

Vol. 18, Núm. 2, 2016

Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores

The Concept of Literacy: Sources of Tension and Teacher Training

Dominique Manghi Haquin (*) dominique.manghi@pucv.cl

Nina Crespo Allende (*) nina.crespo@pucv.cl

Andrea Bustos Ibarra (*) andrea.bustos@pucv.cl

Valentina Haas Prieto (*) valentina.haas@pucv.cl

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(Recibido: 19 de diciembre de 2014; Aceptado para su publicación: 24 de agosto de 2015)

Cómo citar: Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Resumen

Para responder a las demandas de la sociedad, la comunidad pedagógica utiliza como piedra angular el concepto de alfabetización. Sin embargo, dicho concepto no es unívoco y ha sido permeado por diferentes tendencias y avances investigativos. El presente artículo busca comprender el concepto de alfabetización a través del análisis de algunas de las teorías que lo han configurado. Se consideran tres dimensiones de análisis: la disciplina que fundamenta la propuesta de alfabetización; el punto de vista sobre el fenómeno y el foco pedagógico. La discusión da cuenta de las convergencias y divergencias entre las teorías y propuestas revisadas reconociendo cuatro ejes importantes de tensión para la formación de profesores: el giro hacia el aprendizaje, la naturaleza situada, el marco sociológico y político de la alfabetización, y las divergencias entre la formación de profesores y las políticas públicas.

Palabras clave: Alfabetización, Teaching of first language, Teacher training.

Abstract

In order to meet the demands of society, the educational community uses literacy as a cornerstone concept. However, this concept is not unambiguous and has been influenced by different trends and advances in research. This paper seeks to understand the concept of literacy by analyzing some of the theories that have shaped it. Three dimensions are considered in the analysis: the discipline that underpins proposals to improve literacy, points of view on this phenomenon and the focus on teaching. The discussion brings to light the convergences and

divergences between the theories and revised proposals and acknowledges four significant sources of tension for teacher training: the shift towards learning, its situated nature, the sociological and political framework of literacy and divergences between teacher training and public policy.

Keywords: Literacy, Educational reform, Secondary school.

I. Introducción

La alfabetización ha sido objeto de estudio de manera sostenida desde hace un par de décadas, a partir del reconocimiento internacional de ésta como un derecho humano y como instrumento esencial para aspirar a otros derechos. En los países de América Latina, las políticas educativas han estado orientadas hacia los aspectos de calidad y equidad, asociados a la movilidad social (García Huidobro, 1996), en los que los conceptos de alfabetización y de educación están profundamente imbricados. De este modo, lo que comenzó como un asunto político de “castellanización” de la población, en la actualidad es un fenómeno más complejo que incide en las posibilidades de acceder a gran parte de los códigos culturales de la sociedad (Seda-Santana, 2000).

Este artículo propone que un factor importante en los resultados de los procesos de alfabetización se relaciona con una falta de claridad en cuanto a lo que ésta significa, dado que conviven diferentes ideas sobre la alfabetización, las distintas opciones han impactado las esferas sociales. En este contexto, en los últimos 30 años, los aportes de disciplinas como la lingüística, la psicología y la sociología (Castedo, 2010) han contribuido con un creciente interés en el ámbito de la investigación acerca de lo que en inglés se denomina *literacy* (Barton y Hamilton, 1998; Dussel y Southwell, 2007), que ha sido denominado en español como “alfabetización, alfabetismo, letramiento, literacidad, cultura letrada, cultura escrita o escritura (Kalman, 2003), cada concepto con un sesgo diferente. Esta diversidad del concepto de alfabetización no es menor, ya que no sólo dificulta los diálogos al interior de los espacios investigativos sino que, dado que la investigación nutriría las prácticas, también afecta la formación de profesores en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura, así como el quehacer en el aula, con tensiones y contradicciones esenciales que consideraremos a partir de tres dimensiones: la disciplina que la fundamenta, el punto de vista sobre el fenómeno y el foco pedagógico.

Teniendo en cuenta esta visión polifacética de la alfabetización, este trabajo se conforma como un artículo de discusión teórica, parte del proyecto Fondecyt 1130684, y busca ofrecer una mayor comprensión del concepto de alfabetización, de las diferentes teorías que lo han configurado y que conviven actualmente en la formación de profesores. A continuación se definen las tres dimensiones que configuran las categorías de análisis; luego se revisan algunas tendencias y autores que abordan la alfabetización y que han impactado en la formación de profesores en Chile, analizándolas a partir de las dimensiones propuestas, y por último se reflexiona en función de convergencias y divergencias.

Para comprender cabalmente el concepto de alfabetización y las propuestas metodológicas que se desprenden de éste, es necesario reflexionar sobre las perspectivas que han servido de base. En este estudio proponemos tres dimensiones de análisis: la disciplina que la fundamenta (pedagógica/ lingüística/ psicológica/ sociológica); el punto de vista (universal/ situado) y el foco pedagógico (proceso de aprendizaje/ proceso de enseñanza).

