetización inicial, ya que de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2006, p. 63):

La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente en la interacción del individuo con otros individuos. La realidad se internaliza y permanece en la conciencia, mediante procesos sociales que son posibles gracias al manejo de diferentes niveles de conocimiento que informan sobre las acciones que emprenden los individuos. Estos niveles de conocimiento, implícitos en el comportamiento de los miembros de una sociedad, configuran la dimensión cualitativa de esta realidad.

Se trabajó durante ocho meses en un proceso de formación con educadoras del nivel inicial (jardín, transición y primero tanto del sector oficial como del privado y madres comunitarias) y estudiantes de últimos semestres de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana. La información se recogió por medio de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres, filmación de clases, discusión con las educadoras de los videos resultantes de estas filmaciones y grupos focales.

## Fundamentación teórica

Como el alfabetismo es una experiencia nueva en el ambiente de educación inicial, puede comenzar mal si los niños no se sienten seguros al afrontarla. Las prácticas promotoras del alfabetismo inicial están relacionadas con la calidad de los vínculos entre los adultos y los niños aprendices de la lectura (Carrillo, 2004; Constaín, 1999). Es necesario definir que el vínculo es una relación que se establece entre dos individuos a través de su contacto personal y de lo que ambos sienten por cada uno; estos vínculos son de gran importancia en el desarrollo de los niños, ya que les permite tener acceso al intercambio con otros (Wallon, 1978), de tal forma que en esta relación se sustenta la alfabetización. Este vínculo va más allá de lo afectivo, pues está mediado por las formas en que los educadores buscan relacionar a los niños y a las niñas con la lectura y la escritura.

La alfabetización hace referencia a un continuo, que comienza desde la etapa del nacimiento y se desarrolla a lo largo del ciclo vital de un ser humano. Entonces la alfabetización se debe concebir como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante

el camino inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a competencias mayores (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En la alfabetización se espera que el aprendiz adquiera conocimientos relacionados con aquellos personajes que llamaron su atención y con objetos, situaciones sociales y culturales que la promuevan. Dada la importancia de los adultos y de la cooperación que proporcionan a los niños y a las niñas, se espera que los pequeños construyan los fundamentos para consolidar las funciones, significados, formas del sistema de escritura y lectura de su lengua. Es necesario señalar que mediante la oportunidad que se ofrezca de manera sistemática e intencionada a los niños y las niñas, de vivir experiencias que promuevan interacciones pertinentes y llenas de sentido con el lenguaje oral y escrito, se logran avances en el desarrollo de la alfabetización. Este proceso ofrece, además, información acerca de otras formas del sistema notacional como: gráficos, esquemas, íconos convencionales, que llevan a ampliar los contenidos de la alfabetización (Teberosky y Tolchinsky, 1995).

Con respecto a la alfabetización, la Unesco (2006) propuso la siguiente 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 (p. 13).

Se asocia así la alfabetización con expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social; términos que no tienen relación alguna con las actividades que se adelantan, generalmente, en los centros educativos para *iniciar* a los niños en la cultura escrita. Esta situación resulta preocupante, si se tienen en cuenta las afirmaciones hechas por Torres (2000) quien concluye:

Numerosos estudios y evaluaciones en torno al aprendizaje escolar realizados en la dos últimas décadas revelaron resultados de aprendizaje pobres, particularmente en el terreno de la lectura y la escritura. De este modo, si el analfabetismo estuvo tradicionalmente asociado a la ausencia de escolaridad, hoy en día la asociación entre escolaridad y alfabetización ya no puede darse por obvia. La batalla por la alfabetización se ha tornado un tema crítico tanto fuera como dentro de las aulas. Tanto en el ámbito escolar como en los programas de educación no-formal han prevalecido concepciones estrechas del analfabetismo y la alfabetización, así como enfoques y metodologías atrasados (pp. 6-7).

En el mismo documento, señala Torres que se ha producido un desplazamiento de la asunción de la alfabetización como una destreza simple a un concepto complejo y dinámico, de un contenido típicamente escolar a un proceso que dura toda la vida y de la expectativa de la alfabetización como herramienta, a la comprensión de que ella contribuye a eliminar la pobreza. Afirma que los grandes avances que se han dado en las últimas décadas en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, todavía no han logrado permear las instituciones y programas de formación docente, lo que a nuestro parecer, se constituye en un aspecto que ratifica la necesidad de continuar trabajando en este campo.

