

DERECHO A LA EDUCACIÓN. EL RETO DE MEJORAR LA ALFABETIZACIÓN EN LAS SERIES INICIALES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA EN BRASIL¹

Right to education: the challenge of improving literacy in the initial series of basic education in Brazil

Direito à Educação: o desafio de melhorar a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil

Eladio Sebastián Heredero*

Dirce Charara Monteiro**

Resumen

Nuestro punto de partida es el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en el que se destaca la educación, entendida en sentido amplio, como derecho fundamental y dentro está, de forma concreta, la alfabetización es concebida como un derecho básico necesario a todos en un mundo en permanente cambio como se corrobora posteriormente en varias declaraciones y hoy, todavía, presente entre las metas a conseguir entre los objetivos del Foro Mundial de Educación de 2015 y una de las 10 metas del Marco de Acción Educación 2030. Observamos con preocupación los resultados de las pruebas que miden el grado de alfabetización de los alumnos en los años iniciales de la educación obligatoria en Brasil, en los todavía el 50% no están alfabetizados, incluso después de los tres primeros años escolarizados, a pesar de todos los esfuerzos e iniciativas utilizados para mejorar esta situación. Pensamos y planteamos en este trabajo, desde una perspectiva metodológica de análisis del estado del arte una reflexión sobre las lecciones aprendidas sobre el tema y las investigaciones realizadas sobre algunos programas de educación, y por ende de alfabetización, desarrollados y su funcionamiento en la práctica en diferentes contextos. En base a ello nos permitimos someter a la comunidad científica una serie de variables, que configurarían un modelo holístico para mejorar la alfabetización, que no sólo se centre en el profesorado y su formación o en los métodos de alfabetización, para incorporar en él: procesos técnicos de gestión de la escuela y de la sala de aula.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la educación. Alfabetización. Prácticas escolares. Gestión educativa.

Abstract

Our starting point is article 24 of the Universal Declaration of Human Rights of 1948, which emphasizes education, in the broad sense, as a fundamental right, and within it is concretely literacy is conceived as a basic right necessary for all in a world in permanent change as subsequently confirmed in several statements and today still among the goals to be achieved between the objectives of the

¹ Esta investigación ha sido financiada por la FUNADESP.

* Possui Graduação como Maestro de Primeira Enseñanza pela Escuela de Magisterio de Guadalajara (Espanha), Graduação em Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Pós-graduação em Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Doutorado em Educação pela Universidad de Alcalá (Espanha). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho de São Paulo (Brasil). Professor Doutor Aposentado da "Universidad de Alcalá" (Alcalá de Henares-Espanha), Professor Visitante Estrangeiro da UFMS (Campo Grande-MS), Professor colaborador del programa de Pós-graduação em Educação da UNESP (São Paulo-Brasil). Professor colaborador del programa de Pós-graduação da UNIVDEP (México-MX); Professor pesquisador da UNIARA (Araraquara-Brasil). Assessor externo do Instituto Ayrton Senna. E-mail: eladio.sebastian@gmail.com.

** Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1966), Mestrado em Letras, pela Universidade de São Paulo (1977) e Doutorado em Letras, área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (1986). É professora doutora aposentada da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara. E-mail: dcharara@terra.com.br

2015 World Education Forum and one of the 10 goals of the Education Action Framework 2030. We note with concern the results of the tests that measure the literacy rate of the students in the initial years of compulsory education in Brazil, in those still 50% are not literate after the first three school years, despite all the efforts and initiatives used to improve this situation. We think and propose in this work, from a methodological perspective of analysis of the state of the art a reflection on the lessons learned on the subject and the investigations carried out on some programs of education, and therefore of literacy, developed and their operation in practice in different contexts. Based on this, we allowed to submit to the scientific community a series of variables, which would configure a holistic model to improve literacy that not only focuses on teachers and their training or literacy methods to incorporate technical processes in management the school and the classroom.

KEYWORDS: Right to education. Literacy. School practices. Educational management.

