

LENGUAJE Y EDUCACIÓN

TEMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE



ALMA CARRASCO ALTAMIRANO Y GUADALUPE LÓPEZ-BONILLA (COORD.)



**LENGUAJE Y EDUCACIÓN
TEMAS DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO**

**Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN
E INNOVACIÓN (LEI)
LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

LENGUAJE Y EDUCACIÓN. TEMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO
SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE

Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López Bonilla (coord.)

FUNDACIÓN SM DE EDICIONES MÉXICO, A.C.
INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO IDEA

Directora

Elisa Bonilla Rius

Gerente de Proyectos

Alicia Catalina Espinosa de los Monteros Ramo

Gerente de Soluciones Educativas Digitales

Cecilia Espinosa Bonilla

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.

Presidente

Daniel Ramos García

AUTORES POR ORDEN ALFABÉTICO

Claudia Albarrán Ampudia

María Luz Anguiano López Paliza

Gerardo Bañales Faz

Alma Carrasco Altamirano

David Benjamín Castillo Murillo

Gabriela González Ocampo

Gregorio Hernández Zamora

Guadalupe López-Bonilla

Guadalupe López Hernández

Verónica Macías Andere

Carmen Pérez Fragoso

Antonio Reyna Valladares

Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa

Guadalupe Tinajero Villavicencio

Norma Alicia Vega López

Mercedes Zanotto

Dictaminadores académicos de la obra

Virginia Zavala

Úrsula Zurita Rivera

Daniel Cassany

SERIE LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

Coordinadora

Alma Carrasco Altamirano

Comité académico LEI

• *Úrsula Zurita Rivera*

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México

• *Virginia Zavala*

Pontificia Universidad Católica del Perú.

• *Alicia Tecuanhuey Sandoval*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México

• *Inés Miret*

Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas. España

• *María Beatriz Medina*

Banco del Libro. Venezuela

• *Guadalupe López-Bonilla*

Universidad Autónoma de Baja California. México

• *Daniel Cassany*

Universitat Pompeu Fabra. España

• *Claudia Albarrán Ampudia*

Instituto Tecnológico Autónomo de México. México

Editora

Verónica Macías Andere



Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes, quienes han financiado su edición. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México.

Primera edición, México, 2014. D.R. © Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D.F. Tel. +52 (55) 1087-8400. www.fundacion-sm.org.mx. ISBN de la obra: 978-607-8053-13-1. Esta obra forma parte de la Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). ISBN de la serie LEI: 978-607-8053-14-8. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

Dirección de Fundación SM México: Elisa Bonilla Rius; Gerencia de Proyectos: Alicia Catalina Espinosa de los Monteros Ramo; Gerente de Soluciones Educativas Digitales: Cecilia Espinosa Bonilla. Edición: Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla; Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: 2think Design Studio. Fotografías: Consejo Puebla de Lectura, A.C.; Cap. V, pp. 140 y 148, fotos de Guadalupe Tinajero Villavicencio; Cap. VI, p. 615, foto de Mercedes Zanotto; Cap. VII, fotos de Gregorio Hernández Zamora; foto de portada: Guadalupe Tinajero Villavicencio.

La marca IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V.

LENGUAJE Y EDUCACIÓN TEMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN
E INNOVACIÓN (LEI)
LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE



PRESENTACIÓN

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mente.

Ludwig Wittgenstein

SOMOS SERES DE LENGUAJE. LO APREHENDAMOS, transformamos y hacemos de él pieza clave de nuestra existencia y contacto con la realidad. El lenguaje también nos permite desarrollar otras habilidades sociales e intelectuales. Nosotros sin lenguaje no somos mucho más que pedazos de realidad inconexos. Hablado, escrito, imaginado, el lenguaje nos delimita o expande. Esta obra da cuenta de cómo la educación ha incidido para qué niños, jóvenes y adultos logren dominarlo.

Fundación SM está centrada en la educación y actúa, en cuatro grandes ámbitos de actuación: la investigación educativa, la formación del profesorado, el fomento tanto de la lectura y la escritura como de la literatura infantil y juvenil, y el apoyo a proyectos y programas socioeducativos en entornos con dificultades de acceso a la educación y la cultura.

Este volumen es un producto del primer ámbito: la investigación educativa. Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López Bonilla convocaron a quince investigadores para revisar y compartir en ocho capítulos sus reflexiones en torno a los trabajos de investigación educativa acerca de lenguaje y educación en México, durante el presente siglo. El libro refleja fielmente la colaboración entre ellos para el armado del volumen y también con el equipo de la Fundación SM para el proceso de edición y diseño.

La obra resulta novedosa en varios sentidos: es una extensión desarrollada del Estado de Conocimiento del *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, que por primera vez da cuenta del campo de lenguaje en la colección de los Estados de Conocimiento. Se puede leer en forma lineal o puede ser revisada de acuerdo con el interés del lector —sea éste la mejora del servicio educativo en México, la evolución del currículo, la evaluación, entre otros temas— y distingue a los estudiantes como destinatarios de los servicios educativos según los niveles escolares o subsistemas educativos.

En cada capítulo hay valoraciones argumentadas de perspectivas y autores mexicanos que en la última década han aportado en materia de construcciones teóricas y propuestas educativas para enseñar el lenguaje en la escuela. El estudio del lenguaje en ambientes no escolares se trata en los dos últimos capítulos. El último, en particular, revisa un tema emergente de investigación y trabajo en México: la promoción de la lectura.

La edición de este libro es una evidencia de la colaboración entre investigadores, promotores de lectura y editores. Confiamos en que el contenido estimule la curiosidad para seguir reflexionando y actuando en beneficio de los destinatarios centrales de la educación: los estudiantes.

En Fundación SM impulsamos y fortalecemos, por medio de diferen-

tes proyectos, el conocimiento y la reflexión en distintas áreas de conocimiento; entre las cuales, el estudio del lenguaje resulta central como objeto de investigación y recurso de enseñanza. Por solicitud de los autores y convicción de la Fundación SM, esta obra es una producción digital de acceso libre. Los lectores tienen ahora la palabra.

ELISA BONILLA RIUS

Directora de Fundación SM México

PREÁMBULO

ESTA OBRA ES LA CULMINACIÓN DE UN PROYECTO colectivo cuyo propósito fue revisar los estudios sobre lenguaje realizados por investigadores mexicanos en la primera década del siglo XXI. Un primer resultado fue un capítulo que forma parte de los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que por primera vez incluyó el área de lenguaje en la revisión de las investigaciones realizadas en México, en este caso, durante el período 2002-2011. El tema, lenguaje y educación, supuso retos desde la misma delimitación del objeto de estudio, así como en la búsqueda y organización de los materiales. Los autores de cada capítulo ofrecen una ruta posible de atención a estos retos.

La revisión de las investigaciones publicadas, sin ser exhaustiva, nos permitió dos logros importantes: contar con un primer panorama de las inquietudes, enfoques, metodologías y hallazgos de los investigadores de instituciones mexicanas que han abordado la relación entre el lenguaje y la educación en México, como caracterización inicial de los temas de investigación. Nos permitió también conocer los debates y los temas emergentes que han marcado su producción académica durante la última década.

La caracterización de la investigación publicada durante la década nos llevó a identificar los ocho ejes temáticos que conforman los capítulos del libro e invitar a distintos investigadores para el desarrollo de los mismos. Cada equipo de autores tomó decisiones sobre la forma de presentar los subtemas identificados.

La riqueza de los materiales analizados ameritaba un análisis más fino que permitiera exponer con mayor detalle los aportes de estas investigaciones, así como enmarcar estos trabajos en las discusiones actuales que orientan la investigación educativa en México y en el resto del mundo. El resultado es este libro.

La organización del libro responde entonces a la producción académica de una década de investigación en México en materia de lenguaje, articulada de la siguiente manera: dos capítulos que analizan estudios teóricos sobre literacidad (López-Bonilla y Pérez Fragoso) y sobre estudios socioculturales de la cultura escrita que se ejerce fuera del ámbito escolar (Hernández Zamora); cuatro capítulos que presentan trabajos de desarrollo del lenguaje y su relación con la formación escolar: adquisición (Albarrán y Carrasco), estudios curriculares (Anguiano y Castillo), estudios de evaluación (Zanotto y González); estudios sobre el subsistema de educación indígena y las demandas de una formación bilingüe (Tinajero); y estudios sobre la lectura y la escritura académicas (Bañales, Vega, Valladares y Rodríguez); y un capítulo que analiza los estudios de promoción de lectura en espacios no escolares (Macías, López y Carrasco).

Agradecemos el espíritu de compromiso, colaboración y respon-

sabilidad de cada uno de los autores de los capítulos de este libro, quienes hicieron posible este trabajo. Agradecemos también el trabajo del equipo de diseño editorial (2think design design studio) por su profesionalismo y eficiencia. El apoyo editorial de Fundación SM México hace posible que este libro entre en contacto con los lectores, a quienes confiamos les resultará útil. A su directora, Elisa Bonilla, nuestro más sincero agradecimiento.

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA.

Ciudad de México, 30 de abril de 2013.

CONTENIDO

LENGUAJE Y EDUCACIÓN. TEMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

PRESENTACIÓN Elisa Bonila Rius	6
PREÁMBULO Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla	8
INTRODUCCIÓN Gerardo Bañales Faz	15
CAPÍTULO I DEBATES ACTUALES EN TORNO A LOS CONCEPTOS “ALFABETIZACIÓN”, “CULTURA ESCRITA” Y “LITERACIDAD” Guadalupe López-Bonilla y Carmen Pérez Fragoso	21
Introducción	23
¿Cómo nombrar lo que hacen quienes leen y escriben? El uso de algunos términos a través del tiempo	24
Debates recientes: de la Pedagogía Crítica a los nuevos Estudios de Literacidad	30
Freire y la pedagogía crítica	30
Teorizaciones sobre la literacidad en países anglosajones	30
Debates en México	32
Del lenguaje al discurso; del discurso al texto	37
Combinaciones léxicas en torno a los términos alfabetización y literacidad	38
Del papel a la pantalla	39
La adjetivación de la literacidad mediada por tecnologías. México y los Organismos Internacionales	41
Consideraciones finales	42
Referencias	45
CAPÍTULO II APRENDER A LEER, A ESCRIBIR Y A PARTICIPAR DE LOS USOS SOCIALES DE LA LENGUA ESCRITA Claudia Albarrán Ampudia y Alma Carrasco Altamirano	51
Introducción	53
Estudios de adquisición desde una perspectiva psicogenética	56
¿Qué se ha dicho en materia del aprendizaje de la escritura?	57
Conflictos en el empleo de número y variación de caracteres al escribir	58

Conflictos en la sonorización de lo escrito	58
Conflictos en la comprensión de los rasgos no alfabéticos del sistema de representación	59
¿Qué se ha dicho en materia del aprendizaje de la lectura?	61
Estudios de adquisición desde una perspectiva neurolingüística	64
Estudios de adquisición desde una perspectiva sociocultural	69
Otros temas presentes en el estudio de la adquisición	72
Adquisición, diálogo y trabajo colaborativo	72
Adquisición y educación especial	73
Adquisición y concepciones docentes	74
Adquisición y materiales para enseñar a leer y escribir	75
Adquisición y promoción de la lectura	76
Adquisición y educación de adultos	77
Adquisición y TIC	77
Consideraciones finales	79
Referencias	81
CAPÍTULO III	
EL LENGUAJE: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS DIMENSIONES CURRICULARES.	
PANORAMA GENERAL 2002 - 2011	91
María Luz Anguiano López Paliza y David Benjamín Castillo Murillo	
Introducción	93
Estudios relativos al currículo prescrito	94
Análisis de planes y programas de estudio en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura	95
Estudios históricos sobre la enseñanza de la lengua y las reformas educativas	105
Estudios relativos al currículo prescrito en los libros de texto gratuitos	111
Estudios relativos al curriculum presentado a los profesores	117
Estudios relativos al Curriculum en la acción	123
Algunas reflexiones a manera de conclusión	125
Referencias	128
CAPÍTULO IV	
BILINGÜISMO, CULTURA ESCRITA Y ESCUELA INTERCULTURAL: BALANCE DE UNA DÉCADA	133
Guadalupe Tinajero Villavicencio	
Introducción	135
Políticas del lenguaje y nuevos ordenamientos jurídicos	136
La escuela bilingüe y castellanizadora	139

Bilingüismo, cultura escrita y escuela indígena	146
Consideraciones finales	150
Referencias	152

CAPÍTULO V

INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN MÉXICO: PERSPECTIVAS, AVANCES Y DESAFÍOS **157**

Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares y Brianda Sarai Rodríguez Zamarripa

Introducción	159
Perspectivas de investigación de la lectura y la escritura académica	159
Estudios de la lectura académica	165
Conocimiento y creencias acerca de la lectura	165
Procesos de lectura	167
Prácticas de lectura	170
Enseñanza y evaluación de la lectura	171
Estudios centrados en la escritura	172
Conocimientos y creencias acerca de la escritura	172
Procesos de escritura	175
Estudios de la composición basados en el análisis de los textos académicos	177
Prácticas de escritura	178
Enseñanza de la escritura académica	180
Balance: avances y desafíos	181
Referencias teóricas	187
Referencias relacionadas con la escritura	187
Referencias relacionadas con la lectura	189
Corpus de trabajos revisados	190

CAPÍTULO VI

EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO ESCOLAR **197**

Mercedes Zanotto y Gabriela González Ocampo

Introducción	199
Evaluación del área de español	200
Investigaciones con métodos estandarizados para la evaluación del español	200
Investigaciones con métodos no estandarizados para la evaluación del español	206
Evaluación de comprensión lectora con métodos no estandarizados	208
Estudios diagnósticos de comprensión lectora	209
Estudios de lectura con intervención educativa	215

La evaluación de la escritura: tareas pendientes y aportes	218
La elaboración de textos	219
El análisis de errores de escritura	221
Los modelos y métodos de enseñanza de escritura	223
Evaluación de la lectoescritura: alcances en investigación y propuestas	225
El desempeño académico y la validación de instrumentos.	225
La práctica docente.	227
Las estrategias de lectura y de escritura.	228
Conclusiones	229
Referencias teóricas	231
Referencias del corpus	232
Referencias de documentos citados	238

CAPÍTULO VII

CULTURA ESCRITA EN ESPACIOS NO ESCOLARES 239

Gregorio Hernández Zamora

Introducción	241
Cultura escrita fuera de la escuela	241
¿Por qué estudiar las prácticas no escolares?	243
El corpus	244
Limitaciones del estudio	244
Descripción del corpus	246
Contextos y sujetos	248
Temas centrales	249
Trabajos antecedentes	249
Discusiones conceptuales	252
Literacidad cotidiana	254
Literacidad individual	256
Literacidad en la comunidad	258
Disponibilidad-Acceso	261
Poder y literacidad	263
Literacidad y ciudadanía	264
Perspectivas decoloniales	266
Implicaciones y perspectivas	276
Referencias teóricas	281
Referencias del corpus	282

CAPÍTULO VIII

PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y BIBLIOTECAS 287

Verónica Macías Andere, Guadalupe López Hernández y

Alma Carrasco Altamirano

Introducción	289
Referentes teóricos y metodológicos	290
Lectura como práctica social y cultural	291
Lectura como expresión de ciudadanía	292

Lectura y escritura: una falsa dicotomía	293
Fomento a la lectura y las concepciones	294
Desde el lector: entre el fomento a la lectura y el acento puesto en los actores	294
El lector como actor y como sujeto	297
El promotor o mediador de lectura	300
Desde los entornos posibilitadores: entre el fomento a la lectura y el acento puesto en los acervos	301
Manuales o materiales escolares	302
Colecciones de libros: bibliodiversidad como rasgo	303
Algunas pistas para la selección de acervos	304
Desde la construcción de comunidades lectoras: entre el fomento a la lectura y la construcción de comunidades letradas	305
Construir y multiplicar entornos lectores	305
La biblioteca pública como entorno lector	307
La escuela como entorno de lectura	309
El Programa Nacional de Lectura en México-PNL- (2001-2012)	310
Conclusiones	313
Bibliografía	315

INTRODUCCIÓN

COMO SERES HUMANOS TENEMOS LA CAPACIDAD de adquirir y utilizar un sistema de comunicación que de manera general denominamos lenguaje. Este *lenguaje natural* que puede ser *oral, de signos y/o escrito*, lo utilizamos con diversas funciones que nos permiten vivir y desarrollarnos en los distintos ámbitos y contextos de la sociedad.

Tres aportaciones importantes que han orientado las investigaciones del lenguaje en las últimas décadas son los estudios de Noam Chomsky, Dell Hymes y Lev Vygotsky. El primero puso el énfasis en la competencia lingüística como algo inherente al ser humano; el segundo dimensionó los aspectos contextuales al resaltar los usos sociales del lenguaje apropiados a las situaciones comunicativas; y el tercero resaltó la función semiótica del lenguaje en los intercambios de las personas. Normalmente dicho lenguaje con su sistema de símbolos, estructuras, significados y usos socioculturales, lo aprendemos y desarrollamos a través de la socialización que tenemos gradualmente en los contextos familiares, escolares, profesionales y comunitarios en los que vivimos a lo largo de nuestra vida.

En las últimas cinco décadas los estudios internacionales sobre la relación entre el lenguaje y la educación se han abordado desde la psicología, la lingüística, la antropología, la sociología, la historia, la pedagogía, entre otras disciplinas. En estas investigaciones, sus autores se han dedicado a estudiar de manera multidisciplinaria –aunque la mayoría de las veces aislada– el papel que han tenido el lenguaje oral y escrito en distintas comunidades, particularmente en el desarrollo social y educativo de los países. Aunque la tradición de la investigación educativa es aún joven en nuestro país, estas preocupaciones también han estado presentes en los estudios de los investigadores nacionales.

Es por ello importante contar con un volumen que, de manera integrada, ofrezca una revisión de los estudios realizados acerca del lenguaje, la lectura y la escritura, en los contextos educativos de nuestro país en la última década.

Este volumen denominado ***Lenguaje y Educación: Temas de Investigación Educativa en México***, pretende llenar ese vacío de manera comprensiva y continuar en forma más visible, diversa, enriquecida y actualizada la tradición de investigaciones en el área iniciada en nuestro país por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios en la década de los ochenta del siglo pasado. Básicamente, este volumen es un intento por comprender los diversos objetos de estudio, teorías y metodologías empleadas en las últimas décadas para conceptualizar e investigar el lenguaje, la lectura y la escritura en la educación de nuestro país.

Para ello, en este volumen los autores revisan la investigación realizada en ocho grandes temas que agrupamos en tres partes: discu-

siones teóricas, estudios acerca de la lectura y la escritura en contextos escolares y no escolares.

DISCUSIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

En el primer capítulo López-Bonilla y Pérez Fragoso ofrecen una mirada histórica a los usos y significados de los términos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad” en distintos contextos de investigación, lo que les permite ofrecer definiciones propias de estos conceptos. De manera particular, abordan los trabajos de investigadores que, en México, se han preocupado por precisar estos términos, y los ubican en los debates actuales sobre este tema. Una parte importante de su análisis la dedican por un lado, a discutir la alfabetización y la literacidad de manera plural, como alfabetizaciones o literacidades; y por el otro, a revisar la forma en que dichos términos han sido conceptualizados y adoptados en las publicaciones sobre la literacidad mediada por las tecnologías, especialmente en México. Las discusiones teóricas ofrecidas por López-Bonilla y Pérez Fragoso se complementan con el análisis conceptual que los autores de los distintos capítulos de este libro realizan sobre temas específicos, tales como adquisición y alfabetización (Cap. 2), lectura y escritura académicas (Cap. 6) y prácticas vernáculas (Cap.7).

Por su parte, Albarrán y Carrasco en el capítulo 2 analizan los procesos de adquisición del lenguaje escrito desde las tres perspectivas de investigación que a su juicio destacan en el área a nivel nacional: psicogenética, neurolingüística y sociocultural. Además revisan estudios emergentes que exploran la adquisición en relación a la educación especial, la educación de adultos, las concepciones de los profesores, el diseño de materiales educativos y las tecnologías educativas, entre otros.

ESTUDIOS DEL LENGUAJE, LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS ESCOLARES

Los capítulos incluidos en este apartado se dedican principalmente a explorar la manera en que el lenguaje en un sentido amplio y las literacidades de lectura y escritura académica son enseñados, aprendidos y evaluados en los distintos niveles educativos de nuestro país, desde primaria hasta la educación superior.

En el tercer capítulo, Anguiano y Castillo analizan la forma de conceptualizar la enseñanza del lenguaje que ha prevalecido en los distintos proyectos curriculares de nuestro sistema educativo en la última década. En su revisión y análisis de la literatura, consideran útil emplear tres formas de entender el tratamiento del lenguaje en las propuestas curriculares nacionales: el currículo prescrito, *el currículo presentado a los profesores*

y el currículo en la acción. En los estudios referidos al “currículo preescrito” analizan de manera crítica las concepciones de lenguaje y de los enfoques de enseñanza del mismo, presentes en las reformas curriculares, planes y programas de estudio y libros de texto. Respecto al “currículo presentado a los profesores” examinan investigaciones relacionadas con los materiales –guías didácticas, libros, principios pedagógicos, etc.– que emplean los docentes para concretar, estructurar y lograr los propósitos educativos ligados a la enseñanza del lenguaje en un currículo determinado cultural y políticamente. En la última parte de su trabajo, referida al “currículo en la acción”, Anguiano y Castillo reflexionan respecto a las implicaciones ideológicas, los aciertos y las contradicciones del currículo oficial que favorecen u obstaculizan el aterrizaje del currículo preescrito, y dan lugar al denominado “currículo oculto” en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en los contextos escolares.

De manera similar, Tinajero en el capítulo 4 nos brinda una excelente mirada al tema de la educación bilingüe intercultural. Básicamente nos explica de manera clara los logros y obstáculos de la política y legislación educativa formulada en materia de educación bilingüe, específicamente reflexiona sobre su impacto en la escuela indígena y en la formación y actualización de los docentes de aulas interculturales. Para ello, la autora examina con mirada crítica pero esperanzadora al mismo tiempo, el papel que han tenido y que a su juicio deberán tener las esferas gubernamentales, las dependencias de la Secretaría de Educación Pública y los padres de familia, entre otros agentes, para garantizar el derecho a la educación de calidad a los estudiantes pertenecientes a las importantes minorías lingüísticas existentes en nuestro país.

Por su parte, Zanotto y González en el capítulo 5 analizan los estudios acerca de la evaluación del español en general y de la comprensión lectora y la escritura en particular. En el caso de la evaluación del español, las autoras inician una interesante revisión de las aportaciones y limitaciones de las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas realizadas frecuentemente en nuestro país, tales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo). Además, dan a conocer algunos estudios que contemplan el uso de métodos de evaluación alternativa.

Respecto a la evaluación de la comprensión lectora, Zanotto y Castillo ofrecen por un lado, un recorrido amplio de los estudios orientados a diagnosticar los procesos de regulación metacognitiva que emplean los estudiantes en tareas de comprensión, y por otro, de aquellos que evalúan las ganancias en la comprensión lectora obtenidas por las alumnas y alumnos

de distintos niveles educativos antes y después de una intervención educativa. Adicionalmente, Zanotto y González nos ofrecen un breve panorama de los escasos estudios realizados en nuestro país acerca de la evaluación de la escritura y la lecto-escritura.

Finalmente, respecto a los estudios del lenguaje y la educación en contextos escolares, Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez en el capítulo 6 aportan un mapa introductorio de las tres principales perspectivas de investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior, es decir, las perspectivas cognitivas, sociocognitivas y socioculturales, señalando las diferentes posiciones que desde cada una de éstas, se conceptualizan e indagan ambas literacidades. Además, Bañales y colegas nos proponen comprender los avances y desafíos alcanzados por los estudios de la década pasada en las áreas de la lectura y la escritura académica, revisándolos en términos de cuatro principales objetos comunes de investigación: *los conocimientos y las creencias, los procesos de comprensión y de composición, las prácticas de literacidad –leer y escribir disciplinas- y las propuestas de enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura académica.*

ESTUDIOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS NO ESCOLARES

Aunado a las revisiones anteriores centradas en indagar y explicar las relaciones del lenguaje y de la lectura y la escritura en la educación escolarizada, otros autores de este volumen han puesto su atención en comprender dichas relaciones estudiando lo que ocurre en los contextos no escolarizados.

En este sentido, Hernández nos comparte una visión comprensiva, crítica y propositiva a la vez de los estudios realizados en nuestro país acerca de las prácticas vernáculas, desde la perspectiva sociocultural de la literacidad y los *Nuevos Estudios de Literacidad*. En un primer momento, el autor analiza minuciosamente las nociones adoptadas por autores nacionales –e internacionales- acerca de las prácticas vernáculas, y las razones que han dado lugar a esta importante área de investigación del lenguaje. Posteriormente, Hernández ahonda en los distintos temas de investigación de las prácticas vernáculas en la última década, introduciendo los estudios pioneros del área, los debates conceptuales vigentes, los estudios relacionados con la literacidad cotidiana tanto de los individuos como de las comunidades, los trabajos acerca del acceso y la disponibilidad de la lectura y la escritura que tienen las personas al participar en eventos cotidianos de literacidad, las relaciones de poder en el aprendizaje y uso de las prácticas discursivas letradas; vinculado a este último tema, Hernández también expone algunos trabajos acerca de las

relaciones entre literacidad, poder y ciudadanía en espacios públicos y de aquellos escasos trabajos que indagan desde una perspectiva histórica, el origen y la naturaleza colonizadora o decolonizadora que las prácticas de lectura y escritura pueden tener en la reproducción o desafío de las estructuras de poder y dominación de las sociedades.

Por último, Macías, López y Carrasco muestran un panorama sobre la promoción de la lectura en México, abordándola histórica, social y políticamente. Conciben la lectura como una práctica social y cultural y también como una expresión de ciudadanía. Por ello ponen el acento en entornos no escolares, como la biblioteca pública y espacios de la sociedad civil. Asimismo, analizan programas de promoción de lectura que se han puesto en marcha en México, así como los resultados de encuestas en esta materia.

En este capítulo se muestra a la lectura fuera de la escuela, con mediadores que no son los docentes, con lectores que no son los alumnos y con libros que no son los de texto.

COMENTARIOS FINALES

Sin lugar a dudas, la elaboración de esta obra ha supuesto un inmenso desafío de liderazgo por parte de las coordinadoras y de trabajo en equipo para los autores, que a nuestro parecer ha dado un excelente fruto, logrando reunir y hacer visible los esfuerzos de una gran cantidad de académicos que desarrollan líneas de investigación acerca del lenguaje y la educación en contextos educativos. Sin lugar a duda este volumen deberá ser una obra de consulta constante que oriente el trabajo de docentes, investigadores, políticos y planeadores educativos, bibliotecarios, promotores de lectura y escritura y de todos aquellos interesados en obtener un entendimiento mayor y confiable de las relaciones entre los fenómenos lingüísticos y educativos que configuran nuestro país. Por último quiero señalar que esta obra ha sido para los autores una excelente e inédita oportunidad para acercarnos; no obstante, durante la década por venir será fundamental mantenernos unidos para progresar ante los desafíos por resolver en el área, y volver a trabajar en equipo para construir el siguiente volumen de estudios de Lenguaje y Educación en México, permitiéndonos de esa forma mantener la tradición.

DR. GERARDO BAÑALES FAZ

Unidad Académica Multidisciplinaria de
Ciencias, Educación y Humanidades
Universidad Autónoma de Tamaulipas

CHAPTER 10 CAPITLES

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA

es Profesora-Investigadora de estudios de literacidad y análisis del discurso en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus intereses de investigación incluyen las prácticas de literacidad de los estudiantes de bachillerato, la desigualdad en la educación pública, y las identidades de los jóvenes. Ha publicado los libros *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México* (coautora), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (coeditora), y diversos artículos sobre sus temas de investigación. Es Doctora en Literatura por la Universidad de California en San Diego. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

CARMEN PÉREZ FRAGOSO

es profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, donde labora desde 1993. Se ha especializado en temas sobre educación a distancia, en particular sobre la educación en línea; sus últimos trabajos versan sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por estudiantes y maestros en el nivel superior y medio superior en contextos escolares y extraescolares. Ha participado como coautora en un libro sobre educación en línea y como coordinadora en la edición de dos libros, uno sobre educación a distancia y otro sobre discursos e identidades en contextos de cambio educativo. Es Doctora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Stendhal en Grenoble (Francia), y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

CAPÍTULO I

DEBATES ACTUALES EN TORNO A LOS CONCEPTOS “ALFABETIZACIÓN”, “CULTURA ESCRITA” Y “LITERACIDAD”

Guadalupe López-Bonilla y Carmen Pérez Fragoso

INTRODUCCIÓN

En febrero de 1996, al convertirse en miembro del Colegio Nacional, el escritor mexicano Fernando del Paso leyó un texto titulado “Yo soy un hombre de letras”. El título de su discurso hace referencia a un capítulo de su novela *Noticias del Imperio*, y a un personaje, el “hombre de letras” al que alude, a quien su padre le regaló de niño las 28 letras del alfabeto forjadas en plata. A través de las letras, explica del Paso, alguien que escribe puede ser visto como un “simple juntador... de letras, sílabas y palabras”, o como alguien que expresa ideas, pensamientos y sentimientos (del Paso, 1996, p. 2). ¿Qué significa ser “un hombre de letras” en los albores del siglo XXI? A reserva de comentar más adelante los aspectos sociales de clase y de género que tal imagen sugiere, en el ejemplo del autor arriba citado, presentarse como tal ante el Colegio Nacional, cuyo propósito fundacional fue “reunir a los hombres más destacados” de México, alude a su oficio de escritor consagrado y periodista reconocido. En contraste, el “hombre de letras” de su novela es un modesto escribano de plaza y pintor de letreros, hijo de un linotipista y heredero de las 28 letras que menciona del Paso. Estas imágenes, la del escribano de plaza, la del pintor de letreros, y la del escritor consagrado, muestran al menos dos caras de los múltiples significados implícitos en los verbos leer y escribir: como habilidades neutras (codificar y decodificar, juntar letras, formar palabras), y como formas de ser (“letrado”: sabio e instruido, según la definición vigente de la Real Academia Española).