Por considerarse de central importancia para el trabajo llevado a cabo en la investigación adelantada sobre el aprendizaje de los profesores a que aquí se hace referencia, a continuación se cita textualmente a Torres (2000) y luego se volverá sobre estas ideas, al comentar los hallazgos de la investigación:

La alfabetización continúa siendo una batalla y un desafío mayores de los sistemas escolares en todo el mundo. Evaluaciones realizadas en los últimos años tanto en países en desarrollo como en países industrializados muestran que esta es un área particularmente débil del rendimiento escolar, y fuente principal de repetición y deserción en los primeros años de la escuela. En verdad, la calidad de la alfabetización lograda es un indicador clave de la calidad de la educación en el medio escolar. 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. Lo usual es asignar los educadores nuevos, sin experiencia y menos calificados, a los primeros grados de la escuela; por otra parte, en el marco de los programas para jóvenes y adultos, lo usual es una capacitación débil o incluso inexistente de los alfabetizadores y del personal involucrado en los distintos niveles y tareas. No debe, por tanto, sorprender la baja calidad de los aprendizajes vinculados a la alfabetización que resultan tanto del sistema escolar como de los programas no-formales (p. 14).

Estas afirmaciones llevan a resaltar la importancia de seguir investigando en las Facultades de Educación sobre el aprendizaje de los profesores, porque como menciona Torres (2000), ya es bastante el conoci-

miento producido sobre las formas en que los niños y las niñas se alfabetizan. A continuación se hace una brevísima referencia a ellos, en lo que tiene que ver con el propósito de la investigación, es decir, con lo que los profesores necesitarían saber al respecto.

Piaget (1978) afirmó que todos los seres humanos conocemos el mundo a través de una constante interacción con él, en función de la cual vamos otorgando significación a los objetos, comprendiendo sus características y relaciones y Ferreiro (1985) señala que los esquemas cognitivos no se modifican simplemente con la maduración, sino por medio de la interacción con el mundo. (Kauffman *et al.* (1994), afirman que poner en contacto a los niños y niñas con la lengua escrita, a diferentes tipos de textos, generar situaciones de interpretación, realizar producciones grupales, entre otras actividades, contribuye a facilitar la alfabetización inicial.

La alfabetización inicial no es un proceso que se lleve a cabo exclusivamente en la escuela, porque la lectura y la escritura son prácticas de uso social. Es así como los niños que crecen en familias donde hay personas alfabetizadas y donde leer y escribir son actividades cotidianas, reciben esta información a través de la participación en actos cotidianos en los que la lengua escrita cumple funciones precisas. Por ejemplo, la madre escribe la lista de lo que va a comprar en el mercado, lleva consigo esa lista y la consulta antes de terminar sus compras; sin pretenderlo, está transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita (sirve para ampliar la memoria, sirve como recordatorio, para descargar la memoria). Se busca en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún servicio de reparación de un artefacto descompuesto; sin proponérselo, se transmite información acerca de que la lectura nos permite informarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Se recibe una carta, o alguien deja un recado que debe ser leído por otro familiar al llegar; sin buscarlo, se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita (sirve para comunicarse a distancia, para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje). Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. No obstante, los niños son fácilmente alfabetizables, a condición de que descubran a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido. Son los adultos quienes han dificultado el proceso imaginando secuencias de progresión acumulativa, estimulando modos idealizados de habla que estarían ligados a la escritura.

Pero ¿cuáles son los objetivos que se proponen las instituciones educativas con respecto a la alfabetización inicial? Muy a menudo esos objetivos se definen de manera muy general en los planes y programas. Es común registrar dentro de los objetivos manifiestos en las introducciones de planes, manuales y programas, que el niño debe lograr “el placer por la lectura” y que debe ser capaz de “expresarse por escrito”. Las prácticas convencionales llevan a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real; ni siquiera con la función de conservar información.

En relación con las orientaciones didácticas, las investigaciones actuales en el campo de la alfabetización de niños y niñas coinciden en señalar que no existe una edad preestablecida ni un momento específico de la vida para aprender a leer y a escribir, ya que este proceso se desarrolla como un continuo que guarda estrecha relación con las experiencias de interacción con la escritura en el medio social. Se entiende así la alfabetización como un proceso que forma parte del desarrollo cultural del niño y de la niña y no como una habilidad visomotora que exige exclusivamente la maduración previa de ciertas funciones motoras y perceptivas sensoriales.