La primera dimensión tiene que ver con los fundamentos teóricos desde los cuales provienen los conceptos y propuestas sobre la alfabetización, que responden además a los paradigmas de esa disciplina. En este caso, a grandes rasgos destacamos cuatro posibles influencias teóricas. En primer lugar, algunas nociones de alfabetización surgen desde la *pedagogía*, condicionadas por el paradigma educativo desde el cual se comprende el fenómeno. Una posible clasificación

paradigmática nos indica que el paradigma liberal es aquel donde la escuela y profesores juegan un rol normalizador; el paradigma tecnológico en el cual lo central es el método científico; el paradigma academicista donde la escuela es la etapa previa a la Universidad y la formación intelectual y profesional; y paradigmas alternativos-activos que buscan la integración del sujeto a su entorno cercano para alcanzar el desarrollo social (Zaccagnini, 1999).

En segundo lugar, la noción de alfabetización es nutrida por disciplinas ajenas a la pedagogía, como la *lingüística*, cuyos estudios problematizan esencialmente en torno a las unidades estructurales de significado (palabra, oración, texto o discurso). En tercer lugar, la *psicología* que, dependiendo del paradigma, aporta con investigaciones respecto del aprendizaje y la comprensión, tanto desde el paradigma de la metáfora del computador con su explicación del procesamiento de la información que ha tenido gran impacto en la psicolingüística; así como la cognición situada y su definición de aprendizaje psicológico y social. Finalmente, la *sociología* cuestiona la función de la educación y la alfabetización en sus posibilidades de reproducción o transformación social.

Respecto a la segunda dimensión de análisis, la alfabetización puede ser conceptualizada desde dos perspectivas: una universal y otra situada. En un extremo, la perspectiva *universal* postula que el proceso de alfabetización opera en el nivel de lo mental y transforma al individuo en alguien social al incidir sobre el potencial innato que posee universalmente todo ser humano. Esta perspectiva generalmente no declara ideología, más bien su ideología es invisible. De acuerdo a la distinción que nos plantea Street (1984) entre alfabetización autónoma y alfabetización ideológica, esta correspondería a la que se plantea como autónoma en el sentido de que aparentemente es a ideológica, es decir, que el sujeto alfabetizado se transforma y accede a mayor movilidad social dependiendo exclusivamente de sus capacidades cognitivas.

En el otro extremo, la perspectiva *situada* plantea que la alfabetización varía de contexto en contexto y opera en el nivel del individuo como un todo (cuerpo y mente). La alfabetización se define como parte de prácticas sociales a través de las cuales los sujetos que se alfabetizan se convierten en miembros de determinadas comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1998), donde los objetivos y valores tienen un peso importante en el proceso e impacto de la alfabetización. Esta perspectiva, a diferencia de la anterior, considera las diferentes dimensiones humanas que también influirían en el proceso de alfabetización. La perspectiva situada se declara abiertamente ideológica, es decir, la alfabetización siempre se encontraría vinculada a una cierta visión de mundo.

La tercera dimensión corresponde al foco pedagógico, el cual se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Para algunos autores la alfabetización alude al proceso de cambio en el propio individuo que se alfabetiza –el aprendizaje–, es decir, aquel que se evidencia en la adquisición de ciertos saberes (conceptos, habilidades o valores) que se producen en el sujeto y que le permiten participar en actividades letradas de su comunidad. En una interpretación más semiótica, la transformación tiene que ver con un proceso de aprender a entender el mundo desde determinadas convenciones culturales, como las que conlleva la lengua escrita (Vigotsky, 1980; Kalman, 2003). Para otros, el término alude a la mediación que los profesores ejercen –la enseñanza– para dar lugar a este proceso de transformación alfabetizadora. Esta enseñanza está enfocada en las acciones del profesor y en propuestas de alfabetización. Aquí hay una diferencia con lo que ocurre con el uso del término *literacy*, el cual alude al foco pedagógico sobre el aprendizaje, mientras que *pedagogy for literacy* se enfoca en la enseñanza.

II. Diferentes influencias en la visión sobre alfabetización

La formación de profesores en el ámbito chileno ha recibido importantes influencias de las cuales se relevan –para efecto del presente artículo– dos grupos. Un primer grupo fue formulado en

épocas en que no se investigaba en alfabetización y, sin embargo, la influencia de sus ideas se ha mantenido en el tiempo: los silabarios y la pedagogía crítica de Paulo Freire. El segundo grupo corresponde a conceptos y propuestas más contemporáneas que han recibido el impacto de diversas disciplinas y que en la actualidad conviven en la formación de profesores y en el quehacer pedagógico en las escuelas chilenas.

2.1 La alfabetización a partir de silabarios y la alfabetización como la lectura del mundo

A finales del siglo XIX y comienzos del XX se presentaron en Chile dos silabarios que han mantenido su vigencia hasta nuestros días: el silabario de Matte (1984), llamado también "El Ojo", y el de Dufflocq (1945), llamado también silabario Hispanoamericano. Matte (2007) propone su silabario como una superación de los métodos propuestos por los silabarios anteriores centrados en el descifrado (Mayorga, 2010); así, su propuesta planteaba relevar la correspondencia de sonido y grafema (método fonético).