Resumo

Partimos neste trabalho do artigo 24 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 na que destaca a educação, entendida em sentido amplo, como direito fundamental, e dentro dela a alfabetização entendida como um direito básico necessário para todos num mundo em permanente mudança como se afirma em outras declarações, e hoje ainda entre as metas a conseguir, como se concreta nos objetivos do Foro Mundial de Educação de 2015 e uma das 10 metas do Marco de Ação Educação 2030. Observamos com preocupação os resultados das avaliações em larga escala que medem o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil e vemos que 50% não estão alfabetizados mesmo depois de três anos escolarizados, a pesar de todos os esforços e iniciativas utilizados para melhorar esta situação. Pensamos e propomos neste trabalho, desde uma perspectiva metodológica de análise do estado da arte, uma reflexão sobre as lições aprendidas sobre a temática e as pesquisas desenvolvidas sobre alguns programas de educação, e também de alfabetização, desenvolvidos e seu funcionamento na prática em diferentes contextos. Segundo isso, queremos submeter à comunidade científica uma série de variáveis, que configuraríamos um modelo holístico para melhoria da alfabetização, e que não apenas foque nos docentes e sua formação ou nos métodos de alfabetização, para incorporar no processo técnico a gestão da escola e da sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Direito à educação. Alfabetização. Práticas escolares. Gestão educacional.

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos por traer a la memoria el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que señala el derecho a la educación como fundamental, y dentro de ella la alfabetización es concebida como un derecho básico necesario a todos en un mundo en cambio permanente como se afirmó en la Declaración de Hamburgo: agenda para el futuro de 1997, proclamando el Decenio de la Alfabetización.

Hoy en día todavía es un reto, pues en el Foro Mundial de Educación se dice expresamente que el objetivo de desarrollo sostenible número 4 exhorta a los países a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (WEF, 2015; p. 201) y se añade que la competencia en lectoescritura y, también, la matemática son indispensables para lograr este objetivo y las 10 metas conexas que se establecen en el Marco de Acción Educación 2030.

No podemos obviar que el concepto alfabetización no está consensuado, pues en él se engloban al menos dos: alfabetización básica y alfabetización completa o letramiento/literacidad. Por alfabetización nosotros entendemos un conjunto de habilidades y prácticas que comprenden la lectura, la escritura y la matemática y que se representan en materiales escritos. Leer es un proceso complejo en el que participan numerosas variantes y

factores que posibilitan la comprensión e interpretación del texto escrito, de ahí que también se le llame cuando se completa este proceso “literacidad” entendida como ese conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente para ser integrado por medio la escritura y, por tanto, fundamental, es este el objetivo que deberíamos alcanzar.

En base a ello vemos que los resultados de los últimos años en las pruebas de nivel de la alfabetización –letramiento- que en Brasil se han realizado indican que más la mitad de los alumnos no superan la prueba. Así el 57,23% de los alumnos de 3º curso estaban por debajo de la media en lectura² en 2013 y los alumnos que estaban con niveles por debajo de la media en lectura fue de 56,17% en 2014 según la prueba de Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA) realizada, ya en 2016 los datos oficiales indican que 54,7% de los estudiantes están todavía en los niveles 1 y 2.

Desde 1996 las iniciativas llevadas a cabo tanto por los responsables federales, como la puesta en funcionamiento han sido muchas y diversas que se unificaron en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PINAC) en 2012 que fue asumido por el 99% de los municipios brasileños que tampoco ha sido lo esperado y que forjado el actual presentado programa federal *Mais Alfabetização* de 2018.

Bien pues, habida cuenta de la trayectoria y de los resultados, no cabe la menor duda hay que hacer algo nuevo y diferente. Para ello apoyándonos en la experiencia de lo que ya se ha hecho, pero sobre todo incorporando las buenas prácticas venidas del mundo de la pedagogía y de las experiencias escolares que en esta materia de enseñanza y de la alfabetización ya se han desarrollado pretendemos traer aquí una relación de acciones consideradas eficientes por los investigadores, para los niveles de secretarías de educación, escuelas y aulas, que desde un modelo holístico que integre procesos y gestión a la vez que métodos y metodologías que contribuyan para la mejora de la alfabetización de los alumnos de la enseñanza fundamental en su ciclo inicial.