Esta concepción del desarrollo de la alfabetización riñe con los ejercicios tradicionales de iniciación a la escritura y la lectura (conocidos como ejercicios de aprestamiento) arraigados aún en las prácticas de muchas instituciones preescolares y los primeros grados de educación básica, los cuales preparan el pulso para hacer más firmes y seguros los movimientos de la mano al tomar el lápiz; la vista, para distinguir la orientación arriba, abajo, derecha, izquierda; el oído para que diferencie sonidos y los órganos articulatorios para que pronuncien sonidos que nunca se producen aisladamente en el habla. No puede negarse la importancia del desarrollo de la motricidad fina en el niño y el conocimiento de las nociones de ubicación espacio temporal, pero se requiere cuestionar el tipo de ejercicios descontextualizados que se plantean para su desarrollo y la consideración de ellos como prerrequisitos para aprender a leer y a escribir.

Acompañar a los niños en el proceso de alfabetización para que se conviertan en lectores autónomos que hagan uso de la lectura y la escritura como fuente de recreación, instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje, demanda la introducción de prácticas adecuadas, en las que la lectura, la escritura, la escucha y el habla se integren y desarrollen simultáneamente. De esta manera, el proceso de alfabetización contribuirá al desarrollo individual y social

al fomentar el diálogo, la escucha, la argumentación y la emisión de juicios críticos, incorporando a los niños y las niñas en la cultura escrita sin subestimar el lenguaje oral que han aprendido en su comunidad, en espacios donde se fomente la reflexión sobre el lenguaje escrito, en un ambiente alfabetizador.

Se entiende por ambiente alfabetizador, un contexto de aprendizaje que incentiva el gusto y la 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 *et al.* (1994) afirman 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 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 con características que lo definen.

A esta afirmación de Ferreiro queremos agregar la enseñanza como objeto de conocimiento por parte de los profesores, lo que implica que los educadores conozcan tanto la naturaleza del objeto de conocimiento que los pequeños van a abordar (lengua escrita), como las acciones más pertinentes y adecuadas que ellos pueden emprender para promover su comprensión y sus usos sociales en cada contexto particular.

## Principales hallazgos

Las formas en que los educadores asumen la alfabetización inicial está muy marcada por las ideas que tienen acerca de lo que ella implica y, en consecuencia, de las actividades que consideran adecuadas para desarrollarla en los niños y las niñas. Por esta razón, una de las categorías analizadas en la investigación fue la de la alfabetización. Se indagó por ella al iniciar y al finalizar el proceso de formación de las educadoras, dado que se buscaba comprender cómo aprenden los educadores. A continuación se presentan las situaciones reportadas tanto al inicio como al final de dicho proceso, organizadas por instituciones de pertenencia de las educadoras participantes.

Las educadoras en su etapa de formación inicial en la universidad, al iniciar el proceso de formación que se llevó a cabo en esta investigación, afirmaban que la alfabetización consiste en “dar la posibilidad de

poder leer y escribir...". "Darle herramientas necesarias para enfrentar el mundo académico", mostrando una percepción de estos procesos como algo referido exclusivamente a los ambientes académicos, aunque también señalaban que la lectura y la escritura ofrecen a los niños y niñas información para que la puedan aplicar en su entorno o contexto. Afirmaban que la alfabetización inicia a una edad cronológica determinada: "4 años, es la etapa donde recogen y analizan los signos y símbolos...". El niño o niña no se alfabetiza antes de los 5 años porque: "Los niños no se concientizan de sus actos". Contradictoriamente, afirmaban que quienes contribuyen a la alfabetización son "personas de su entorno inmediato". Consideraban que las dificultades en este proceso se deben a "daño en las funciones ejecutivas y que la familia no incentive el proceso". Consideraban que quienes deben atender estas dificultades son los psicólogos y los fonoaudiólogos, lo que muestra que la pedagogía como disciplina es poco visibilizada en los procesos que subyacen a la alfabetización. Por otra parte, llama la atención que se atribuyen las dificultades a fallas o deficiencias motoras, sugiriendo así, una mirada de la alfabetización como un proceso fundamentalmente perceptivo motor.

