

# ***Introducción***

MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO

## PANORAMA MUNDIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En el mundo, hay 750 millones de jóvenes y adultos que no aprendieron a leer y escribir, además de los 50 millones de niños que no tienen competencias básicas de lectura, escritura y cálculo (Unesco, 2017). Este es un grave problema que impide que las personas se integren de forma plena a un mundo donde la comunicación mediante la letra impresa, en medios físicos y digitales, es fundamental.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017) considera que las competencias de lectura y escritura son una parte intrínseca del derecho a la educación, ya que estas empoderan a las personas y comunidades y les permiten participar con plenitud en la sociedad. Además, considera que facilita la participación de las personas en el mercado laboral, ayuda a que mejore la salud y la alimentación en las familias, así como a reducir la pobreza y ampliar las oportunidades de las personas para desarrollarse a lo largo de la vida.

Esto se ha confirmado a través de estudios que, durante los últimos años, se han realizado en distintos países sobre los comportamientos lectores, tanto en el plano individual como en el social. En ellos, se ha encontrado un fuerte vínculo entre las competencias de lectoescritura y el desarrollo político, económico y cultural de las sociedades, pues se ha considerado que “la competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (FunLectura, 2012; OCDE, 2013).

En 2015, la Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) 2006–2015 señaló que las regiones que enfrentaban los mayores desafíos en alfabetización eran

África, Asia y América Latina. Pero también plantearon que en Europa se enfrentan graves problemas de alfabetización y dominio de la literacidad, pues en los últimos 10 años (a partir de 2011) hubo pocos avances al respecto. Así pues, emitieron la Declaración Europea del Derecho a la Literacidad, enfocada en garantizar que las personas de todas las edades, de manera independiente a la clase social, religión, etnia, origen y género, contarán con los recursos y las oportunidades para desarrollar habilidades de literacidad suficientes y sostenibles para comprender y utilizar de manera efectiva la comunicación escrita, manuscrita, impresa o digital. De hecho, a partir de las Declaraciones de Persépolis (1975), hace ya más de cincuenta años y la de Hamburgo (1997), puede decirse que estas competencias han sido reconocidas como un derecho humano en varias declaraciones e iniciativas internacionales (European Literacy Policy Network) (ELINET, 2016).

Además, a partir del mencionado encuentro en Hamburgo, surgieron una serie de documentos que coinciden en los siguientes puntos fundamentales:

- La literacidad debe convertirse en una prioridad.
- Las estadísticas sobre literacidad dan a conocer la relación entre el alfabetismo y otros aspectos del desarrollo humano y social.
- Las políticas nacionales deben asumir la importancia de la literacidad y educación, tanto en países desarrollados como no desarrollados.
- Impulsar niveles básicos de literacidad constituye un elemento fundamental en la reducción de la pobreza y la desigualdad en el mundo.
- La literacidad es un medio que conduce a la autonomía.
- La literacidad representa una oportunidad de nivelación entre culturas y ayuda al reconocimiento del pluralismo de las sociedades, elemento clave para la conservación de la paz y la estabilidad mundial.

Los derechos universales a la alfabetización y la educación básica aparecen como tema central de discusión, por lo que se ha fortalecido la reflexión sobre temas como la situación de la lectura y la escritura en el contexto mundial y regional, estrategias de enseñanza en esta área, la literacidad y el desarrollo social, la alfabetización multilingüe e intercultural, la alfabetización tecnológica y literacidades para el futuro, entre otros más.

En ese sentido, algunos países como India, la República de Corea, Irlanda, China, Finlandia, Canadá, Australia y Japón han entendido la importancia de

establecer políticas públicas para preparar a sus usuarios para las exigencias del siglo XXI en cuanto a lectura y escritura, incluyendo en ello la lectura por placer (Leu, 2001; Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2018; ELINET, 2016).

Ante la realidad que se plantea, es evidente que “cualesquiera que sean los soportes de los escritos, es imprescindible contar con políticas de Estado a favor de la lectura que beneficien a toda la población y unan esfuerzos de diferentes actores, tanto del Estado como de la sociedad civil” (FunLectura, 2012, p.2).