Estas dos posturas, la de entender la lectura y la escritura como habilidades “neutras”, o bien, como prácticas que engendran identidades, coinciden con el debate de las últimas décadas en torno a las sociedades letradas, y que Brian Street describe como un debate entre el modelo autónomo y el modelo ideológico de la lectura y la escritura (Street, 1995). Estas dos posturas están presentes también en las políticas educativas que rigen la educación en México: la lectura y la escritura como prácticas sociales es uno de los cambios expresados en el discurso de las últimas reformas curriculares (ver los programas de español de la RIEB, por ejemplo), aunque en realidad sobrevivan actividades que traten estas actividades como habilidades descontextualizadas de decodificación y codificación, y que cobran forma principalmente en ejercicios normativos de la lengua. En el fondo, lo que está en juego es la relación entre el lenguaje y la educación; entre la institución escolar como agente alfabetizador y los estudiantes como sujetos alfabetizados, aunque aún en este siglo no haya claridad sobre lo que

■ Estas dos posturas, la de entender la lectura y la escritura como habilidades “neutras”, o bien, como prácticas que engendran identidades, coinciden con el debate de las últimas décadas en torno a las sociedades letradas...

■ En el fondo, lo que está en juego es la relación entre el lenguaje y la educación; entre la institución escolar como agente alfabetizador y los estudiantes como sujetos alfabetizados, aunque aún en este siglo no haya claridad sobre lo que significa la acción de alfabetizar y el proceso de alfabetización.

significa la acción de alfabetizar y el proceso de alfabetización.

En este capítulo discutimos precisamente la raigambre conceptual de términos como alfabetización, cultura escrita y literacidad, sus usos y significados en distintos contextos, y la manera como han sido retomados en las investigaciones publicadas durante la última década en nuestro país. En este panorama, identificamos algunas corrientes de pensamiento que han influido en los trabajos de investigadores de instituciones mexicanas, cuyas aportaciones ya forman parte de los lenguajes especializados para referirse al fenómeno en cuestión. Ya que estos tres términos, alfabetización, cultura escrita, y literacidad, han sido utilizados también como traducciones del inglés *literacy*, discutimos brevemente los orígenes y usos de este último término.

El capítulo está dividido en dos partes: en la primera abordamos los significados del término alfabetización, rastreando sus usos y apoyándonos en el trabajo de investigadores que ilustran su evolución. Identificamos también los elementos en común entre alfabetización y *literacy*, que en muchos trabajos se consideran equivalentes, y señalamos también aquellos elementos que los distinguen. Cerramos esta primera sección con un comentario sobre el concepto de "cultura escrita", presente en publicaciones de los últimos años en México, y del neologismo literacidad, que empieza a circular en varios países de habla hispana y que ya es reconocido por al menos una Academia Nacional de la Lengua (Condemarin, 2004). En la discusión, identificamos algunas corrientes y sus autores representativos, con el fin de trazar los ejes de discusión que han estado presentes en los debates sobre los términos.

Por otro lado, comentamos usos más recientes del término alfabetización, que, como sustantivo, ha sido descrito desde distintos ángulos con descriptores de campos específicos. Para ilustrar la complejidad de este panorama, en la segunda parte identificamos algunas líneas que han orientado los usos de los términos alrededor de la literacidad mediada por tecnologías, y centramos la discusión de los conceptos promovidos por los organismos internacionales por su influencia en las políticas educativas nacionales.

■ ¿CÓMO NOMBRAR LO QUE HACEN LAS PERSONAS CUANDO LEEN Y/O ESCRIBEN? EL USO DE ALGUNOS TÉRMINOS A TRAVÉS DEL TIEMPO

La discusión sobre los significados del término alfabetización no es un tema nuevo. Tanto en Latinoamérica (Braslavsky, 2003; Zavala, 2004; Cargnolino, 2005; Mora, 2012, entre otros) como en España (Viñao, 1988, 1989, 2009), diversos autores han abordado sus distintas acepciones en trabajos de corte conceptual que buscan precisar los alcances del término. En México, autores como Judith Kalman (1999, 2000, 2003, 2008), Emilia Ferreiro (2006b, 2009, 2011), Gregorio Hernández (2008) e Ileana Seda (Seda et al., 2010), ofrecen estudios que han enriquecido los debates actuales sobre el término. A su vez, el CREFAL¹ ofrece una publicación (Barriga y Viveros, 2010) que rastrea la aparición y usos del término en distintos documentos de los

organismos internacionales y en publicaciones académicas. Cabe aclarar que algunos de los documentos que refieren fueron escritos originalmente en inglés y utilizan el término *literacy*, que en ese y otros documentos se traduce como alfabetización.

Braslavsky (2003) sugiere que esta palabra apareció por primera vez al finalizar el siglo XIX, sin precisar dónde ni en qué contexto. Viñao (2009) aclara que “alfabetizar” se incluyó por primera vez en España en 1936 en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), que la definió como “ordenar alfabéticamente”. Este significado se amplió en 1970, al incluir el sentido de “Enseñar a leer y escribir a los analfabetos de un país”. Es justamente hasta 1970 cuando se incluyó el término “alfabetización”, que indica “Acción o efecto de alfabetizar” (p. 6). En contraste, analfabetismo alude a “las personas que no saben leer”, mientras que “analfabeto”, que apareció por primera vez en 1925 en el diccionario de la RAE, refería en ese año a una persona “ignorante que ni aún conoce el alfabeto”; y en 1983 se definía como “desconocedor de los saberes elementales” (Viñao, 2009, p. 6), definición que sorprendentemente sobrevive hasta la fecha².

Según Salgado (1984, citado en Barriga y Viveros, 2010), el término se utilizó en América Latina en 1948, en el marco del Seminario Regional de Educación, encuentro que dio continuidad a la Segunda Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. En ese contexto, alfabetización ya hacía referencia a la capacitación de los adultos para participar de manera digna como ciudadanos en el ejercicio de sus derechos. No obstante, en 1951, en documentos de la misma UNESCO se consideraba que una persona alfabetizada era aquella “capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla de su vida cotidiana” (Infante, 2000, p. 14); mientras que en 1962, un panel de expertos describió a una persona alfabetizada como aquella “que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad” (citado en Infante, 2000, p. 14). Este amplio espectro para definir el término dio pie a distintos calificativos que hacen alusión a una supuesta escala o gradación de las formas de ser alfabetizado (por ej., alfabetización elemental, básica, funcional). Ya que en muchos de estas publicaciones alfabetización se utiliza como equivalente a *literacy*, vale la pena observar los orígenes de uno y otro término.

Wilson (2008) ofrece una mirada histórica de *literacy*, que proviene del latín “*littera*”. Apoyándonos principalmente en el trabajo de Wilson, quien rastrea las huellas y los “niveles semánticos” (Bakhtin, en Wilson, p. 1) del término en inglés, ofrecemos una mirada comparativa de las palabras que en español tienen como elemento en común el mismo origen en latín.

De *littera* derivan las palabras *letter* en inglés y *letra* en español. La primera surgió en el siglo XIII para indicar inicialmente una letra del alfabeto, y posteriormente hizo también referencia a un texto. Esta relación de

▀ Este amplio espectro para definir el término dio pie a distintos calificativos que hacen alusión a una supuesta escala o gradación de las formas de ser alfabetizado (por ej., alfabetización elemental, básica, funcional).

■ En este sentido, subraya el papel que han jugado organismos como la ONU que, después de la Segunda Guerra Mundial, promovió esta condición como algo deseable para los países en desarrollo, por suponer que con ello se garantizaba el progreso económico.

la parte por el todo también se dio en español (letra antiguamente denotaba “carta”), aunque sobrevive en menor grado. Un siglo después, las palabras “*lettered*” en inglés y “letrado” en español referían a un “tipo de persona”, a quien supiera leer y escribir, pero, sobre todo, a alguien “de buena cuna” (los nobles y los miembros de la iglesia). En el siglo XV apareció el término “*literate*” para designar, de igual manera, a una persona “educada” y “cultivada”; mientras que en español sobrevivió el término “letrado”, al que se le fueron añadiendo otros sentidos (por ej., jurista). Otra palabra derivada de estos usos fue “*literature*” en inglés y literatura en español, para designar al producto de la escritura.

El término “*literacy*” apareció hasta finales del siglo XIX. Wilson (2008) afirma que, más que la habilidad para leer y escribir, este sustantivo denotaba una condición para ser un “tipo de persona”. En este sentido, subraya el papel que han jugado organismos como la ONU que, después de la Segunda Guerra Mundial, promovió esta condición como algo deseable para los países en desarrollo, por suponer que con ello se garantizaba el progreso económico. Por lo demás, añade Wilson, el término se ha utilizado claramente con fines políticos para comparar grupos de personas y suponer la superioridad de unas sobre las otras.

Kress (1997) destaca el hecho de que no exista, entre las lenguas europeas distintas al inglés, un término equivalente a *literacy*. En efecto, a pesar de observar una evolución morfológica similar entre el inglés y el español en algunas palabras que derivaron de *littera*, esta parece romperse en el momento en que “*literate*” reemplazó a “*lettered*”, y que dio pie más tarde al término *literacy* que, como afirma el mismo Kress, se trata de un “sustantivo abstracto que denomina un conjunto de factores diversos fusionados como una habilidad” (p. 112, en inglés el original). En cambio, sí encontramos tardíamente el término ‘alfabetización’ que, como bien indica Viñao (1988), designa un proceso donde están implicados agentes, instituciones, objetivos, instrumentos y consecuencias. La distinción es importante por varias razones; sobre todo, porque alfabetización supone una acción (pedagógica) de un agente sobre otro; de ahí que se considere a la escuela la institución alfabetizadora por excelencia, y que llegue incluso a confundirse alfabetización con formación o educación.

Sin afán de simplificar la historia de las lenguas y la evolución de las palabras, podemos representar los paralelismos y diferencias entre un término y otro mediante el siguiente cuadro (ver Cuadro 1). En las columnas del lado izquierdo aparecen los términos que precedieron al inglés *literacy* y sus equivalentes en español, con sus significados; en las columnas del lado derecho aparecen los términos asociados a alfabetización.

Cuadro 1: Nombrar y significar: comparación entre literacy y alfabetización				
Literacy			Alfabetización	
Origen: Littera (latín)			Origen: alphabetus (latín/griego)	
Inglés	Español	Significado		Significado
Letter	Letra	Sustantivo: representación gráfica de cualquier letra del alfabeto	Alfabeto	Sustantivo: Conjunto de símbolos (letras) de un sistema de comunicación
Letter	Letra	Sustantivo: Un texto que utiliza las letras del alfabeto		
Lettered	Letrado	Adjetivo/ sustantivo: alguien que lee y escribe, denota sobre todo una posición social, una “forma de ser”		
Literate/ Illiterate		Adjetivo/ sustantivo: alguien que (no) lee y escribe, una “forma de ser”	Alfabetizado/ Analfabeto	Adjetivo/sustantivo: alguien que (no) posee cierto manejo de la lengua escrita
Literacy		Sustantivo abstracto: una condición, una actividad, un conjunto de factores diversos expresados como una habilidad	-----	
-----	-----		Alfabetizar	Verbo: enseñar a leer y a escribir
-----	-----		Alfabetización	Sustantivo: Acción y efecto de alfabetizar

▀ Referido a prácticas específicas, literacidad denomina a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben textos. En cambio, la relación entre “alfabetizar” y “alfabetización” es análoga a “evangelizar” y “evangelización”; en ambos casos se ejerce una acción sobre otro. El símil no es arbitrario: ambas palabras van cargadas de ideología y refieren a acciones que, ya sea por separado o ya sea de la mano, se han instrumentado con fines políticos e ideológicos.

Las definiciones que ofrecemos en el cuadro anterior son tomadas de los autores citados, o del diccionario de la RAE, aunque es evidente que estas definiciones no agotan el sentido de cada palabra. Lo que sí queremos destacar es que en las columnas de la izquierda no aparece un solo verbo, como sí aparece en la de la derecha (alfabetizar). En cambio, en la columna de la derecha no aparece un sustantivo abstracto que dé cuenta del cúmulo de sentidos que implica saber leer y escribir, y que en inglés se designa con *literacy*. Por ello, no es de extrañar que en las últimas décadas, algunos investigadores de habla hispana hayan empezado a utilizar el término “literacidad” (Zavala, 2004; Condemarín, 2004; Cassany, 2006) como una suerte de préstamo del inglés (como “letramento” o “literacia” en portugués, y “literarität” en alemán; ver Kress, 1997) que, al castellanizarlo, sirve para expresar aquello que hacen los que leen y escriben. Morfológicamente la sustantivación opera como la relación entre “castidad” y “casto”, pues si castidad es aquello que practica quien es casto, “literacidad” es aquello que practica quien es “letrado”. Referido a prácticas específicas, literacidad denomina a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben textos. En cambio, la relación entre “alfabetizar” y “alfabetización” es análoga a “evangelizar” y “evangelización”; en ambos casos se ejerce una acción sobre otro. El símil no es arbitrario: ambas palabras van cargadas de ideología y refieren a acciones que, ya sea por separado o ya sea de la mano, se han instrumentado con fines políticos e ideológicos. En México, un ejemplo del siglo pasado lo encontramos en la experiencia del Instituto Lingüístico de Verano, cuya tarea alfabetizadora iba de la mano de su misión evangelizadora.



En todo caso, resulta claro que el término “*literacy*”, con toda su inestabilidad y fluidez semántica, no puede ser entendido como equivalente a alfabetización. Hecha la distinción, aclaramos que, en lo que resta de este capítulo, nos referiremos a los trabajos publicados por investigadores de instituciones mexicanas respetando la denominación que ahí aparezca; pero, en nuestra propia reflexión, utilizaremos el término “literacidad” para referirnos a lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben, entendida como una práctica social y situada (Street, 1984, 1995;

Barton y Hamilton, 2000), y alfabetización para nombrar la acción (pedagógica) que realizan los distintos agentes e instituciones sobre las personas.

En este entramado de redes semánticas es importante también destacar los usos del término “cultura escrita”, que se ha utilizado para nombrar los fenómenos a los que nos hemos venido refiriendo. A continuación, mencionamos algunas publicaciones de autores hispanoamericanos que han utilizado este término en sus estudios: *Cultura oral, cultura escrita y proceso de alfabetización en San Tomé y Príncipe* (Faúndez, 1984); *Distinción social y cultura escrita. Sociología de la alfabetización en Lorca (1760-1860)* (Moreno, 1986); *Alfabetización e Ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita* (Viñao, 1988). Estos títulos, publicados todos en la década de los ochenta, sugieren dos cosas: miradas particulares a las prácticas de lectura y escritura (antropológica, histórica, sociológica, e incluso pedagógica), y los contextos en los que se sitúan: las culturas escritas de determinados espacios, períodos, y grupos sociales.

Una década más tarde se publicaron en España traducciones de obras de autores anglosajones en cuyos títulos, el término original *literacy* pasó a ser “cultura escrita”. Ofrecemos dos ejemplos: *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (Goody, 1996; título original *Literacy in traditional societies*, 1968), y *Cultura escrita y oralidad* (Olson y Torrance, 1995; título original *Literacy and orality*). ¿Se expresa en el término “cultura escrita” la gama de significados que *literacy* evoca? Intentaremos responder a esta pregunta en lo que resta de este apartado.

En México, este término ha cobrado auge a partir de la publicación en 1999 del libro *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. En esta obra, a la pregunta expresa de la traducción del término *literacy*, Ferreiro responde lo siguiente:

Traduzco *literacy* como “cultura escrita”, porque tiene sentido y sabemos de lo que estamos hablando; en otros contextos, *literacy* es *alfabetización*. Pero tampoco *alfabetización* es muy adecuado, porque resulta incómodo utilizar este término cuando tienes que hablar de “alfabetización en un sistema no alfabético”. El término *alfabetización* está muy ligado al alfabeto. En este momento nadie se siente cómodo con los términos disponibles” (p. 103).

La respuesta de Ferreiro ilustra los desafíos que los investigadores hispanohablantes han enfrentado para nombrar lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben. Sin desdeñar las afirmaciones de esta autora, discrepamos hasta cierto punto de esta postura. Retomando nuestro argumento anterior, y en vista de los usos que en la literatura en español ha tenido el término, proponemos lo siguiente: si literacidad alude a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben, las *culturas escritas* aluden a los contextos en los que participan las personas cuando leen y/o escriben mediante prácticas de literacidad particulares³.

■ ...si literacidad alude a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben, las *culturas escritas* aluden a los contextos en los que participan las personas cuando leen y/o escriben mediante prácticas de literacidad particulares.

DEBATES RECIENTES: DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

FREIRE Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

■ Sus ejes -proporcionar a los adultos los elementos para interpretar su realidad de manera crítica y poder actuar sobre ella para transformarla-, se fundamentan en la lectura.

Son muchos los autores que han resaltado la función ideológica y política de las prácticas educativas y de alfabetización, pero, sin duda, es Paulo Freire quien con mayor claridad ilustró este proceso. La imagen de la educación como un sistema bancario, en el que los maestros depositan (transmiten) los conocimientos en los estudiantes, ha sido retomada en innumerables estudios sobre los modelos pedagógicos de transmisión, o la “pedagogía del decir”, en oposición a las propuestas que favorecen la construcción del conocimiento.

El trabajo de Freire ha trascendido las fronteras latinoamericanas. Como señalan Barton y Hamilton (1990), sus propuestas pedagógicas han sido instrumentadas en campañas y en proyectos de alfabetización para adultos también en las sociedades industrializadas. A través de sus teorías sobre la educación y sus propuestas pedagógicas, Freire “puso a América Latina en el escenario de la alfabetización de una manera sólida y contundente. A partir de allí se descubrió que había un pensamiento latinoamericano sobre alfabetización”, como destaca Ferreiro (1999, p. 193).

En los países latinoamericanos, los planteamientos de Paulo Freire para forjar la educación como praxis emancipatoria, reflexiva, dialógica y liberadora, han tenido mayor resonancia en el campo de la educación para los adultos y la educación popular, como corriente de pensamiento y como práctica educativa. Sus ejes -proporcionar a los adultos los elementos para interpretar su realidad de manera crítica y poder actuar sobre ella para transformarla-, se fundamentan en la lectura.

Las ideas de Freire siguen vigentes y se extienden a todos los campos de la educación: la multicitada frase “leer la palabra y leer el mundo”, leer el texto y el contexto de manera tal que su lectura posibilite la participación activa del educando en los asuntos de su interés, sigue siendo la esencia/fin último de la educación, la literacidad en su sentido más amplio. No obstante, aunque el legado de Freire sigue vigente en Latinoamérica y el resto del mundo, es cierto también que sus propuestas no incidieron en la institución escolar como institución educativa por excelencia.

TEORIZACIONES SOBRE LA LITERACIDAD EN PAÍSES ANGLOSAJONES

Un cambio importante en el siglo pasado fue lo que Gee (2000) ha llamado el “giro social” en los estudios sobre literacidad. Esto supuso pasar de una perspectiva que concebía la lectura y la escritura como habilidades cognitivas inherentes al ser humano, sin considerar los aspectos contextuales, a plantear la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricas y culturales. Gracias a las definiciones de Brian Street (1984, 1995), al primero se le conoce como el modelo autónomo de la literacidad, y al segundo como el modelo ideológico.

El trabajo de Sylvia Scribner y Michael Cole sobre la cultura Vai, las investigaciones de Street en Irán, y los estudios de Shirley Brice Heath

en Estados Unidos, constituyen obras representativas del giro social, como indica Gee en un artículo publicado en 1986⁴. La propuesta de estos investigadores impugnaba las versiones de trabajos como el de Goody citado arriba, y el de Walter Ong (1982), quienes hacían una distinción tajante entre oralidad y escritura, y sostenían que “la categorización abstracta, los procesos de razonamiento lógico-formales, las definiciones, las descripciones comprensivas y los autoanálisis articulados se sitúan más allá de la capacidad de la mente oral” (Zavala, 2004, p. 8). En estas propuestas, afirma Gee, la dicotomía entre “primitivos” y “civilizados” fue reemplazada por la dicotomía entre iletrados y letrados (Gee, 2004).

Barton y Hamilton (1990) afirman que fue en las décadas de los setenta y los ochenta cuando el término *literacidad* cobró fuerza en inglés, desplazando a la lectura y la escritura como centro de los análisis. Estos autores agruparon los trabajos que examinaban la literacidad en tres corrientes: la perspectiva del modelo autónomo, la de la literacidad funcional, y las perspectivas sociales, a las que contribuyó la obra de Freire. La primera describe la literacidad como una habilidad cognitiva, la segunda la describe en términos de lo que la gente puede (o no) hacer para actuar frente a las demandas de la sociedad, y la tercera en función de sus usos en contextos particulares. La perspectiva social, al poner el acento en lo que las personas hacen cuando leen y escriben en sus contextos cotidianos, puso en evidencia que “la disponibilidad y el acceso de y a la literacidad [o literacidades] están relacionados a la estructura social de la sociedad” (Barton y Hamilton, 1990, p. 12; en inglés el original), lo que dio pie a análisis críticos que han dimensionado las relaciones de poder inherentes a estas prácticas.

Un ejemplo de la perspectiva social es la corriente conocida como los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*), de la que Brian Street, David Barton y Mary Hamilton forman parte, que ha cobrado fuerza en los últimos años. Sus autores proponen que la literacidad (o literacidades) sea entendida como un conjunto de prácticas sociales, que incluyen eventos mediados por textos escritos asociados a distintos contextos de la vida de las personas. Entendidas así, las prácticas de literacidad son históricas, organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder y por tanto, algunas prácticas son más dominantes que otras (Barton y Hamilton, 2000).

Otro aspecto importante que destacaron Barton y Hamilton (1990) es la relación entre la postura conceptual sobre la literacidad y el enfoque pedagógico para enseñarla. Por ejemplo, bajo el enfoque del modelo autónomo, la educación se ha orientado hacia aspectos técnicos de lo que se considera una habilidad natural de todo ser humano, independiente de sus condiciones sociales; bajo el modelo funcional, que relativizó la noción de literacidad, las propuestas pedagógicas derivaron en acciones que reforzaban tareas específicas ligadas a la búsqueda de empleo, como llenar formas. Esta segunda visión de la literacidad ha estado presente en los programas curriculares del bachillerato en México, con contenidos que refuer-

▀ Barton y Hamilton (1990) afirman que fue en las décadas de los setenta y los ochenta cuando el término literacidad cobró fuerza en inglés, desplazando a la lectura y la escritura como centro de los análisis.

■ Kalman y Ferreiro, representan en México dos miradas importantes desde las que conceptualmente se ha abordado el fenómeno: sociocultural la primera, y psicogenética la segunda.

zan el llenado de formularios, como solicitudes de empleo o del curriculum vitae, expresada como “funciones del lenguaje” (ver López Bonilla, 2008). Por último, bajo la perspectiva social, y en el caso particular de los Nuevos Estudios de Literacidad, se consideran eventos de literacidad específicos, los contextos en los que naturalmente suceden, y los conocimientos, valores, e identidades que cada participante trae a la práctica (ver Pahl y Rowsell, 2005, para una descripción más detallada).

DEBATES EN MÉXICO

La preocupación por definir conceptualmente los términos con los que nos referimos a lo que hacen las personas cuando participan en actividades mediadas por textos escritos, no ha estado ausente en México. Así, además de alfabetización, que constituye el término de mayor uso en el país, encontramos también otras designaciones, tales como: “alfabetismo” (Seda-Santana, 2000), “letrismo” (Prieto et al., 2007), “escrituralidad” (Hamel, 2003), “cultura escrita” (Ferreiro, 1999; Kalman, 2008b), y literacidad (López Bonilla 2006; López Bonilla *et al.*, 2006). Títulos como “¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias”, “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, “Alfabetización: Acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información”, de Judith Kalman; “Diversidad y proceso de la alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, y *Alfabetización. Teoría y práctica*, de Emilia Ferreiro, ilustran estas inquietudes. Estas dos autoras, Kalman y Ferreiro, representan en México dos miradas importantes desde las que conceptualmente se ha abordado el fenómeno: sociocultural la primera, y psicogenética la segunda.

Los trabajos de Kalman revisados para este capítulo se pueden agrupar en tres tipos: los que teorizan y ofrecen definiciones conceptuales sobre la literacidad (Kalman, 1999, 2000, 2008a y 2008b); los que ofrecen revisiones de la literatura sobre la alfabetización de jóvenes y adultos (Kalman et al., 2003; Kalman, 2008), y los que ilustran su postura conceptual mediante minuciosos análisis de estudios etnográficos (Kalman 2003a, 2003b, 2004).

En dos trabajos publicados a finales de los noventa, Kalman ofrece dos panoramas sobre los usos y significados del término alfabetización. En el primero (1999), la autora aborda las iniciativas impulsadas en distintos momentos en América Latina para reducir el analfabetismo en la población adulta; en el segundo, muestra la diversidad de sentidos que adquiere el término desde una mirada histórica, puntualizando las corrientes que lo definieron a lo largo de casi cuatro décadas (Kalman, 2000). En ambos identifica a autores determinantes en perspectivas que marcaron los giros y las transformaciones en la forma de entender la literacidad -referida en estos trabajos como “alfabetización”-, como los trabajos de Goody y Watt, Scribner y Cole, y Brian Street, mencionados arriba. Recoge a su vez las transformaciones de las posturas de los organismos internacionales, señalando la visión desarrollista de estas instituciones, que promovían la alfa-

betización como condición necesaria y garantía del progreso económico, y que fueron decisivas a la hora de establecer las políticas educativas a nivel internacional. De ellas, destaca algunos acuerdos internacionales que definieron la “alfabetización” como el acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. Estas definiciones, señala, ponen en evidencia que tanto la lectura como la escritura forman parte de la vida cotidiana, por lo que “su uso no es únicamente un catalizador de participación social sino que... constituyen formas de participar en el mundo” (1999, p. 40).

Casi una década más tarde Kalman publica dos trabajos, uno en español y otro en inglés (Kalman, 2008a, 2008b), que retoman algunos de los temas discutidos anteriormente pero con una mirada actualizada que identifica las inquietudes y los debates del momento. En particular, estos artículos se centran en una reflexión más puntual sobre los alcances de los términos *literacy* en inglés, y cultura escrita y alfabetización en español, así como de los objetos que designan. A diferencia de los textos anteriores, en el artículo en español reconoce la dificultad para nombrar en esta lengua “la complejidad de la cultura escrita” (p. 109), destacando los términos que han surgido en distintas latitudes para significarla, como el término literaciad.

Llama la atención que en este texto, la autora utiliza indistintamente “cultura escrita” y “alfabetización” como términos equivalentes, de nuevo referidos a *literacy*. Este y otros trabajos (por ejemplo, en Kalman, 2003a y 2003b) ofrecen además definiciones conceptuales, como pensar lo que significa ser letrado en función de los contextos y los usos apropiados a cada uno de ellos. Resalta, además, la cuestión del acceso a la cultura escrita mediante la interacción con otros como condición para participar en ella, un tema central en los trabajos de esta autora.

Por otro lado, dos textos más de la autora ofrecen revisiones de la literatura sobre las investigaciones publicadas en México que abordan la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, una preocupación medular en sus propias investigaciones; y sobre la evolución de los programas escolares en la formación de lectores en América Latina (Kalman, Hernández y Méndez, 2003; y Kalman, 2008c). En el primero, destaca el hecho de que en las investigaciones revisadas, algunos autores cuestionen ciertas tradiciones y formas de concebir la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos, y comentan la búsqueda de enfoques teóricos y prácticas que permitan lograr transformaciones educativas apropiadas para el contexto. El segundo texto provee una revisión que complementa un trabajo previo de Seda-Santana (2000), al mostrar a grandes rasgos la evolución de los programas escolares para la formación de lectores y escritores en América Latina, haciendo hincapié de nuevo en las políticas educativas impulsadas por los organismos internacionales para incrementar los niveles de participación de las personas en la cultura escrita.

No menos importantes son las obras de Kalman de esta década que presentan estudios etnográficos de grupos o situaciones específicas, mediante los cuales se ilustra su perspectiva sobre estos temas. Dos libros publicados en 2003 y en 2004 (ambos editados previamente en inglés),

■ ...la autora utiliza indistintamente “cultura escrita” y “alfabetización” como términos equivalentes...

■ ...Kalman discute las diferencias entre *literacy*, entendido como “los usos de la lengua escrita, sus significados y sus prácticas de leer y escribir”...

y un artículo publicado también en estos años (2003a), son muestra de ello. En *Escribir en la plaza* (2003b), Kalman discute las diferencias entre *literacy*, entendido como “los usos de la lengua escrita, sus significados y sus prácticas de leer y escribir” (p. 16), y el concepto de alfabetización, que designa usos más “rudimentarios” de la lengua escrita. En *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, describe y analiza la experiencia con un grupo de mujeres de esta zona y los eventos de literacidad presentes en su vida cotidiana. Un eje común en estos tres textos es el planteamiento de la autora sobre la disponibilidad de los materiales escritos como condición para el acceso a la cultura escrita, situación que no se logra si no existen oportunidades para participar mediante la interacción con otros lectores y escritores. En otras palabras, la disponibilidad por sí sola no garantiza el acceso a la lectura y la escritura; es a través de las oportunidades de participación como se logra el acceso a la cultura (o culturas) escrita(s).