Al finalizar el proceso de formación afirman que la alfabetización está presente a lo largo de la vida humana. Destacan que los ambientes escolares son importantes para la alfabetización pero que esta sale de los muros de la escuela. Consideran que para poder alfabetizar adecuadamente es necesario que el maestro tenga presente el contexto, los saberes previos, los procesos de desarrollo de los niños y las niñas y algunos conocimientos sobre la metodología de enseñanza. Las estudiantes de pedagogía infantil hicieron aprendizajes en este proceso, relacionados con las formas en que los niños y las niñas aprenden a leer y a escribir, fundamentalmente a partir de sus prácticas y las de sus compañeras, a través de las que pudieron confrontar la teoría. No obstante es importante aclarar que dichos aprendizajes, en lo que respecta a sus prácticas, se enfocó en la actividad desarrollada con los estudiantes, sin que lograra trascender a una reflexión pedagógica profunda. Adicionalmente, resalta en estos aprendizajes la tendencia a mirar a los estudiantes más que a mirarse a sí mismas y a sus posibilidades de intervención pedagógica en el proceso de alfabetización; esto sugiere una preponderancia del análisis de los procesos de aprendizaje sobre los de enseñanza, mostrando además alguna dificultad para articularlos.

De otro lado, las profesoras del sector privado, al iniciar el proceso de formación afirmaban que la alfabetización está mediada por el conocimiento que

tenga el docente de los procesos que en este ámbito se dan en los niños y las niñas y por lo que cada uno de los pequeños sabe y conoce a partir de sus conocimientos previos y experiencia. Existía una concepción de alfabetización inicial, con un énfasis marcado en las fonoaudiólogas que trabajan en esta institución, sobre los procesos lingüísticos que forman parte del proceso de alfabetización. Se daba importancia al desarrollo auditivo y a la escucha como parte del proceso para llegar a la alfabetización. Afirmaban que la alfabetización de un niño y/o niña debe comenzar desde edades tempranas porque con ello se asegura que tengan un buen desarrollo posterior en cuanto a la convencionalidad del proceso del proceso de lectura y escritura.

Señalaban que a un niño se le debe alfabetizar mostrando las letras y sus sonidos y formas, leyéndoles cuentos, textos, letreros, llevándolos a observar, a escuchar y a analizar la información del entorno. Consideraban que las dificultades para que un niño tenga éxito en la alfabetización, se deben a fallas en el proceso cognitivo, en el lenguaje, a que han vivido experiencias traumáticas, a que falta motivación, a que hay ausencia de los requisitos necesarios, a enfermedades, a dificultades culturales y económicas. Afirmaban que en caso de presentarse dificultades en los niños y las niñas, las profesoras se involucrarían y los ayudarían aplicando diferentes estrategias y, de persistir las dificultades, recurrirían a los especialistas. Consideraban que para tener éxito en la alfabetización se requiere la buena relación maestro-estudiante, para crear un ambiente de aprendizaje adecuado para el niño o niña. Asumían el proceso de lectura como decodificación. Consideraban que leer es darle sentido a símbolos y que esto antecede a la lectura convencional. Destacaban en este proceso el aspecto cognitivo, porque de este hacen uso los niños de manera muy particular para aprender a leer y a escribir. Anotaban además, que existe una estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y el avance en el proceso de la lectura y de la escritura.

Una vez terminado el proceso de formación, estas docentes afirman que desde etapas muy tempranas, los niños y las niñas tienen prácticas que ya pueden ser consideradas de lectura y de escritura. Esta idea resulta ser muy importante, toda vez que son ellas quienes deben reconocer el potencial que tiene el desarrollo del lenguaje oral y las lecturas que hace el adulto en presencia de los niños y las niñas, en la facilitación de la alfabetización inicial. Afirmar que las niñas y los niños más pequeños tienen prácticas que antes no podían concebir sino para estudiantes a partir de los 6 o los 7 años; con ello se refieren a la interpretación que hacen los pequeños de marcas de

productos, logos, avisos y símbolos presentes en el entorno. Señalan que esto ha sido un *descubrimiento* muy importante para ellas, que ha sido como “abrir una puerta” para comprender mejor lo que pasa con estas prácticas, en las que según ellas, antes se consideraba que aunque los estudiantes hicieran ese tipo de interpretaciones, todavía no habían empezado a leer.

Otro hallazgo importante fue el reconocimiento de la lectura y la escritura como continuación del lenguaje oral, ya que según afirman, antes los veían como procesos separados, independientes y paralelos. De lo expresado anteriormente llama la atención que las profesoras consideran que “es lo mismo que se hacía antes”, afirmación que resulta contradictoria, si se acepta que han identificado aspectos de la iniciación de la lectura y la escritura que antes no veían. Esta idea sugiere la hipótesis de que todavía la comprensión sobre la facilitación de la alfabetización inicial no llega a niveles pedagógicos y epistemológicos, quedándose en niveles mucho más prácticos, referidos concretamente a las actividades que contribuyen al desarrollo de la alfabetización inicial. Una de las profesoras afirma: “Claro... De hecho tienes la inquietud todo el tiempo de qué hacer... Ves actividades, revistas, empaques, que le sirven a los niños para que lean”.