Estado del arte. Investigaciones internacionales sobre procesos de la enseñanza.

Para explicar el por qué de este modelo holístico de atender la alfabetización hay que indicar que está fundamentado en el principio de que no sólo la intervención en el aula consigue resultados directos en los niveles de los alumnos en base a las investigaciones en este campo y al principio de que es diferente enseñar que aprender.

Cuando se habla de mejorar resultados parece que las teorías que hablan de la escuela como una organización que aprende.

Se suele hablar del currículum de la escuela, o sea, de lo que los alumnos deben aprender, de la forma en que deben aprenderlo y de cómo se va a evaluar lo aprendido; pero no se piensa en el currículum para la escuela, es decir: qué es lo que la escuela tiene que aprender y por qué, cómo va a poder hacerlo, qué obstáculos existen para que este aprendizaje sea real y cómo se va a comprobar si lo está

² Los datos muestran que 22% de los alumnos están en el nivel más bajo de lectura, esto significa que sólo son capaces de leer palabras, pero no de comprender frases y textos; en el segundo nivel en el que hay 34% de los alumnos estos consiguen localizar informaciones explícitas en textos cortos, así como reconocer su finalidad, entre otras competencias, lo que no significa que sean alumnos alfabetizados.

realizando de una manera efectiva y, si fuera posible, entusiasta. (SANTOS-GUERRA, 2006, p. 8)

Es por eso que nos centramos en tratar de analizar los procesos de gestión integrales de las escuelas que les permitan avanzar y aprender. Para poder llegar a actuar en las instituciones educativas y en las aulas parece lógico pensar que las administraciones educativas, léase Secretarías de Educación, tienen una amplia responsabilidad.

Como uno de los aspectos fundamentales es pensar de forma diferente para las escuelas, lo que entendemos por innovar y crear nuevas formas de enseñar y/o aprender o algo más práctico aplicar de forma contextualizada formas de enseñar y/o aprender. La innovación educativa es la aplicación de una idea que produce un cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos dicen Sein-Echaluce, Fidalgo-Blanco e Alves (2016). Uno de los objetivos de la innovación educativa es promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a las necesidades de cambios y sus implicaciones, la adecuación del currículo a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, ya sea con actividades, evaluación o metodologías.

Para ilustrar un poco la importancia que esto tiene traemos aquí algunos de los indicadores innovadores más considerados, según la investigación desarrollada, por Fidalgo (2013) participación activa de los alumnos 88,24%; mejora de la motivación intrínseca del estudiante 87,33%; eficacia en referencia a los resultados de aprendizajes 81,90%; adaptabilidad de los recursos a las necesidades formativas de los alumnos 77,38%; capacidad comprobada de desarrollo de competencias transversales 74,66% y la eficiencia de la innovación (ratio esfuerzo/resultados) 71,04%.

La gestión de la escuela.

La primera reflexión que incorporamos es la necesidad que una escuela que quiera mejorar la alfabetización de los alumnos o cualquier objetivo ha de pensar en equipo y con foco en aquello que desea para sus alumnos desde la perspectiva de su singularidad y del contexto que tiene.

Recogemos que varias investigaciones, en torno a la gestión y a la calidad de las escuelas, vienen demostrando la importancia de un liderazgo en las instituciones educativas (VILLA Y GAIRÍN, 1996; STOLL Y TEMPERLY, 2009; ROBINSON, LLOYD Y ROWE, 2010) por tanto las Secretarías de Educación deberían potenciar esta capacidad y pedir responsabilidades.