La obra de Kalman merece un comentario adicional. Por las poblaciones y las situaciones estudiadas, su trabajo revela prácticas de literacidad poco visibles y formas de ser letrado que contrarrestan la visión tradicional (y elitista) que por siglos marcó los usos y sentidos del término, como discutimos al inicio de este capítulo. Este hecho y su base conceptual para analizar los casos estudiados, hacen su postura consistente con la perspectiva social de los Nuevos Estudios de Literacidad.

Por otro lado, si los estudios de Kalman se enfocan en las prácticas cotidianas de personas adultas donde los textos escritos están presentes, los trabajos de Emilia Ferreiro se han orientado más a analizar los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños de “apenas 4 o 5 años”, como “sujetos cognoscentes” (1997, p. 9). Su obra en este rubro es vasta, sólida y ampliamente reconocida. Sus trabajos sobre adquisición son presentados por Albarrán y Carrasco en el siguiente capítulo de este libro.

Durante la última década, la producción de Ferreiro dio un giro importante. Sin dejar de lado sus preocupaciones intelectuales, evidentes en trabajos de estos años que recogen su pensamiento sobre la relación entre oralidad y escritura (Ferreiro, 2001, 2002, 2006a, 2007), Ferreiro discute también un tema emergente en la investigación educativa de México, al interperlar los discursos de la década que le asignan nuevos significados a los términos *literacy* en inglés, y alfabetización en español, referidos al uso de las nuevas tecnologías (por ejemplo, en Ferreiro, 2006b, 2006c, 2009, 2011).

En los primeros trabajos, Ferreiro critica la irreductibilidad de la escritura a la noción de código, que ha sido tan nociva en los procesos de alfabetización escolar que se concentran en aspectos mecánicos de la lengua escrita. Muestra, mediante la comparación de diversos sistemas de escritura, que no existe una relación biunívoca entre las unidades orales y las unidades escritas. Propone, además, superar la concepción de la escritura como un sistema de codificación para concebirlo como un sistema de representación, cuya relación con lo representado no es siempre clara. Una preocupación de estos estudios es la relación entre las concepciones sobre

la escritura, la institución escolar como institución alfabetizadora, y las formas de aprender la lengua escrita.

En trabajos más recientes, Ferreiro retoma debates actuales sobre la relación entre las nuevas tecnologías y la institución escolar, y entre los nuevos soportes y el texto escrito. Para los propósitos de este capítulo, interesa en particular un artículo publicado en inglés (Ferreiro, 2006b) que resume las inquietudes del momento en torno a los usos, transformaciones, y ámbitos en los que se utilizan los términos *literacy* y alfabetización. Se trata de una conferencia (publicada posteriormente como artículo) que ofreció Ferreiro ante la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios (IFLA, por sus siglas en inglés). En ella, discute la resistencia de las instituciones escolares para incorporar innovaciones tecnológicas como en su momento lo fueron el bolígrafo, la máquina de escribir, y recientemente las computadoras. En particular, señala que con las computadoras cambiaron también los métodos de producción y circulación de los textos, así como sus soportes.

Quizá por la proliferación de términos provenientes del inglés, que con las nuevas tecnologías se han vuelto habituales en muchas lenguas, Ferreiro admite que, al menos en este campo, las cosas se dicen primero en inglés y no siempre encuentran traducciones adecuadas a otras lenguas. Este es el caso, afirma, del término *literacy*, que en inglés describe el aprendizaje de prácticas sociales relacionadas con la producción, uso y circulación de los textos escritos; mientras que alfabetización, admite, alude al aprendizaje del alfabeto como tal. Advierte además que las palabras, siempre cambiantes, designan aquello que sus usuarios quieren nombrar, como *information literacy*, *media literacy*, *digital literacy*, *health literacy*; pero también usos insólitos como *baseball literacy*, que parece aludir a las habilidades técnicas del juego y no al manejo de textos.

Las interrogantes que plantea Ferreiro merecen una reflexión seria sobre el alcance de estas transformaciones, sobre todo porque en nuestra lengua esta misma adjetivación se aplica al término “alfabetización” o, más bien, a las “alfabetizaciones” (literacidades), sin distinguir entre la acción pedagógica (la alfabetización) y la práctica misma, como se discutirá más adelante.

Dos autores que también contribuyen a la definición de los términos aquí discutidos son Seda-Santana (2000, 2010), y Hernández Zamora (2008; Hull y Hernández, 2008). Un texto de



■ ...Seda-Santana coincide en la inexactitud de traducir literacy como alfabetización, por lo que opta por el término "alfabetismo", con la connotación de letrado.

Seda-Santana (2000) presenta sucintamente los programas de alfabetización dentro de la educación escolarizada y programas alternativos en América Latina, vigentes en décadas recientes. Como los textos comentados arriba, Seda-Santana coincide en la inexactitud de traducir literacy como alfabetización, por lo que opta por el término "alfabetismo", con la connotación de letrado.

En un trabajo posterior (Seda et al. 2010), Seda y un grupo de investigadores ofrecen un estudio conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas en el que documentan cronológicamente y discuten las diferentes conceptualizaciones del término, presentes en: los documentos oficiales de los gobiernos de los países iberoamericanos, las propuestas de los organismos internacionales (UNESCO, OEI), los escritos de los especialistas en los temas de alfabetización y educación para adultos, así como en los documentos de las organizaciones de la sociedad civil que colaboran en este campo en América Latina

La revisión de un amplio corpus de más de 300 trabajos les permitió ubicar los documentos oficiales de los países iberoamericanos dentro de las tendencias vigentes en cada periodo con relación a la educación de las personas jóvenes y adultas. Los autores inician el recorrido histórico a partir de los años cuarenta, señalando la fundación de la UNESCO (1945) y de la OEI (1949) como el inicio de la cooperación entre los gobiernos de los países miembros para afrontar los problemas comunes. Señalan y muestran cómo las propuestas y recomendaciones de los organismos internacionales han incidido en las políticas nacionales a partir de la promulgación del Derecho a la Educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la ONU (1948).

El análisis minucioso de la documentación les permitió mostrar la evolución de los dos conceptos: Alfabetización y Educación para adultos (a partir de los años noventa, Educación para jóvenes y adultos). Los autores rastrearon las distintas denominaciones para ambos conceptos para cada década presentes en los documentos iberoamericanos y las ubicaron en el contexto de las tendencias educativas mundiales. Muestran cómo las denominaciones predominantes cambiaron según la época y los contextos, de acuerdo al desarrollo político, económico y social de cada región. En este interesante recuento muestran los cambios en los enfoques educativos adoptados en los programas (inter)nacionales para realizar estas acciones. Las inquietudes alrededor de la alfabetización de las personas adultas muestran una preocupación por hacer explícitos los logros esperados de las personas atendidas así como las intenciones y el énfasis de los programas de cada época. En su recorrido histórico, resaltan la complejidad de factores que conlleva la atención de las personas adultas no escolarizadas en un mundo cambiante que exige una participación cada vez más activa de la población y, por tanto, la dificultad de definir el concepto de alfabetización para el caso de las personas adultas.

Por su parte, Hernández (2008) aborda los significados de los términos alfabetización y alfabetizar y comenta sus implicaciones educati-

vas. Define “alfabetización” con base en 5 ejes: como código escrito, como lengua específica, como lenguaje social especializado, como recurso de comunidades discursivas, y en función de los canales y sus soportes. Destaca también la relación entre la postura que se asuma frente al término, ahora sí como acción pedagógica (proyecto alfabetizador), y los elementos que se priorizan a partir de esas definiciones: alfabetización funcional, cultural, o crítica.

Por último, Hull y Hernández (2008) discuten las transformaciones que ha sufrido el término *literacy*, señalando sus variantes, continuidades y discontinuidades. Destacan como hitos importantes en las concepciones contemporáneas los trabajos de Scribner y Cole, de Dell Hymes, y de Paulo Freire. Los primeros, señalan los autores, definieron la literacidad como una práctica que entraña una secuencia de actividades orientadas por metas, y en las que se utilizan sistemas de conocimiento y tecnologías particulares; el segundo puso de relieve los aspectos contextuales y culturales en el estudio del lenguaje, y el tercero redimensionó las funciones de la literacidad como herramienta de empoderamiento. Por último, identifican ejes centrales que han orientado los estudios acerca de la literacidad: como construcción histórica, tecnológica, cultural y de desarrollo.

DEL LENGUAJE AL DISCURSO; DEL DISCURSO AL TEXTO

Es importante notar que los cambios que sufrieron las formas de entender la literacidad, desde concebirla como habilidad técnica, hasta pensarla como práctica social y situada, es decir, los cambios del giro social que menciona Gee (2000) en los estudios alrededor de y sobre la literacidad, fueron paralelos y en parte consecuencia de cambios conceptuales importantes que autores de distintas disciplinas aportaron al estudio del lenguaje a lo largo del siglo XX. Mencionamos sólo algunos.

A principios del siglo pasado, los trabajos de Bajtín/Voloshinov dimensionaron la naturaleza social del lenguaje. Su trabajo puso en evidencia el papel determinante que desempeñan las relaciones sociales en la producción de los signos lingüísticos, y la red discursiva que enmarca todo enunciado. La reflexión sobre las condiciones que permiten la construcción de sentido, por un lado, y el papel preponderante que los estudios sobre el giro lingüístico le otorgaron al lenguaje como agente estructurante en la construcción de la realidad, por el otro, llevaron la discusión del lenguaje al terreno del discurso y la práctica discursiva, es decir, al terreno de lo social. Como una manifestación de este cambio epistemológico, la noción de discurso cobró nuevos matices y fue punta de lanza para poner en evidencia la naturaleza histórica del lenguaje y la carga ideológica del signo lingüístico.

No menos importantes resultaron los trabajos de Foucault sobre el discurso –o los discursos– que, desde su perspectiva, hacen referencia a sistemas de representación que regulan lo que se puede hacer con el lenguaje en una situación y un contexto determinados. Para Foucault, el discurso constituye mucho más que el soporte lingüístico de la ejecución

■ En otras palabras, la 'realidad' es mediada por la actividad de representación del discurso que, en parte, la constituye.

verbal, ya que establece los límites del comportamiento lingüístico según el momento histórico en el que se sitúa; es decir, esta noción de discurso hace referencia a lo que puede o no puede ser dicho en una formación discursiva específica. Esta, según Foucault, constituye un conjunto de reglas que en un determinado momento histórico regula y determina las modalidades enunciativas, la formación de los conceptos, las estrategias posibles, y la formación de los objetos. El conjunto de enunciados en el que se reconocen estas regularidades constituye una *formación discursiva* particular. En este sentido, es el discurso el que crea un lugar para el sujeto y determina las posibilidades de construcción del conocimiento.

Al poner el acento en la función mediadora del discurso, Foucault relativizó la noción de verdad al otorgarle su dimensión histórica. Son las fuerzas sociales las que establecen un "régimen de verdad" y con él, los tipos de discursos aceptables para un contexto específico. Esto no implica que las cosas no existan fueran del discurso, pero es precisamente a partir de él que éstas son inteligibles. En otras palabras, la 'realidad' es mediada por la actividad de representación del discurso que, en parte, la constituye. Así, el discurso crea objetos de conocimiento y regula los modos posibles de hablar sobre esos objetos, a la vez que deviene en autoridad para enarbolar la "verdad" sobre ellos. Este último aspecto es importante en la teoría de la representación de Foucault, pues pone de manifiesto el poder que ejercen los discursos sobre las prácticas sociales, ya que es a través del conocimiento -siempre discursivo- como se establecen las pautas de conducta válidas en momentos y contextos específicos. *Poder, sujeto e identidad* son conceptos que, bajo esta óptica, van íntimamente ligados a la noción de discurso.

El giro lingüístico y los estudios sobre el discurso condujeron a una sobrevaloración de unos aspectos en detrimento de otros. Lo "real", que pasa siempre por el tamiz de lo discursivo, parece quedar siempre diferido. Bajo esta luz, la famosa frase de Freire, "leer la palabra y leer el mundo", se resemantiza y cobra renovada vigencia: el mundo solo es inteligible a través de la palabra; esto es, el mundo se transforma en texto(s). Por ello, no extrañan el ímpetu y la proliferación de sentidos asociados a la *literacidad*, como advierte Ferreiro en el texto citado arriba, al grado de relativizarse hasta casi perder sustento.

COMBINACIONES LÉXICAS EN TORNO A LOS TÉRMINOS ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD

La visión de literacidad como un concepto plural ("alfabetizaciones" o literacidades), es apoyada por la UNESCO (2004). Este organismo plantea que "la pluralidad de la literacidad no debe ser entendida como entidades separadas. Su carácter dinámico se basa, de hecho, en múltiples prácticas comunicativas y sociales, pero no es en sí mismo idéntico o reducible a estos múltiples patrones" (p. 29).

La pluralidad, o mejor dicho, la naturaleza múltiple de la literacidad necesaria para participar en las actividades cotidianas -escolares, labora-

les y recreativas- del presente siglo, (la multi-literacidad, NLG, 1996), ha generado un sinnúmero de términos. Conforme se complejiza el mundo, las habilidades requeridas para participar en sus actividades se incrementan.

En general, los calificativos utilizados alrededor de la literacidad (en inglés, *compound literacy*) resaltan aspectos específicos dependiendo de su campo de aplicación. A continuación agrupamos los descriptores más comunes con el fin de destacar algunas diferencias en cuanto a lo que enfatizan y, por lo tanto, lo que requieren sea desarrollado.

- Derivados del tipo de práctica, como Literacidad académica, Literacidad disciplinar. Enfatizan *la práctica y el conocimiento profundo* que requieren la formación académica y los participantes de las academias de las distintas disciplinas. A ellas se dedica el capítulo 4 de este libro.

- Determinados por el ámbito de su ejercicio (esperado), como alfabetización científica, o la alfabetización para la salud o la ecología. Enfatizan la obtención de *conocimientos suficientes* para comprender los alcances de los avances de la ciencia y los problemas relacionados con el cuidado de la salud y el medio ambiente, y poder participar en los debates sobre esos temas y actuar en consecuencia⁵. En general, el desarrollo de estas alfabetizaciones continúa con el sentido de mínimos necesarios que en un tiempo caracterizó las definiciones de alfabetización tradicional (Durant *et al.*, 2000).

- Mediadas por el uso de las tecnologías. Enfatizan el desarrollo de las habilidades requeridas para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación. Este punto lo abordamos de manera más extensa a continuación.

DEL PAPEL A LA PANTALLA

La diversidad y la complejidad de las tecnologías de información y de comunicación disponibles, así como su creciente penetración en las actividades sociales y productivas de todos los países, ha sido una de las causas, entre muchas otras, de la formación de nuevos términos en este campo. El uso de prefijos y la proliferación de adjetivos, al unirse a los términos convencionales, pretenden indicar su relación con las tecnologías. Antes de abordar los términos específicos alrededor de la literacidad, es conveniente ubicar los más generales, referidos a las cuestiones cotidianas que permean las demandas de la sociedad hacia la escuela.

Woolgar (2002) afirma que el uso de prefijos y calificativos antepuestos a las actividades y/o instituciones indican que las primeras son ejecutadas y las segundas desempeñan sus funciones mediadas por las tecnologías, con una fuerte carga ideológica que pretende significar una mejora. En sus propias palabras:

Se acostumbra que las descripciones conjuren un futuro consecuente con los efectos de las tecnologías electrónicas. En este sentido, ‘virtual’ como interactivo, información, global, remoto, distancia, digital, electrónico (o ‘e’), ciber, tele, etcétera, aparecen como un prefijo aplicado a las varias actividades e instituciones sociales existentes. Ejemplos de actividades incluyen el aprendizaje,

▀ En general, los calificativos utilizados alrededor de la literacidad (en inglés, *compound literacy*) resaltan aspectos específicos dependiendo de su campo de aplicación.

el trabajo, las compras, el correo, el banco, la medicina, el sexo. Ejemplos de instituciones incluyen la educación, la sociedad, la medicina, la universidad, el gobierno, los medios. Entonces observamos la emergencia de las compras electrónicas, la sociedad de la información, el e-gobierno, el aprendizaje remoto, etcétera. Con frecuencia no es claro cómo la aplicación del prefijo realmente modifica la actividad o institución [...] La implicación es que algo nuevo, diferente y (usualmente) mejor está sucediendo (Woolgar, 2002, p. 3, en inglés el original).

Los calificativos como virtual o digital⁶ se aplican, en su sentido más amplio, para referirse a otro espacio o mundo paralelo al mundo real, donde se participa sin estar presente físicamente. Un espacio en donde la participación adquiere cada vez más relevancia cultural y política, y que presiona a las instituciones educativas para formar individuos que puedan desenvolverse en él. A continuación nos referiremos a los que refieren a las prácticas de literacidad mediadas por tecnologías.

La disponibilidad de más soportes de expresión (y participación), presentes en la vida cotidiana, hacen necesario el desarrollo de habilidades específicas para su uso eficiente. Además, la fuerza que las tecnologías inyectan a los medios de comunicación masiva, como la televisión, requiere preparación para enfrentarlos de manera responsable. Así, las habilidades necesarias para desenvolverse en una sociedad que demanda el uso crítico de los medios de comunicación, en su sentido amplio, están al centro de los debates sobre la educación actual y la futura. De allí han surgido múltiples propuestas: Literacidad informática, informacional, digital, visual, mediática, entre otras. Sin embargo, el panorama no es claro.

El debate sobre la conceptualización de la literacidad en sus versiones combinadas muestra que algunos términos implican competencias o habilidades de índole más general y compleja que otros. Sin ahondar mucho en las diferencias conceptuales/semánticas en este momento, cabe aclarar que algunos términos son más amplios, abarcando las habilidades implícitas en los otros. Por ejemplo, los calificativos informática, audiovisual, digital, hacen referencia a soportes específicos; mientras que los términos informacional, comunicacional⁷, se refieren a las relaciones con la información y las formas de comprender/interpretar y producir la información (en formato digital, audio, video, o multimedia, etc.) mostrada en esos soportes. Se necesita contar con las primeras para poder acceder a las segundas.

En este contexto de especialización, el concepto de literacidad mediada por la computadora ha evolucionado notoriamente, abarcando cada vez más elementos. Larose y Peraya (2001, p. 38) ubican sus acepciones en dos polos de un continuo epistemológico: en un extremo, el concepto se refiere a un nivel mínimo de funcionalidad que significa la adecuación de competencias a criterios especificados previamente, y en el otro, a un campo particular de aplicación de la autonomía cognitiva que caracteriza al individuo competente, apto para investigar, modificar y generar conocimientos de manera consciente.

LA ADJETIVACIÓN DE LA LITERACIDAD MEDIADA POR TECNOLOGÍAS. MÉXICO Y LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

A nivel internacional, el debate sobre la terminología adecuada y la búsqueda de indicadores aplicables a todos los países tiene poco más de dos décadas⁸. La profusión de términos para referirse a las prácticas de literacidad mediada por tecnologías con frecuencia deviene en su trivialización. La posición de Emilia Ferreiro (2004) nos previene sobre el uso acrítico de las traducciones de los términos en inglés. Se pronuncia en contra del uso de los términos alfabetización digital y equivalentes porque no los considera apropiados. Su posición es clara: “no se puede hablar de literacidad en el vacío [...] me refiero a literacidad a secas. A la que corresponde a nuestro tiempo y espacio” (Ferreiro, 2004, p. 43, en inglés el original).

La UNESCO se ha preocupado por proporcionar un marco global que sintetice las necesidades educativas de los ciudadanos para poder participar en el mundo actual. Este organismo continuamente realiza reuniones de expertos en diferentes disciplinas que han preparado una serie de trabajos conceptuales y operativos. En estos trabajos destaca la participación de Jesús Lau Noriega, de la Universidad Veracruzana.

Lau (2013) plantea las diferencias y convergencias entre los conceptos de literacidad para los medios y para la información. Con base en una revisión de la literatura anglosajona sobre el concepto de literacidad mediática o para el uso de los medios, plantea que generalmente se le concibe como “los conocimientos y habilidades individuales necesarias para analizar, evaluar o producir mensajes en los medios” (p. 77, en inglés el original). En su trabajo hace evidentes las convergencias de este constructo con el de literacidad informacional, haciendo al segundo más inclusivo: los mensajes en los medios pueden ser considerados información.

Para comprender esta posición, Lau (2013) clarifica los tres conceptos interrelacionados (dato, información y conocimiento) que intervienen en la concepción de literacidad informacional. Dato se refiere a “números, palabras o imágenes que requieren ser organizadas o analizadas para responder una pregunta específica; la información es definida como los datos procesados que añaden/generan conocimiento en quien los recibe; mientras que conocimiento se refiere a lo que la persona o personas aprenden o construyen mentalmente con la información” (p. 77, en inglés el original).

La literacidad informacional, denominada también literacidad en información y literacidad informativa, es una castellanización (no una traducción, Lau y Cortés, 2009) del término anglosajón *information literacy*, aunque algunos autores prefieren el término “Desarrollo de habilidades informativas” para enfatizar que es un proceso (Lau, 2006). En México, esta posición es compartida por los estudiosos del campo de la información y la bibliotecología. Por ejemplo, Ramírez Leyva (2002) plantea que la “alfabetización” en información no puede lograrse sin involucrar fuertemente la lectura, la escritura, los valores y la ética.

En los países anglosajones, los sentidos de “literacidad informacional”, como metaliteracidad o concepto paraguas independiente de contextos

■ ...“no se puede hablar de literacidad en el vacío [...] me refiero a literacidad a secas. A la que corresponde a nuestro tiempo y espacio”...

■ Este concepto, la MIL (*Media and Information Literacy*, literacidad para el uso de los medios de comunicación y de la información), se considera “esencial para empoderar a las personas con conocimiento crítico sobre las funciones de los medios de comunicación, los sistemas de información y los contenidos que ofrecen” (UNESCO, 2011, p. 16, en inglés el original).

y soportes, abarca todas las otras literacidades relacionadas con las tecnologías, como literacidad digital, visual, mediática e incluso lo que conocemos tradicionalmente como literacidad crítica (Kurbanoglu, 2012; UNESCO, 2013), ya que enfatiza el desarrollo de destrezas y competencias cognitivas y sociales que incluyen el uso adecuado de todo tipo de herramientas tecnológicas partiendo de la base del desarrollo de un pensamiento crítico.

Esta posición, sostenida por la UNESCO (2011) y basada en el Artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (referido a la libertad de expresión), parte de un concepto holístico sobre las habilidades requeridas por las prácticas de literacidad relacionadas con la información y la comunicación mediadas por las tecnologías; incluye tanto los medios de comunicación masiva como las tecnologías de información y comunicación (TIC). Integra los conceptos en esos campos diferentes pero relacionados entre sí. Este concepto, la MIL (*Media and Information Literacy*, literacidad para el uso de los medios de comunicación y de la información), se considera “esencial para empoderar a las personas con conocimiento crítico sobre las funciones de los medios de comunicación, los sistemas de información y los contenidos que ofrecen” (UNESCO, 2011, p. 16, en inglés el original). Incluye la producción e interpretación de la información presentada en cualquier medio o formato de comunicación: impresa y/o digital, incluyendo imágenes, sonido y *realia* (actividades y objetos utilizados para relacionar la enseñanza en el aula con la vida real, especialmente de [la cultura] de los pueblos estudiados; tomado del *Merriam Webster Online Dictionary*; no se encuentra en el diccionario de la RAE). Incluye materiales tales como colecciones de fotografías, diapositivas, películas y tiras de película, cintas de vídeo y artefactos para trabajar en materias como historia y matemáticas (*Encyclopedia Britannica*, en línea).

El modelo de literacidad informacional promovido por la UNESCO sustenta su postura en el desarrollo de la capacidad crítica de los individuos para desenvolverse en el mundo globalizado. Abordan las necesidades de literacidad relevantes para las culturas basadas en la oralidad, pero sostienen la posición de que cuando esas comunidades tengan acceso a las TIC podrán adaptarlas a sus necesidades específicas. Su postura señala: “... para la UNESCO, el enfoque de la Literacidad Informacional debe ser el que se relaciona con la palabra escrita y las TIC” (Catts y Lau, 2008).

■ CONSIDERACIONES FINALES

Nombrar las acciones, los procesos, las prácticas y los fenómenos en torno a la lectura y la escritura no es tarea fácil. A través de este breve recuento de los usos y significados de los términos “alfabetización”, “*literacy*”, “cultura escrita” y “literacidad”, hemos querido mostrar sus continuidades y discontinuidades, y los sesgos, matices y transformaciones que en las últimas décadas han hecho de la literacidad (o literacidades) el objeto principal de la educación.

Los calificativos relacionados con la literacidad incluyen lo que la(s) sociedad(es) considera(n) indispensable de determinados campos de

conocimiento para la formación integral de las personas; y estos adjetivos utilizados alrededor de las tecnologías se refieren al desarrollo de competencias de diversa índole para desenvolverse en el complejo mundo actual. Sin embargo, el adjetivo hace resaltar el componente tecnológico, en detrimento del componente central que califica: la literacidad; y dada la cantidad de factores que la conforman e inciden en ella, facilita su minimización y reducción a una serie de habilidades técnicas. Pensamos, citando a Miège (2004, p. 59), que: “el exceso de calificativos ha dado lugar no a una apreciación mesurada sino a una ausencia de caracterización” de las prácticas estudiadas, y nos adherimos a la posición de Ferreiro (2004) en cuanto a que al hablar de literacidad en este tiempo, esta incluye su ejercicio con cualquiera de las tecnologías disponibles (antiguas y nuevas). La literacidad (o las literacidades), situada en un tiempo y espacio determinados, está siempre en evolución, por lo que sus prácticas evidencian el uso de las herramientas relacionadas con la información y la comunicación presentes en las distintas épocas.

Por último, regresamos a las imágenes con las que abrimos este capítulo para resaltar lo siguiente: Hemos querido hacer evidente que las transformaciones que sufren las palabras y sus sentidos no borran de una vez por todas las huellas de los significados que han adquirido a lo largo del tiempo. A finales del siglo XX, “ser un hombre de letras” alude tanto a los miembros de las élites del siglo XVII en las sociedades letradas occidentales, como al intelectual mexicano del siglo XX. Con sus variaciones y sus matices, en ambos casos se indica una posición social de privilegio: de clase y de género en el primero; de oficio, de clase y de género en el segundo. Se trata de prácticas de literacidad (usos de la lengua escrita) investidas de significados por los contextos y las culturas donde esas prácticas cobraron forma y adquieren sentido. No escapa entonces el uso irónico de las imágenes que evoca del Paso en el discurso citado al inicio de este texto: la del pintor de letreros y la del escribano de plaza, imágenes de prácticas de literacidad que, como el trabajo de Kalman resalta, son poco reconocidas como formas legítimas de ser letrado/a. De ahí que distintos procesos de alfabetización (y de capitales social y económico) resulten en distintas literacidades y en distintas identidades letradas (es decir, en formas de ser, con sus distintos capitales simbólicos), reconocidas o no, privilegiadas o no, según los contextos, los grupos y sus usos.

Esto se confirma cuando son los organismos internacionales, los mismos que promueven la “literacidad para todos”, los que regulan escalas y establecen niveles, de elementales hasta deseables, que van de los mínimos necesarios para participar como ciudadano en las sociedades industrializadas (por ejemplo, para poder votar), hasta acciones que conducen al pensamiento crítico y al “aprendizaje a lo largo de la vida”; con brechas importantes entre un polo y otro, insalvables para grandes sectores de la población que carecen de las oportunidades y los recursos (materiales, discursivos, de conocimientos, de identidades) para participar en ellas. En suma, como afirma Wilson (2008), estas definiciones están

■ La literacidad (o las literacidades), situada en un tiempo y espacio determinados, está siempre en evolución, por lo que sus prácticas evidencian el uso de las herramientas relacionadas con la información y la comunicación presentes en las distintas épocas.

■ ...al menos en el contexto escolar, el tipo de literacidad (o literacidades) que se espera lograr debe orientar el diseño de las tareas de alfabetización, y proveer los recursos y las oportunidades para lograrlo; y que los agentes de la alfabetización y las instituciones que los respaldan deben asumir su responsabilidad frente a la diversidad de resultados.

ligadas a cuestiones de clase y poder económico, que derivan a su vez en un posicionamiento social con los sesgos culturales, políticos e ideológicos que cada término sugiere.

Consideramos que, en México, equiparar *literacidad* con alfabetización esconde el hecho de que una es consecuencia de la otra; que los procesos y las circunstancias de la alfabetización (o alfabetizaciones), entendida esta última en su sentido más amplio, engendran distintos tipos de literacidades, y con ello, distintas formas de ser letrado. Sostenemos, además, que al menos en el contexto escolar, el tipo de literacidad (o literacidades) que se espera lograr debe orientar el diseño de las tareas de alfabetización, y proveer los recursos y las oportunidades para lograrlo; y que los agentes de la alfabetización y las instituciones que los respaldan deben asumir su responsabilidad frente a la diversidad de resultados.