Al profesor le atribuyen solamente la función de motivar y entusiasmar a los niños y a las niñas, y poner el alma y creer en lo que hace, con lo que resalta la presencia de la voluntad de parte del profesor como condición y garantía de que el proceso de alfabetización inicial tenga éxito. Por supuesto, este entusiasmo y esta motivación en los niños y las niñas son una condición necesaria para alfabetizarse, pero no es suficiente. Con respecto al cambio que percibieron en ellas después del proceso de formación, afirman que se evidencia en que ven cosas que antes no veían y que esto se refleja en que el objetivo que se proponen para cada clase es más preciso y pueden desarrollarla de manera más flexible, lo que sugiere la percepción de la necesidad de adecuar sus prácticas a los procesos de aprendizaje de los niños. Con respecto a las dificultades en el proceso de alfabetización inicial, señalaron que lo único que ahora considerarían como tal, sería la pronunciación de los pequeños, porque “como hablan escriben” y para solucionarlo, buscarían las causas y de acuerdo con ellas, verían la forma de resolverlo ellas mismas o en caso de necesidad, de remitir a especialista. Una de las fonoaudiólogas considera que las dificultades pueden deberse a los métodos que emplean las profesoras para enseñar y las fonoaudiólogas para trabajar con los pequeños, indicando con esta afirmación, que los

educadores en general, también tienen influencia en el proceso de aprendizaje por parte de los niños y las niñas, pero reconociendo mayor influencia de parte de la profesora. Vale la pena resaltar que quienes lo perciben no son directamente las profesoras. Esta situación, junto con la mencionada en el apartado de las estudiantes de pedagogía infantil, con respecto a que percibían las dificultades en las prácticas de las compañeras, sugiere la idea de que es más fácil analizar las prácticas pedagógicas de las demás, que las propias, situación que debería ser tenida en cuenta en los procesos de formación inicial y en ejercicio de las educadoras.

Para las profesoras del colegio público, al iniciar el proceso, la alfabetización se concebía como el entrenamiento que se da a los niños y a las niñas para que finalmente puedan llegar a la producción de la escritura y la lectura convencional, cumpliendo así un requisito institucional. También señalaban la incidencia que tiene quien acompaña el proceso y la forma en que él actúa en el marco de las experiencias cotidianas para que esto se dé. Afirmaban que el momento en que un niño debe iniciar la alfabetización es desde temprana edad; se hacía referencia a la estimulación prenatal y a la forma como se va *preparando*, señalaban que el proceso es responsabilidad del ambiente familiar y la escuela. Se otorgaba gran relevancia en el proceso a los agentes cercanos al niño, como son los padres. Adicionalmente se afirmaba que ellos, con la ayuda de los maestros pueden lograr que un niño mejore en los procesos de lectura y escritura. Establecían diferencia entre la alfabetización y el aprendizaje de la lectura y la escritura. La primera iría hasta la mitad de kínder y de allí en adelante se daría lo segundo, es decir la enseñanza formal, que según ellas corresponde a la decodificación y a la convencionalidad. Quizá esta afirmación esté cimentada en la idea que circula tanto en la institución escolar como en la sociedad, con respecto a que los niños y las niñas van al colegio a hacer aprendizajes formales, mientras que al preescolar van a jugar.

Terminado el proceso de formación, aclaran que si al finalizar el año el estudiante no se ha alfabetizado, no pasa nada, porque la institución plantea ir al ritmo de cada uno. Señalan que ya tienen claro que la edad de los niños y de las niñas es un referente para los procesos de desarrollo, pero no es una ley que a la misma edad todos lleguen a lo mismo, ya que influye mucho el contexto particular de cada estudiante. Con respecto a las actividades clásicas de aprestamiento aclaran que estas deben llevarse a cabo paralelamente con la enseñanza de la lectura y la escritura, pero modificando su idea de que el aprestamiento define el aprendizaje. Una de las profesoras afirma:

(...) Siento que he tenido una evolución de mentalidad, porque hace un tiempo era muy importante centrarme mucho en todas esas habilidades previas de motricidad. Siento que evidentemente uno sí recibe grupos muy dispares, pero creo que las oportunidades deben estar en el salón, deben ser propuestas y creo que ese cambio de mentalidad sí es importante de pensar uno como profesor que los niños pueden dar más de lo que uno se imagina. Antes pensaba: “Están muy chiquitos y todavía no pueden”, siento que hoy me atrevo a proponer más cosas y a sentir que ellos pueden dar más.