Es muy rica, en este aspecto, la aportación de McKinsey e Cols. (2007) quienes, tras el análisis de los elementos que impactan en la adquisición de aprendizajes, dicen que “sólo la enseñanza en sala de aula tiene mayor influencia sobre los aprendizajes que el liderazgo educativo” (p. 32).

Parece pues, que en las escuelas las acciones destinadas a trabajar cualquier aspecto de mejora de resultados, incluida la alfabetización, pasa por garantizar una estructura centrada en el problema y su principal responsable: la dirección de la institución a la que se le pide ejercer el liderazgo educativo capaz de tomar decisiones en la dirección del proyecto:

Una tendencia de gran crecimiento entre 1990 y 2015 fue la expansión de la oferta en el nivel inicial. En todos los países analizados, hubo una creación masiva de

escuelas y cargos docentes. Este proceso estuvo basado en la ampliación de la esfera de derechos sociales y en ideas convergentes acerca de la importancia de la asistencia al nivel inicial para comenzar la escuela primaria con mayor preparación previa. El nivel inicial, gracias a estas políticas, se consolidó y tomó también más sentido pedagógico y organicidad interna (RIVAS y SANCHEZ, 2016, p. 11).

Los estudios de Cunha y Santos (2010) confirman que cuanto mayor sea la comprensión de lectura, mejores son los resultados en su escritura. La comprensión lectora incide significativamente en el rendimiento escolar general de los alumnos de cuarto año de la educación fundamental, por tanto podemos afirmar que a mayor comprensión lectora, mejor será su rendimiento escolar. Por tanto la adquisición de estas competencias básicas es fundamental.

Además la lectura desarrolla la memoria visual, auditiva y motriz dicen Mayor y otros (2001). Estas capacidades permiten conseguir el dominio de la ortografía de la lengua con las formas de la escritura consideradas correctas socialmente.

Aprender matemática, hoy día, significa aprender a “leer y escribir matemática”, que es diferente a leer y escribir literatura, historia, física, química o cualquier otra disciplina. De ahí la importancia y la necesidad de realizar procesos de aprendizaje de lectura y de escritura a través de las disciplinas, con el objeto de aprender a manejar la información propia de cada área del conocimiento.

Fomentar la autonomía de las escuelas debería estar entre las incorporaciones de cualquier iniciativa. No hay dos escuelas iguales porque sus alumnos, profesores, familias, recursos, contexto, etc. son diferentes, entonces ¿por qué unificar o estandarizar?

La importancia de la planificación está fuera de toda duda y ella comienza sin duda por los planos de trabajo pero no podemos olvidar de los que los ejecutan, así colocar a los mejor preparados en el lugar adecuado, en la sala de aula más acorde con su preparación, eso incluye a los profesores alfabetizadores, incide directamente en los resultados como se afirma en el estudio realizado por Gertel; Guiliadori; Herrero e Fresoli (2000) cuando indican que la formación inicial y actualización del docente inciden significativamente en los resultados de sus alumnos.

Ampliando un poco más Idol (2006), afirma que 77% de los educadores indican que la mejor opción para educar a estudiantes con necesidades educativas es a través de la educación general siempre que se cuente con todos los recursos necesarios para trabajar con cada alumno que necesite de esa ayuda especial, entre ellos profesores de apoyo para estos alumnos y, en este sentido, considerando que los alumnos no alfabetizados son alumnos que por alguna causa presentan necesidades educativas, de tipo transitorio, esta afirmación puede ser válida también.

En el estudio realizado por Gertel y otros (2000), ya mencionado, también dicen que la formación inicial y actualización del docente incide significativamente en los resultados de sus alumnos. Estos son profesores que dentro de la escuela aportan un valor añadido, conocerlos y valorarlos es la mejor forma de utilizarlos.

Lankford, Loeb y Wyckoff (2002) demostraron que existe una relación altamente significativa entre la calidad global de los profesores, entre la que se incluye su formación, y los resultados de los estudiantes, donde estos estén desarrollando sus funciones es primordial.