## LA SITUACIÓN EN NUESTRA REGIÓN

En México, los puntajes que tienen los estudiantes de tercero de secundaria en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), muestra que menos de 1% de estos logra alcanzar escalas de competencia en los niveles cinco y seis, que son los más altos y, en general, el promedio de los puntajes está por debajo del de los estudiantes de todos los países de la OCDE. Esto no significa que todos tengan una competencia lectora poco sofisticada sino que hay variaciones importantes entre grupos y personas, que es preciso considerar.

Diversos estudios en nuestro país han mostrado que la lectura es considerada una actividad escolar, que su práctica va perdiéndose con la edad y que “el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población” (FunLectura, 2012, p.10).

Para Guadalajara, ubicada en la zona occidental del país, resulta paradójico que después de 35 años de albergar la Feria Internacional del Libro (FIL), el evento anual más importante de su tipo en el mundo hispano y la segunda feria más grande del planeta después de la Feria del Libro de Frankfurt, perviva una problemática que no acaba de resolverse. Si en todo el mundo ya se ha reconocido que comprender los procesos de literacidad es fundamental para entender la realidad en que vivimos y para poder mejorarla, ¿qué nos toca hacer en Latinoamérica, en México, en nuestra comunidad?

Una revisión del trabajo investigativo en México nos pone en evidencia que este tiende a enfocarse en el proceso de lectoescritura, a la lectura de comprensión y a las prácticas y hábitos iniciales dentro del marco escolar. Es cierto que hay avances importantes en materia de políticas públicas para el impulso de la literacidad, planes y programas propuestos por la Secretaría de

Educación Pública (SEP), materiales de gran calidad, opciones de formación docente, valiosas propuestas metodológicas y proyectos de intervención, pero los resultados siguen siendo, de manera evidente, insuficientes. ¿No hará falta un abordaje interdisciplinar y empírico, que no se quede solo en el planteamiento teórico, pero que tampoco se convierta en un listado de estrategias didácticas o ejercicios?

## EL PUNTO DE PARTIDA: LA MIRADA DE INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de profundizar en esta problemática y de buscar alternativas viables para el contexto educativo de la región, se emprendió en 2018 la investigación “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de la literacidad”, auspiciada por el Fondo de Apoyo a la Investigación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y realizada por un equipo interdisciplinario que abordó el tema desde distintos niveles educativos y enfoques metodológicos.

En el marco de la investigación, en dos equipos, se trabajó con un objetivo general afín: identificar cuáles son los artefactos culturales y mediaciones que resultaron ser útiles en las prácticas intencionadas para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en sectores infantiles escolarizados dentro del sistema de educación básica de instituciones públicas, ubicadas en contextos desfavorecidos y de alta marginalidad de la zona metropolitana de Guadalajara.

El proyecto de investigación —desde una perspectiva sociocultural y enmarcada en los Nuevos Estudios de Literacidad, que conciben el desarrollo de la escritura y la lectura como procesos situados y determinados por la cultura y la interacción social— se enfocó en dos escenarios particulares:

- Centro Polanco: un centro comunitario al que acuden niños en condición de especial vulnerabilidad debido a la conjunción de un bajo nivel educativo familiar y dificultades personales para la adquisición de la lectoescritura inicial.
- El Día de las Palabras: un proyecto de intervención itinerante en cinco escuelas públicas ubicadas en el cinturón norte de la periferia de la ciudad, con alto rezago educativo.

La investigación realizada en el Centro Polanco, denominada “Mediación y desarrollo de la literacidad”, se centró en explicar cómo los artefactos culturales (psicológicos y físicos) utilizados para brindar atención a niños con problemas en la etapa de alfabetización inicial que acuden al Centro Polanco, favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad. El método fue un estudio de caso cualitativo en el que se observaron y analizaron 31 sesiones de clase (16 en un grupo y 15 en otro) en donde participaron dos profesoras y ocho niños por grupo. Se encontró que el uso de artefactos culturales respondía a la necesidad de los niños de un ambiente seguro emocionalmente que favoreciera la participación. Los artefactos, tales como la mediación de los contenidos, las actividades significativas situadas en el contexto sociocultural y el uso de materiales físicos, ayudaron, entre otras cuestiones, al desarrollo de operaciones cognitivas.