Un aspecto que llama la atención en este proceso de aprendizaje de las profesoras, es la manera de relacionar los dos aspectos: el del aprestamiento y el de la nueva mirada que afirman tener sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues una de ellas dice:

Porque en el colegio cuando nosotros enseñamos una letra lo hacemos por ejemplo, al principio que lo hagan con el cuerpo, que escriban la letra en la espalda al compañero, esa parte es motriz gruesa, fina y también es algo de aprendizaje de escritura.

Es evidente en este planteamiento, que existe una yuxtaposición de lo nuevo con lo viejo, en donde lo que prima es la idea de que se aprende a leer y a escribir mediante el conocimiento de cada una de las letras del abecedario; de allí su interés en que los estudiantes las conozcan a través de todos los sentidos. Por otra parte, identificaron que la lectura y la escritura se aprenden no solamente en las clases destinadas a ello, sino en otros espacios de la actividad cotidiana escolar, lo que potencia el acercamiento de los niños y de las niñas a los usos sociales de la lectura y la escritura.

En sus afirmaciones se evidencia que, a pesar de que encontraron ideas nuevas que les permitieron desarrollar otras comprensiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, todavía persisten algunas ideas anteriores, que mezclan con las nuevas. Es así como una profesora afirma:

Uno sinceramente no puede trabajar solo uno porque tanto la parte fonética, silábica, todas son importantes para ellos. Porque tanto “les entra la información visual, auditiva, como por lo táctil”. Creo que uno debe trabajarlos todos; tomar lo mejor de cada uno.

Lo anterior implica reconocer que en las profesoras los aprendizajes nuevos coexisten con los anteriores, al menos durante un tiempo. De otro lado, sigue persistiendo la idea de que la buena enseñanza está garantizada con la buena voluntad y la vocación. Es así como una de las profesoras afirma:

Pienso que no es tanto el saber, pienso que es el sentir, es la vocación, motivación, si tú te sientes en la capacidad tú lo logras, pero la formación de la universidad lo encamina a uno, si uno escoge esa carrera es porque hay algo que lo enfoca a estar allá, si uno tiene la vocación uno busca los métodos para poder enseñar. Porque no es lo mismo trabajar con dos o tres personas que con veinte niños. Es como la parte de sentimiento y corazón, que juega mucho ahí... No es para todo el mundo. Jugar con los niños no es lo mismo que enseñar. Tiene que ser muy creativo, buscar la metodología, tienes que aprender a comprender cada niño, también trabajar con papás.

En la afirmación anterior se le quita peso al saber académico del profesor y se resaltan su buena disposición e interés en hacer bien su trabajo. No obstante, reconocen el aporte derivado de sus estudios. Una de las profesoras señala: “Creo que realmente sí necesita uno ciertos conocimientos básicos”. Pero estos aprendizajes se relativizan con respecto a su utilidad, según refiere otra profesora: “Además es que en la universidad le presentan ciertos parámetros internos, cuando tú sales al mundo exterior a enfrentarte a los niños es totalmente diferente, ellos son los que..., esa es la verdadera enseñanza estar trabajando con ellos”. Nuevamente, encontramos que las profesoras tienen a las prácticas cotidianas como una fuente muy importante de aprendizajes sobre su quehacer, llevándolas a poner en duda la pertinencia del saber académico aportado por la universidad, pero sin llegar a confrontarlo para enriquecer y cualificar su saber pedagógico.