REFERENCIAS

- Barriga, J. y Viveros, M. (2010). *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita*. México: CREFAL.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: Trends and prospects*. Hamburgo: UNESCO.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408.
- Braslavski, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 6-21.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Catts, R. y Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework*. Paris: UNESCO.
- Condemarín, M. (2004). Redefinición de la literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2), 24-31.
- Cragolino, E. (2005). La escuela y los espacios sociales rurales como contextos de alfabetización. Ponencia presentada en las *1ª Jornadas de antropología rural*, Tucumán, Argentina.
- Crook, Ch. y Barrowcliff, D. (2004). La formation en ligne mieux que l'enseignement classique ... Un pari hasardeux. *Hermès*, 39, 69-76.
- Durant, J.; Bauer, M.; Gaskell, G.; Midden, C.; Liakopoulos, M. y Scholten, L. (2000). Two cultures of public understanding of science and technology in Europe. En M. Dierkes y C. von Grote (Eds.), *Between understanding and trust: The public, science and technology* (pp. 131-156). Amsterdam, NL: Harwood Academic Publishers.
- Faundez, A. (1984). *Cultura oral, cultura escrita y proceso de alfabetización en San Tomé y Príncipe*. Cuadernos Pedagógicos. Volumen 6. Quito: Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Colección LEA. Número 21. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2006a), La escritura antes de la letra. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. 3, 1-52.
- Ferreiro, E. (2006b). Librarians and Basic Education Teachers in the Context of 'Digital Literacy'. *International Federation of Library Associations Jour-*

nal, 31(1) 35-44.

Ferreiro, E. (2006c). Las Nuevas Tecnologías (TIC) en la interfaz entre bibliotecas y escuela pública. *El bibliotecario*, 5(55), 2-7.

Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 195-230.

Ferreiro, E. (2009). La alfabetización y el mundo digital. *Memoria del Congreso Internacional del Mundo del Libro* (pp. 91-102), México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, 37(2), 423-438.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). Londres: Routledge.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En V., Zavala; M., Niño-Murcia y P., Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.23-55). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Gómez Mont, C. (2005). Tejiendo hilos de comunicación. Los usos sociales de Internet en los pueblos indígenas de México, tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México, D.F.

Gómez Mont, C. (2007). Redes y saberes: el papel de la mujer indígena ante la creación de sitios web, *Redes*, 13(26), 215-233.

Gómez Mont, C. (2010). Cómo generar redes de conocimiento en comunidades rurales e indígenas de México. En CONAFE, *Uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación rural* (pp. 71-107). Serie Reflexiones, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Gómez Mont, C. (2011). Las tecnologías digitales en la educación: De caballo de Troya a camisa de fuerza. *Revista Mexicana de Comunicación*, Num.127.

Goody, J. (1996) (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

Hamel, R. E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza - particularidades en la educación bilingüe. En L. E. López e I. Jung (eds.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 248-260), Madrid: Editorial Morata.

Hernández, G. (2008). Alfabetización: Teoría y práctica. *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, 20, Sep.-Dic., 18-24.

Hull, G. y Hernández, G. (2008). Literacy. En B. Spolsky y M. H. Frances (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp.328-340). UK: Wiley Blackwell.

Infante, I. (2000). *Alfabetización funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

Kalman, J. (1999). *Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 50, 28-46.

Kalman, J. (2000). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. Aportes de fin de siglo. En S.

Schmelkes (comp.), *Lecturas para la educación de los adultos* (pp. 91-148). México: INEA-Noriega Editores.

Kalman, J. (2003a). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(17), 37-66.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO-SEP-Siglo XXI.

Kalman, J. (2008a). Beyond Definition: Central Concepts for Understanding Literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538.

Kalman, J. (2008b). Discusiones Conceptuales en el Campo de la Cultura Escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (Ene.-Abr.), 107-134.

Kalman, J. (2008c). Literacies in Latin America. En B. Street y N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 321-334). Volume 2: Literacy. Amsterdam: Springer Netherlands.

Kalman, J.; Hernández, G. y Méndez, A. M. (2003). Alfabetización y Educación Básica: Hacia una Integración Conceptual y Práctica. En M. Bertely (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad, Tomo II. Educación y género. Educación de jóvenes y adultos. La Investigación Educativa en México 1992-2002* (621-646). México: COMIE, SEP, ESU.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Londres: Routledge.

Kurbanoglu, S. (2012). *An analysis of the concept of information literacy*. Paper presented at the International Conference of the Media and Information Literacy for the Knowledge Society. Junio 24-28.

Larose, F. y Peraya, D. (2001). Fondeents épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement: Méditation ou médiatisation? En T. Karsenti y F. Larose (Eds.), *Les TIC... coeur des pédagogies universitaires: Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs* (pp. 31-68). Sainte-Foy, Ca: Presses de l'Université du Québec.

Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. México: International Federation of Library Associations and Institutions.

Lau, J. (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. En A. Lee; J. Lau; T. Carbo y N. Gendina, *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Series of Research Paper* (pp. 77-90). Paris: UNESCO.

Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y de comunicación, *Comunicar*, 32 (16), 21-30.

López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 40-67.

López Bonilla, G., Tinajero, G., Pérez, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

López Bonilla, G. (2008). El bachillerato en México: una etapa crucial [y en-

deble) en la formación lectora de los estudiantes. En A. Carrasco, G. López Bonilla y A. Peredo (Eds.), *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (pp. 76- 107). México: Universidad de Guadalajara.

Miège, B. (2004). *L'information – communication, objet de connaissance*. Bruxelles, Bel: Éditions de Boeck Université.

Mora, R. A. (2012). Literacidad y aprendizaje de lenguas: Nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio* 10(58), 52-56.

Moreno, P. (1986). *Distinción social y cultura escrita: sociología de la alfabetización en Lorca: (1760-1860)*. Murcia: Universidad de Murcia.

New London Group, The (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. Londres: Methuen.

Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Paso, F. del (1996). *Yo soy un hombre de letras*. Discursos de ingreso al Colegio Nacional. México, 12 de febrero.

Prieto, P., Bonilla, P., Dovalí, M. y Ortega, M. (2007). Comprensión de lectura: problema educativo. *Memoria del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas* (FONAEL), 339-349.

Ramírez, E. (2002). Lectura, Alfabetización en información y cultura de la Información. Documento preparado para la UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science y el National Forum on Information Literacy, para uso en la Reunión de Expertos en Alfabetización en Información, Praga, República Checa.

Sangrà, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. *Cuadernos IRC*, 5.

Seda-Santana, I. (2000). Literacy research in Latin America: Context, characteristics, and applications. En K. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III*. Nueva York: Routledge.

Seda, I.; Rodríguez, E.; Torres, G.; Vázquez, N.; Viveros, M. A.; Galván, M. L.; Muñoz, C.; Barriga, J.; Piñón, S.; Guzmán, G.; Márquez, A.; Murga, G. E. & Yácuta, M. G. (2010). *Estudio Conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes adultas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Londres: Longman.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. España: Gedisa UNESCO (1985). Qué es alfabetización. En P. Latapí y A. Castillo (Comp.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina* (pp. 80-96). México: CREFAL/OEA.

UNESCO (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. París: Autor.

UNESCO (ed) (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. París: UNESCO.

Viñao, A. (1988). Alfabetización e ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita. *Revista de Educación*, 1, 275-302.

Viñao, A. (1989). Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana. *Revista de educación*, 288, 35-44.

Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En P.L., Moreno y C. Navarro (Coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3 (1), 5-19.

Wilson, A. (2008). Learning from past and present uses of the term 'Literacy.' En G. Hruby (Ed.), *American Reading Forum Annual Yearbook* (Vol. 28).

Woolgar, S. (2002). Five rules of virtuality. In S. Woolgar (Ed.), *Virtual society? Technology, cyberbole, reality* (pp. 1-22). Oxford, UK: Oxford University Press.

Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V., Zavala; M., Niño-Murcia y P., Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.437-456). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Introducción. En V., Zavala; M., Niño-Murcia y P., Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.7-20). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Notas

¹Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

²La definición actual de la RAE es “ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina”.

³Algunos autores hablan de prácticas letradas, que entendemos como un término equivalente.

⁴Existe una traducción al español de este artículo en el libro editado por Zavala, Niño-Murcia y Ames *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (2004), que ofrece una colección de artículos ilustrativos de este giro. En este capítulo citaremos la versión en español del artículo de Gee que ahí aparece (ver Gee, 2004).

⁵Por ejemplo, la definición de literacidad científica incluye dos dimensiones básicas: 1. un vocabulario básico de términos y conceptos científicos; y 2. una comprensión de los procesos o métodos de la ciencia para probar los modelos de realidad. El objetivo es la necesidad de entender los enfoques básicos de las ciencias y poder utilizar un grupo de constructos para interpretar los argumentos de las políticas públicas que involucran ciencia y tecnología (Durant et al, 2000, p. 133).

⁶Para algunos autores, virtualización significa digitalización; por ejemplo, Sangrà (2001) concibe la virtualización de las universidades como un continuo existente entre la utilización esporádica de recursos electrónicos y los ambientes de aprendizaje totalmente digitales; otros, como Crook y Barrowcliff (2004), extienden la aplicación del término virtual a la enseñanza, al aprendizaje, y a la misma educación, para significar el uso de herramientas y medios electrónicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

⁷En México, desde el campo de la comunicación, con base en las teorías francófonas de los usos sociales de las tecnologías, destacan los trabajos de Carmen Gómez Mont que analizan las prácticas sociales mediadas por tecnologías de distintos grupos, incluyendo estudiantes y maestros (Gómez Mont, 2005, 2007, 2010, 2011).

⁸Ver Bawden (2002), quien hace un rastreo a profundidad de la evolución de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital.

CAPÍTULO II APRENTIZAJE

CLAUDIA ALBARRÁN

es ensayista, crítica literaria y especialista en redacción académica y profesional. Estudió la maestría en letras en El Colegio de México y el doctorado en letras en la UNAM. Es autora de *Luna menguante. Vida y obra de Inés Arredondo* (2000), y coautora de varios libros, como *Manual Práctico de Redacción* (1997), *Diccionario de Literatura Mexicana. Siglo XX* (2000 y 2004), *Guía Práctica de Redacción* (2002) y *Narradores mexicanos en la transición de medio siglo (1847-1968)* (2007). Realizó la investigación bibliográfica de la obra de Inés Arredondo (*Cuentos completos y Ensayos*, 2012) e hizo el prólogo y la recopilación de textos para el libro *Cómo escriben los que escriben. La cocina del escritor* (2011), del que también es coautora. Ha impartido diversos talleres, cursos y conferencias sobre literatura y redacción. Es profesora de tiempo completo en el Departamento Académico de Lenguas del ITAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
Correo electrónico: albarran@itam.mx

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

es profesora e investigadora en temas educativos y se ha especializado en el área de la cultura escrita. Actualmente, trabaja en las trayectorias formativas para la escritura académica de doctorandos. Participa de un grupo de investigación que estudia las trayectorias de formación de científicos y ha publicado varios artículos sobre la autoría en las ciencias. Se ha ocupado del estudio de la lectura en entornos escolares y recientemente incursiona en la que se realiza con bebés en entornos no escolares. Es autora de *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula* (2006) y coautora de *Y la lectura se hizo. Guía para formar lectores en preescolar* (2011). Es coordinadora de la **Serie Lectura y Escritura** de la **Colección SomosMaestros**. En el año 2001, impulsó la creación del *Consejo Puebla de Lectura AC*, organización de la sociedad civil que presidió hasta el año 2012. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en donde ha asesorado múltiples tesis, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
Correo electrónico: calmacursos@gmail.com

CAPÍTULO II

APRENDER A LEER, A ESCRIBIR Y A PARTICIPAR DE LOS USOS SOCIALES DE LA LENGUA ESCRITA

Claudia Albarrán Ampudia y Alma Carrasco Altamirano

INTRODUCCIÓN

Este capítulo ofrece una revisión de los trabajos de investigación que pueden apoyar la reflexión de docentes, directivos, bibliotecarios y tomadores de decisiones. El objeto de estudio de las investigaciones revisadas es el lenguaje, particularmente en lo concerniente a procesos y condiciones para la adquisición del sistema de representación y de la apropiación de los usos sociales de la lengua escrita.

Estudiar la alfabetización desde diversas perspectivas y distintas disciplinas ha sido una constante en las decisiones de investigadores de las últimas dos décadas: la de 1990 del siglo pasado y la primera década de este siglo. Los estudios revisados se diferencian claramente entre los que sostienen una mirada psicogenética de adquisición cognitiva como proceso individual, que se alimenta por las condiciones alfabetizadoras del entorno, y los que sostienen una mirada sociocultural, de apropiación de prácticas como referentes colectivos de aproximaciones, valoraciones y usos de lo escrito.

En treinta años hemos transitado de los estudios centrados en los procesos de adquisición del sistema convencional de lengua escrita desde una perspectiva psicológica, a estudios de aspectos diversos de la adquisición de convenciones lingüísticas, que proponen integrar distintas perspectivas en las que la atención a lo social, a los factores del entorno que impactan los aprendizajes iniciales en materia de alfabetización es fundamental.

Si consideramos que el lenguaje es un ámbito de estudio complejo, el campo particular de la alfabetización, como reto educativo reconocido, ha sido abordado desde distintas perspectivas disciplinarias. Han crecido también los temas específicos que se estudian y se han multiplicado los focos de atención desde diversas disciplinas. Además de las más frecuentadas disciplinas educativas, como la psicología, la antropología, la pedagogía y la sociología, en este capítulo otorgamos un lugar a los estudios neurológicos porque alimentan otras vetas analíticas de este objeto de interés: factores y procesos asociados al aprendizaje de la lengua escrita.

Este capítulo tiene su origen en la revisión de la literatura empleada para presentar un estado de conocimiento sobre la investigación que han realizado investigadores mexicanos en torno al lenguaje en una década (2002-2012). En ese texto (Carrasco y Albarrán, 2012), advertimos que no se trataba de una revisión completa de las investigaciones por la dificultad que representó llegar a ellas, sin embargo, dimos cuenta de MÁS DE 70 trabajos y empleamos una distinción disciplinaria para agrupar los que tenían una mayor adscripción lingüística y neurolingüística, distinguiéndolos de los que tenían un marco psicológico, desde una perspectiva psicogenética o psico-

■ Este capítulo, en cambio, tiene un propósito distinto: presentar trabajos de investigación que a nuestro juicio puedan resultar de utilidad para educadores, particularmente para docentes, alfabetizadores y bibliotecarios que encaran la responsabilidad de enseñar a otros a leer, a escribir y a multiplicar las oportunidades para hacer de la lectura y la escritura recursos de participación de la cultura escrita en entornos contemporáneos y para aprender a reconocer y expresar propósitos particulares para los que se lee y se escribe, específicamente, en un entorno escolar.

social, o bien, de aquellos que, enmarcados en los estudios socioculturales, atribuyen importancia a los usos sociales de la lectura y la escritura y a los contextos que los posibilitan.

Como el propósito de ese trabajo fue presentar un estado de la investigación educativa, incluimos al menos una referencia descriptiva a cada una de las investigaciones publicadas. Este capítulo, en cambio, tiene un propósito distinto: presentar trabajos de investigación que a nuestro juicio puedan resultar de utilidad para educadores, particularmente para docentes, alfabetizadores y bibliotecarios que encaran la responsabilidad de enseñar a otros a leer, a escribir y a multiplicar las oportunidades para hacer de la lectura y la escritura recursos de participación de la cultura escrita en entornos contemporáneos y para aprender a reconocer y expresar propósitos particulares para los que se lee y se escribe, específicamente, en un entorno escolar.

Este capítulo está dividido en cuatro secciones. En la primera, se presentan los estudios de alfabetización desde una perspectiva psicogenética; el punto de partida de esta primera sección son los trabajos impulsados por Ferreiro. En la segunda sección, se presentan estudios que, desde la neurolingüística, explican los procesos de desarrollo del lenguaje. En esta línea de trabajos ubicamos esencialmente al grupo del que participa Matute. Tiene como propósito presentar las investigaciones lingüísticas y neurolingüísticas que dan cuenta del proceso de adquisición normal y de algunas explicaciones sobre los trastornos en el desarrollo de la lengua oral y de la lengua escrita, así como sus posibles implicaciones para la enseñanza.

El estudio de la adquisición de la lengua escrita se ha realizado con población infantil y adulta. El creciente número de adultos analfabetas ha obligado a los investigadores a focalizar esta población en los estudios de adquisición. En función de lo anterior, una tercera sección de este capítulo da cuenta de la alfabetización de jóvenes y adultos. La perspectiva sociocultural ha sido el marco analítico de la mayor parte de los trabajos que aborda esta problemática. La cuarta y última sección está dedicada a los estudios de temas emergentes que no se sitúan explícitamente en alguna de las tres perspectivas anteriores: una lingüística psicogenética, una neurolingüística y una sociocultral. Destacan los estudios de lectura, alimentados por los bajos resultados que obtuvo México en las evaluaciones internacionales (cfr. Reimers et al., 2006) y por la existencia de un programa de creación universal de bibliotecas escolares para escuelas públicas de educación básica, que inició en 2002 como *Programa Nacional de Lectura*. Aunque en otro capítulo de esta obra se aborda directamente el estudio de la lectura como objeto de promoción cultural, aquí lo atendemos como adquisición de una práctica cultural.

¿Qué entendemos por alfabetización o por qué no podemos separar la adquisición inicial de los usos sociales de la lengua escrita? Los sistemas de representación de la lengua escrita son sistemas culturalmente contruidos; constituyen convenciones que sostienen los propósitos y las formas de comunicación en el espacio y en el tiempo. Aprender a leer y a escri-

bir cobra sentido para las personas en contextos sociales en los que estos aprendizajes tienen un valor reconocido por los participantes de un grupo social. No podemos separar el estudio de los procesos de adquisición de lo que la gente hace con la lectura y la escritura porque lo que sostiene estos aprendizajes es, precisamente, su uso.

Para las autoras de este capítulo, adquisición y alfabetización son conceptos equiparables. Como objeto de estudio, la alfabetización ha sido abordada por distintas disciplinas y, a decir de Ferreiro (2001), está en proceso de constituirse como un nuevo campo multidisciplinario. Este campo multidisciplinario ha abordado distintos objetos particulares de estudio. En este capítulo daremos cuenta de los trabajos que se centran en la adquisición del sistema de escritura en edad escolar convencional y los que abordan los retos de la alfabetización de personas jóvenes adultas. En ambos casos, decidimos seleccionar solo aquellos textos que tratan la alfabetización considerando a las comunidades en las que la cultura escrita adquiere valor comunicativo. Matute y Leal (2003) coinciden con esta mirada multidisciplinaria a los estudios de adquisición. Además de hacer un análisis de la lingüística como disciplina independiente y determinar su relación con aspectos biológicos, culturales y filosóficos, estos autores resaltan la importancia de integrar distintas perspectivas sobre el lenguaje para su mejor entendimiento.

Es claro que hablar de aprender los usos convencionales de la lectura y la escritura exige, hoy en día, reconocer que los medios de comunicación digital no pueden obviarse. Sin tratarse de un estudio amplio sobre los usos de las TIC en procesos de alfabetización inicial y de la alfabetización digital misma, debemos aceptar que se han convertido en un referente, en un eje de reflexión, en un recurso para la investigación, que atraviesa y recorre los distintos estudios, independientemente de la perspectiva asumida.

Acceder a la cultura escrita es un reto de equidad educativa. En su artículo Leer y escribir en un mundo cambiante¹, Ferreiro afirma que la escolaridad universal todavía no garantiza que se escriba ni que haya tampoco un gusto por la lectura. Explica que, antes, el fracaso era visto como una suerte de patología que los niños traían consigo al llegar a la escuela, lo que les impedía aprovechar los beneficios de la enseñanza. Hoy, los especialistas coinciden en que el niño que ha tenido relación con lectores antes de asistir a preescolar, aprenderá a leer y a escribir de una manera más fácil, lo que significa que ciertos niños tienen un saber preescolar (Ferreiro, 2001, p.25) que adquirieron en su entorno familiar y que facilitará su alfabetización al momento de ingresar por primera vez a la escuela.

En la misma línea de equidad, Ardila et al. (2010) afirman que los iletrados representan un alto índice de la población mundial, aunque la iliteracidad puede deberse a diversos factores tanto sociales (por ejemplo, el ausentismo en las escuelas) como personales (problemas de aprendizaje, trastornos, etc.). Sin embargo, los autores aseguran que definitivamente la adquisición y desarrollo de la lengua escrita afecta el conocimiento que se tiene del mundo así como la apreciación y el contacto que se obtiene con el

▀ ¿Qué entendemos por alfabetización o por qué no podemos separar la adquisición inicial de los usos sociales de la lengua escrita? Los sistemas de representación de la lengua escrita son sistemas culturalmente construidos; constituyen convenciones que sostienen los propósitos y las formas de comunicación en el espacio y en el tiempo. Aprender a leer y a escribir cobra sentido para las personas en contextos sociales en los que estos aprendizajes tienen un valor reconocido por los participantes de un grupo social.

■ La autora afirma que los niños que observa escribir no expresan simplemente las funciones instrumentales de la lengua: ampliar memoria y comunicar a la distancia, sino que, de forma más compleja, dan cuenta de la relación de la escritura con la verdad.

entorno. La literacidad y las prácticas letradas desempeñan un importante papel en la vida del individuo, y su impacto también se ve reflejado en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, neuropsicológicas y en sus actividades cerebrales en general.

Los cuatro apartados de este capítulo presentan investigaciones en materia de adquisición del lenguaje que se realizaron en la última década. Para situar algunas de estas investigaciones, fue necesario recoger investigaciones antecedentes, que fueron realizadas en décadas anteriores. Cada uno de los tres primeros apartados presenta los trabajos desde una perspectiva distinta: en el primero la psicogenética, en el segundo la neurolingüística y en el tercero la sociocultural. En el cuarto apartado, referimos una serie de trabajos que, sin tener una adscripción estricta a alguna de las perspectivas anteriores, abordan temas diferentes que seguramente resultarán de interés para los destinatarios de este trabajo. Por último, incluimos una breve sección de consideraciones finales.

■ ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Los estudios de investigación psicogenética sobre los procesos de adquisición en México datan de finales de la década de 1970. La aparición del libro de Ferreiro y Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado en México por la editorial Siglo XXI, fue un antecedente obligado para las discusiones que se dieron en torno a los procesos de apropiación del sistema de la lengua escrita durante la década de 1980.

Es importante reconocer que estos trabajos han investigado los procesos de apropiación de la lengua escrita con niños de distintas culturas. Se postula la existencia de semejanzas en las rutas de adquisición de los niños y se reconocen diferencias en los ritmos de aprendizaje debidas, sobre todo, a diferencias culturales (cfr. Vaca, 2004b y Ferreiro, 2001).

Se trata de reconocer que, al alfabetizar, el sujeto de aprendizaje es pensante, que manifiesta hipótesis inteligentes sobre el funcionamiento del sistema de representación, incluso desde antes de acceder a la escuela: Por un lado, han trabajado cognitivamente sobre las propiedades formales del sistema (las reglas de composición de los elementos del sistema así como la relación entre secuencias bien construidas y unidades de la lengua oral). Por otro lado, han trabajado cognitivamente sobre el modo de existencia de la lengua en la sociedad (Ferreiro, 2007b, p. 64). La autora afirma que los niños que observa escribir no expresan simplemente las funciones instrumentales de la lengua: ampliar memoria y comunicar a la distancia, sino que, de forma más compleja, dan cuenta de la relación de la escritura con la verdad.

Los trabajos de Ferreiro postulan un proceso evolutivo en la construcción de la adquisición por parte del niño e, inspirado en ellos, Vaca propone una mirada semejante para la lectura.

¿QUÉ SE HA DICHO EN MATERIA DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA?

Para explicar los procesos de adquisición de la escritura en la escuela y reconociendo que es más que un mero aprendizaje escolar, nos remitimos a uno de los trabajos fundantes de Ferreiro: (...) si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 1997, p. 17).

Los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) revolucionaron la forma de concebir el proceso de adquisición al poner en discusión el asunto de los métodos de alfabetización, pues, como afirma Ferreiro, si el reto es introducir a la lengua escrita, deben revisarse los métodos tradicionales que se proponen enseñar en función del código y no en función de la lengua escrita (Ferreiro, 1997, p. 188).

Ferreiro puso de manifiesto ciertas regularidades en las conceptualizaciones infantiles: los niños reconocen, emplean, distinguen y entienden los principios que integran el sistema de representación de lo escrito. A continuación, hacemos una síntesis de estos principios basadas en sus propuestas (cfr. Ferreiro, 1997, p. 163).

- **Reconocer linealidad y arbitrariedad:** identificar que, a diferencia del dibujo (que puede representar aspectos del objeto), el nombre es una representación escrita arbitraria.
- **Emplear número y variación de caracteres:** construir criterios cuantitativos y cualitativos de comparación para la representación escrita. Para interpretar lo escrito, el niño busca entender condiciones formales de la representación. Descubre la importancia de las diferencias cuantitativas al proponer límites mínimos y máximos de caracteres para representar una escritura, pero el niño también descubre la importancia de la diferenciación de formas escritas: dos palabras distintas deben ser escritas por letras distintas o deben combinarse de forma distinta.
- **Distinguir lo escrito y lo pronunciado:** reconocer las diferencias sonoras al decir, cobran sentido para la revisión reflexiva de lo escrito. Los niños pasan a un periodo de fonetización de la escritura que, para el español, se manifiesta como a) el periodo silábico, b) el periodo silábico-alfabético y c) el periodo alfabético, de tal manera que se los ve trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencias de letras (Ferreiro, 1997, p. 163).
- **Entender lo alfabético e integrar lo no alfabético:** incorporar en su reflexión lo no alfabético: la separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras –o sea lo que generalmente llamamos ortografía de cada palabra (Ferreiro, 1997, p. 164).

■ La idea del valor positivo del error como ventana de observación a las reflexiones inteligentes de los niños sostiene estos trabajos.

Estos principios permiten entender cómo los niños avanzan en la construcción convencional del sistema de escritura.

El valor central de estos aportes es doble: por un lado, nos ofrecen pautas de reconocimiento e interpretación de los procesos infantiles de escritura y, por otro, nos ayudan a entender que lo que era considerado error en la escritura infantil es, en realidad, un indicador de construcción individual de esta construcción cultural que es la escritura. Desafortunadamente, para muchos educadores, la escritura infantil no convencional sigue siendo considerada errónea (véase Smith, Jiménez y Ballesteros, 2005).

Emplearemos estos principios propuestos por Ferreiro para agrupar las investigaciones sobre escritura realizadas desde esta perspectiva psicogenética en la década que nos ocupa.

En este apartado, haremos referencia a algunos de los trabajos realizados por Ferreiro y las investigadoras que ella ha formado y que abordan aspectos puntuales de conflictos cognitivos enfrentados por el niño en el proceso de construcción del sistema convencional de escritura. La idea del valor positivo del error como ventana de observación a las reflexiones inteligentes de los niños sostiene estos trabajos.

CONFLICTOS EN EL EMPLEO DE NÚMERO Y VARIACIÓN DE CARACTERES AL ESCRIBIR

En un artículo de 2009, Ferreiro aborda las dificultades de niños hispanos para abandonar el análisis silábico de la palabra oral y sustituirlo por el análisis secuencial de fonemas (cfr. Ferreiro, 2009, p.6). Para dar cuenta de la transición, la autora presenta dos casos, uno de los cuales, Santiago, emplea de manera alternativa vocales o consonantes como letras pertinentes de una escritura alfabética.

Molinari y Ferreiro (2007) hicieron un estudio de escritura de prescolares, a quienes les dictaron una lista de palabras que debían ser escritas, primero en papel y, en segundo lugar, en computadora. Encontraron que las escrituras silábico-alfabéticas no se convierten en alfabéticas simplemente porque se pongan todas las letras a disposición de los niños (Molinari y Ferreiro, 2007, p. 26). En la segunda lista, los niños escritores mantuvieron las mismas letras empleadas en la primera lista. No es la existencia de una tecnología con teclado lo que genera los avances en la escritura de los niños, sino que es la puesta en práctica de sus hipótesis la que genera estos avances.

CONFLICTOS EN LA SONORIZACIÓN DE LO ESCRITO

Ferreiro afirma que Los modelos hegemónicos dicen que los niños deben ser capaces de analizar la oralidad en términos de secuencias de fonemas para comprender la escritura alfabética (*phonological awareness*). Yo he propuesto que es la escritura analítica la que obliga a adoptar una actitud analítica respecto al habla (Ferreiro, 2002, p. 12).

Explica que el dato escrito es, en realidad, un dato múltiple porque comprende varios factores:

- las condiciones en las que se produce; las intenciones de quien las produce, del escritor;
- el proceso de producción; lo que exige que se observe clínicamente a cada escritor para tener varias producciones en distintas condiciones, diferentes momentos y con diferentes intenciones;
- el producto mismo o la escritura infantil y, por último,
- la interpretación que el autor de esta escritura hace de la escritura producida. (Ferreiro, 1997, p. 159)

En función de lo anterior, Ferreiro (2009) muestra cómo, al incorporar consonantes a su escritura, los niños que solo venían empleando vocales se plantean un conflicto que deben solucionar: si suenan distinto, deben ser escritas de forma diferente.

Cano y Vernon (2008), en su estudio sobre denominación y uso de consonantes, mostraron que los niños pequeños, a pesar de no haber recibido instrucción directa sobre los nombres y los sonidos que representan las letras, poseen una conciencia fonológica bastante desarrollada. Al parecer, esta no solo antecede a la escritura, sino que los niños la desarrollan al escribir (cfr. Cano y Vernon, 2008, p.43. Véase también el trabajo de Vernon, Calderón y Castro 2004).

En otro estudio sobre la escritura de nombres de números, se encontró que la escritura de números es distinta de la escritura de otros nombres. Alvarado y Ferreiro (2000) proponen que la regularidad en la escritura de algunos números, como 36 o 25, hacen más fácil su escritura:

En la escritura de palabras el orden de resolución es riguroso y está determinado por el orden de enunciación. En el caso de los números, por el contrario, observamos una tendencia frecuente a resolver la parte fácil de un número regular compuesto (25, por ejemplo), porque es de cinco, para regresar luego a tratar de descubrir cómo graficar veinti (Alvarado y Ferreiro, 2000, s/p).