El objetivo de la investigación en torno al Programa Día de las Palabras, denominado “Incidencia de la lectura por placer en el desarrollo de la literacidad” fue propiciar el acercamiento de los niños a la lectura por placer y a la escritura creativa, a partir de la participación en proyectos letrados. La pretensión fue analizar cómo los artefactos culturales inciden en los cambios de las competencias de literacidad de niños de primaria, en específico, sobre las competencias relacionadas con la lectura por placer a partir de la dimensión de la lectura divergente. El programa de intervención se realizó en cinco escuelas de la ciudad con el apoyo de 17 talleristas formados en la metodología específica de Aprendizaje Basado en Proyectos Letrados.

Los resultados obtenidos de ambos procesos fueron de diverso alcance, divulgados mediante reportes especializados o artículos de investigación que dieron cuenta de los cambios obtenidos en el trabajo con los niños, las observaciones de los investigadores, así como las percepciones acerca de las actividades, hallazgos y conclusiones.

## PROPÓSITOS DE ESTA OBRA

En esta obra se recuperan orientaciones pedagógicas e interacciones didácticas útiles al dialogar sobre las estrategias empleadas en los entornos donde se desee impulsar la lectura y la escritura. Tales elementos, organizados en cinco capítulos, se acompañan de reflexión teórica, así como de la ejemplificación de recursos identificados.

El capítulo inaugural, “Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito”, se centra en el proceso inicial de aprendizaje de la lectoescritura. El autor, desde una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje y sobre los procesos de desarrollo de la comprensión lectora en particular, presenta un conjunto de recomendaciones para trabajar con aquellos niños que enfrentan dificultades en el dominio inicial de la lectoescritura.

La propuesta parte de la concepción de que la lectura y la escritura no son solo procesos de decodificación y codificación sino procesos que de manera profunda resultan significativos cuando se comprenden y cuando generan mensajes con sentido personal y social. Enmarcando la propuesta en las premisas epistemológicas, psicológicas y pedagógicas del constructivismo aplicado a la enseñanza de la lectoescritura, se apoya en la teoría de la mediación y enfatiza la importancia de un método estructurado, atento a la zona del desarrollo próximo de los aprendices.

A partir de los hallazgos de la investigación sobre el proceso de intervención llevado a cabo con un grupo de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, el autor destaca las buenas prácticas de los mediadores, agentes culturales que acercan a los niños al código escrito a partir de un modo particular de proceder: comunicar el propósito educativo, promover en los niños el sentimiento de ser competentes, proporcionar información directa con precisión y especificidad, así como fomentar procesos reflexivos; acciones mediacionales que se describen en este apartado y que pueden ser útiles para atender de manera diferencial a estos niños y niñas considerados como “rezagados” en el sistema escolar.

El capítulo “El papel de los artefactos socioculturales en la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial” se sitúa entre las coordenadas de la perspectiva sociocultural del aprendizaje considerando las dimensiones afectiva, social y cognitiva, en especial, el papel de la implicación del estudiante en la acción educativa.

Tomando como referente los hallazgos de la investigación realizada en un escenario de acción comunitaria al que acuden niños y niñas para recibir apoyo en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, el texto presenta con detalle dos tipos de artefactos culturales que favorecen el compromiso y la participación de los alumnos: las actividades pedagógicas y el ambiente emocional. El trabajo muestra cómo ambos componentes influyen en la implicación de los estudiantes en su proceso formativo, favorecen su partici-

pación activa en la apropiación del sistema de escritura inicial y suscitan el involucramiento de los alumnos en su propio aprendizaje.

En el capítulo se identifican con claridad mediaciones que se reconocen como instrumentos auxiliares del pensamiento y constitutivos del mismo, capaces de provocar respuestas afectivas en los estudiantes: actividades lúdicas, actividades relacionadas con el aprender haciendo y actividades de animación a la lectura. Todas ellas susceptibles de ser utilizadas por otros docentes para favorecer la participación comprometida de sus estudiantes. En el texto “Interacciones que posibilitan el aprendizaje” se describen las relaciones interactivas entre enseñantes y aprendices durante la búsqueda del desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas propias de la lectoescritura inicial. Atenta a las condiciones del ambiente educativo que favorecen el aprendizaje, la autora caracteriza tales relaciones como procesos de pensamiento dialógicos y participativos, bajo un clima de trabajo afectivamente seguro, signado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua, donde se promueve el cuidado de la persona y la revaloración de los niños como aprendices competentes con capacidad de autogestión en su vida escolar.