Con respecto a las madres comunitarias, al iniciar el proceso afirmaban que la alfabetización es la forma de: “Acercar a los niños a la lectura y escritura, siendo una actividad placentera y explorativa [sic] para ellos”. De otro lado se asume que realizar un diagnóstico es suficiente para iniciar el proceso: “Inicialmente, observar conocimientos que tiene el niño y así iniciar el proceso”. También evidenciaron la creencia de que la alfabetización es la forma en que se atiende a un niño cuando presenta dificultades: “Cuando una persona le ayuda a un niño, como un refuerzo”. Con respecto a la edad en que se inicia el proceso de alfabetización, mencionaban “la edad preescolar”, aunque algunas consideraban que la edad pertinente es a partir de los 2 años, y asumían que la lectura y escritura son los cuentos y canciones, por lo tanto esta edad es la más adecuada. Señalaban que para alfabetizar a un niño se requiere “el acercamiento a la lectura y escritura”; “Que identifiquen cosas, conozcan y explicarles cómo se hace y qué se debe hacer”; “De acuerdo a su edad y nivel de comunicación para que puedan colaborar a los demás compañeros”.

Afirmaban que puede haber dificultades para alfabetizar a un niño, que se sienta presionado, que tenga falta de concentración, inasistencia, malos hábitos, falta de interés, discapacidad mental. Para alfabetizar exitosamente a un niño, se requiere de parte del profesor, “observar conocimientos que tiene el niño y así iniciar el proceso”. “Que entienda la capacidad del niño, que lo escuche y le dé confianza y cariño”. “Que realice las actividades con compromiso y teniendo claro el logro”. “Que sea una persona activa, creativa y que incentiva a los niños”.

Terminado el proceso de formación de las educadoras, las madres comunitarias consideran que alfabetizar es igual a educar y que es necesaria la comunicación oral y escrita. Alfabetizar es enseñar a las personas a escribir y a leer, respetando su identidad. Afirman que alfabetizan a los niños y a las niñas enseñándoles que no todos piensan igual, por tanto las personas necesitan un respeto propio. Alfabetizar va más allá del simple hecho de leer y escribir, se mencionan los contextos familiares de quienes se recibe “la primera educación” no solo en lo referido al proceso formal de lectura y escritura; las relaciones e interacciones entre los miembros de una familia desarrollan un tipo particular de la alfabetización. Entonces se dice que la lectura y la escritura son parte de la alfabetización, pero alfabetizar va más al crecimiento personal y no precisamente a lo académico, como es el aprender a leer y a escribir y que la alfabetización no se termina a lo largo de la vida. Al establecer diferencias entre alfabetizar y el proceso de lectura y escritura, las madres comunitarias afirman que la primera permanece en el ser humano, mientras que la segunda tiene un momento particular de aprendizaje. Se afirma que la alfabetización sale de la escuela, porque si se queda en el aula no hay aprendizaje. La edad en la cual se debe alfabetizar a los niños es desde su gestación, aunque no existe una postura clara de por qué esta edad; se piensa que es porque a cualquier edad se aprende. Consideran que se deben dar al niño y a la niña oportunidades de expresar su mundo en forma oral y escrita; se alfabetizan en la medida en que conocen el entorno y desarrollan sus potencialidades. Con respecto a las principales dificultades que se pueden presentar para tener éxito en la alfabetización de un niño, se dice que es necesario que el proceso de alfabetización esté mediado por el afecto proveniente tanto de la casa como del colegio. En este contexto nuevamente se resalta que es lo emocional lo que garantiza la alfabetización de un niño. Se considera que las malas experiencias pueden tener efectos contraproducentes en la alfabetización. Opinan que quien debe atender las dificultades que se presenten en los niños y en las niñas son los padres, el colegio y personas especializadas en el tema.

Con relación a la alfabetización en la escuela se dice que es la forma de acercar a los niños y a las niñas a la escritura y a la lectura a través de los textos impresos como los cuentos; le dan una gran relevancia a su uso en las actividades cotidianas, de manera que para los niños y las niñas se convierta en una actividad placentera y exploratoria que permite que ellos se acerquen al proceso formal de lectura y escritura. Este grupo de educadoras, inicialmente no concebían que el desarrollo de este tipo de actividades que realizan con los textos puedan dar las herramientas iniciales para que los niños y las niñas se acerquen al proceso convencional de la lectura y la escritura. De otro lado, se asume que el profesor debe partir de un diagnóstico para iniciar el proceso de alfabetización. Fueron reiterativas al afirmar que antes de participar en el curso de formación, los niños solamente sabían leer su nombre, pero después aprendieron a identificar y a reconocer letras gracias a que las madres comunitarias tenían logos y avisos pegados en las paredes del salón, lo que permitía que los niños relacionaran las letras que ellos contienen, con las de su nombre y con las letras de los nombres de otros compañeros. Este conocimiento de las letras favoreció en los niños la escritura de letras en los textos convencionales, aspecto que las madres comunitarias valoraron positivamente y en el que se basaron para decir que el aprendizaje se va dando gradualmente en los niños. Señalaron que al escribir sus textos espontáneos, con la escritura se dan simultáneamente procesos de lectura en los niños.