Desde una perspectiva distinta, Leal, Matute y Zarabozo (2005) también muestran que los problemas fonológicos impactan en la lectura. Analizan la frecuencia y el tipo de errores de escritura en textos en español escritos por 120 niños mexicanos, la mitad de ellos con problemas de lecto-escritura y la otra de lectores competentes. Los dos grupos no se comportaron igual, ya que el primero, en comparación con el de niños lectores competentes, cometió más errores, más variados y con una distribución diferente. Concluyen que el sistema ortográfico del español no es tan transparente para la escritura y que la tipología de errores sugiere la presencia de problemas de tipo fonológico. Para conocer los trabajos desde la perspectiva neurolingüística, véase el apartado correspondiente en este capítulo.

CONFLICTOS EN LA COMPRESIÓN DE LOS RASGOS NO ALFABÉTICOS DEL SISTEMA DE REPRESENTACIÓN

Uno de los temas presente en diversas investigaciones es el de la segmentación de la unidad palabra y otras unidades inferiores (Ferreiro, 2007a). Para Ferreiro (2007b), las segmentaciones que hoy nos parecen naturales

■ Ferreiro (2009) muestra cómo, al incorporar consonantes a su escritura, los niños que solo venían empleando vocales se plantean un conflicto que deben solucionar: si suenan distinto, deben ser escritas de forma diferente.

■ También muestra que las conceptualizaciones de los niños van evolucionando junto con otros aspectos de la escritura, es decir, que existe un proceso de apropiación de la puntuación convencional, ya que los chicos van descubriendo poco a poco usos y funciones.

son producto de un proceso histórico, por lo tanto, no se deben naturalizar. Su propuesta es tratar de pensar la escritura junto con la lectura, y no después de ella, problematizar el término palabra y hacer un análisis profundo de los problemas que hoy tienen los niños con la fragmentación, comparándolos con las maneras de fragmentar que la escritura ha tenido históricamente. Su trabajo muestra que, en diferentes momentos históricos, el tema de la segmentación ha sido indicador para la construcción de aprendizajes iniciales, así como para diagnosticar procesos de apropiación de convenciones. Es necesario, explica Ferreiro, que el trabajo de la conceptualización de la escritura se dé de la mano de la oralidad. Llama la atención, por ejemplo, sobre la fragmentación silábica, que ahora es regla, pero que no lo fue en los escritos medievales.

Vaca (2004a) publicó un trabajo que constituye una síntesis de la literatura que se ha escrito sobre la evolución de la segmentación de oraciones y textos hechos por niños mexicanos para delinear dicha evolución. Zamudio Mesa (2008) muestra que la conciencia fonológica en una fase avanzada del desarrollo del niño contribuye a distinguir las vocales de las consonantes al escribir palabras. Reconocer los fonemas es requisito de la escritura alfabética. En este estudio, la autora muestra que solo los niños que escriben correctamente una determinada palabra o identifican y corrigen los errores en su escritura son los que logran la separación oral de todas las vocales y consonantes que la integran.

Dávalos y Alvarado (2009) plantean la posible existencia de un proceso de definición de las unidades gráficas aislables del discurso, cuyos criterios de delimitación parecen ser los siguientes: a) la utilización de marcas léxicas diversas, b) la búsqueda de una unidad temática o relación semántica, y c) la constitución de unidades textuales gramaticalmente plausibles.

Una de las marcas léxicas al escribir es la puntuación. El trabajo de Rodríguez Hernández (2009) confirma que las conceptualizaciones de los niños van evolucionando junto con otros aspectos de la escritura. En el proceso de apropiación de convenciones sintácticas, los chicos descubren sus usos y sus funciones a partir de un proceso activo de participación.



Observa cómo los niños emplean los signos de puntuación en textos narrativos ajenos. Se les pidió que puntuaran dos textos narrativos transcritos sin signos de puntuación. Asegura que la puntuación puede concebirse como un recurso gráfico complejo que auxilia al escritor en la organización y estructura del texto, y al lector en la restitución de significados. En este sentido, la adquisición de la puntuación le exige al alumno de primaria (en proceso de apropiación de la lengua escrita) un profundo esfuerzo cognitivo. También muestra que las conceptualizaciones de los niños van evolucionando junto con otros aspectos de la escritura,

es decir, que existe un proceso de apropiación de la puntuación convencional, ya que los chicos van descubriendo poco a poco usos y funciones.

Pellicer (2004) analiza trabajos escolares de niños para estudiar cómo conciben y construyen hipótesis para expresar la temporalidad con los verbos. Asegura que las hipótesis no son estáticas, sino que pueden ser reformuladas cuando se contrastan diferentes formas de expresar sucesos en el tiempo. En otro estudio, Pellicer (2006) analiza los eventos narrativos como secuencia completa, como varios bloques de secuencia y como dos bloques secuenciados. Señala que los alumnos pueden trabajar tanto en el nivel de lo expresado o lo enunciado como en el nivel de la enunciación, y que construyen la idea de que un suceso tiene una posición relativa en función de su articulación con otros sucesos. En su opinión, se puede vislumbrar un progreso hacia la reconstrucción temporal de los eventos narrados en un texto a partir de la manera en que los alumnos analizan el tiempo narrado, considerando simultáneamente las categorías temporales de orden y duración.

Fundamentados en los trabajos de Ferreiro, hay otros estudios sobre habilidades de escritura, como los de Guevara Benítez et al. (2008a, 2008b, 2007); Guevara Benítez y Macotela (2005), en los que se analiza el proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que consiguen alumnos de estrato cultural bajo de primer grado de primaria de escuelas públicas mexicanas. En opinión de estos autores, el hogar y la escuela son entornos que ofrecen oportunidades de experiencias de interacción lingüística que preparan para la alfabetización formal. Concluyen que es fundamental subrayar que la escritura y la lectura no pueden desarrollarse adecuadamente si los docentes privilegian métodos de enseñanza tales como la repetición, el copiado y el dictado.

¿QUÉ SE HA DICHO EN MATERIA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA?

Vaca (1996 y 1997) postula una hipótesis: hay tres periodos en la evolución de la lectura en el niño:

- La lectura pre-alfabética, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.
- La lectura centrada en el principio alfabético de escritura. Este periodo coincide con el momento que el niño comprende este principio de representación.
- El periodo de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro y micro estructurales). Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos observables útiles para el procesamiento del texto (por ejemplo hacer observables los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfológicos de los grafemas –su plurifuncionalidad, etc.) y también mientras que el niño: (a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente)

▀ Vaca (1996 y 1997) postula una hipótesis: hay tres periodos en la evolución de la lectura en el niño.

■ Hacer observables las informaciones representadas en el texto es una cosa y utilizarlas para leer es algo muy diferente. Es muy importante ser capaz de coordinar (o tomar en cuenta al mismo tiempo) una diversidad creciente de informaciones. Pero es igualmente importante ser capaz de seleccionar informaciones más pertinentes para los actos de lectura específicos.

una mayor diversidad de informaciones y/o (b) mientras que el niño perfecciona sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarificar cuáles son las informaciones importantes, en qué momento). (Vaca, 2000, s/p)

En este trabajo (Vaca, 2000), el autor llega a tres conclusiones. Al evolucionar en el procesamiento del texto escrito, el niño también evoluciona porque 1) al cambiar del procesamiento de la sílaba a la palabra, considera la estructura sintáctica; 2) incorpora procedimientos macro y micro estructurales; al incorporar conocimientos micro estructurales (ortográfico vs alfabético), observa, coordina y comprende las polivalencias de una misma palabra, y, a nivel macroestructural, conoce y aprovecha las diferentes estructuras textuales; y 3) aprende a coordinar múltiple y diversa información:

Hacer observables las informaciones representadas en el texto es una cosa y utilizarlas para leer es algo muy diferente. Es muy importante ser capaz de coordinar (o tomar en cuenta al mismo tiempo) una diversidad creciente de informaciones. Pero es igualmente importante ser capaz de seleccionar informaciones más pertinentes para los actos de lectura específicos. Por lo tanto, la evolución de la coordinación y de la selección de informaciones en línea es otra evolución imbricada en las evoluciones del procesamiento del texto escrito en el niño. (Vaca, 2000, s/p)

Hernández González, Alsati Soto y Arriaga Rodríguez (2003) realizan un trabajo acerca de la comprensión lectora y la conciencia fonológica en alumnos de segundo grado de primaria. Reconocen a la fragmentación del habla o conciencia fonológica como requisito central para la adquisición de la lectura. Afirman que las dificultades en el aprendizaje de la lectura se explican por problemas de tipo lingüístico y, de manera relevante, por problemas de dominio del procesamiento fonológico. Plantean que la conciencia fonológica supone una reflexión consciente sobre la estructura sonora del habla y ponen su interés en estudiar las fases iniciales del aprendizaje de la lectura.

Vaca (2007) analiza las ideas infantiles sobre la representación del acento en español, así como las ideas acerca de la representación de pautas entonacionales. Afirma que los niños construyen modos de conceptualización originales acerca de la representabilidad del acento y la entonación, así como sobre los caracteres usables en la representación. Cabe mencionar que se trata de un artículo en el que Vaca también tiene como propósito divulgar en el extranjero los trabajos realizados en México sobre este tema.

En sus reflexiones finales, Vaca (2000) anota la importancia de cambiar nuestra perspectiva de la decodificación para entenderla como un comportamiento adaptativo, constructivo e inteligente del pequeño lector:

Hemos heredado una serie de argumentos en contra de la decodificación que debemos actualmente reexaminar a fin de poder progresar en la comprensión de la evolución del procesamiento del texto escrito en el niño. Es posible que este cambio en nuestra conceptualización de la decodificación sea un factor determinante

para poder integrar los datos y las teorías concernientes a la lectura inicial. (Vaca, 2000 s/p)

Por su parte, Ferreiro dice que, al aprender a leer y escribir,

el niño debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de decir lo mismo, tanto al hablar como al escribir; construir un meta-lenguaje para hablar sobre el lenguaje convertido ahora en objeto. (Ferreiro, 1994, p.8)

La autora rechaza la separación entre actividades de lectura y de escritura porque, al intentar escribir, explica, el niño trata de interpretar (leer) lo que ha escrito.

Aprender a leer y escribir siendo hablante nativo de la lengua que se lee y escribe es distinto para quienes hablan otra lengua, de la misma forma que es distinto el proceso para quienes crecen en ambientes con una mayor presencia de prácticas convencionalmente escolares de lectura y escritura que para quienes crecen en entornos en los que la lectura y la escritura está presente de maneras no escolares. Para enseñar a leer y escribir, docentes e investigadores enfrentan el desafío de transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica (Ferreiro, 1994, p.11).

Si escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas, leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación (Ferreiro, 2006, s/p) ².

Otras autoras que han estudiado procesos de adquisición de lectura y escritura son Seda y Torres (2010), Seda (2006), Seda y Morales (2003). Seda señala que la visión latinoamericana de la alfabetización se centra en el descifrado del código, por lo que hace falta un entendimiento más profundo de los factores, del lector/autor en determinados contextos y tareas, así como acercar la enseñanza a las realidades lectoras y escritoras de una sociedad cambiante, pero no solo en políticas educativas, sino también directamente en las acciones de enseñanza. En su opinión, la lectura y la escritura (esto es, convertirse en letrados) se inician con aproximaciones que van desde el tanteo y error, la experimentación, la mediación facilitadora hasta la creación. Los letrados comienzan su evolución desde edades muy tempranas y continúan toda la vida, afirma. Por ello, propone que los novatos aprendan de los expertos en un marco social y funcional, pero siempre a partir de actividades significativas. Se trata de reconocer el valor de la comunicación y el propósito de la lectura y la escritura como forma de lenguaje, concluye.

Diversas investigaciones revisadas proponen integrar distintas perspectivas en las que es fundamental el estudio de lo social, de los factores del entorno que impactan los aprendizajes iniciales en materia de alfabetización. En el siguiente apartado, se presentan estudios desde una

▀ Si escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas, leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación (Ferreiro, 2006, s/p)

■ ...existen diferencias en el desempeño de tareas de conciencia fonológica y fluidez verbal entre la población analfabeta y la escolarizada.

perspectiva neurolingüística que también toma en cuenta estos factores.

■ ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROLINGÜÍSTICA

La investigación de Esmeralda Matute durante la década revisada está dedicada a analizar los problemas en la adquisición del lenguaje y sus causas neurológicas, temas que son recurrentes en casi toda su obra y que constituyen el eje central de trabajos tanto de ella como del grupo de autores que comparten este enfoque neurológico (véase Leal y Matute, 2003). Sobre la relación entre lenguaje y el funcionamiento del cerebro, Matute (2003c) hace una revisión de los distintos enfoques para detectar regiones cerebrales, así como las habilidades cognoscitivas que subyacen en la lectura.

En términos generales, podríamos afirmar que los trabajos de investigación de Matute se han ido especializado cada vez más en el análisis de las causas neurológicas de diversos trastornos en la lecto-escritura, concretamente en la dislexia; en la búsqueda de parámetros que permitan detectar y evaluar tales trastornos, así como en propuestas y soluciones para remediarlos. La serie de trabajos de Matute, y Matute et al. que brevemente comentaremos enseguida son, sin duda, piezas esenciales para cualquier investigador que desee abordar este tipo de temas de los que ella es pionera en México y en los que ha formado a muchos estudiantes.

En su tesis de doctorado dedicada a temas de analfabetismo, escolarización y cognición en adultos analfabetas y alfabetizados (Montiel Ramos, 2006), realiza un análisis cuantitativo en el que compara grupos de analfabetas, alfabetizados tardíos y alfabetizados en la infancia. Concluye que el aprendizaje de la lectura y la escolarización favorecen la obtención de mayores puntuaciones en tareas de conciencia fonológica, memoria y funciones ejecutivas. Cabe resaltar que, durante esta investigación, se desarrolló la prueba de conciencia fonológica conocida como ECOFON.

Montiel y Matute (2006) hacen una revisión de varios trabajos sobre conciencia fonológica en los que se confirma que existen diferencias en el desempeño de tareas de conciencia fonológica y fluidez verbal entre la población analfabeta y la escolarizada. Ponen énfasis en la relevancia del proceso de escolarización y en la necesidad de estudiar a fondo a la población analfabeta.

La dislexia es un concepto que da cuenta tanto de problemas de escritura como de lectura. Matute, Ardila y Rosselli (2010a) señalan que algunos investigadores descartan el término dislexia. Explican que el término surgió por la influencia de la neurología y la neuropsicología del adulto. Recurren a las investigaciones de Orton (1928 y 1937), quien llamaba estrefosimbolia o rotación de símbolos a este trastorno y supuso que se debía a la falta de una adecuada dominancia cerebral para el lenguaje (Matute, Ardila y Rosselli, 2010, p. 140). No fue sino hasta los años 70 del siglo XX cuando el diagnóstico y el tratamiento de la dislexia cobran auge e importancia. Hoy, la *International Dyslexia Association* lo define así:

Es un trastorno específico del aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de las palabras y pobres habilidades ortográficas y de decodificación. Estas dificultades típicamente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que con frecuencia es inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y a la instrucción escolar recibida. Dentro de las consecuencias secundarias se incluyen problemas en la comprensión lectora y una experiencia en la lectura reducida que limitan el crecimiento del vocabulario y el manejo de la información. (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003, en Matute, Ardila y Rosselli, 2010, p. 140)

▀ Los múltiples factores determinantes de la dislexia complejizan la toma de decisiones para la intervención.

Será justamente a la dislexia a la que Rosselli y Matute (2007) le dedicarán un capítulo en un libro titulado *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes*³ (Matute, González Reyes y Guajardo, 2007), que sigue siendo fundamental para la conceptualización y el estudio de este trastorno en México. En él, revisan estudios sobre las variables lingüísticas y ambientales que inciden en la caracterización y frecuencia de aparición de este problema. Los múltiples factores determinantes de la dislexia complejizan la toma de decisiones para la intervención.

Matute, Ardila y Rosselli (2010) señalan que los etiólogos han encontrado que la dislexia también surge por factores genéticos y le llaman a este factor herencia poligénica. Asimismo, afirman que puede deberse a factores exógenos (problemas pre y perinatales, infecciones virales en la vida intrauterina, alteraciones hormonales, daños tempranos en el sistema nervioso, problemas epilépticos, etc.), y explican que el análisis de los dominios cognitivos que se encuentran afectados en un niño con dislexia se sitúan en tres niveles diferentes:

1. la comorbilidad (o diagnóstico dual), que es la coexistencia en un mismo individuo de dos o más trastornos independientes;
2. el diagnóstico etiológico, es decir, cuando la dislexia está asociada a diferentes enfermedades médicas, y los componentes neuropsicológicos.
3. Matute, Rosselli y Ardila (2010) sostienen que, como trastorno de la escritura, la dislexia puede presentarse en distintos momentos de la vida del individuo y a veces puede asociarse a mala escolaridad, que suele ser, en ocasiones, la causante o limitante del desarrollo de la escritura de manera defectuosa.

En otro trabajo, Matute, González Reyes y Guajardo (2007) afirman que, en el desarrollo cognoscitivo del disléxico, pueden influir otros factores, como los ambientales, el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres, los métodos de crianza y educación de los hijos, etc. En atención a la complejidad del problema, consideran fundamental analizar las características educativas de los familiares del disléxico y otros aspectos socioculturales para diagnosticarlo y tratarlo (véase también López et al., 2010).

En el dominio de la escritura, intervienen al menos siete subsistemas: el trazo gráfico, la composición gráfica de la palabra, incluida la ortografía, la separación entre palabras, el acento ortográfico, la puntuación,

■ Matute, Rosselli y Ardila (2010) señalan que los niños que tienen trastorno en la expresión escrita suelen tener también trastornos en el aprendizaje de la lectura, dislexia, discalculia, problemas de motricidad, etc.

la gramática y la coherencia de los textos (Matute, Rosselli y Ardila, 2010, p. 165). Sostienen que cada uno de ellos requiere, a su vez, del desarrollo de funciones metacognitivas y cognitivas. Su principal interés es determinar hasta qué punto las dificultades en la expresión escrita se relacionan con problemas cognitivos o ejecutivos para que los programas educativos atiendan las necesidades de los niños con este trastorno de escritura (véase también Medrano, 2006, Matute y Montiel, 2002).

En un estudio particular sobre escritura, Matute y Leal (2003b) realizaron el análisis de la coherencia de narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura con el propósito de elaborar una definición de seis niveles de coherencia narrativa, de análisis por edad y por presencia o ausencia de dislexia, y proponen una forma de estudiar la expresión escrita para ubicar las dificultades de chicos con problemas de la lecto-escritura (véase también: Cárdenas Ciprián, 2010, Rosselli y Matute 2007 López Ángel, 2002).

Respecto a los problemas de lectura, Matute et al. (2007) realizan una investigación neuropsicológica de la dislexia en español en niños mexicanos a partir de una extensa revisión, que incluye un análisis de los trabajos publicados por ellos y por otros investigadores sobre este tema. Su objetivo fue elaborar una caracterización del desempeño lector de niños disléxicos en relación con la conciencia fonémica y la comorbilidad.

En otro estudio, Medrano, Matute y Zarabozo (2007) afirman que en un mismo individuo suelen presentarse dos o más enfermedades o trastornos independientes. Tal es el caso del trastorno de la lectura, que suele asociarse al de la expresión escrita y al del cálculo. Matute, Rosselli y Ardila (2010) señalan que los niños que tienen trastorno en la expresión escrita suelen tener también trastornos en el aprendizaje de la lectura, dislexia, discalculia, problemas de motricidad, etc.

Roselli, Matute y Ardila (2006a) reconocen cuatro características del comportamiento lector: velocidad, precisión, comprensión y fluidez, cada una relacionada con funciones cognitivas. Afirmar que, además de las funciones fonológicas, hay otras funciones relacionadas con el trastorno de lectura, como alteraciones o trastornos del lenguaje, dificultades en la denominación rápida, en la memoria operativa o de trabajo y en el procesamiento visual, etc. Defior y Serrano (2007) coinciden en que se deben tomar en cuenta estos factores en el diagnóstico para su adecuado tratamiento.

Los rasgos de la lengua en uso desempeñan también un papel en la explicación de los problemas de lectura y escritura. Para los estudiosos de las lenguas, el español es una lengua transparente. Al respecto, Matute, González Reyes y Guajardo afirman: Pareciera entonces correcto decir que a pesar de que el sistema de escritura puede influir sobre la rapidez con la que el niño aprende a leer, un adecuado aprendizaje de la lectura exige unas buenas habilidades fonológicas aun en lenguas transparentes [como el español] (Matute, González Reyes y Guajardo, 2007, p.7).

Matute (2006) realizó un trabajo con niños con trastorno de lectura y encontró que, quienes presentan dificultades de lectura y escritura en

asociaciones grafo-fonémicas equívocas del español, deberían recibir entrenamiento de lectura, especialmente, en ese aspecto del español (véase también Medrano, Zarabozo y Matute, 2004, López Ángel, 2002).

En otro trabajo, Roselli, Matute y Ardila (2006a) se propusieron analizar la asociación entre los resultados de los estudios neuropsicológicos y el desempeño en la lectura, así como investigar la influencia que tiene la edad, el género y el tipo de escuela (pública o privada) en los resultados de los exámenes de lectura. Evaluaron las siguientes habilidades cognitivas: velocidad y comprensión de lectura, atención, memoria (codificación y recuerdo), percepción, habilidades visuales espaciales y conceptuales, y funciones ejecutivas. Encontraron que, a la velocidad de lectura, se correlacionan habilidades de atención y de comprensión de lectura con memoria verbal, y que las habilidades de lectura de los niños está influida, en su mayoría, por la edad y el tipo de escuela, así como por el género, aunque en menor medida (véase también González Reyes et al., 2011).

Nadeau, Matute y González Reyes (2005) realizan una revisión de la literatura acerca del conocimiento gramatical y el aprendizaje de la escritura mediante un estudio comparativo entre escolares canadienses y mexicanos, usuarios de lenguas que emplean sistemas ortográficos diferentes al escribir. Concluyen que, aun cuando el español es un sistema de escritura transparente, que facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, es muy importante reflexionar sobre la lengua en sí misma. En su opinión, la comparación español-francés se revela como un terreno fértil que permite aclarar más el papel de la conciencia sintáctica implícita y explícita en la lecto-escritura.

Matute, González Reyes y Guajardo (2007) revisan el efecto que el sistema de escritura del español tiene en la semiología de la dislexia, por qué las características del sistema de escritura afectan la manifestación de este trastorno, y realizan un análisis del sistema ortográfico, de la estructura silábica y de la sílaba tónica, incluido el acento gráfico o tilde, para ver de qué modo el español y el sistema de escritura permiten o no diagnosticar el trastorno.

Entender la relación entre fonología y escritura es central para interpretar los problemas de lenguaje. Matute et al. (2004) estudiaron los efectos que tiene la ortografía del español sobre el comportamiento lector y escritor del disléxico. Ponen énfasis en la relación del sistema ortográfico del español y en la codificación grafema-fonema-grafema para resaltar la importancia de conocer las características de este sistema ortográfico y entender los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura y sus trastornos (véase Matute y Leal, 2003a).

Los problemas de escritura como actividad compleja no tienen una única causa o explicación. Matute, Rosselli y Ardila (2010) reconocen que la escritura implica acciones organizadas precisas que permiten representar de manera simultánea, las características fonológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas del lenguaje oral (Matute, Rosselli y Ardila, 2010, p.162). Señalan que el trastorno de la expresión escrita se caracteriza por una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para com-

▀ Entender la relación entre fonología y escritura es central para interpretar los problemas de lenguaje.

■ ...conocer el desempeño de niños de edad preescolar en diversas habilidades ayudará a la creación de programas de estimulación, prevención e intervención oportuna.

poner textos escritos, lo que se manifiesta por errores gramaticales o de puntuación en la elaboración de frases, una organización pobre de párrafos, errores múltiples de ortografía y una grafía excesivamente deficiente (Matute, Rosselli y Ardila, 2010, p.162).

Además de reconocer los múltiples factores que explican a la dislexia, Inozemtseva et al. (2002) estudiaron también un síndrome específico, denominado Syntactic processing in Turner Syndrome (ST). Compararon la escritura de niñas con y sin este síndrome y encontraron que existe una controversia significativa relacionada con el desarrollo del lenguaje, en especial, en las dificultades que las niñas con ST tienen para usar diferentes estructuras sintácticas. Al parecer, algunos de sus problemas están relacionados con el empleo de las relaciones espaciales del lenguaje⁴. Matute et al. (2004) utilizan medidas de fluidez -que comúnmente se emplean en la neuropsicología clínica de desarrollo para asesorar las funciones ejecutivas- con el fin de conocer el papel que desempeña la edad en la fluidez, tanto verbal (semántica y fonética) como no verbal (semántica y no semántica). Encontraron que había un efecto significativo de la edad en todas las pruebas, pero que no había relación entre la edad y el tipo de escuela en la que participaban los estudiantes.

Matute, Rosselli y Ardila (2010) sientan las bases para comprender, diagnosticar y tratar la dislexia. Afirman que es difícil dar un diagnóstico único, pero ofrecen algunas pautas para diagnosticarlo, tomadas de El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* o DSM-IV-TR, por sus siglas en inglés) de la asociación de psiquiatría (2003):

A) que las habilidades de escritura, evaluadas mediante pruebas normalizadas y aplicadas de forma individual, estén por debajo de las esperadas respecto a la edad del individuo, su coeficiente intelectual y a la escolaridad correspondiente a la edad del sujeto evaluado;

B) que la A, antes descrita, difiera realmente y de manera importante en el desempeño académico o en las actividades cotidianas del sujeto cuando escribe;

C) si hay, además, un déficit o trastorno sensorial, los problemas en la capacidad para escribir son mayores. Por su parte, la disgrafía se da cuando hay tanto problemas de caligrafía como de ortografía.

Para realizar un diagnóstico de la dislexia, Matute, Rosselli y Ardila (2010) proponen evaluar tres aspectos: 1) las características de la lectura (precisión, velocidad y comprensión); 2) el cociente de inteligencia, y 3) la interferencia de la alteración de la lectura en la vida cotidiana o en el rendimiento del sujeto (cfr. Matute, Rosselli y Ardila, 2010, p.150). Consideran que el tratamiento de la dislexia suele ser efectivo si se consideran terapias para desarrollar habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, fonémica, ortográficas y de palabra), de las cuales son esenciales desarrollar más las habilidades fonológicas porque los disléxicos suelen tener dificultades para establecer relaciones entre fonema-grafema-fonema. Este artículo, en su

enfoque global, sienta las bases para comprender, diagnosticar y tratar este trastorno. Aunque, como aseguran López García, Campos Castro y Mancilla Gallardo (2009), si bien es conocido que las habilidades lectoras de los niños disléxicos se hacen más eficientes con la edad, aún no es claro si estos llegan a igualar el desempeño lector de sus pares que no presentan este tipo de trastorno, incluso con una edad mayor.

Una observación relevante sobre el proceso de adquisición que realiza López García (2007) es reconocer las diferencias en el desarrollo lingüístico entre niños de edad preescolar. Identifica diferencias por género en la relación entre desempeños en tareas de lenguaje y de distintos comportamientos. La autora explica que obtener un bajo desempeño en tareas de lenguaje no se relaciona necesariamente con comportamientos negativos. En su opinión, conocer el desempeño de niños de edad preescolar en diversas habilidades ayudará a la creación de programas de estimulación, prevención e intervención oportuna.

Inozemtseva et al. (2010) aseguran que el desarrollo del lenguaje oral en la edad escolar y en la adolescencia ha sido poco estudiado, y menos desde la perspectiva neuropsicológica que postulan. El objetivo de este trabajo es observar los cambios relacionados con la edad en la ejecución de tareas del lenguaje oral, tradicionalmente utilizadas en neuropsicología. Emplearon sub-pruebas de lenguaje que forman parte de la prueba *Evaluación Neuropsicológica Infantil* (ENI) y encontraron que la edad tuvo un efecto significativo sobre todas las variables en resultados de repetición de oraciones, denominación de imágenes, coherencia narrativa, longitud de la expresión, seguimiento de instrucciones y comprensión del discurso. La edad no tuvo efecto significativo en las sub-pruebas de repetición de sílabas, palabras, no-palabras y designación de imágenes. Estas habilidades continúan su desarrollo hasta la adolescencia tardía, lo que sugiere que, para alcanzar el dominio en estas ejecuciones, la maduración de otros procesos cognoscitivos, tales como memoria y razonamiento abstracto, podría desempeñar un papel importante.

Conocer los aportes de la perspectiva neurolingüística permite a diversos actores educativos atender necesidades particulares de aquellos niños que presentan algunos trastornos en el desarrollo del lenguaje. El reto de la escuela en materia de alfabetización inicial es conseguir que todos los niños aprendan. Construir condiciones para favorecer los aprendizajes requiere aprovechar los aportes de la educación educativa desde distintas perspectivas.

▀ Construir condiciones para favorecer los aprendizajes requiere aprovechar los aportes de la educación educativa desde distintas perspectivas.

ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

En los trabajos de la década analizada, la perspectiva sociocultural ha sido el referente de más estudios de alfabetización de jóvenes y de adultos que de niños. El trabajo de Kalman, Hernández y Méndez (2003) constituye una muy buena revisión de los estudios realizados en México desde un enfoque sociocultural sobre cultura escrita y alfabetización, que es fundamental

■ ...la alfabetización debe entenderse como un proceso de aprendizaje que tiene inicio, pero que no tiene fin,

para conocer aportaciones de esta perspectiva referente a la alfabetización de jóvenes y de adultos, y de niños que están en edad de cursar la educación básica. Se trata de un estado del arte en el que presentan los resultados de una revisión de los estudios realizados en México durante una década (1992-2002) sobre la alfabetización y la educación básica en personas jóvenes y adultas, que fue elaborado para y publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Un enfoque sociocultural para los estudios del lenguaje da cuenta de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)⁵ que ofrecen un marco teórico desde el cual se pueden develar y cuestionar los supuestos tradicionales que enmascaran la aparente neutralidad de las prácticas letradas. Asimismo, permiten exponer las formas como la escritura y la lectura han sido construidas socialmente y se encuentran imbricadas en relaciones de poder (Zavala, Niño Murcio y Amés, 2004, p. 12).

En la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), Judith Kalman realizó investigaciones que privilegian los procesos sociales del aprendizaje, particularmente en adultos analfabetas. Kalman (2002 y 2003a) explora el acceso a la cultura escrita como un proceso social y afirma que la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Examina la noción de acceso y propone la noción de *disponibilidad* como parte del proceso de apropiación de la cultura escrita a partir del análisis de algunas prácticas de lectura y escritura de dos mujeres. Con acceso se refiere a las condiciones sociales para el uso y aprendizaje de la lectura y la escritura, y con disponibilidad se refiere a las condiciones materiales de los entornos letrados, a la existencia de materiales para leer.

Para Kalman, la alfabetización debe entenderse como un proceso de aprendizaje que tiene inicio, pero que no tiene fin, ya que letrar a una sociedad implica la diseminación y el arraigo de la cultura escrita (Kalman, 2003b). En una comunidad, los distintos ámbitos de participación, la Iglesia, la familia, el puesto de periódicos, entre otros, son espacios sociales que tienen una historia de desarrollo, y su ubicación tiene un lugar en la vida comunicativa de los miembros de la comunidad. La autora aborda estos temas en un estudio que realizó en una comunidad marginada a las orillas de la Ciudad de México (Kalman, 2004a). En otro trabajo (2004b), también reporta y sistematiza prácticas de lectura y escritura realizadas por mujeres, a partir de entornos para la cultura escrita. Analiza el proceso de aprendizaje y de uso de la lengua escrita, así como la construcción de prácticas comunicativas como estrategia de alfabetización (véase también Kalman, 2004c). Kalman (2008) afirma que el acceso a la lecto-escritura se logra mediante la interacción con otros lectores y escritores y la apropiación de discursos. Revisa la relación entre alfabetización y desarrollo, alfabetización y democracia, y refelexiona sobre las nuevas alfabetizaciones (Kalman, 2008a). Presenta estos trabajos en un artículo de una enciclopedia especializada (2008b). Por último, la antología coordinada por Kalman y Street (2009) difunde las nuevas direcciones que toman los estudios en el campo de la investigación actual sobre la cultura escrita en América Latina, recurriendo

a los avances recientes de las perspectivas de las prácticas sociales (NEL) y la sociolingüística (véase también Whitescarver y Kalman, 2009).

Kalman (2011) aborda el significado de la alfabetización y la escolaridad en la vida de las mujeres pobres en la ciudad de México, trata el tema de la violencia familiar y analiza los efectos que produce en la escolaridad de mujeres humildes.

En el prólogo al libro *Políticas Educativas para la Población en Estado de Pobreza* (Kalman, 2007a), la autora caracteriza a la educación básica de personas jóvenes y adultas como un campo de tensiones, en las que se encuentran simultáneamente las promesas de su discurso y la historia de sus resultados, la estrechez de los contenidos, la prácticas pedagógicas y la diversidad de su alumnado, así como el contraste entre los jóvenes que tienen puesta la mirada hacia el futuro y quienes, por el contrario, permanecen sujetos a una realidad inmediata, dolorosa y sin perspectivas. En opinión de esta investigadora, tanto los maestros como los alumnos se encuentran inmersos en un espacio educativo marginado, con una larga historia de exclusión dentro del sistema.

Reconocer los entornos sociales y culturales en los que las personas aprenden a leer y a escribir ha permitido situar estos aprendizajes en el marco de necesidades comunicativas, oportunidades letradas y valoraciones que, de lo escrito, hace un determinado grupo social. Smith, Jiménez y Ballesteros (2005) estudian prácticas y patrones de uso que forman a lectores y escritores que participan de ellas en contextos concretos: la escuela y el entorno geográfico que rodea a la escuela. El objetivo de su estudio fue entender los procesos e ideologías que contribuyen a la formación de lectores y escritores en México. Tomando el hogar, la comunidad y la escuela, como espacios fundamentales para el desarrollo inicial de la lecto-escritura (Smith, Jiménez y Ballesteros, 2005, p. 15).

Los autores utilizan como marco conceptual los aportes de NEL, pero también los aportes de Ferreiro y de investigadoras mexicanas, como un ejemplo de trabajo de investigación que echa mano de varias fuentes y recursos para intentar explicar cómo funciona la pedagogía nacional de la lecto-escritura.

Las autoras de este capítulo pensamos que, en el quehacer de los docentes y los bibliotecarios, se muestra una forma particular de concebir el lenguaje y de emplear la lengua para expresar una

▀ ...tanto los maestros como los alumnos se encuentran inmersos en un espacio educativo marginado, con una larga historia de exclusión dentro del sistema.



■ Las perspectivas empleadas por los investigadores resultan útiles para sumar visiones que enriquecen la comprensión de los problemas y retos que plantea la alfabetización inicial.

individualidad y una adscripción social. Las perspectivas empleadas por los investigadores resultan útiles para sumar visiones que enriquecen la comprensión de los problemas y retos que plantea la alfabetización inicial. Sin embargo, se requiere trascender los límites de las perspectivas para buscar formas de integración en la construcción de servicios educativos que beneficien a los destinatarios escolares: La metáfora usada por Bourdieu (1991) sugiere que estas creencias, son, de hecho, parte de lo que uno es y que estas disciplinas (*bodily and linguistic disciplines*) son constituyentes de la relación con el mundo económico y social, que se incorporan de manera permanente sin conciencia ni intención explícita (Smith, Jiménez y Ballesteros, 2005, p. 16).

En el capítulo 7 de este libro, Gregorio Hernández hace una extensa y documentada reflexión sobre literacidad no escolar, también en el marco de los estudios socioculturales y muestra como son aún muy escasos los investigadores que trabajan desde esta perspectiva, presentándose como un autor que “asume una visión sociocultural de la literacidad que incorpora de manera explícita una perspectiva crítica y postcolonial. Recomendamos complementar la lectura de este apartado con aquel capítulo.

■ OTROS TEMAS PRESENTES EN EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN

Revisar los trabajos de investigación de esta década puso de manifiesto la multiplisidad de temáticas abordadas, que se justifican en tanto dan cuenta de la complejidad del reto de atender a la alfabetización como aprendizaje individual, cultural y social. A continuación, agrupamos algunos de los trabajos en torno a temas y preocupaciones expresadas por distintos investigadores, que no se ciñen estrictamente a alguna de las perspectivas antes presentadas.

ADQUISICIÓN, DIÁLOGO Y TRABAJO COLABORATIVO

Wells y Mejía-Arauz (2005) analizan temas como la comunicación dialógica, la colaboración, las comunidades de indagación y el aprendizaje por medio de la discusión, basándose en la teoría sociocultural y en la teoría de la actividad. Estudian los intercambios discursivos entre maestros-alumnos y entre alumnos en el aula, y hacen evidente elementos relevantes para generar discusión en el aula con mayor contribución y construcción por parte de los estudiantes cuando los maestros propician el discurso dialógico. Tanto el método de análisis como los resultados que arroja este estudio son relevantes para orientar al cambio en los estilos interactivos en el aula. Al respecto, véase también otro trabajo de Wells y Mejía-Arauz (2006), en el que señalan que una orientación del currículo hacia la indagación concurre más fácilmente con interacciones dialógicas maestro-alumno.

Este mismo grupo de investigación estudia el ambiente alfabetizador y su relación con el aprendizaje. Mejía-Arauz et al. (2011) resaltan los aspectos y modos de aprendizaje fuera de la escuela -como la observación aguda, la comunicación horizontal y contextualizada, la colaboración, la motivación

inherente a la actividad-, y los contrastan con los modos de enseñanza que se dan en los escenarios escolares. Los autores sugieren reconocerlos en las prácticas escolares para generar aprendizajes más significativos para los estudiantes (véase también Rogoff, Paradise y Mejía Arauz, 2010).

Al estudiar la literacidad como aprendizaje inicial de la lecto-escritura, los autores insisten en la importancia del ambiente alfabetizador y emplean la noción de capital cultural para explicar diferencias socioeconómicas y culturales. Proponen que los actores en los diversos escenarios de la escuela, la familia y la comunidad tengan una mayor articulación y acercamiento en las acciones y condiciones para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños. Reese, Mejía-Arauz y Ray Bazán (2011) también recurren al concepto de capital cultural y exponen la existencia de claras diferencias entre las familias de nivel socioeconómico (SE) medio y de nivel SE bajo, tanto en el capital cultural (evidenciado en la variedad de las prácticas de literacidad que involucraban a los niños de primer grado), como en el desempeño de estos niños en la escuela. Proponen la necesidad de mejorar el trato y la comunicación entre los maestros y las familias, y aprovechar los fondos de conocimiento de la comunidad para establecer conexiones entre escuelas y familias en beneficio del aprendizaje de los niños. Al respecto, véase también el trabajo de Ceballos Hernández (2009).

Seda (2003a) afirma que, para convertirse en letrados, los chicos deben iniciar con aproximaciones que van desde tanteo, error y experimentación, hasta mediación facilitadora y creación de textos. Asegura que las personas letradas inician su evolución desde edades muy tempranas y que continúan desarrollando sus habilidades durante toda la vida, por lo que subraya que es a partir de actividades significativas con expertos que los chicos aprenderán en un marco social y funcional favorable. La autora propone reconocer el valor de la comunicación y relacionar el propósito de la lectura y de la escritura como formas del lenguaje.

González García (2009) estudió la lectura y el comentario de texto literario. Concluye que el conocimiento de la capacidad de respuesta que tienen los niños en situación de discusión ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitarán para imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración como recurso de participación en la lectura (véase también González García, 2007).

Alvarado, Cano y Garbus (2006) describen una experiencia didáctica de trabajo colectivo con niños de preescolar y subrayan la importancia que tiene en este nivel educativo el área de escritura como proceso para fortalecer el trabajo colaborativo.

ADQUISICIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Usualmente, los niños con Síndrome de Down dependen del modelado del adulto y, en ocasiones, de sus pares para aprender a leer y a escribir, pero lo importante -explican Seda y Morales (2003)- es que requieren una mediación facilitadora y ambientes letrados. En este estudio, las autoras se proponen, por un lado, informar a los maestros cómo aprende a leer y a escribir el

▀ ...mejorar el trato y la comunicación entre los maestros y las familias, y aprovechar los fondos de conocimiento de la comunidad...

■ ...el modelo de integración educativa tiene poco beneficio cuando se mantienen prácticas tradicionales.

alumno con Síndrome de Down para, así, adecuar su enseñanza; por otro lado, subrayan la urgencia de difundir esta información para la integración del niño al aula regular. Las autoras encontraron que, al narrar, los alumnos con Síndrome de Down tienen una ejecución rudimentaria porque tienen problemas con la narración de la historia, y, asimismo, afirman que estos alumnos presentan dificultades en la transcripción del lenguaje escrito.

Por su parte, Pedraza Medina y Acle Tomasini (2009) analizan las formas de interacción que se desarrollan en aulas que integran niños con discapacidad intelectual. La investigación muestra que el modelo de integración educativa tiene poco beneficio cuando se mantienen prácticas tradicionales. Debido al tamaño de los grupos atendidos, los maestros se veían obligados a pedirles a los chicos con discapacidad intelectual actividades paralelas a las del resto del grupo, pero con contenidos de menor nivel al que correspondía a su grado escolar.

Las investigadoras, quienes analizan el diálogo entre el docente y el grupo, observan que, con los niños con discapacidad intelectual, el diálogo observado en el aula no permite la negociación de significados ni la construcción de un conocimiento común al resto del grupo (Pedraza Medina y Acle Tomasini, 2009, p. 447). Esto sucede a pesar de que el docente reconoce que los niños requieren de una atención especial y que identifica los conocimientos previos de estos niños, pues el profesor mantiene prácticas educativas que, en vez de integrar, segregan.

ADQUISICIÓN Y CONCEPCIONES DOCENTES

López García, Campos Castro y Mancilla Gallardo (2009) estudian el papel de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para el dominio de la lecto-escritura en educación básica desde las teorías interaccionistas sujeto-ambiente. Encontraron diversos problemas relativos a la formación docente y a las creencias que mantienen los maestros acerca de lo que significa leer y escribir, y sobre lo que significa enseñar esta herramienta cultural. Reflexionan sobre la importancia que tienen estas creencias en los procesos de enseñanza y sobre su origen en la formación docente para dar cuenta de la fuerza que las mantiene arraigadas en la estructura cognitiva de las personas. Señalan que esto puede obstaculizar la incorporación de nuevos conocimientos y analizan sus efectos en la enseñanza de la lecto-escritura.

Una tendencia para comprender la lectura como proceso psicológico de interpretación y construcción de sentidos al leer es la que corresponde a los estudios de lectura desde la perspectiva del lector. El trabajo de Carrasco (2003, 2000) sobre el conocimiento y uso de estrategias lectoras aporta elementos para entenderlas y para apoyar la reflexión del docente, quien se constituye en un actor activo para presentar, enseñar y favorecer estrategias de lectura desde la escuela. Este es un material de utilidad para revisar las concepciones docentes en materia de lectura. En la misma línea, González García (2009a) asegura que es posible inferir información a partir de indicios que el propio texto ofrece a los lectores. En su opinión, las fuentes explícitas para emplear la estrategia de inferencia se relacionan, a la vez

que conducen a otra información explícita. En su trabajo, analiza la manera en la que dos profesoras interpretan 3 relatos para ver cómo enseñan en el aula, cómo se aprenden las inferencias en los textos y de qué modo se facilita la comprensión de textos a los niños.

Vaca (2008), en un libro teórico, dirigido a la educación superior y a Escuelas Normales, aborda el tema de la adquisición de la lectura y su progreso en México. Expone diversas teorías psicológicas sobre la lectura y analiza temas relevantes por investigar sobre este campo.

ADQUISICIÓN Y MATERIALES PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Seda (2006) y Seda y Torres (2010) estudian, con escenarios variados, la amplia gama de situaciones y espacios cotidianos fuera de la educación formal en los que las personas se alfabetizan. Insisten en la idea de que lo aprendido solo cobra sentido cuando las herramientas que se utilizan son para beneficio propio y de la comunidad. Analizan posibles guías de acción para mejorar los programas de educación de personas jóvenes y adultas, particularmente para aquellas que se pretende alfabetizar.

Kalman (2007), en esta misma línea, argumenta que los materiales didácticos deben liberarse de cualquier compromiso que no sea educativo y difundir la pluralidad de voces que hoy por hoy se escuchan en las sociedades contemporáneas. Utiliza conceptos centrales sobre censura y examina la complejidad política y el entramado de intereses en el desarrollo de materiales didácticos, además de reflexionar sobre el papel que se le debe dar al debate en una sociedad democrática.

En 2001, Vargas muestra los avances de una investigación (en ese entonces en proceso) sobre un estudio comparativo de dos libros de español para primero de primaria: uno de la SEP (LTG) y otro elaborado por una editorial privada. Su intención es comparar las actividades de producción oral y escrita que ambos libros proponen. Los resultados muestran que en ambos materiales se desatiende la lengua hablada y que hay una nula o escasa práctica en el aula sobre el trabajo colaborativo.

Ray Bazán (2011) estudia la comprensión lectora y describe las características del texto expositivo que contienen los Libros de Texto Gratuitos (LTG) para la educación primaria. Al revisar los textos, considera criterios de frecuencia, complejidad estructural y legibilidad lingüística; analiza gradación en la complejidad y consistencia de las demandas de comprensión. Afirma que en los LTG no se establece una progresión didáctica que medie y proponga desempeños cada vez más complejos para el desarrollo lector. Al respecto, véase también Carrasco Altamirano, López Bonilla y Peredo Merlo (2008) y Vega y Macotella (2005).

Carrasco Altamirano, López-Bonilla y Peredo Merlo (2008) hacen una revisión de las concepciones de lectura presentes en las propuestas curriculares de educación básica y media superior en México hasta finales de la última década del siglo XX. Concretamente, el trabajo de Peredo Merlo (2008) aborda el estudio de la lectura en el currículum de preescolar y los primeros grados de educación primaria.

▀ ...los materiales didácticos deben liberarse de cualquier compromiso que no sea educativo y difundir la pluralidad de voces...

■ ...existe una variedad de prácticas de lectura y de prácticas culturales que las personas pueden y deben apropiarse...

Por su parte, Kalman (2011a) reflexiona acerca de las posibilidades de imaginar un Libro de Texto Gratuito (LTG) electrónico.

ADQUISICIÓN Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Jorge Vaca (2010), desde una perspectiva interdisciplinaria, aborda el estudio de la adquisición y el desarrollo de la cultura escrita. En este trabajo, hace una crítica a la parcialidad de las políticas de fomento a la lectura en México, pues considera que la lectura única es un mito y que existe una variedad de prácticas de lectura y de prácticas culturales que las personas pueden y deben apropiarse (Vaca, 2010, pp. 147-175) para darles sentido e incorporarlas a su vida. De acuerdo con su opinión, no se trata de fomentar solo la lectura, sino de alentar en los individuos la adquisición de un entorno cultural amplio, que incluya a la televisión, al cine, al arte, y dar una visión en conjunto del tema para encontrar soluciones multidisciplinarias.

Ferreiro (2002) problematiza la dicotomía lectura-escritura y señala la importancia de trabajar y valorar también los textos escritos. Opina que los promotores de lectura no deben dejar de lado a la escritura y que es importante realizar múltiples actividades con los textos para formar lectores competentes.

González García (2007) señala que es fundamental contar cuentos a los niños, ya que, mediante un juego simbólico creativo, la lectura los introduce a un mundo conceptual distante y más complejo que el que se produce en una conversación, mediante un lenguaje integrado a un código elaborado (literario), que amplía y enriquece la capacidad del uso del lenguaje de los chicos. El lector de narraciones en voz alta es, a la vez, intérprete e intermediario entre el libro y su auditorio. Los oyentes de las narraciones reciben en viva voz la historia encerrada en las páginas del libro al tiempo que interiorizan la voz del lector-narrador del cuento. Para González García, la estructura literaria de una narración puede conectarse con la inmediatez de una conversación. Opina que, a la riqueza de elaboración de lo escrito (que es una comunicación de una sola vía), se le suman las posibilidades del debate y la comunicación de doble vía. Asegura que este ejercicio de lectura de narraciones en voz alta se va refinando en cada etapa evolutiva del sujeto, pero que nunca se abandonará a lo largo de la vida académica. Concluye diciendo que las estrategias docentes para favorecer la conversación a partir de la lectura de un cuento proporcionan a los niños, desde que son pequeños, modelos de formas para discutir la literatura y fortalecer sus habilidades de lectura, además de favorecer la expresión de lo comprendido (véase también Pellicer, 2009, Seda, 2006).

José Díaz et al. (2008) realizaron una investigación para estudiar específicamente la promoción de la lectura en familia, particularmente, el papel que desempeña la colaboración de los padres en el desarrollo de las habilidades lectoras de sus hijos. Afirman que el contexto familiar es un factor significativo en la formación lectora y que existen formas básicas que apoyan y estimulan el hábito de la lectura. Encontraron que los estilos paternos son importantes en la adquisición y desarrollo de la capacidad de

lectura de los niños y en la comprensión de lo leído.

Vaca (2003a) estudia la relación entre procesos de comprensión de textos y de adquisición de conocimientos. Se trata de un ensayo teórico basado en el constructivismo psicológico, en el que el autor argumenta sobre la relatividad de la expresión comprensión de textos, vinculándola con los procesos de adquisición de conocimientos según la epistemología piagetiana. En esta misma línea, el autor (Vaca, 2008, 2006, 2003 b) analiza los mecanismos de progreso en la fluidez de lectura infantil y los procesos de comprensión del texto.

▀ ...los estilos paternos son importantes en la adquisición y desarrollo de la capacidad de lectura de los niños y en la comprensión de lo leído.

ADQUISICIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Seda et al. (2010a) realizan un estudio conceptual sobre la alfabetización de jóvenes y adultos que está dividido en tres ejes de trabajo: aspectos histórico-narrativos, análisis sobre el debate actual y descripción de aproximaciones a escala internacional. El trabajo sugiere que los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se hallan en una transición en cuanto a la postura de alfabetización, y que la educación para jóvenes y adultos requiere reconfigurarse y contar con materiales diversos. Proponen que se haga una división entre jóvenes y adultos para atender los problemas y las necesidades de cada grupo, así como romper esquemas anquilosados y reconocer los saberes no escolares. Concluyen que hace falta realizar un trabajo inter y multidisciplinario en el campo de la educación para jóvenes y adultos.

Montiel y Matute (2006) realizaron un estudio que trata sobre la relación de la alfabetización y la escolarización respecto al desempeño en tareas verbales en niños, jóvenes y adultos. En él, se ofrece una revisión de la literatura acerca del tema, incluyendo un análisis de las investigaciones que la propia Matute realizó con Rosselli y Ardila (véase Rosselli, Matute y Ardila, 2006a, 2006b). Se confirman diferencias en el desempeño de tareas de conciencia fonológica y fluidez verbal entre la población analfabeta y la escolarizada, y se habla de la relevancia que tiene el proceso de escolarización y la urgencia de estudiar a la población analfabeta.

ADQUISICIÓN Y TIC

En los trabajos revisados durante este periodo, los estudios de adquisición contemplan el uso de las nuevas tecnologías (TIC). La importancia que las TIC han tenido en esta década es evidente. Dar cuenta de todos los estudios merece un tratamiento aparte, sin embargo, las autoras de este capítulo decidimos dejar planteadas al menos algunas de las reflexiones expresadas por voces autorizadas en la investigación sobre adquisición.

Ferreiro (2007b) ofrece un análisis crítico en torno a las prácticas escolares de escritura y su relación con los altos índices de reprobación escolar en grados iniciales. Se trata de un trabajo de campo en comunidades, fábricas, lugares de trabajo, casas, un reclusorio, etc., en el que utiliza métodos de exploración propios de la investigación psicogenética. La autora considera a la lengua escrita como objeto de conocimiento con alto

■ ...la lengua escrita como objeto de conocimiento con alto valor social, y no como una mera técnica de transcripción de la oralidad...

valor social, y no como una mera técnica de transcripción de la oralidad, y reflexiona sobre el papel que tienen las TIC en el ámbito de la cultura escrita. Las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extra-escolar, afirma, y es necesario visualizar la adquisición como un auténtico proceso de conocimiento, y no como un logro instrumental.

Las TIC no solo ofrecen una oportunidad de descubrir qué es lo que solo puede hacerse cara a cara y qué se puede hacer por otros medios, sino que, al mismo tiempo, modifican los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas, así como las ideas de unidad de la obra e identidad de autor. La idea central de este trabajo de Ferreiro es repensar de una manera diferente la práctica alfabetizadora. Es, por lo tanto, urgente, detalla Ferreiro, poner las TIC al servicio de la educación en una interfaz voz + imagen + comunicación inmediata, pero, para ello, se requieren recursos financieros necesarios para una educación básica para todos, así como replantear qué son las necesidades básicas (una de ellas es el arte). En el artículo, Ferreiro le da la bienvenida a la tecnología, siempre y cuando funcione como disparadora para repensar lo que ocurre en la escuela.

Miranda Esquer (2009), en un estudio de adquisición de la lecto-escritura con apoyo de la computadora, encontró que 1) los alumnos confunden las letras en mayúscula del teclado con las letras minúsculas de la pantalla; 2) los alumnos de hipótesis silábica-alfabética y alfabética son capaces de revisar el aspecto ortográfico de la escritura; y 3) los alumnos alfabéticos que interactúan en co-construcción son capaces de brindar apoyos precisos a otros compañeros menos capaces, deletreando la palabra a escribir y haciendo la revisión ortográfica de la escritura. La escritura en computadora se convierte en una herramienta de reflexión.

Ferreiro (2006b) realizó un trabajo dirigido a docentes de educación básica y a bibliotecarios. En él, hace una revisión bibliográfica y de las políticas educativas de Estado en materia de alfabetización digital. Analiza qué se entiende por alfabetización informática, digital o multimedia en el entorno educativo, el rol de las bibliotecas en el contexto de la alfabetización digital, así como la tensión que existe entre las bibliotecas y los bibliotecarios vinculados con los usuarios menos sofisticados, por un lado, y a la escuela obligatoria y a los maestros, por el otro. Aclara que se debe dimensionar la existencia de una revolución en las prácticas vinculadas con la producción, el uso y la difusión de lo escrito. Opina que la escritura a través de un teclado pasó, de ser un oficio, a ser parte de los saberes del escritor. Afirma que existen puntos de convergencia entre lo que se proclama como novedades introducidas por las TIC (en términos propiamente educativos) y lo que las tendencias progresistas en alfabetización (por llamarlas de algún modo) vienen reclamando desde hace décadas. Subraya que hay que poner atención a las relaciones entre innovaciones tecnológicas y la escuela como institución para ubicar mejor el debate sobre el efecto de las TIC en la educación básica. Concluye que hay que preguntarse cómo alfabetizar en este mundo desigual y, específicamente, en un país tan desigual como el nuestro

(véase también Ferreiro, 2006a).

Kalman (2004c) revisa algunas de las situaciones por la que atraviesan los adultos que aprenden a leer y escribir en edades extra escolares a la luz de la teoría bajtiniana y aborda el tema del aprendizaje en la práctica desde una perspectiva social, cognitiva y computacional. Este trabajo ofrece respuestas a los problemas que los lectores modernos puedan tener la teoría bajtiniana y reflexiona sobre su aplicación en las prácticas cotidianas de los profesores, al tiempo que revisa la situación de los adultos que aprenden a leer y a escribir en edades extra escolares.

Vaca y Hernández (2006) realizaron un estudio en el que comparan las posibles semejanzas y diferencias que existen entre la lectura de textos en papel y en medios electrónicos. Concluyen que la lectura en uno y otro medio (impreso y en computadora) no es tan diferente, salvo por la velocidad de transmisión potencial, por lo que proponen reflexionar críticamente sobre la magnitud del impacto que tienen y tendrán las tecnologías en la educación.

▀ ...la lectura en uno y otro medio (impreso y en computadora) no es tan diferente...

CONSIDERACIONES FINALES

Realizar un estado de conocimiento implica siempre una búsqueda y un corte, orientados por una preocupación académica, práctica o de otra índole. Las decisiones que tomamos como autoras de este capítulo surgieron a partir de dos condiciones que determinan la producción académica en materia de alfabetización o adquisición inicial de la lengua escrita: la primera se refiere a la existencia y disponibilidad de trabajos realizados desde distintas perspectivas; la segunda, en coincidencia con los autores de los trabajos referidos, es la preocupación por alimentar la reflexión de los actores educativos y culturales que intervienen en procesos formativos.

Somos conscientes de que no todos los trabajos realizados por investigadores mexicanos en la década estudiada están contenidos en esta revisión. Ni están todos los autores ni están todos los trabajos de los autores reportados. En los trabajos elegidos, encontramos elementos que nos permitieron construir un esquema de exposición que permitió diferenciarlos, por un lado, y agruparlos de acuerdo con sus coincidencias, por otro.

Una de nuestras inquietudes fue entender la multiplicidad de vetas analíticas, de temas específicos, de ejemplos particulares, que nos permitieron abordar la complejidad y riqueza de los estudios sobre adquisición. Si bien la mayoría de los trabajos están guiados por una preocupación educativa, notamos que los distintos grupos de investigación tienden a referir solo a los trabajos del propio grupo, y desatienden los de otros investigadores que pueden incluso compartir la misma perspectiva. Creemos que reunir en un estado de conocimiento voces distintas puede contribuir a construir una lectura complementaria de esos aportes.

Los estudios de psicogénesis de la lengua escrita en México se han desarrollado desde las últimas cuatro décadas. Agregar estudios que documentan una perspectiva centrada en el sujeto como actor ha contribuido a dar cuenta de la vigencia de esta perspectiva, a su comprensión y a la posibilidad

■...multiplicidad de vetas analíticas, de temas específicos, de ejemplos particulares, que nos permitieron abordar la complejidad y riqueza de los estudios sobre adquisición.

de construir procesos de acompañamiento educativo en consecuencia.

La importancia de reconocer el desarrollo neurológico (Matute) resulta tan vital para apoyar a los niños, como entender que sus producciones son una ventana a su saber (Ferreiro). Atender las necesidades particulares de enseñanza de los niños con trastornos neurolingüísticos es central. Al reconocer sus dificultades, la escuela puede construir condiciones para favorecer el aprendizaje de todos.

Entender los procesos e ideologías que contribuyen a la formación de lectores y escritores (véase Smith, Jiménez y Ballesteros, 2005) permite entender expresiones particulares del carácter comunicativo del lenguaje, así como rasgos de control y libertad expresivas.

Ninguna de las autoras de este capítulo es especialista en los estudios de adquisición. Como profesoras, investigadoras y personas comprometidas con la educación, durante la construcción de este trabajo aprendimos que las experiencias en los distintos ámbitos educativos deberían alimentar la reflexión sobre el reto básico de asegurar que todas las personas aprendan a leer y escribir. Esperamos que este esfuerzo resulte útil a los lectores.