Matte propone que la enseñanza de la lectura y la escritura no sólo debe versar sobre las letras, sílabas y palabras; su visión de la alfabetización es universal, ya que adapta el método alemán de aquellos años sin consideración de las características de la cultura local ni las posibles diferencias de los sujetos que aprenden. Podemos caracterizar esta propuesta como aparentemente sin ideología, ya que desde la visión normativa de la época concibe una sola cultura como la ideal y a la cual hay que incorporarse. De esta manera, en la introducción de su silabario establece: "Al entrar los niños por primera vez a la escuela, la mayor parte de ellos no sabe hablar ni pronunciar correctamente, sobre todo si pertenecen a las clases inferiores de la sociedad" (Matte, 2007, p. 7).

Respecto del foco pedagógico, Matte (2007) considera la alfabetización fundamentalmente como un proceso de enseñanza en el cual el profesor tiene la responsabilidad de modelar conductas y de llevar al niño del significado de la palabra al análisis del sonido de sus sílabas y a la combinación de estos sonidos en nuevas sílabas y palabras. Camino que él llama "de lo analítico a lo sintético".

Mientras que en Chile los silabarios Ojo e Hispanoamericano cumplen su función alfabetizadora en las escuelas, en la década de los sesenta Freire comienza en Brasil un movimiento político a través de su propuesta alfabetizadora dirigida a la población adulta de zonas agrícolas. Un método psicosocial que recoge influencias desde la sociología y la fenomenología para dar forma a sus planteamientos centrados en la relación entre educador-estudiante, la consideración del contexto y biografía de los aprendices, y su concepción política, crítica y transformadora de la alfabetización y la educación. Más que sólo enseñar a leer y escribir, la propuesta busca desarrollar la conciencia crítica de sus alfabetizados (Freire, 1970). El método alfabetización de Freire requiere de un primer paso imprescindible denominado investigación de una temática generadora, en el cual se identifican las necesidades concretas de la comunidad; el paso siguiente implica conocer el universo del vocabulario utilizado en las interacciones de esa comunidad, identificando las palabras más usadas y más significativas. Se seleccionan alrededor de 20 palabras que son usadas como palabras generadoras del diálogo y que en su conjunto deben cubrir todos los fonemas de la lengua. Las sesiones de alfabetización comienzan con una lectura de imágenes para posibilitar a las personas analizar críticamente su propia realidad. A continuación, las imágenes se presentan de manera escrita para decodificar cada palabra completa y luego segmentarla en sílabas, trabajar con vocales y distintas combinaciones silábicas. Tal como indica el autor, la lectura de las palabras conlleva una lectura del mundo.

Al analizar esta propuesta y ver la perspectiva desde la que se aborda la alfabetización, los fundamentos la declaran abiertamente situada e ideológica. Freire plantea una pedagogía crítica centrada en las necesidades cotidianas de las personas. Esta alfabetización no tiene sentido si es aplicada como un método mecánico sino que debe estar contextualizada, ya que la persona se

alfabetiza desde su universo vocabular y preocupaciones concretas, re-codificando su propia experiencia a través de la cultura escrita, asumiendo una posición política y transformándose. En cuanto al foco pedagógico, la alfabetización freiriana describe los pasos para llevar a cabo una enseñanza centrada en el aprendiz en su contexto, el cual es indagado para que todo el material sea ajustado a su forma de ver el mundo.

2.2 Propuestas contemporáneas: las influencias de la psicología y la lingüística

De los años ochenta en adelante, el panorama sobre la investigación en alfabetización inicial se abrió a debate y diferentes disciplinas comenzaron a aportar al tema. Destacan tres aportes contemporáneos que tienen en común recoger influencias de otras disciplinas. Dichos aportes corresponden a la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1979), la de Jolibert (2000), y los planteamientos de algunos psicolingüistas españoles.

La alfabetización como proceso psicogenético. A finales de la década de los setenta, dos psicólogas argentinas seguidoras de Piaget iniciaban la investigación en torno a la alfabetización buscando poner en primer plano tanto al niño como a la lengua escrita como objeto de conocimiento. Desde el enfoque psicogenético el conocimiento aparece como un logro a alcanzar por el niño y su posibilidad de reconstruir un objeto a través de la comprensión de sus leyes de composición (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los autores proponen explicar desde este enfoque el aprendizaje de la lectura y escritura así como las dificultades en torno a la alfabetización que observaban en las escuelas. Así ponen en el foco de estudio las concepciones del niño, entendidas como las operaciones mentales que realiza a partir de algunas propiedades del objeto que conoce como resultado de su experiencia personal o de la enseñanza formal de la escritura (Teberosky, 2000).