Pensamos que esto también nos lleva a la conclusión de la necesidad de preparar y formar o capacitar a todos los profesores; en nuestro caso a los alfabetizadores, pero también a todos aquellos que tengan que desarrollar funciones de apoyo a la docencia en este ciclo, y en base a ellos colocarlos en su función y mantenerlos en ella con incentivos y recompensas.

Por último y para reflexión de los gestores, y por tanto de las Secretarías de Educación, en la investigación de Gertel y otros (2000) también se buscaron los factores

determinantes del rendimiento escolar en la enseñanza básica de Argentina donde sirviéndose de “modelos jerárquicos” consiguieron explicar lo que ocurre a nivel de alumno, de aula y de escuela. Así en lo que se refiere a los docentes (nivel de aula) fueron consideradas: formación inicial, experiencia, efectividad en la escuela y formación específica. Los resultados indicaron que en conjunto las variables de experiencia docente y la formación inicial junto con variables del aula explican un 17% de la variabilidad en el rendimiento académico de los alumnos tanto en lengua como en matemáticas. Los autores llegaron a la conclusión de que el aumento de un año en la experiencia docente aumenta de media 0.15 puntos el rendimiento de sus alumnos tanto en lengua como en matemáticas y que un docente con 13 años de experiencia generan de media dos puntos más que un docente sin experiencia.

La formación continua de los profesores está dentro de todos los programas analizados que procuran la mejor preparación de los docentes que integran el cuerpo docente responsable del desarrollo de programas de alfabetización y se constituye en el foco del mismo. “La formación continua debe fundamentarse en una [...] reflexión en la práctica y sobre la práctica, a través de dinámicas de investigación-acción y de investigación-formación, valorando los saberes de los que los profesores son portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

La formación de profesores se informa en el informe TERCE (UNESCO, 2015) que constituye un elemento que incide directamente en los resultados y todos los esfuerzos son pocos cuando se trata de la alfabetización. Nos consta que a los profesores les gustan las formaciones y toda la actualización es siempre bien recibida.

Está constatada, en relación a la formación del programa PNAIC, errores en relación a la formación de los profesores según la evaluación del mismo desarrollada por Amaral (2015, p. 132).

“A falta de tempo se mostrou um fator importante no desenvolvimento do trabalho de formação, pois os orientadores reclamaram não dispor de tempo para acompanhamento das atividades em classe, uma vez que trabalhavam em outras escolas. Em alguns municípios as formações entre orientadores e professores aconteciam após o horário do trabalho ou em finais de semana, dada a impossibilidade de que o professor ficasse ausente de sua sala de aula por toda a semana, já que não haviam substitutos. O cansaço de muitos professores pelas jornadas múltiplas de atividades comprometia o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada”.

Todos los programas de alfabetización tienen el componente de formación de profesores entre sus elementos básicos y obligatorios, según Marcelo (2009), el desarrollo profesional de los profesores es un proceso que se estructura en el plano individual y en el colectivo, compuesto por las experiencias de la práctica pedagógica, de la formación y de los eventos profesionales de los que estos participan a lo largo de su carrera, por tanto no sólo la formación pasiva es lo que se precisa.

Se completa este razonamiento leemos con atención los resultados del TERCE que nos indican específicamente que “el clima socioemocional y las interacciones de aula positivas tienen una alta asociación con los aprendizajes” (UNESCO, 2015, p. 24).

La planificación de los procesos.

Consideramos muy importante el argumento de Mello (2009) para definir los objetivos en la planificación ya que el profesor necesita de una base teórica y científica, pues es

partiendo de sus experiencias que el profesional de la alfabetización conseguirá proyectar actividades para un aprendizaje enriquecedor, es decir enseñar para que se produzca aprendizaje.