REFERENCIAS

- Alvarado, M. & Ferreiro, E. (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años, *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, 21(1), s/p.
- Alvarado, M., Cano, S. & Garbus, S. (2006). La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar, *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, 27(4), 6-17.
- Ardila, A., Bertolucci, P. H., Braga, L. W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M. H, Matute, E., Nitrini, R., Ostrosky-Solis, F. & Rosselli, M. (2010). Illiteracy: *The Neuropsychology of cognition without reading*, en Archives of Clinical Neuropsychology, 25, 689-712. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21075867>
- Cano, S. & Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, (29)2, 6-17.
- Cárdenas Cibrián, K.V. (2010). *El papel de la tilde española en la lectura: un estudio con movimientos oculares*. (Tesis de Maestría). Guadalajara, Jalisco: Maestría en el Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.
- Carrasco Altamirano, A. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos* (Tesis de Doctorado). Aguascalientes, Aguascalientes: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, VIII(17), 841-861.
- Carrasco Altamirano, A. & Albarrán, C. (2013). Adquisición y desarrollo de la lengua escrita. En Avila, A. (coord.) et al. *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras*. México: ANUIES-COMIE (en prensa).
- Carrasco Altamirano, A., López-Bonilla, G. & Peredo Merlo, A. (2008). *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ceballos Hernández, A. (2009). El lenguaje oral en un contexto preescolar. Estudio etnográfico en el aula de tercer grado del jardín de niños Enrique Laubscher de Tlalnelhuayocan, Veracruz. Memoria digital del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 septiembre Veracruz, Veracruz.
- Dávalos, D. & Alvarado, M. (2009). La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos, *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, 30(1), 6-16.
- Defior, S. & Serrano, F. (2007). Dislexia en español: bases para su diagnóstico y tratamiento. En Matute, E. & Guajardo, S. (Coords.), *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 15-35). México: Manual Moderno.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia, *Revista latinoamericana de escritura: Lectura y vida*, (15)3, 2-11.

- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre Lecturas* (pp. 31-37). México: Conaculta.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra (trad. y presentación de Jorge Vaca Uribe), *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana, 3, s/p.
- Ferreiro, E. (2006a). Nuevas tecnologías y escritura, *Docencia. Revista del Colegio de Profesores de Chile*, XI(30), 46-53.
- Ferreiro, E. (2006b). Las nuevas tecnologías (TIC) en la interfaz entre bibliotecas y escuela pública, *El Bibliotecario*, 5(55), 2-7.
- Ferreiro, E. (2006c). Librarians and Basic Education Teachers in the Context of "Digital Literacy", *International Federation of Library Associations Journal*, 33(1), 35-44.
- Ferreiro, E. (2007a). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de La Plata, 1(1), 195-230.
- Ferreiro, E. (2007b). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro, Michoacán, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Ferreiro, E. (2009). La alfabetización y el mundo digital, Memoria del *Congreso Internacional del Mundo del Libro* (pp. 91-102). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo XXI.
- González García, J. (2007). Las narraciones en el aula preescolar, Memoria del *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre, Mérida, Yucatán.
- González García, J. (2009). La imaginación como fuente de lectura en grupo, Memoria del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 septiembre, Veracruz, Veracruz.
- González García, J. (2009a). Inferencias en grupos infantiles de lectura, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, II(1), 1-23.
- González Reyes, A. L., Matute, E., Inozemtseva, O., Guajardo-Cárdenas, S. & Rosselli, M. (2011). Influencia de la edad en medidas usuales relacionadas con tareas de lectura en escolares hispanohablantes, *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 11 (1), 51-65. Recuperado de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_8.pdf
- Guevara Benítez, Y. & Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara Benítez, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A. & García, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 405-434.

Guevara Benítez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado S, U. & Hermosillo García, A. (2008a). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo, *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62.

Guevara Benítez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado Sánchez, U., Hermosillo García, A. & Rugerio Tapia, J. P. (2008b). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII(32), 573-597.

Hernández González, J., Alsati Soto, M. E. & Arriaga Rodríguez, M. G. (2003). Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco.

Inozemtseva, O., Matute, E., Zarabozo, D. & Ramírez-Dueñas, L. (2002). Syntactic processing in Turner Syndrome, *Journal of Child Neurology*, 17(9), 668-672. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12503642?ordinalpos=17&iitool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum

Inozemtseva, O., Matute, E., González Reyes, A. L., Guajardo Cárdenas, S., Rosselli, M. & Ruíz Sánchez, E. A. (2010). Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares, *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 10 (1), 9-21. Recuperado de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol10_num1_6.pdf

José Díaz, J., Martínez Gutiérrez, I. & Martínez López, K. (2008). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos, *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, (28)1, 32-40.

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.

Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII(17), 37-66.

Kalman, J. (ed.) (2003b). Cultura Escrita: El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana, *DECISIO. Saberes para la acción en la educación de adultos* (pp. 3-9). México: CREFAL.

Kalman, J. (2004a). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir, *Revista Brasileira de Educação*, 26, 5-28.

Kalman, J. (2004b). Saber lo que es la letra. *Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO-Secretaría de Educación Pública-Siglo XXI.

Kalman, J. (2004c). A Bakhtinian perspective on learning to read and write late in life. En Ball, A. & Freedman, S. (eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalman, J. (2007). El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos que se leen en la escuela, *Filología e lingüística Portuguesa*, 8, 391-407.

Kalman, J. (2007a). Prólogo. En Hernández Flores, G. E., *Políticas Educativas para la Población en Estado de Pobreza* (pp. 11-17). México: CREFAL.

Kalman, J. (2008). Beyond Definition: Central Concepts for Understanding

Literacy, *International Review of Education*, 54, 523-538.

Kalman, J. (2008a). Discusiones Conceptuales en el Campo de la Cultura Escrita, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.

Kalman, J. (2008b). Literacies in Latin America. En Street, B. y Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, vol. 2. Literacy, 321-334.

Kalman, J. (2011). ¡Dile que haga la comida él! El significado de la alfabetización y la escolaridad en la vida de las mujeres pobres en la ciudad de México. En Lorenzatti, M. del C. (Comp.), *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 39-66). Córdoba, Argentina: Navaja editor.

Kalman, J. (2011a). Los libros de texto gratuitos en los tiempos de las tecnologías de la información y la comunicación. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 682-703). México: El Colegio de México/Sep Conaliteg.

Kalman, J. & V. Street, B. [Coords.] (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI Editores/Crefal.

Kalman, J., Hernández, G. & Méndez, A. M. (2003). Alfabetización y Educación Básica: Hacia una Integración Conceptual y Práctica. En Bertely, M. (Coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad, Tomo II, Educación y género. Educación de jóvenes y adultos. La Investigación Educativa en México 1992-2002* (pp. 621-646). México: COMIE/SEP/ESU.

Leal, F. & Matute, E. (2003). La diversidad disciplinaria de los estudios sobre el lenguaje. En Matute E. & F. Leal (Coords.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 13-32). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Leal, F., Matute, E. & Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 42, 127-136. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=58804209&iCveNum=4058>

López Ángel, A. E. (2002). *Estudio longitudinal sobre la lectura de un texto narrativo en niños con dificultades de lectura*. (Tesis de Maestría). Guadalajara, Jalisco: Maestría en Ciencias del Comportamiento, Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

López García, M., Campos Castro, R. V. & Mancilla Gallardo, M. J. (2009). La adquisición de la lectoescritura en educación básica desde las teorías interaccionistas sujeto ambiente. El caso de tres escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Memoria electrónica del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 septiembre, Veracruz, Veracruz.

López García, P. (2007). *Desempeño en tareas de lenguaje y características comportamentales en niños y niñas de dos a tres y medioaños de edad*. (Tesis de Maestría). Guadalajara, Jalisco: Maestría en el Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

López, A., Zarabozo, D., González-Reyes, A. L. & Matute, E. (2010). La Dislexia en Hispanohablantes: Un problema que persiste a lo largo de la escuela primaria, *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 45-54. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/243016325005.pdf>

Medrano, A. (2006). *Características neuropsicológicas de niños hispanohablantes con trastorno de lectura y su desempeño en lectura y escritura*.

(Tesis de Maestría). Guadalajara, Jalisco: Maestría en el Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

Matute, E. & Montiel, T. (2002). *Alfabetización y desarrollo cognoscitivo: tres plataformas para su estudio*. En Matute, E. (Coord.), *Alfabetización y desarrollo, tres perspectivas para su estudio* (pp. 43-67). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Matute, E. & Leal, F. (2003a). Los llamados "errores Ortográficos" en niños hispanohablantes con problemas del aprendizaje de la Lectoescritura. En Matute, E. & Leal, F. (Coords.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 549-570). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Matute, E. & Leal, F. (2003b). La coherencia de narrativas escritas por niños con problemas del aprendizaje de la lectoescritura. En Matute, E. & Leal, F. (Coords.), *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria* (pp. 529-548). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Matute, E. (2003c). Introducción al estudio de la relación entre lectura y funcionamiento cerebral. En Matute, E. (Coord.), *Cerebro y Lectura* (pp. 19-41). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Morales, G. (2004). Verbal and nonverbal fluency in Spanish-speaking children, *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 647-660. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15456689?ordinalpos=13&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum

Matute, E. (2006). *Efecto de la alfabetización y la escolarización en tareas de conciencia fonológica, memoria y funciones ejecutivas*, (Tesis del Doctorado). Guadalajara, Jalisco: Doctorado en Ciencias del Comportamiento, Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

Matute, E., González Reyes, A. L. & Guajardo, S. (2007). El sistema de escritura del español y sus efectos sobre las manifestaciones de la dislexia. En Matute, E. & Guajardo, S. (Coords.), *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 37-48). México: Manual Moderno.

Matute, E., Guajardo, S., Rosselli, M. & Ardila, A. (2007). Investigación neuropsicológica de la dislexia en español. En Peredo Merlo, M. A. & Sagástegui Rodríguez, D. (Coords.), *El complejo campo de la educación: Una visión desde la investigación educativa* (pp. 147-164). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Matute, E., Ardila, A. & Rosselli, M. (2010). Trastorno de la lectura. En Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (Coords.), *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 139-160). México: Manual Moderno.

Matute, E., Rosselli, M. & Ardila, A. (2010). Trastorno de la expresión escrita. En Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (Coords.), *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 161- 180). México: Manual Moderno.

Medrano, A. P., Matute, E. & Zarabozo, D. (2007). Características neuropsicológicas de niños hispanohablantes con trastorno de la lectura. En Matute, E. & Guajardo, S. (Coords.), *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 73-88). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Reeditado como Medrano, A. P., Matute, E. & Zarabozo, D. (2007). Características neuropsicológicas de niños hispanohablantes con trastorno de la lectura. En Matute, E. & Guajardo, S. (Coords.), *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 51-62). México: Manual Moderno.

Medrano, A. P., Zarabozo, D. & Matute, E. (2004). Los efectos de la ortografía del español sobre el comportamiento lector y escritor del disléxico. En Matute, E. (Coord.), *El aprendizaje de la lectura: Bases biológicas y estimulación ambiental* (pp. 71-94). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Mejía-Arauz, R., Reese, L., Ray, A. Goldenberg, C. & Torres, V. (2011). El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. En Frisancho, S., Moreno, M. T., Ruiz Bravo, P. & Zavala, V. (Eds.), *Aprendizaje, Cultural y Desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima, Perú: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Miranda Esquer, J. B. (2009). Lecto-escritura y computadora: un reporte sobre co-construcción y el conflicto. En memoria electrónica del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 septiembre, Veracruz, Veracruz.

Molinari, C. & Ferreiro, E (2007). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, 28(4), 18-30.

Montiel Ramos, T. de J. (2006). *Efecto de la alfabetización y la escolarización en tareas de conciencia fonológica, memoria y funciones ejecutivas*. (Tesis de doctorado). Guadalajara, Jalisco: Doctorado en el Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

Montiel Ramos, T. de J. & Matute, E. (2006). La relación de la alfabetización y la escolarización con el desempeño en tareas verbales. En Matute, E. (Coord.), *Lectura y Diversidad Cultural* (pp. 99-127). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Nadeau, M., Matute, E. & González Reyes, A. L. (2005). Conocimiento gramatical y aprendizaje de la escritura: un estudio comparativo entre escolares quebequenses y mexicanos. En Matute, E (Coord.), *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades* (pp. 87-122). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Pedraza Medina, H. & Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV(42), 431-449.

Pellicer, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. En *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 125-161). México: SM Ediciones.

Pellicer, A. (2006). Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico, *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, 27(3), 16-27.

Pellicer, A. (2009). Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores. En *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 27-72). México: COMIE.

Peredo Merlo, M. A. (2008). La formación de lectores en México y Colombia: un análisis de documentos curriculares, En Carrasco Altamirano, A., López Bonilla, G. & Peredo Merlo, M. A. *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (pp. 118-157). México: Universidad de Guadalajara.

Ramos, C., Barriga Estrada, J., Piñón Guía, S., Guzmán Máximo, G., Márquez Melgosa, A., Murga Elías, G. E. & Yácuta Curtíz, M. G. (2010a). *Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado de http://issuu.com/oeibibliotecadigital/docs/estudio_conceptual_alfabetizacion_y_la_educacion

Ray Bazán, A. (2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 415-440.

Reese, L., Mejía-Arauz, R. & Ray Bazán, A. (2011). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices. Construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (1)21.

Reimers, F., Bonilla, E., Charria, M. E., Carrasco Altamirano, A. & Vargas Gil, L. (2006). La formación de lectores avanzados en México, un proceso en construcción. En Reimers, F. (Coord.), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México* (pp. 153-303). México: FCE.

Rodríguez Hernández, B. A. (2009). Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años. En Memoria digital del *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 septiembre, México: Veracruz, Veracruz.

Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chavez, M. & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En De León, L., *Socialización, lenguajes y culturas infantiles* (pp. 95-135). México: CIESAS.

Rosselli, M. & Matute, E. (2007). Factores lingüísticos y ambientales de la dislexia. En Matute, E. & Guajardo, S. (Coords.), *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 15-34). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Reeditado como Rosselli, M. & Matute, E. (2012). Importancia de los factores lingüísticos y ambientales de la dislexia. En Matute, E. y Guajardo, S. (Coords.), *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes* (pp. 3-14). México: Manual Moderno.

Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006a). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16521058?ordinalpos=10&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum

Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006b). Neuropsychological Assessment of Children: a Test Battery for Children between 5 and 16 Years of Age. A Colombian Normative Study, *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.

Seda, I. (2003). Los lectores y escritores se hacen desde la cuna (pp. 19-36). México: CONACULTA.

Seda, I. & Morales, E. (2003). Las nociones de la lengua escrita en el alumno con Síndrome de Down, *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, XXIV(3), 41-47.

Seda, I. (2006). Los entramados comprensión Lectora y Composición Escrita en la Enseñanza. En Vega et al. (Eds.), *Alfabetización retos y perspectivas* (pp. 77-93). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Seda, I., Rodríguez Moncada, E., Torres Vázquez, G., Vázquez Hernández, N., Viveros Hidalgo, M. A., Galvan Silva, M.L., Muñoz Seda, I. (2006). Los entramados comprensión Lectora y Composición Escrita en la Enseñanza. En Vega et al. (Eds.), *Alfabetización retos y perspectivas* (pp. 77-93). México:

Universidad Nacional Autónoma de México.

Seda, I. & Torres, G. (2010). Las prácticas letradas en comunidad, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 41-55.

Smith, P., Jiménez, R. & Ballesteros, R. (2005). ¿Hay una pedagogía nacional de la lecto-escritura? Una mirada a la construcción social de lectores y escritores en México. *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, 26(1), 14-24.

Vaca, J. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos, en *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, XVII(3), 23-32.

Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Vaca, J. (2000). Jerome no lee como debe... según las teorías contemporáneas de lectura. *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, (21)4, s/p. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Vaca.pdf/view?searchterm=Vaca

Vaca, J. (2003a). Comprensión de textos, adquisición de conocimientos y enfoques educativos. *Diálogos educativos*, 5(15), 35-41.

Vaca, J. (2003b). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 99-124.

Vaca, J. (2004a). La segmentación de oraciones por niños de 7 a 12 años. *Puertas a la lectura*, 18, 58-69.

Vaca, J. (2004b). La evolución de la lectura en niños que crecen en medios socioculturales diferentes. En Matute, E. (Coord.), *Aprendizaje de la lectura. Bases biológicas y estimulación ambiental* (pp. 95-125). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Vaca, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Vaca, J. & Hernández, G. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?. *Perfiles educativos*, XXVIII(113), 106-128.

Vaca, J. (2007). Invented Spanish Spelling: Stress and Intonation. *Educational Studies in Language & Literature*, 7(3), 109-123.

Vaca, J. (2008). *Leer*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/download/documents/vaca_leer.pdf

Vaca, J. (Coord.) (2010). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela y sociedad*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones en Educación/Red de Investigadores en Educación en Veracruz/Biblioteca Digital de Investigación Educativa [6 Serie Investigación]. Recuperado de http://www.uv.mx/bdie/documents/vaca_practicas_lectura.pdf

Vargas, M. A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VI(12), 249-261.

Vega, L. & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto, *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, (26)4, 18-29.

Vernon, S., Calderón, G. & Castro, L. (2004). *The relationship between phonological awareness and writing in spanish-speaking kindergartners*. Writ-

ten language & Literacy, 7(1), 101-118.

Wells, G. & Mejía-Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: aprendizaje y enseñanza a través de la indagación, *Sinéctica*, 26, 1-19.

Wells, G. & Mejía-Arauz, R. (2006). Dialogue in the Classroom, *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.

Whitescarver, K. & Kalman, J. (2009). Extending traditional explanations of illiteracy: historical and cross-cultural perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 501-515.

Zamudio Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*, (29)1, 10-21.

Zavala, V., Niño Murcia, M. & Ames P. (Eds.)(2004). Introducción *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 7-20). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Notas

¹ Leer y escribir en un mundo cambiante, ponencia presentada en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, del 1° al 3 de mayo de 2000, y traducida al inglés como Reading and Writing in a Changing World, *Publishing Research Quarterly*, 16(3), 53-61.

² Documento consultado en internet, sin paginación. Ferreiro, E. (2006), La escritura antes de la letra (trad. y presentación de Jorge Vaca Uribe), *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación/ Universidad Veracruzana, 3, s/p.

³ Se reeditó en 2012. El volumen reúne seis conferencias presentadas en el VI Encuentro Internacional sobre Lectura y Desarrollo, que se realizó en diciembre 2006 en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL).

⁴ En inglés: *disturbances in using spatial-language relationships*.

⁵ NEL, por sus siglas en español, también conocido como NLS, por su nombre en inglés, que significa *New Literacy Studies*.

CAPÍTULO II CAPITULO II

MARÍA LUZ ANGUIANO LÓPEZ PALIZA

actualmente coordina el Proyecto de Alfabetización Académica de la Benemérita Escuela Normal Estatal “Prof. Jesús Prado Luna”, en Ensenada, Baja California. Su actividad profesional ha girado en torno al desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica en la educación superior. Otro campo de interés es la enseñanza de literatura a maestros de inglés. Es egresada de la Licenciatura en Letras Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la Maestría en Ciencia Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

DAVID BENJAMIN CASTILLO MURILLO

es profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California y de la Benemérita Escuela Normal Estatal, Ensenada. Estudió la maestría en historiografía de México y el doctorado en historiografía en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. Sus temas de investigación se relacionan con la teoría de la historia, la historiografía contemporánea, y la historia intelectual en el siglo XX.

CAPÍTULO III

EL LENGUAJE: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS DIMENSIONES CURRICULARES. PANORAMA GENERAL 2002 - 2011

María Luz Anguiano López Paliza y David Benjamín Castillo Murillo

INTRODUCCIÓN

El capítulo que ahora se presenta está dedicado a los estudios que analizan las concepciones curriculares del lenguaje, producidos en México por los especialistas en esta rama entre 2002 y 2011. En este caso, se trata de identificar cómo se ha estudiado la relación entre *currículum* y lenguaje en el contexto escolar en esa década. El objetivo central de la revisión efectuada es ofrecer un panorama general del tema que dé cuenta de las tendencias de la investigación, de las dimensiones curriculares mayormente abordadas y de los hallazgos más significativos en este campo.

Para iniciar, se plantea que la enseñanza de la lengua en el espacio escolar es impensable sin la articulación de un currículo. Un primer paso, por tanto, consiste en delimitar el terreno de lo curricular. A simple vista, tocar el tema es remitirse al plan de estudios que ejecuta una institución escolar; pero las múltiples definiciones conceptuales y posturas teóricas alrededor de este objeto exigen establecer con mayor precisión el campo en cuestión¹.

Al respecto, Díaz Barriga Arceo (2011) señala la presencia de concepciones divergentes entre los investigadores mexicanos acerca de esta noción, las cuales abarcan un campo vasto, al originarse en campos disciplinares diferentes². No obstante, agrega que la visión oficial contempla exclusivamente su faceta práctica, por lo que se refiere a planes de intervención, a diseño y evaluación curricular y a planes de estudio y programas de asignatura.

Para este estudio hemos elegido la perspectiva de Gimeno (1996, p. 40), quien establece que el *currículum* es un objeto cultural e históricamente determinado y lo define como "un proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada"³.

Con base en lo anterior, consideramos que la enseñanza de la lengua dentro de la educación pública es un proyecto del Estado mexicano determinado cultural y políticamente. Dicho proyecto responde a una concepción teórica prescrita por el Estado y expresada en el currículo, que ha variado a través del tiempo. En ese sentido, los trabajos analizados tienen como tema la enseñanza del lenguaje en la escuela y sus orientaciones pedagógica y didáctica, plasmadas en los planes y programas de estudio formulados por el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Hemos clasificado los trabajos con base en Gimeno (1996). El au-

▀ Este capítulo, en cambio, tiene un propósito distinto: presentar trabajos de investigación que a nuestro juicio puedan resultar de utilidad para educadores, particularmente para docentes, alfabetizadores y bibliotecarios que encaran la responsabilidad de enseñar a otros a leer, a escribir y a multiplicar las oportunidades para hacer de la lectura y la escritura recursos de participación de la cultura escrita en entornos contemporáneos y para aprender a reconocer y expresar propósitos particulares para los que se lee y se escribe, específicamente, en un entorno escolar.

tor distingue seis fases en el proceso curricular: 1) el currículo prescrito contiene indicaciones de lo que debe ser su contenido, orienta la elaboración de los materiales y el control del sistema; 2) el currículo presentado a los profesores consiste en los documentos entregados a los maestros a través de diferentes medios para explicar su aplicación en el aula, con frecuencia los libros de texto desempeñan esta función; 3) el currículo moldeado por los profesores, se refiere a la manera en que ellos le dan forma a partir de su cultura profesional; 4) el currículo en acción es la práctica real, es en donde se puede apreciar el significado del currículo; 5) el currículo realizado concierne a los efectos de la práctica pedagógica, puede mostrar las intenciones no explícitas, es decir, el currículo oculto; y 6) el currículo evaluado.

De acuerdo con esta perspectiva y después de haber analizado los diversos trabajos generados alrededor de este campo temático, hemos orientado el corpus a partir de tres categorías: el *curriculum* prescrito, el *curriculum* presentado a los profesores y el *curriculum* en la acción. De esta manera, intentamos mostrar cuáles son las áreas curriculares de mayor interés para los investigadores, en el entendido de que no existe una frontera marcadamente delimitada entre ellas. Igualmente, pretendemos exponer los temas, marcos conceptuales y metodológicos encontrados, los problemas planteados, los hallazgos relevantes a juicio de los investigadores y la agenda pendiente.

Conviene aclarar que la agrupación hecha tiene mayor relación con el grado de importancia de los textos y no necesariamente con sus formatos o los niveles educativos estudiados. De cualquier manera, no está de más mencionar que, en el universo textual analizado, los capítulos de libros fueron los formatos de mayor incidencia; con menor frecuencia se encontraron ponencias, tesis doctorales y artículos sobre planes y programas de estudio y su concepción sobre la enseñanza de la lengua. En cuanto a los niveles educativos investigados, los estudios se refieren sobre todo a la educación básica, seguidos por los que se centran en la educación media superior.

▀ ESTUDIOS RELATIVOS AL CURRÍCULUM PRESCRITO

Es pertinente recordar que, como se señaló previamente en la sección introductoria del texto, el currículo prescrito es una presentación formal y declarativa por parte de las autoridades oficiales de su concepto de lengua y del enfoque con que debe enseñarse. Con base en ello, se ha elaborado una revisión de los textos que a nuestro juicio se conciben dentro de esta categoría. Es posible encontrar entre ellos estudios que abordan la lectura en la educación básica y media superior, algunos sobre la lectura y la escritura para la educación de los adultos y otros acerca de la enseñanza de la lengua dentro de la educación indígena.

Para efectos prácticos, hemos ordenado la vertiente del currículo prescrito en tres grandes líneas temáticas, de acuerdo con las características identificadas en los materiales reseñados: 1) los análisis de planes y programas de estudio en relación con la enseñanza de la lectura y la escri-

tura; 2) las investigaciones históricas sobre la enseñanza del español y las reformas curriculares en México; y 3) los estudios sobre los libros de texto gratuitos (LTG) relativos al currículo prescrito. Abordamos la exposición de los trabajos en este mismo orden.

ANÁLISIS DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Bajo este primer rubro destaca el libro colectivo de Carrasco Altamirano, López Bonilla y Peredo Merlo (2008), *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. El volumen es un compendio muy bien documentado y articulado sobre cómo se piensa la lectura y la escritura en los planes de estudio mexicanos para la educación básica y la media superior. La obra tiene dos partes principales, la primera está dedicada al análisis de la congruencia interna de los currículos emanados de las reformas educativas de la década, y la articulación entre grados y niveles educativos; la segunda, contiene la comparación entre los documentos curriculares mexicanos y los planes de estudio de Colombia, Finlandia y el estado de California en la Unión Americana. Debido a la importancia de los aportes de esta obra colectiva, conviene particularizar en sus capítulos.

En la introducción general al libro, López Bonilla (2008a) ofrece una conceptualización de las prácticas de la escritura y la lectura como eje de contraste y referencia. La autora elabora una visión de la práctica social de la lectura a partir de varias perspectivas. Entre ellas se hallan las posturas de autores como Alvermann (2001, en López Bonilla, 2008a), quien designa la lectura junto a la escritura y otras formas de comunicación y representación simbólica con el término de literacidad. De manera general, éste es el enfoque utilizado por las autoras para analizar cómo las reformas curriculares de la educación básica conciben la enseñanza de la lectura. Una vez situada la lectura en ese marco, López Bonilla considera el posicionamiento del lector según los niveles planteados por Langer (1990, en López Bonilla 2008a). Otros fundamentos provienen de perspectivas socioculturales, como la de Gee (2001, en López Bonilla 2008a) y Ferreiro (2002, en López Bonilla 2008a), quienes aportan la noción de la inseparabilidad de los textos orales y escritos, en contextos reales. Dentro del mismo enfoque, López Bonilla recurre a la idea expuesta por Kalman (2001, en López Bonilla, 2008a) acerca de la oferta desigual en materia de formación lectora, según el contexto social en donde los eventos de literacidad suceden. Asimismo, retoma los argumentos de Berstein (1973, en López Bonilla, 2008a) para considerar las reglas de distribución, recontextualización y reproducción que organizan el currículo. Toma también de Chartier (2004, en López Bonilla, 2008a) la posibilidad de graduar la formación de los lectores, con el apoyo de la transversalidad curricular a esta actividad. Finalmente, la autora refiere a Lonsdale y McCurry (2004, en López Bonilla, 2008a) para sostener cómo la postura teórica sobre la lectura y la escritura determina la política y las prácticas de lectura en la escuela.

 El volumen es un compendio muy bien documentado y articulado sobre cómo se piensa la lectura y la escritura en los planes de estudio mexicanos para la educación básica y la media superior.

■ Con esta base conceptual, las autoras examinan los documentos oficiales para identificar la congruencia interna de los programas, la progresión de la enseñanza y la articulación entre grados y niveles educativos en el campo de la lectura.

Adicionalmente, Peredo (2008a) establece algunas consideraciones previas a la revisión de los documentos. Entre ellas enfatiza varios aspectos relevantes: el currículo como reflejo de la relación entre escuela y sociedad, su carácter prescriptivo y, en el caso mexicano, obligatorio. Importante también, de acuerdo con el tema que ocupa la sección, es el señalamiento que hace la autora sobre la pertinencia de definir en el currículo el concepto de lectura y los principios teóricos, epistemológicos y pedagógicos que deben estar presentes en los programas de formación lectora.

Con esta base conceptual, las autoras examinan los documentos oficiales para identificar la congruencia interna de los programas, la progresión de la enseñanza y la articulación entre grados y niveles educativos en el campo de la lectura. Los ejes de análisis para determinar la relación entre la base conceptual y la propuesta curricular de los programas oficiales de las reformas a la educación básica, efectuadas entre el 2000 y el 2006, fueron: “las concepciones sobre el lenguaje y la lectura, el enfoque pedagógico en general y para la lengua en particular, la organización y distribución del currículo, con especial atención al acceso a la lengua escrita; los propósitos explícitos e implícitos en las actividades propuestas para esta área, los criterios de evaluación entre otros.” (López Bonilla, 2008a, p. 13).