En la literatura de los años setenta, la escritura era considerada una técnica. Una vez adquirida, esa técnica favorecía el trabajo intelectual, pero durante su adquisición el pensamiento no tenía lugar alguno [...] Todo cambió cuando logramos concebir a la escritura como un objeto conceptual (Ferreiro, 1996, p. 38)

El objetivo primordial de dichos estudios buscaba entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza del objeto social: sistema de escritura. El conocimiento de los niños fue descrito desde los dos principios iniciales que regulan la construcción conceptual sobre la escritura: cantidad mínima y variaciones cualitativas internas, hasta llegar a la fonetización de la representación escrita. Esta mirada nueva al proceso de aprendizaje de la lengua escrita cuestionó la dicotomía aprende/no aprende, desplazándola por la comprensión del conocimiento infantil acerca de la escritura, no sólo en su carácter evolutivo sino también constructivo. En consecuencia, el conocer los indicadores del proceso de aprendizaje de la escritura que ocurrían en las aulas redefinió tanto lo que se aprende como lo que se enseña, volviendo ese saber hasta las prácticas de los profesores en las escuelas (Ferreiro, 2000).

Respecto a la primera dimensión de análisis, la disciplina central que fundamenta la propuesta psicogenética sobre la alfabetización es la psicológica; sin embargo, los estudios buscan explicar lo que acontece en las aulas. Su punto de vista combina principios universales sobre la construcción del conocimiento sobre la escritura con un carácter situado de ésta. Teberosky, (2000) señala que no se alfabetiza en el vacío sino en un mundo particular, rescatando un aspecto vigotskiano: el desarrollo está relacionado con los contextos sociales y educativos en los cuales crecen los sujetos.

Por último, en cuanto al foco pedagógico, el proceso de aprendizaje que predomina en estos estudios tiene variadas implicaciones respecto a las nociones de alfabetización anteriores, de las cuales destacamos dos. La primera propone superar la dicotomía de alfabetización en sentido restringido y en sentido amplio, que supone que el dominio del sistema alfabético debe preceder

al uso de la lengua escrita con sentido (Lerner, 2003) para considerar un aprendizaje de la escritura relacionado con sus usos sociales. La segunda consecuencia tiene que ver con el rechazo a limitar el período de aprendizaje de la lengua escrita al período escolar inicial: los niños ya saben de la lengua escrita al entrar a la escuela y este conocimiento no se termina de aprender en los primeros años de escolaridad (Castedo, 2010).

La alfabetización como formación de comprendedores y productores de textos. A principios de la década de los ochenta se origina en Francia una investigación-acción en la formación de lectores y escritores durante la primera infancia. Esta investigación dio como resultado sucesivos encuentros de cooperación con la investigadora Jolibert, quien se desempeñaba en el Ministerio de Educación chileno y en la Unesco, vinculándose a la formación de profesores entre 1990 y la primera década del 2000. Como consecuencia de estos encuentros, se instaló en Chile la discusión sobre la didáctica de la lengua materna en dos aspectos: primero como movilizadora de la inteligencia y de la autonomía de los niños, entendiéndola como un proceso de auto-socio-construcción de competencias y conocimientos y, segundo, a la vez cuestionadora de los planes curriculares de la época y la conceptualización respecto a la adquisición de habilidades básicas de decodificación y codificación como requisitos de habilidades superiores de comprensión y producción de textos.

La propuesta sistematiza en un modelo didáctico las ideas psicológicas y lingüísticas que abordaban el lenguaje, ya no desde las palabras sino desde una unidad de significado mayor: el texto o discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983). Su base teórica incluye las ideas del lenguaje integrado de Goodman (1967), quien plantea la inconsistencia del uso de materiales planificados a priori con un objetivo instruccional dado que el aprendizaje de la lengua materna se da en la vida del aula, situada y esencialmente contextual y comunitaria.

Jolibert y su equipo plantean una propuesta didáctica que recoge las habilidades básicas de identificación de palabras –o microestructuras– y las superiores de tipo metacognitivo. Estas habilidades se encuentran insertas en un marco más amplio bajo el supuesto del procesamiento de la información descendente o abordaje *top down*. Entre las ideas centrales cabe destacar que leer y escribir se definen desde un punto de vista intelectual como:

Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Para construir el sentido del texto, el lector o “el que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto (Jolibert y Saïkri, 2009, p. 54).

Respecto a la perspectiva sobre la alfabetización, en un sentido es universal puesto que se plantean procesos cognitivos y metacognitivos que todo lector y productor vivencia y que son propiciados en las fases de la propuesta: a) procesos de anticipación-activación de conocimientos/esquemas previos, b) procesos de elaboración y estructuración-formulación de hipótesis e identificación/ inferencias de marcas lingüísticas, y c) procesos de evaluación y control-regulación de la tarea. Sin embargo, también hay un supuesto situado, ya que se valora por sobre todo la contextualización de la lectura y escritura utilizando la Pedagogía por Proyectos de Aula. Cada texto leído tiene un contexto mediante el cual ha llegado a ser leído por ese grupo en particular, por ello ha de interpretarse según sus “parámetros de la situación de comunicación”.

En relación al foco pedagógico la enseñanza está al centro de la propuesta, ya que para Jolibert (2000) y Jolibert y Saïkri (2009) el profesor tiene la misión de propiciar espacios de discusión y reflexión a través de “interrogaciones de textos” y “módulos de aprendizaje de escritura”. Para esto hace uso de herramientas (fichas, paneles) a través de los siete niveles lingüísticos

agrupados en cuatro bloques de conceptos: contexto, texto, frase y palabra.