## Conclusiones

A partir de los análisis adelantados en esta investigación, es posible afirmar que en las educadoras participantes en este proceso se evidenciaron cambios tanto en sus discursos como en sus prácticas y que, independientemente del nivel de formación que tengan las educadoras, para alfabetizar y para enseñar a leer y a escribir a los niños y a las niñas, la principal fuente de sus aprendizajes son las prácticas cotidianas, mostrando un contraste con algunas afirmaciones en las cuales se dice que aprenden a partir de la teoría.

En el análisis de las prácticas que se hicieron a partir de los comentarios de las clases grabadas en video, de talleres y en los grupos focales, se evidenció que aprendían unas de otras y se hacían comentarios y sugerencias muy pertinentes. No obstante, cuando se analizaba la clase propia, la situación general fue la tendencia a dar explicaciones centradas en los comportamientos de los estudiantes, ignorando los propios. La justificación de sus actuaciones en momentos determinados de las clases siempre se basó



en los niños y las niñas, sugiriendo así, la invisibilización de la enseñanza y el retorno a la explicación de los aprendizajes como un proceso inherente a cada persona, aparentemente desvinculado de las acciones emprendidas por la educadora.

Por otra parte, los aprendizajes de las educadoras 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 y las niñas están en capacidad de hacer cosas más complejas de las que ellas consideraban.

De esta forma, su 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, 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.

Esta situación 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 gran 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. Este hecho fue igualmente visible en cada una de las instituciones en que laboraban las educadoras participantes en este estudio. 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. 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 se anunció antes, en el apartado de la fundamentación teórica, se retoman aquí algunas ideas expresadas por Torres (2000, p. 14) quien afirma:

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.

Traemos a colación estas palabras para enfatizar 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 esta investigación. Se requiere además, tener conocimiento acerca del objeto de estudio (en este

caso la lengua escrita) y conocimiento pedagógico. No obstante, 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, p. 32), 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 reconocemos su valor en la formación.

Si bien es cierto que las prácticas se constituyen en elemento fundamental de los aprendizajes de los educadores, 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 la profesora que señalaba: "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?, es la pregunta que surge cada vez con más fuerza en los ámbitos interesados en la formación docente y que 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 y las niñas, 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 configuración 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 pedagógicas. Este saber práctico implica la reflexión y la discusión permanentes con otros actores educativos y por supuesto con la teoría.

## Referencias bibliográficas

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Carrillo, S. (2004, octubre). *Las relaciones de vínculo afectivo entre niños, madres solteras adolescentes y abuelas de clase media en Bogotá*. Ponencia presentada en el panel "¿Psicología básica fuera del laboratorio? del departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, Bogotá.
- Cepal. (2005). *Panorama social de América Latina. Preparado conjuntamente por la División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL*.
- Constaín, C. (1999). En busca de una forma de expresión de lo indecible. *Revista Colombiana de Psicología*, 8, pp. 18-21.
- Fernández, A (2007). Alfabetización. Entreculturas. En <http://entreculturas.org>. Consultado el 15 de marzo de 2009, recuperado el 15 de agosto de 2011.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Colección Educación 5. Instituto Fronesis*. Quito: Libresa.
- Flórez, R.; Restrepo, M.A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Guzmán, R.J. (2010). *Cómo aprenden los educadores de la primera infancia. Informe final de investigación*. Chía. Universidad de La Sabana.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kauffman, 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*. 7a. edición. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Márquez, V.J. y Ceballos, G.D. (2008). *Lógicas, racionalidades y transformaciones del sentido común. Cinco aproximaciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, A. (1995). ¿Aprender sonidos o escribir palabras? En A. Teberosky y L. Tolchinsky (comp.). *Más allá de la alfabetización* (pp. 41-65). Buenos Aires: Santillana.
- Torres, R.M. (2000). *Alfabetización para todos. Década de Naciones Unidas para la alfabetización (2003-2012)*. Documento base preparado para Unesco. Consultado el 16 de enero de 2012. En <http://www.fronesis.org/>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2006). *La alfabetización, un factor vida: educación para todos*. El informe de seguimiento. Recuperado el 6 de abril de 2010. En <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.
- Wallon, H. (1978). *El desarrollo psicológico del niño*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.