El capítulo muestra las posibilidades de avanzar en la adquisición de la competencia de la lectoescritura a partir de los hallazgos surgidos de la investigación en torno a una experiencia concreta de intervención realizada con niños y niñas de zonas vulnerables que presentan rezago escolar. El punto de partida es el paradigma sociocultural vygotskiano, de donde se parte para mostrar cómo las relaciones interactivas se pueden convertir en herramientas poderosas para la construcción de conocimiento al interior de los grupos y condición esencial para los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

El trabajo “Impulso a la lectura divergente a través de proyectos letrados” muestra cómo la implementación de la estrategia de proyectos como artefactos mediacionales propicia la movilización de la lectura divergente, entendida como aquella que logra impulsar al lector más allá del texto mismo y que es valiosa para potenciar el desarrollo de las competencias de literacidad en su conjunto. Fundamentada desde la perspectiva de la literacidad crítica, en específico desde el modelo de literacidad ideológica, toma como punto de partida el análisis de la intervención a través de un programa lector caracterizado por el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en

Proyectos, adaptada al campo de la lectura y la escritura. El capítulo ofrece el marco conceptual sobre el que se sustenta la categoría de lectura divergente y la noción de artefacto letrado, así como pautas para la implementación de proyectos letrados en el aula, una alternativa para dotar de significación la práctica de la lectoescritura, gracias a la dimensión comunitaria y social que los proyectos alcanzan.

Al final, en “La lectura por placer y las actividades para el desarrollo de la literacidad en la escuela: qué dicen los niños” se presenta un punto de vista de las posibilidades que proporciona la lectura por placer en el aula en relación con el desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades sociales y disposiciones afectivas implicadas en las experiencias de literacidad, así como la transformación potencial en el individuo y su entorno a partir de su avance en las competencias de literacidad.

Retomando las voces de los niños y niñas que participaron en el programa de intervención lectora y focalizando algunos de los cambios identificados tras la intervención, el capítulo invita al enriquecimiento del acto de leer en la escuela asociándolo como una actividad placentera y no solo funcional.

Los resultados que se muestran y las orientaciones didácticas sugeridas en este texto invitan a la reflexión sobre la importancia de propiciar encuentros con la lectura por placer y con la escritura creativa dentro de la cotidianidad de las aulas de las escuelas primarias.

Sean estos capítulos un aporte para la reflexión, el diálogo y la acción entre todos aquellos que creemos en la importancia de impulsar el desarrollo de la literacidad entre los niños y niñas, la juventud y los adultos de mañana, sujetos de aprendizaje que, ante una realidad cada vez más incierta, han de potenciarse personas críticas, agentes de la palabra, generadores de tiempos y espacios en donde se escuche su voz, lectores y escritores de sus propias narrativas.

## REFERENCIAS

ELINET (2016). *Frame of reference. ELINET country reports*. European Commission, Lifelong Learning Programme. Recuperado el 26 de septiembre de 2021, de <https://elinet.pro/research/> y <https://drive.google.com/file/d/1PWrbN1ZcQAYZr4ggy8mIymHPJX4M1-Mq/view>



- FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta nacional de lectura 2012. Primer Informe*. FunLectura. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>
- Leu, D.J. (2001). Exploring literacy on the Internet. *The Reading Teacher* (versión electrónica). International Reading Association's Journal. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de [http://www.readingonline.org/electronic/elec\\_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01\\_Column/index.html](http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01_Column/index.html)
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J. Henry, L.A. (2018). New Literacies. En D.E. Alvermann, N.J. Unrau, M. Sailors y R.B. Ruddel (eds.), *Theoretical Models and Processes of Literacy*. Nueva York: Routledge. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de doi: 10.4324/9781315110592-19
- OCDE (2013). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. España: Santillana. Recuperado el 1 de febrero de 2022, de <http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>
- Unesco (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next. *Factsheet*, No. 45 (septiembre, 2017). Recuperado el 1 de febrero de 2022, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002589/258942e.pdf>