Esta propuesta tuvo fuertes influencias en nuestro país al incorporar la Pedagogía de Proyectos en programas de apoyo a las escuelas más vulnerables (Escuelas P900) y permear los primeros planes y programas de Lenguaje y Comunicación de la reforma educativa chilena de 1994.

Visión psicológica de los procesos de lectura: aportes de investigación española. Entre las influencias actuales destaca Solé (1992), cuyas propuestas tienen una base teórica cognitivista/constructivista basada en investigaciones psicológicas de enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) y de procesos de construcción conjunta de Edwards y Mercer (1988). Más que profundizar en los porqués de los procesos constructivos, Solé (1992) propone un concepto de alfabetización deteniéndose en que un lector debe aprender a aplicar estrategias que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. Dado que éstas no se logran de manera natural, por considerárseles procedimientos de orden elevado, deben enseñarse/aprenderse a través de mediaciones de otro más experto mediante la participación guiada (Rogoff, 1998). Solé plantea enseñar estrategias previas a la lectura –como dotarse de objetivos de lectura y actualizar conocimientos previos–; durante la lectura –como establecer inferencias y comprobar la propia comprensión–, y posteriores a la a lectura –recapitular el contenido. En relación a la visión de alfabetización, el punto de vista es universal. Para Solé, las estrategias como procedimientos superiores son posibles de ser llevados a cabo por cualquier lector en la medida que son correctamente enseñados.

Respecto del foco pedagógico, Solé (1992) ofrece ideas de mediación pensando en las necesidades de ayuda del lector a través de otro más experto, diferenciando las necesidades del lector en formación y cómo se aprende a comprender durante el largo camino de convertirse en experto o alfabetizado. Según la autora, el rol del profesor es esencial para el desarrollo de las habilidades de lectura así como en el desarrollo de estrategias. Cabe destacar que Solé ha tenido una fuerte influencia en Chile en programas aplicados en formación continua de docentes, con actividades cognitivas a ser fomentadas mediante las estrategias como el “antes, durante y después de la lectura” base del Programa de Lectura, Escritura y Matemática (LEM) en el área de lenguaje y comunicación.

III. Discusión

En el transcurso de este trabajo se han expuesto los ejes sobre los cuales giran las diferentes propuestas de alfabetización que han influido en la formación del profesorado chileno y en su quehacer en las aulas. En este apartado interesa ver cuáles son las convergencias y divergencias que se establecen entre ellos en función de la disciplina que los influencia, además de la perspectiva sobre la que se construye el concepto y, finalmente, en qué instancia de la formación localizan el foco pedagógico. En la tabla I se presenta un resumen de estas tendencias.

Tabla I. Síntesis dimensiones de análisis y propuestas analizadas

Dimensiones de análisis	Silabarios	Freire	Ferreiro-Teberosky	Jolibert	Solé
Influencia pedagógica	x	x		x	
Influencia sociológica		x			
Influencia lingüística				x	
Influencia psicológica			x	x	x
Perspectiva universal	x		x	x	x
Perspectiva situada		x	x	x	
Foco en el aprendizaje			x		x
Foco en la enseñanza	x	x		x	

La tabla muestra que tanto las teorías que se han mantenido en el tiempo como aquellas contemporáneas presentan fundamentos desde disciplinas diferentes, así como puntos de vista y focos pedagógicos diversos.

Respecto a la *fundamentación de las ideas sobre alfabetización*, la mayoría de las propuestas que aquí se han revisado se basan en fundamentos pedagógicos. Esto puede significar que han surgido desde la experiencia en aula de los propios autores o que consideran explícitamente la relación entre profesor y estudiante, así como los contextos y objetivos educativos para referirse a la alfabetización. Traslado estas ideas a la formación de profesores, la mayoría de las propuestas plantean una alfabetización que es parte de las prácticas pedagógicas y que considera la complejidad de la problemática educativa, dejando en los profesores la tarea de alcanzar este objetivo para todos los escolares del aula. Por este motivo, un profesor que enseña a leer y escribir necesita tener claridad de cómo ocurre este proceso de alfabetización tomando en cuenta todos los factores que entran en juego en el contexto educativo.

Ahora bien, si se logra entender el fenómeno educativo y pedagógico, ¿cómo se inserta la alfabetización en los propósitos de la educación?, ¿cómo debe el profesor establecer la interacción con sus estudiantes para la alfabetización? La respuesta es diferente dependiendo del paradigma desde el cual se responda. Para los silabarios, desde un paradigma liberal y a la vez tecnológico, lo central es el procedimiento a seguir para lograr que todos los alumnos alcancen iguales resultados. Para Freire, como paradigma alternativo, el desarrollo social es el motor de la alfabetización. Por último, Jolibert coincide con la propuesta alternativa activa de Freire en el sentido de que consideran el contexto social y buscan, como la propuesta liberal lo señala, que todos los estudiantes alcancen un nivel suficiente de alfabetización.