Para que se produzca este aprendizaje, como indica Masetto (2000), hay que trabajar la forma de presentar y tratar un contenido o tema que ayude al aprendiz a recoger informaciones, relacionarlas, organizarlas, manipularlas, discutir las y debatirlas con sus compañeros, con el profesor y con otras personas, hasta llegar a producir un conocimiento que sea significativo para él, conocimiento que se incorpore a su mundo intelectual y de vivencias, y que lo ayude a comprender su realidad humana y social, también a modificarla en su caso. Y ¿qué es y para qué sirva la alfabetización?

Abundando un poco más para Barbosa (2006) en lo que se refiere a planificación destaca que las rutinas educativas son consideradas como uno de los factores responsables por la estructuración de la educación infantil, de modo que, a partir de ellas, se desenvuelve el trabajo cotidiano en las instituciones.

La importancia que tienen tanto la lectura como la escritura, dentro de estas rutinas, así los resultados de la investigación de Santos y Fernández (2016) indican que la habilidad de la escritura y la comprensión lectora son constructos fuertemente relacionados. Esa relación puede ser evidenciada en la literatura, que pone énfasis en el proceso de lectura no solamente como la asociación entre símbolos auditivos y visuales y la descodificación de lo que está escrito incluyendo, también, la capacidad de contextualizar y dar significado a lo que está escrito dicen Ciasca e Moura-Ribeiro (2006).

En una investigación realizada por Cartaxo (2009) se identifica un cambio significativo en el contenido de los cursos de formación para el alfabetizador: del entrenamiento en métodos de alfabetización para discusiones y reflexiones sobre la alfabetización, esto significa que no sólo debe darse en contenido, sino también la práctica.

Dentro de estas prácticas es lógico que debe estar la lectura y así investigaciones relevantes demuestran que los niños que poseen libros en su hogar obtienen hasta un 5% más de puntuación en las pruebas de lectura que los que no los tienen y todo esto después de dar como válida la rutina de lectura diaria y lectura en casa. Este efecto todavía se multiplica cuando se considera el tiempo de lectura utilizado: cuando leen de 30 minutos a una hora o de una hora a 2 horas, pueden tener una mejora del 3,7% y 2,65% respectivamente como afirman Botello-Peñaloza, Quiñones-Carvajal (2014).

Dentro de la planificación las personas necesitamos saber para donde vamos, pero también como estamos haciendo las cosas sin que nos digan cómo debe ser hecho, sin embargo haciendo las preguntas adecuadas, seguimiento más que evaluación, podemos conseguir que cada uno de los alumnos siga el camino correcto para alcanzar las metas planificadas según su potencial e intereses.

Es necesario definir el concepto de seguimiento sistemático sobre la base del ser y, también, del saber, como dice Gutiérrez Rivas (2010) entenderemos por “seguimiento” el procedimiento por el que se van constatando los aciertos y errores de un plan o programa, recopilando información para proponer las correcciones necesarias que nos lleven al cumplimiento de los objetivos propuestos. En una planificación los indicadores a ser seguidos son, entre otros, el tiempo, el uso de recursos, los espacios, el impacto de los resultados.

Parece que organizar mecanismos de seguimiento apropiados y aplicar buenas prácticas en el ámbito de la alfabetización a los tres niveles Secretarías, Escuelas y las propias salas de aula es el procedimiento más adecuado para programas intensivos como son estos, sobre todo por la necesidad de hacer los cambios de forma urgente que no produzcan mayores desfases en los alumnos.

En este sentido nos hacemos eco de las ideas expresadas por Rodríguez cuando dice que un sistema de seguimiento es

Un proceso continuo y sistemático que mide el progreso y los cambios causados por la ejecución de un conjunto de actividades en un período de tiempo, con base en indicadores previamente determinados. Es un mecanismo para dar seguimiento a las acciones y comprobar en qué medida se cumplen las metas propuestas. Es una herramienta de la evaluación que no sólo mide ejecuciones: también revisa y da señales de advertencia sobre actividades problemáticas que no funcionan de acuerdo a lo planificado (RODRÍGUEZ, 1999, P. 8-9).

El seguimiento como proceso basado en las relaciones se fundamenta en evidencias que nos coloca como coparticipes de los sucesos y de los fracasos para alcanzar con mayor calidad las metas y objetivos propuestos, y las decisiones que se tomen con prudencia y respeto desde un trabajo reflexivo sobre los resultados obtenidos.

En este proceso se considera mucho a la persona, con sus emociones, sentimientos, estados de ánimo, actitudes, creencias, etc. pues estas son indispensables para crear un clima de confianza, la aceptación de ideas, la estructuración de trabajo, el trabajo en equipo, el interés por el programa, desde una perspectiva de compartir y colaborar en los aprendizajes obtenidos.

CONSIDERACIONES FINALES

Todas estas investigaciones nos dejan claro que cuando utilizadas estas estrategias, aunque sea cada una de ellas de forma separada, dan buenos resultados; cuando utilizadas en grupos de alumnos que desarrollan programas y, en muchos casos, en acciones concretas de alfabetización los resultados son igualmente satisfactorios. Ello significa que organizadas de forma conjunta en los programas de alfabetización diseñados por los gestores de la educación los resultados pueden mejorar el rendimiento de los mismos.

Observamos en su conjunto que estos aspectos son muy importantes, lo que no significa en modo alguno que sean los únicos, eso sí en combinación con un buen método, con recursos materiales y personales experimentados, con implicación de las familias y otros muchos elementos contribuirán a la alfabetización de calidad de todos los alumnos y alumnas de la educación básica.

El repaso realizado sobre estos aspectos relativos a la gestión y a la planificación, en los que se tratan, aunque sea sucintamente, la autonomía de los centros educativos, el clima de la institución, la gestión de los recursos humanos, el fomento de la formación permanente y continuada de los profesores y de todas las personas que de forma directa o indirecta inciden en el proceso de alfabetización de los alumnos, el hecho de mantener algunas rutinas en este modelo, planificar de forma sistemática, hacer un seguimiento sistematizado, entre otros es una excelente forma de trabajar en alfabetización, por eso insistimos en la innovación y el cambio como forma de actuar en todas las escuelas pero más necesario, si cabe, en los primeros cursos de la educación básica para conseguir las competencias básicas y, como no podría ser de otra forma, el seguimiento sistemático de todo el proceso que permita hacer los ajustes necesarios para que todos y todas las alumnas consigan estar alfabetizados al finalizar ese periodo.

Para finalizar no cabe la más mínima duda de la importancia que tiene una buena alfabetización en lengua y matemática, como derecho básico de la educación, tiene una incidencia directa en el resto de los aprendizajes, de ahí que todos los esfuerzos por lograr el

éxito en esta etapa, como recomiendan todas las instituciones internacionales, es fundamental para el suceso escolar de los sistemas educativos.

Tomado todo esto en consideración los gestores de la alfabetización y mejora de los procesos, que también tienen algo que decir en materia de formación de los profesores alfabetizadores y de la gestión de las escuelas, se deberían proponer un abordaje de la situación global u holístico que incorpore saberes de la Pedagogía y buenas prácticas basadas en evidencias contrastadas que supongan innovadoras formas de plantear la solución al problema de la alfabetización para desarrollar al completo el derecho a la educación.

REFERENCIAS

AMARAL, A. P. L. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, jan.-abr., 2015. pp. 127-133. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>>. Fecha de consulta: 12 de junio de 2018.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOTELLO-PEÑALOZA, H. A. y Quiñones-Carvajal, X. A. Relación entre el tamaño del grupo y el desempeño lector de los niños colombianos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. abril-junio de 2014.

CÁMARA LÓPEZ, L. *Planificación Estratégica*. Guía para entidades sin ánimo de lucro que prestan servicios de inserción sociolaboral. CIDEAL, Madrid, 2005.

CARTAXO, S. R. M. *Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

CIASCA, S. M. e Moura-Ribeiro, M. V. Avaliação e manejo neuropsicológico da dislexia. In: N. T., Rotta; L., Ohlweiler; y R. S., Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem - abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed. 2006.