Las propuestas que han sido identificadas dentro del paradigma pedagógico alternativo-activo, pueden considerarse también permeadas con influencias sociológicas. Tal es el caso de las propuestas de Freire y Jolibert, incluyendo a Ferreiro y Teberosky, las cuales cuestionan el rol de la educación y de la alfabetización en la constitución de la sociedad; todos coinciden en otorgarle un rol importante para romper con la reproducción social. Este poder transformador de los sujetos sociales que se alfabetizan tiene que ver, en el caso de Freire, con la formación de un ciudadano reflexivo y crítico que comprende las ideas políticas puestas en juego en su realidad. Para Ferreiro y Teberosky tiene que ver con darle al uso de la escritura un sentido social y vinculado al contexto, en tanto que para Jolibert dicho poder está relacionado con su participación propositiva en actividades de la comunidad. Para la formación de profesores, estas influencias sociológicas ubican a la alfabetización en un panorama político mayor relacionado con la sociedad a la cual deben incorporarse los aprendices como ciudadanos activos.

Por su parte, los autores españoles más que relacionar la alfabetización con la educación o con la sociología, la relacionan con el propio individuo. De esta manera, la consideran un proceso psicológico personal que ocurre en la mente del sujeto cuando lee y escribe. Mientras estos autores, al igual que Jolibert, conciben la alfabetización desde el punto de vista de los procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades para leer y escribir de manera autónoma; Ferreiro y Teberosky se acercan más a la cognición situada, entendiendo que el conocimiento individual es sobre un objeto de naturaleza social: la escritura, el cual se construye en un proceso de aprendizaje sociocultural permanente. Para la formación de profesores, la alfabetización con base psicológica es entendida como una tarea en la cual un experto guía a un aprendiz en un proceso de construcción de sentido en búsqueda de la autonomía y de un aprendizaje sociocultural.

Por último, sólo la propuesta de Jolibert considera explícitamente influencias de la lingüística, más específicamente lo discursivo; en ella se pregunta por las unidades de significado, haciendo

un juego entre los diferentes niveles estructurales, desde el texto hasta llegar al principio alfabético. En la actualidad la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1979) también se refiere a la diversidad de textos como parte del conocimiento respecto de la lengua escrita. En la formación de profesores, esto implica un cuestionamiento respecto a la unidad portadora de significado, poniendo énfasis diferenciado en la mediación de los fonemas, las sílabas, las palabras o las frases como unidades que aportan a la construcción de sentido. Ello incidirá en el quehacer del profesor en el aula, permitiéndole identificar la función de cada nivel estructural en la comprensión y producción tanto del significado como del propósito textual. Asimismo, permitirán el reconocimiento de las configuraciones culturales que se plasman en los textos escritos y que influyen en la lectura y en la escritura.

En cuanto al *punto de vista universal o situado sobre la alfabetización*, los silabarios poseen algunas características comunes con la propuesta española. Ambos sostienen un enfoque universal y aparentemente a ideológico que considera la alfabetización como el único factor que abre puertas para la movilidad social. No obstante, estas concepciones parecen venir de raíces distintas. Mientras que para los silabarios lo universal es la forma y secuencia para aprender la traducción oral de las sílabas escritas y sus combinaciones; para Solé (1992) lo universal está relacionado con los procesos mentales involucrados tanto en la decodificación –por ejemplo, el procesamiento fonológico– como aquellos que se relacionan con la comprensión de los textos –por ejemplo, las inferencias.

La propuesta de Freire y Jolibert, en coherencia con sus fundamentos sociológicos, son propuestas situadas que transparentan la ideología que les sirve de sustento; es decir, consideran quiénes son las personas que se alfabetizan, sus características y contextos, así como la visión de mundo a partir de la cual el procedimiento aplicado y los participantes involucrados son permeados. Dichas propuestas de alfabetización consideran procedimientos a seguir, pero varían los requisitos que, para Freire, comienzan con la selección de palabras con significados relevantes para la comunidad, mientras que para Jolibert gira en función de los géneros que persiguen propósitos cotidianos en el entorno de la familias, escuela y barrios. Por último, Ferreiro y Teberosky también aluden al carácter situado del aprendizaje sobre el conocimiento de la escritura a partir de las prácticas de alfabetización del hogar, escuela y entorno. Estas tres propuestas, tanto en la formación como en el ejercicio de los profesores, visibilizan a las personas que se alfabetizan como complejas, con múltiples dimensiones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de alfabetizar.

En lo que se refiere *al foco pedagógico*, ya se ha señalado que las propuestas pueden focalizarse en el aprendizaje o en la enseñanza. Las propuestas argentina y española centran sus investigaciones en el aprendizaje. Para las primeras, la evolución y construcción de un saber sobre el sistema de la escritura provee de indicadores sobre este proceso de aprendizaje. Para la segunda, la alfabetización se identifica con los procesos del aprendiz a nivel mental, principalmente para la comprensión exitosa. Los procedimientos instruccionales que proponen se basan en las evidencias científicas experimentales sobre cómo ocurre el aprendizaje de la lectura.