CUNHA, N. B. E Santos, A. A. A. Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades lingüísticas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 2010. pp. 305-314.

FIDALGO, A. El impacto de la innovación educativa. *Rev Innovação Educativa*. Nº 132 Nov 2013. Disponible en: <<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2013/11/18/el-impacto-de-la-innovacion-educativa/>>. Fecha de consulta: 14 de junio de 2018.

GERTEL, H. y otros. *Los Factores Determinantes Del Rendimiento Escolar al Termino de la Educación Básica en Argentina*. Córdoba (Arg): Facultad de Ciencias Económicas de Universidad de Córdoba. 2000.

GÓMEZ PALOMINO, J. Comprension lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* v.II., n.2 DIC. 2011.

GUTIÉRREZ RIVAS, D.F. Monitoreo de proyectos de mejoramiento educativo. *Revista Vinculando*, 2010. Disponible en: <http://vinculando.org/educacion/seguimiento_monitoreo_proyectos_mejoramiento_educativo.html>. Fecha de consulta: 16 de junio de 2018.

IDOL, L. Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 2006. p. 77-94.

LANKFORD, H. Loeb, S. E Wyckoff. J. Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. v. 24, n. 1, 2002. p. 37-62.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009. p. 7-22.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: Moran, José Manuel.

MASETTO, M. T. e Behrens, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p.133-173.

MAYOR, J. e outros. *Estrategias Metacognitivas*. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. Ed. Trillas. México 2001.

MCKINSEY Y COLS. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: MT. 2007 Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2008/07/post_94.html> Fecha de consulta: 10 de junio de 2018.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: Rodrigues, E, et al. *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2009. pp. 11-21.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores, in *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Univ. de Aveiro. 1991.

OSORIO, R. y Arias, J. *Lectura y escritura en el aprendizaje de la matemática*. Colombia. 2016. Disponible en: <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/rosalba-osorio-ponencia-matematicas-uispdf-oF5e8-articulo.pdf>>. Fecha de consulta: 18 de junio de 2018.

RIVAS, A. y Sanchez, B. Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22(1), art. M3. 2016. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M3.pdf> Fecha de consulta: 15 de junio de 2018.

ROBINSON, V. M. J.; Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e). p. 13-40. 2010.

RODRÍGUEZ G. y otros *Tomándole el pulso al género*. Sistemas de monitoreo y evaluación sensibles a género. ABSOLUTO, San José – Costa Rica, 1999.

SANTOS, A.A.A. E Fernandes E.S.O.. Habilidad de escritura y comprensión de lectura como predictores de rendimiento escolar. *Psicol. Esc. Educ.* vol.20 no.3 Maringá Sept./Dec. 2016. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300465&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Fecha de consulta: 15 de junio de 2018.

SANTOS-GUERRA, M.A. *La escuela que aprende*. Madrid: Ed Morata. 2006.

SEIN-ECHALUCE, M.L, FIDALGO-BLANCO, A y ALVES, G. *Technology behaviors in education innovation. Computers in Human Behavior*, 2016. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>>. Fecha de consulta: 3 de junio de 2018.

STOLL, L. y Temperley, J. *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. 2009 Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/3/43913363.pdf>>. Fecha de consulta: 15 de junio de 2018]

UNESCO. *Terce Oreal*. Santiago, UNESCO. 2015. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/>>. Fecha de consulta: 3 de junio de 2018.

VILLA, A. y GAIRÍN, J. Funcionamiento de los Equipos Directivos. Análisis y Reflexiones a partir de una investigación empírica. En Garín, J. *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, ICE. Universidad de Deusto, 1996. pp. 492-495.

WEF (Foro Mundial sobre la Educación) *Declaración de Incheon y Marco de Acción. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Ginebra: Unesco. 2015. Disponible en: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>>
Fecha de consulta: 3 de junio de 2018.

Recebido em: 12/02/2018

Aceito em: 06/04/2018