En tanto, los silabarios, la propuesta de Freire y la de Jolibert focalizan sus ideas en la enseñanza. Para ellos, lo central está en la mediación que los profesores o adultos más expertos en la cultura escrita deben propiciar. En estas tres propuestas –e incluso en la de los españoles– las acciones de los profesores en la sala de clases son consideradas el núcleo del proceso pedagógico, al cual se responsabiliza del éxito o fracaso de la alfabetización.

Para terminar, mencionamos a dos grupos de investigadores que comienzan a influir en la formación de profesores en Chile: una propuesta española (Sánchez, García y Rosales, 2007; Sánchez, García y González, 2010) y otra anglosajona (The New London Group [TNLG], 2000).

Desde los años noventa, Sánchez, García y Rosales (2007) y Sánchez, García y González (2010) han basado sus investigaciones en la lectura y la comprensión de textos con influencia de los modelos computacionales anglosajones, en específico del modelo de Construcción Integración (Kintsch, 1998) que centra su atención en la integración y administración de la información textual en la memoria de trabajo, y en los mecanismos que determinan el almacenamiento de la información en la memoria de largo plazo. Asumen que la comprensión de textos implica la capacidad de extraer (comprensión superficial), interpretar (comprensión profunda) y reflexionar (comprensión crítica) lo leído. Para el logro de la comprensión se asumen dos tipos de procesos de distinta naturaleza: los específicos de la lectura y la comprensión del lenguaje –que los autores españoles denominan “fríos” y otros de carácter motivacional-emocional o “cálidos”.

Por una parte, los procesos cognitivos o fríos requieren del aprendizaje de habilidades: algunas de alto nivel (reconocer intención del autor o la estructura retórica), y otras automáticas o de bajo nivel (reconocer palabras escritas), y por otra, la dimensión motivacional o cálida asume los motivos (intrínsecos y extrínsecos) y las creencias y emociones involucradas en la actividad de lectura (De Sixte y Sánchez, 2010).

Como consecuencia, las propuestas instruccionales de los autores españoles se basan en procedimientos de acompañamiento en el logro de las habilidades de nivel superior para la identificación/integración de las ideas centrales a través de procesos inferenciales. Las de nivel básico se asumen como imprescindibles e influyentes en la capacidad de comprensión hasta edades avanzadas (Sánchez, García y Gonzalez, 2007) por lo cual plantean que el logro de la alfabetización requiere de un tiempo muy extenso (diez años de práctica deliberada) y de un acompañamiento a lo largo de toda la escolaridad, con un rol determinante de los profesores.

De forma simultánea a las propuestas de los investigadores españoles, en el mundo anglosajón surge la preocupación por las nuevas demandas que la alfabetización ofrece en el mundo contemporáneo. En 1996, académicos de diferentes universidades (agrupados en el TNLG) sintetizan sus ideas en un texto fundador: *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Este grupo de académicos plasma su inquietud por los procesos de alfabetización en sus distintas realidades, reconociendo que éstos se ven impactados por los cambios sociales y culturales, entre ellos los avances en el ámbito de la comunicación. Dichos cambios los llevan a establecer un nuevo marco conceptual para entender la alfabetización, ampliándola a la idea de *multiliteracies* o alfabetizaciones múltiples, es decir, consideran que las nuevas formas de participación y comunicación exigen aprender más de una forma exclusiva de comunicar.

Entre otros elementos, proponen que se debe preparar a la persona para leer y escribir con el fin de participar e integrarse activamente al mundo y a la sociedad. Las alfabetizaciones requeridas para ello son múltiples, ya que dependen tanto de los contextos en los cuales la comunicación se da como de los distintos medios y canales de comunicación, trascendiendo a lo lingüístico. Así, dentro de las formas de comunicar y junto con el código escrito se incluyen otros modos, como las imágenes que no sólo se usan de manera impresa sino en ensamblajes semióticos en diversos soportes tecnológicos (Kress, 2010; Dussel y Southway, 2007) para propósitos tan diversos como la comunicación, el placer, el entretenimiento y la participación ciudadana (TNLG, 2000).

Los autores del TNLG explicitan que su énfasis está puesto en una alfabetización que permita el acceso al lenguaje del trabajo, del poder y de la comunidad. Sus estudios describen las prácticas de alfabetización, tanto de contextos educativos en los distintos niveles como en otros contextos, como el familiar (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984) y señalan que se hace necesario repensar las mediaciones y el rol del profesor en estos nuevos escenarios. Por consiguiente, el concepto de alfabetizaciones múltiples es propuesto como una manera de superar las limitaciones de los enfoques tradicionales, acogiendo las diferencias culturales y lingüísticas de la sociedad y extendiendo su impacto hacia la vida laboral, cívica y privada de los estudiantes.

III. Conclusiones

Para cerrar esta reflexión, destacamos cuatro ejes de tensión para la formación de profesores que se desprenden del análisis anterior. El primer eje se relaciona con el *giro hacia el aprendizaje* que indican las tendencias más nuevas. Cuando las propuestas ponen el foco en la mediación del profesor para que los estudiantes logren la alfabetización, la formación de profesores se vuelca a entregar elementos metodológicos sin conocer muy bien cómo se relacionan con la forma de aprender de los estudiantes. Las propuestas españolas y del TNLG nos indican que el profesor requiere conocer la manera en que ocurre el aprendizaje –como proceso mental y como práctica social– para incidir adecuadamente en el proceso alfabetizador. Para esto, el profesor debe ser capaz de manejar una serie de variables respecto al conocimiento del aprendiz, de los textos y convenciones sociales, de lo que ocurre en el aula y, considerando los insumos teóricos de la pedagogía, psicología y lingüística, ser capaz de orquestar acciones de manera coherente con los procesos que el lector y escritor realiza para aprender la cultura escrita, que hoy nos desafía hacia una cultura de naturaleza multimodal (Kress, 2010; Manghi, 2011).

El segundo eje cuestiona si debemos considerar la *alfabetización desde un punto de vista universal o situado*. En la actualidad, la formación de profesores (influida por las demandas urgentes que la sociedad le impone) busca recetas universales, dejando de lado la posibilidad de reconocer que cada contexto y cada comunidad deja su sello en las prácticas de alfabetización y en la construcción de sentido. La formación de profesores deberá, por una parte, apuntar al dominio de las habilidades universales esenciales para leer y escribir y, por otra, enfocarse en las herramientas para conocer a los estudiantes, su comunidad y sus prácticas letradas para proponer una mediación ajustada a su forma de ver el mundo, es decir, situada.

El tercer eje tensiona la formación de profesores desde un punto de vista más amplio y político, como formador de ciudadanos. Las *influencias sociológicas* orientan a los profesores a dar sentido a la alfabetización, arraigando la labor docente a preguntas centrales respecto de su rol en este proceso: ¿alfabetizamos para reproducir la estructura social o para transformar la estructura social? Y, si es esto último, ¿qué nivel de alfabetización necesitamos enseñar para lograrlo? Reflexión que guiará la intencionalidad de sus acciones, así como el compromiso y valores con que se forme profesionalmente y se involucre en esta tarea.

El análisis desarrollado evidencia que el concepto de alfabetización se gesta desde diferentes áreas del saber, y en el ámbito de lo pedagógico lo hace de formas diversas e interpretadas de manera heterogénea no sólo por quienes forman profesores para la alfabetización, sino también por quienes elaboran políticas públicas en este ámbito (Fransman, 2008). Este último eje da cuenta de la tensión entre las políticas públicas y la formación inicial. Si lo que se propicia ministerialmente no es aquello que la investigación avala, repercute en demandas contradictorias a las instituciones que forman profesores. La formación de profesores requiere basarse en evidencias científicas referidas a la alfabetización, incorporando en las aulas universitarias los elementos teóricos sólidos que permitirán impactar positivamente en las prácticas pedagógicas de profesores que podrán, así, responder a los desafíos actuales de la alfabetización.

Referencias

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge.

Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, 31(4), 36-68. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2010). ¿Qué procesos se movilizan con la ayuda de otros? Mediaciones 'frías' y 'cálidas'. *Revista do Aprendizagem e Desenvolvimento*, 46.

Duflocq, A. (1945). *Silabario hispanoamericano*. Santiago de Chile: Zig-zag.

Dussel, I. y Southwell, D. (2007). Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, 13. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.

Ferreiro, E. (2000). A veinte años de la publicación de "Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño". En F. Avendaño y M. Baez (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 9-24). Argentina: Homo Sapiens.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fransman, J. (2008). Conceptualising literacy for policy and practice. *Adult Education and Development*, 71, 55-70. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-712008/international-reflections-on-issues-arising-from-the-benchmarks-and-call-for-action/conceptualising-literacy-for-policy-and-practice/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

García-Huidobro, J. E. (1996). *Las reformas de la educación básica en América Latina*. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el Medio Rural. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135. doi: 10.1080/19388076709556976

Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar "de veras" la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y Vida*, 21(3), 1-11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Jolibert.pdf

Jolibert, J. y Saïkri, Ch. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Kalman, J. (2003). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.

Lave, J. y Wenger, E. (1998). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Barcelona: Grao.

Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 4-15. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-22-manghi.pdf>

Matte, C. (2007). *Nuevo silabario del método Matte*. Santiago de Chile: Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago-Red de Colegios.

Mayorga, R. (2010). Un nuevo camino de la A a la Z: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 265-284. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/470/public/470-1036-1-PB.pdf>

The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). Londres: Routledge.

Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. doi: 10.1207/s1532690xci0102_1

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. *Handbook of Child Psychology*, 2 (pp. 679-744). Nueva York: Wiley.

Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, Graó.

Sánchez, E., García, J. R. y Gonzalez, A. (2007). Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? *Journal of Learning Disabilities* 40(4), 290-306. doi:10.1177/00222194070400040101

Seda-Santana, L. (2000). Investigación sobre alfabetización en América Latina: contexto, características y aplicaciones. *Reading Online*, 4(4).

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Teberosky, A. (2000). Relectura de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En F. Avendaño y M. Baez (Comps.), *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 24-42). Argentina: Homo Sapiens.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Zaccagnini, M. C. (1999). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>