Iniciamos la reseña de los capítulos contenidos en el volumen con el trabajo de Peredo (2008b), quien estudia la formación de un lector en el nivel de preescolar y la primaria baja⁴. La autora reporta haber hallado inconsistencias entre estos niveles, en parte como resultado de la falta de secuencia en las reformas instrumentadas⁵. Según Peredo, la afinidad entre los enfoques pedagógicos es nula y no hay fundamentos teóricos respecto a la formación de lectores en las modificaciones curriculares de las reformas. Esta apreciación se confirma en el informe ejecutivo emitido en 2009 por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, donde se afirma que: “Entre los niveles de preescolar y primaria se identifican discontinuidades y desajustes respecto a los contenidos, métodos y habilidades que desarrollar, por lo que es necesario articularlos desde el plan de estudios” (p. 12).

En el mismo análisis, Peredo (2008b, p.27) menciona que la reforma a la educación preescolar del 2004 posee un carácter propedéutico, pues intenta atender la necesidad de homogeneizar “el nivel de desarrollo intelectual y social con el que llegan los niños al primer grado de primaria”. Asimismo, advierte el lugar preponderante dado a la comunicación como parte del proceso evolutivo del lenguaje de los niños. Sin embargo, señala la ausencia de fundamentos teóricos explícitos en el programa de 2004 - el cual no contaba con bibliografía - tanto para el modelo por competencias, planteado de manera inconsistente y poco sustentado, como para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, enfoque descrito de manera vaga.

En cuanto a la primaria baja, la autora advierte el traslape de documentos emanados de las reformas curriculares. El programa de español del 2000 se sobrepone al de 1993; ambos fueron elaborados bajo el enfoque comunicativo funcional y, una vez más, el programa 2000 carece de los re-

ferentes teóricos que respalden la adopción del enfoque, los cuales no se encuentran hasta la publicación de los libros para el maestro⁶.

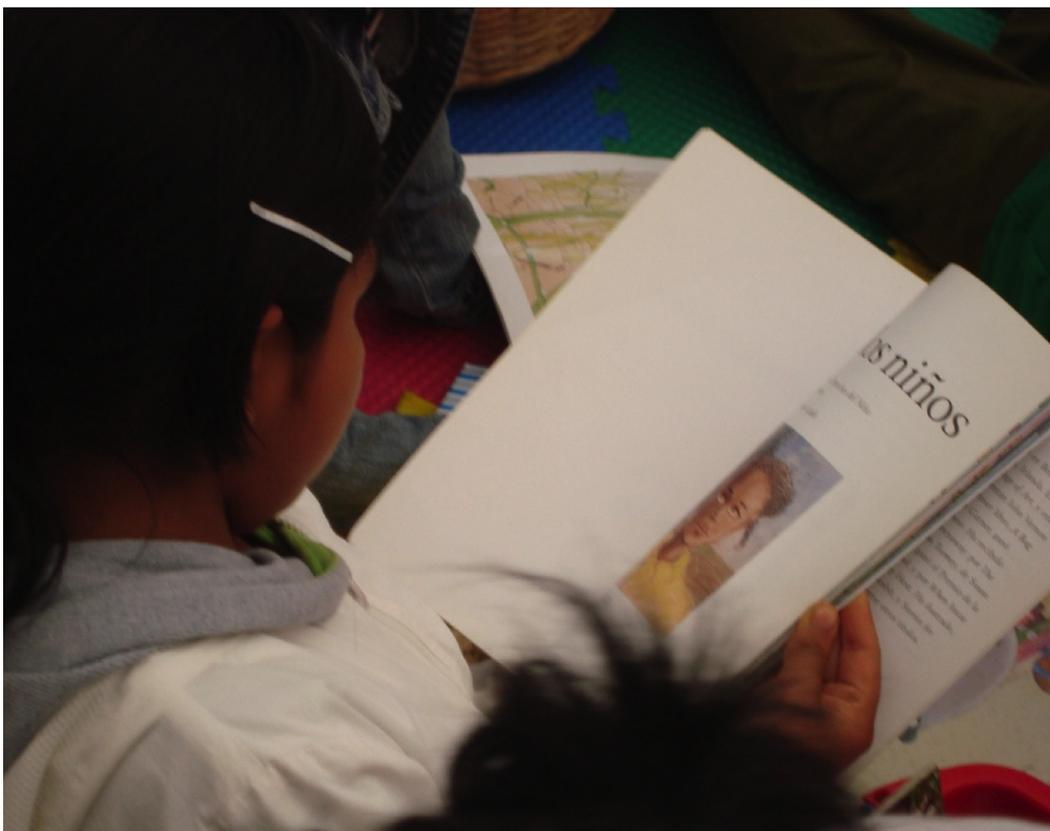
Además del desfase de los documentos, la ausencia de referentes teóricos y la vaguedad conceptual, otros rasgos más de los programas y libros para el maestro en dichas reformas curriculares para la educación básica, son la repetición de contenidos, la explicación limitada de las estrategias propuestas y la eliminación del eje de literatura. Estas características llevan a la autora a afirmar la existencia de un retroceso en la formación de lectores bajo ese programa.

En el caso de las reformas curriculares de preescolar y primaria, puede haber existido una buena intención con respecto a la formación de los lectores, pero debido al desfase entre las reformas y los planes de estudio, hay una absoluta incongruencia entre enfoques, materiales didácticos y perspectivas teóricas. Por esta razón, Peredo ve con urgencia la necesidad de revisar tales inconsistencias y proporcionar a los maestros un marco conceptual y metodológico básico del que deriven su práctica y permita la progresión en la formación de lectores.

En el segundo capítulo del libro, "La lectura en el currículo de español para la primaria alta y la secundaria en México", Carrasco (2008a) se concentra en los grados 5to y 6to de primaria y en los tres grados de secundaria. El corte temporal de la investigación es el ciclo 2008 - 2009, correspondiente al periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa y el Nuevo Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012. La línea de acción principal del programa estuvo encaminada a lograr la integración de la educación básica y a revisar el perfil de egreso deseable para el nivel.

En esta investigación, la autora analiza la organización y justificación curricular de los programas de lengua en la educación básica, con el propósito de identificar si existe en ellos alguna causa del bajo rendimiento en materia de lectura. Con esa finalidad, Carrasco Altamirano contrasta los documentos curriculares con la definición de la etapa de la educación básica contenida en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001- 2006. En él se propone la competencia comunicativa como un propósito básico y, en ese marco, la autora indaga cuál es la propuesta contenida en los documentos curriculares para desarrollar lectores en este nivel.

■ Peredo ve con urgencia la necesidad de revisar tales inconsistencias y proporcionar a los maestros un marco conceptual y metodológico básico del que deriven su práctica y permita la progresión en la formación de lectores.



■ López Bonilla (2008b) analiza los programas de estudio de las asignaturas en el área de Lenguaje y Comunicación del Bachillerato General. La autora busca identificar la correspondencia en dos planos: por un lado analiza los diferentes niveles de los documentos y al interior de los programas; y por otro, compara el perfil de egreso del nivel con los propósitos del campo de Lenguaje y Comunicación, con los objetivos de las distintas asignaturas que componen el campo y con los de cada unidad de las asignaturas.

El análisis revela un número de dificultades. Partiendo de la postura de Coll (1997, en Carrasco, 2008a), sobre la función de la escuela como promotora de aspectos pertinentes para la vida social, que difícilmente se desarrollan fuera de ella, Carrasco toma dos elementos identificados por el autor en la función escolar: la presencia de intenciones y de un plan didáctico de acción. En su estudio encuentra un predominio de las primeras, sin embargo, éstas carecen de una organización lógica que integre los niveles del ciclo básico.

Otro problema mayor lo encuentra en la operación de cinco programas para la educación básica en la etapa estudiada. Se superponen el programa para preescolar del 2004, el de la primaria baja del año 2000, el de primaria alta de 1993 y los de secundaria 1993 y 2006. Los documentos emplean distinta terminología y organización, por lo que resulta difícil identificar los propósitos de cada nivel, las diferencias formativas entre ellos que indiquen progresión y, finalmente, su integración. Por tanto, si uno de los propósitos del Programa Sectorial de Educación fue el de integrar los niveles de la educación básica, el traslape de los programas imposibilita tal integración.

Un hallazgo importante, tratándose de la formación lectora, es la incongruencia al interior de los programas y la desvinculación entre niveles. Carrasco hace notar, además, la ausencia de un sustento conceptual y una definición explícita de lectura en todos los programas, la cual sólo es posible inferir. Lo anterior conduce a la confusión de términos y a prácticas ajenas a los enfoques propuestos, en muchos casos orientadas sólo por el sentido común. En consecuencia, la autora advierte poca solidez de las propuestas curriculares.

Por su parte, en el tercer capítulo, "El bachillerato en México: una etapa crucial (y endeble) en la formación lectora de los estudiantes", López Bonilla (2008b) analiza los programas de estudio de las asignaturas en el área de Lenguaje y Comunicación del Bachillerato General. La autora busca identificar la correspondencia en dos planos: por un lado analiza los diferentes niveles de los documentos y al interior de los programas; y por otro, compara el perfil de egreso del nivel con los propósitos del campo de Lenguaje y Comunicación, con los objetivos de las distintas asignaturas que componen el campo y con los de cada unidad de las asignaturas. López Bonilla aborda el análisis desde las posturas de Schrag (1992, en López Bonilla, 2008b) y Venesky (1992, en López Bonilla, 2008b). El primero establece las condiciones en que debe llevarse a cabo el aprendizaje: dentro de un ambiente organizado y siguiendo una secuencia planeada; el segundo identifica cinco fases curriculares: el currículo necesario, el deseado, el prescrito, el instrumentado por los profesores y el adquirido por los estudiantes.

La comparación, en el primer caso, pone de manifiesto la imposibilidad de cumplir con el perfil de egreso. Según la autora, los objetivos enunciados en él son ambiciosos y, al mismo tiempo, muy generales y vagos. Encuentra también dificultades en la subordinación de la formación lectora al logro de otros objetivos, como la adquisición de valores y

la escritura de textos. Otro problema, que se pone de manifiesto en este trabajo, es la poca claridad con respecto al enfoque pedagógico y, como resultado, a la forma de abordar la lectura como objeto de enseñanza. De igual manera, se encuentra la notable falta de articulación entre los niveles, tanto en objetivos como en contenidos. La autora concluye que el currículo prescrito queda a nivel de lo deseado.

En los tres capítulos reseñados, las autoras coinciden en la ausencia de referentes teóricos y metodológicos, criterios de progresión y de articulación programática entre niveles, estándares de desempeño o niveles de logro (Peredo, 2008a). Lo anterior indica la falta de atención al establecimiento de una línea de progresión, que según Gimeno (1996, p.134), "debe estar presente dentro de un mismo tipo de contenidos o señalando aspectos diversos en los mismos que es necesario abordar consecutivamente en un plan de estudios".

En el análisis de las investigadoras, es evidente que si bien reconocen la importancia de las reformas curriculares, emprendidas durante la década en el área de lengua, éstas adolecen de congruencia. En primer término, las concepciones de literacidad en preescolar, primaria, secundaria y bachillerato no tienen unidad entre sí. En segundo lugar, son reformas desfasadas, por lo que cada una de ellas forma una isla en el nivel curricular para el que fue diseñada, con una posibilidad pobre de enlazarse con las otras. El señalamiento más importante de las autoras es que, a pesar de haberse buscado una renovación curricular para impulsar la lectura en los planes de estudio de la educación básica y media superior, sigue sin diseñarse una verdadera política de lengua que recorra de manera vertical y transversal, uniforme, sistemática y congruente todos los niveles educativos.

Los trabajos de Peredo, Carrasco y López Bonilla son aportaciones valiosas por varias razones: parten de bases conceptuales y metodológicas sólidas, lo que abona a la sistematicidad de los estudios. El trabajo de Peredo evidencia su conocimiento del nivel, a través de la evaluación puntual que hace de las posturas filosóficas y enfoques pedagógicos adoptados en los distintos programas. Por su parte, Carrasco analiza, desde perspectivas teóricas y metodológicas precisas, los documentos programáticos; somete a escrutinio los propósitos formativos, las concepciones de aprendizaje y los enfoques de enseñanza propuestos en los diferentes programas. Con respecto al enfoque comunicativo funcional, en particular, hace una discusión bien fundamentada en los planteamientos de Halliday, Jacobson, Hymes, Austin y Searle, autores de primer orden en la formulación del enfoque; y para las prácticas sociales del lenguaje, lo hace a partir de Lerner. De la misma manera, en el capítulo de López Bonilla destaca el manejo teórico con el que la autora realiza el análisis; a esto se agrega la claridad y el orden en la exposición del objeto de estudio, así como la profundidad y amplitud de la investigación, que permite al lector tener una visión del contexto, problema y hallazgos.

Con relación a la segunda parte del volumen, la comparación curricular en materia de lectura entre México y Colombia (Peredo, 2008c), Fin-

■ El señalamiento más importante de las autoras es que, a pesar de haberse buscado una renovación curricular para impulsar la lectura en los planes de estudio de la educación básica y media superior, sigue sin diseñarse una verdadera política de lengua que recorra de manera vertical y transversal, uniforme, sistemática y congruente todos los niveles educativos.

■ La formación lectora en México contrasta con los tres puntos. En los capítulos correspondientes a la primera sección del libro quedó manifiesta la fragmentación y ausencia de progresión entre grados y niveles educativos; la revisión del segundo punto muestra el énfasis dado a la función informativa de los textos en los programas mexicanos, en comparación con el acercamiento a la lectura en las disciplinas y la lectura crítica, como se abordan los textos en Colombia.

landia (Carrasco, 2008b), y California, en los Estados Unidos (López Bonilla, 2008c), constituye una búsqueda de referentes que orienten una mejor formación lectora en el país. Las autoras intentaron establecer los ejes de análisis con base en los programas mexicanos de lengua; sin embargo, Colombia y Finlandia, así como el estado de California en la Unión Americana, dan atención a rasgos diferentes, lo cual orientó el estudio hacia otras áreas.

Uno de los primeros contrastes lo establece Peredo (2008c) en el capítulo "La formación de lectores en México y Colombia: un análisis de documentos curriculares". Esta diferencia entre los países se encuentra en que la formación de lectores en Colombia se organiza de manera progresiva, con la integración de sus niveles de modo vertical entre grados y también en el sentido transversal. Además, el currículo se basa en estándares que definen una serie de rasgos deseables a lo largo de toda la educación obligatoria. Otros hallazgos en el currículo colombiano, considerados importantes por Peredo (2008c) son: la enseñanza de la lectura basada en las estructuras textuales empleadas en las distintas disciplinas y el énfasis en la lectura crítica. La formación lectora en México contrasta con los tres puntos. En los capítulos correspondientes a la primera sección del libro quedó manifiesta la fragmentación y ausencia de progresión entre grados y niveles educativos; la revisión del segundo punto muestra el énfasis dado a la función informativa de los textos en los programas mexicanos, en comparación con el acercamiento a la lectura en las disciplinas y la lectura crítica, como se abordan los textos en Colombia.

López Bonilla (2008c) también identifica diferencias en la formación lectora entre California y México. En su estudio, expone el hecho de que en la Unión Americana no existe un currículo nacional, como sucede en México, por lo que los estados gozan de autonomía para formular el propio, con la exigencia de rendir cuentas; sin embargo éstos se construyen con base en estándares de contenido y desempeño⁷. El currículo así elaborado rige todos los grados de la educación obligatoria, por tanto, es un solo documento el que concentra todo el trayecto equivalente de preescolar a bachillerato (el trayecto K-12) y lo hace desde una misma perspectiva y un mismo marco estructural y conceptual. Esto no sucede así en los *curricula* mexicanos; de acuerdo con la autora, cada ciclo es independiente y parece funcionar bajo una lógica diferente.

Según López Bonilla (2008c), en los *curricula* de California se advierte con claridad la progresión y secuencia para alcanzar los estándares, los cuales especifican, entre otras competencias, el dominio del discurso académico y el aprendizaje en todas las materias. Ante esto, como se ha señalado arriba, resalta la fragmentación presente en los documentos mexicanos, que revelan la discontinuidad en la formación lectora en los cortes de cada nivel educativo, tanto en educación básica como en la media superior.

Por su parte, Carrasco (2008b) encuentra en el contexto finlandés rasgos que hacen difícil la comparación de la formación lectora de los dos países. Entre ellos menciona lo homogéneo de la población de aquel país y la facilidad de acceso a los libros, además de la pertenencia a los

estándares fijados por la Unión Europea. Sin embargo, identifica algunos aspectos que permiten la comparación. Por ejemplo, la autora observa la integración de las áreas y niveles educativos en Finlandia alrededor del lenguaje, mediante el cual se pretende favorecer la interacción responsable de los estudiantes con la comunidad y su cultura. Se promueven, por tanto, habilidades de interacción, de reconocimiento de estructuras textuales y comprensión de significados en la lectura, la exposición a textos hablados y escritos, y la elección de textos a partir de los géneros discursivos. Otro rasgo es la claridad de los criterios de evaluación, expresados en una escala de cinco grados. Además, resalta la articulación de los niveles educativos y la progresión lógica. El contraste con los programas mexicanos es evidente a partir de lo expuesto en líneas anteriores, pero se puede agregar que la falta de estándares de contenido y el contar cada nivel con sus propios criterios de evaluación, dejan grandes lagunas tanto en el aprendizaje como en la evaluación.

El volumen completo es importante en el marco de los estudios curriculares. Se trata de una obra que arroja luz sobre las concepciones teóricas de la lengua y la manera como se concibe la enseñanza de la lectura en los planes y programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los de los países estudiados. De mayor relevancia aún es que permite reflexionar sobre las consecuencias de instrumentar reformas curriculares con las características expuestas por las autoras, rasgos que de entrada sugieren una situación adversa, que Santos Guerra (1994, p. 26) llamaría “de perversidad” por: “la descoordinación entre niveles y etapas que convierte en víctimas a quienes han de pasar por ellas acomodándose a criterios y exigencias peculiares, frecuentemente contradictorios”. Esta situación, a decir del autor, desnaturaliza la tarea de la escuela al propiciar conocimientos inertes, en vez de acercar a los estudiantes al saber. Los estudios compilados en el volumen invitan, pues, a reflexionar sobre las posibilidades de pasar “del currículo que tenemos al que necesitamos” (López Bonilla, 2008c. p. 196).

La revisión de otros estudios muestra que, en la última década, los análisis sobre el currículo prescrito han recibido cierta atención entre los estudiantes de posgrado. A pesar de ello, son pocos los estudios o las tesis de maestría o doctorado que abordan a fondo la cuestión del análisis de los planes y programas educativos y su concepción de la lectura, escritura y expresión oral. Un caso concreto que explora esta problemática de manera general es la tesis doctoral de Hernández Flores (2007), *Políticas educativas para la población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas (estudio de caso)*. En el capítulo 5 del documento, “Educación de personas jóvenes y adultas a través de propuestas curriculares en México”, la investigadora aborda, entre otros temas, las posibilidades de desarrollo del lenguaje o de alfabetización presentes en los programas de educación para adultos diseñados por el Estado.

Desde la perspectiva de currículo como *praxis*, la autora hace un análisis de cinco currículos para la educación de jóvenes y adultos. Éstos

■ El volumen completo es importante en el marco de los estudios curriculares. Se trata de una obra que arroja luz sobre las concepciones teóricas de la lengua y la manera como se concibe la enseñanza de la lectura en los planes y programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los de los países estudiados.

■ La investigadora contrasta los discursos pedagógicos del momento, impresos en los curricula examinados, con su factibilidad en cuanto a planes de estudio, gestión, financiamiento, políticas, formación de maestros y los fines y nociones de los mismos discursos pedagógicos.

son: 1) el Modelo Pedagógico de Educación Primaria (MPEPA), desarrollado en los años 80 (que sienta las bases para las acciones del INEA para abatir el rezago educativo); 2) el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT); 3) el de Secundaria a Distancia de la Secretaría de Educación Pública (SEA) (elaborados singularmente para población joven y adulta en condición de escasa o nula escolaridad); 4) el Proyecto Postprimaria de CONAFE, que data de los años 70 (basado en la educación comunitaria,) y 5) el Programa de Secundaria Intensiva para Adultos, que es una propuesta del Estado de México. El objetivo de todos los programas descritos es el de ofrecer nuevos caminos para responder a los múltiples y diversos requerimientos de las personas jóvenes y adultas que deseen seguir aprendiendo o concluir su educación básica (INEA, 2000a: 7, en Hernández Flores, 2007).

La investigadora contrasta los discursos pedagógicos del momento, impresos en los curricula examinados, con su factibilidad en cuanto a planes de estudio, gestión, financiamiento, políticas, formación de maestros y los fines y nociones de los mismos discursos pedagógicos. Centrada en la estructura formal de los curricula, la autora toma en cuenta: a) Las concepciones y objetivos educativos referidos a los objetivos curriculares; b) el enfoque pedagógico y su relación con necesidades e intereses de los adultos; y c) la institucionalidad, que organiza los procesos de educación para los adultos.

Su análisis de las propuestas curriculares revela diferencias en cuanto a los fines sociales que persigue cada programa; sin embargo, todos coinciden en cuanto a la idea de lograr una sociedad democrática, justa y equitativa. En esto es fundamental el campo de la lengua, evidente en su presencia en los diferentes programas. Todas las propuestas mencionadas incluyen la enseñanza del español.

Entre sus hallazgos más significativos en los rubros de los objetivos curriculares y el enfoque pedagógico, la autora señala los rasgos distintivos de cada programa en cuanto a la enseñanza de la lengua. El MPEPA asigna a la lectoescritura un carácter instrumental, en oposición a la orientación sociocultural actual. El modelo pedagógico del Proyecto Postprimaria de CONAFE, parte del supuesto de que toda persona puede aprender, como una acción complementaria a lo que ya sabe, pero contempla como necesarios el dominio de la "expresión oral disciplinada, la lectoescritura con sentido y el manejo de algoritmos para cuantificar con exactitud" (Hernández Flores, 2007, p. 164). El MEVyT introdujo un cambio al considerar la alfabetización, no como una actividad ajena a la educación primaria, sino como un aspecto integral del área de español; de hecho, está comprendido en una de las cuatro competencias que el programa intenta desarrollar, expresada en: "Comunicación, entendida como el reconocimiento, uso y aplicación de diferentes lenguajes y medios en contextos diversos, para comprender, expresarse y participar mejor en el mundo" (Hernández Flores, 2007, p. 168). Por su parte, el SEA organiza los contenidos en cuatro áreas obligatorias, una de las cuales es Lengua y Comunicación. La Secundaria Intensiva para Adultos, propuesta del Estado de México, incluye la asignatura de español

bajo el enfoque comunicativo y funcional, con el propósito de que los alumnos empleen la lengua oral y escrita para aprender y para comunicarse en la clase y en su trabajo.

En relación con las necesidades e intereses de los adultos, Hernández Flores encuentra en los diversos discursos una visión funcionalista de la educación y la orientación hacia el desarrollo de individuos autónomos. No obstante, ve poca relación de esta autonomía con la pertenencia a la colectividad y a la sociedad, a pesar de que la educación para el trabajo aparece en una de las propuestas y es una actividad común en algunos sectores desde edades tempranas. Al parecer, los programas pretenden tener un impacto social a través del desarrollo de competencias individuales, no comunitarias, lo cual ha desvinculado la educación básica y el trabajo. Por tanto, reflexiona la autora, quedan por revisar las formas diversas de interconexión entre estos ámbitos a partir de las prácticas curriculares.

En cuanto a la institucionalización, Hernández Flores afirma que prevalece el carácter burocratizado de la operación de los programas para la alfabetización de los adultos. La autora halla una marcada desvinculación entre las instancias federales y locales y, por ende, se produce una diferencia notoria en la toma de decisiones en materia de la educación de adultos; así también, se puede constatar la falta de apoyo y continuidad para algunas iniciativas. Esto redundaría en el distanciamiento entre el currículo prescrito y su puesta en acción, así como en las prácticas compensatorias, que poco pueden ayudar a la mejora de la calidad de vida. Encuentra, además, que las propuestas derivadas del proyecto neoliberal nunca rebasaron el nivel de secundaria para la población en estado de pobreza. La autora concluye que difícilmente se podrá incidir en la mejora de la calidad de vida, como lo señalan los programas, sin políticas integrales y sin diseños curriculares dirigidos a la población en condición de pobreza y sin mirar el problema educativo en vinculación con otros sectores como los de salud y trabajo.

Además de las tesis de posgrado, hemos incluido algunas ponencias relativas al *currículum* prescrito para completar un panorama, que si bien no es exhaustivo, da cuenta de algunas tendencias generales del tema en la década pasada. Una de ellas fue presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aranda (2009) expuso "La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP". El autor centra su indagación en las características comunicativas de las actividades didácticas para la enseñanza de la escritura, como se describen en el libro de texto gratuito.

El estudio parte del concepto de trasposición didáctica de Verret (1975, en Aranda, 2009); Chevallard (1991, en Aranda, 2009); Bronckart y Shnewly (1996, en Aranda, 2009); Bronckart y Plazola Giger (1998, en Aranda, 2009), Petitjean (1998, en Aranda, 2009) y Lerner (2001, en Aranda, 2009). Con esta base teórica, el autor sostiene que en la enseñanza de la escritura no se trata de trasponer saberes "sabios", sino de preparar a los estudiantes para desempeñarse dentro de una práctica social. En cuanto a la metodología, hace una adaptación del modelo *Speaking* de Hymes para analizar

■ Los hallazgos y conclusiones del autor arrojan luz sobre los aspectos que es necesario atender para lograr la congruencia entre las actividades didácticas y el enfoque propuesto por la SEP para la enseñanza de la lengua, en este caso, las funciones de la escritura dentro de las prácticas socialmente reconocidas.

dos micro eventos de escritura: a) el de enseñanza, es decir, lo que ocurre con lo que se enseña como actividad escolar; y b) la posible trascendencia de lo que se escribe en una práctica social real o simulada.

El autor revisó 72 actividades de escritura, centradas en la elaboración de recados, lo cual le permitió establecer una tipología de las actividades didácticas y llegar a algunas conclusiones. En primer lugar, la planeación de actividades didácticas de producción textual en los materiales de la SEP para primero de primaria no corresponde a la realización en eventos comunicativos; en general, las actividades de escritura se ajustan a la situación de enseñanza en el aula e ignora su función fundamental: la comunicación en la distancia y en el tiempo. Además, el programa no tiene la organización esperada del enfoque comunicativo, sólo tiene lineamientos generales; tampoco se aprecia la relación con los intereses y las necesidades de los alumnos y sus comunidades ni hay criterios para evaluar su aprendizaje. Las actividades pertenecen más al ámbito escolar, en el que no hay un lector real, por tanto, con frecuencia se producen textos artificiales, sin verdaderos propósitos y destinatarios reales. En general, se utilizan poco los portadores independientes de los libros de texto, lo cual contribuye a la limitación de escribir con propósitos reales más allá del mero aprendizaje de la escritura. Como resultado, el ejercicio de las actividades en clase, no hace de los estudiantes escritores competentes capaces de comunicarse en contextos específicos.

En términos metodológicos, cabe destacar que Aranda analiza las actividades didácticas en relación con los fundamentos teóricos que deben sustentarlas, de acuerdo con lo expresado en los documentos oficiales, no como son interpretadas por los maestros según su experiencia formativa. Los hallazgos y conclusiones del autor arrojan luz sobre los aspectos que es necesario atender para lograr la congruencia entre las actividades didácticas y el enfoque propuesto por la SEP para la enseñanza de la lengua, en este caso, las funciones de la escritura dentro de las prácticas socialmente reconocidas.

Habiendo sido dedicada esta obra al lenguaje y la educación, hemos incluido una ponencia sobre la educación indígena bilingüe relativa al campo curricular. El trabajo de Hamel (2010) se titula: "Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia *P'urhepecha*: Investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores." Se trata de uno de los pocos estudios dedicados a la planeación curricular para la enseñanza de la lengua en las comunidades indígenas. El texto relata la experiencia de más de siete años de un proyecto de investigación acción realizado entre maestros de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en la región purhépecha y un grupo de pedagogos, lingüistas y antropólogos. El proyecto se llamó "Programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe" (CIEIB) e inició formalmente ante el reconocimiento del éxito obtenido por los maestros de esas comunidades, quienes previamente habían analizado la situación y habían introducido modificaciones a su quehacer educativo.

El programa implicó varias etapas. La primera abarcó de 1999 a

2001 y comprendió un estudio comparativo de los *currícula* de dos escuelas del estado de Hidalgo y tres de Michoacán y sus resultados en términos de aprendizaje, además de otros aspectos. La segunda etapa consistió en el ensayo y puesta en práctica de los fundamentos de un currículo para EIB, del 2003 al 2005. La tercera etapa, del 2005 al 2008, se dedicó al ajuste curricular y a la elaboración del programa de lenguas EIB. El diseño curricular partió de los documentos oficiales elaborados por la SEP, como el Plan y Programas de estudio Para la Educación Básica, Primaria de 1993 y los libros de texto nacionales y otros materiales en lengua indígena. Según el autor, en México no existe un currículo específico para la educación indígena primaria ni programas para desarrollar el bilingüismo; tampoco aclaran esos documentos los usos y funciones de la lengua materna y la segunda lengua en distintas situaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas. Por esas razones, en contextos indígenas se enseña español empleando el currículo general para niños no indígenas.

El currículo de Enseñanza Intercultural Bilingüe *p'urh* desarrollado en este proyecto consta de tres programas anuales: el Programa de Asignaturas, el Programa de *P'urhepecha* como lengua materna (L1) y el Programa de Español como segunda lengua (L2), enlazados de acuerdo al enfoque del "aprendizaje integrado de contenidos y lenguas" (AICL). El programa de asignaturas se basa en el de la SEP de 1993 para la educación primaria, pero integra elementos de la cultura purhépecha; los programas de lengua están comprendidos en el área de Comunicación y Lenguas. Ambas se consideran tanto materias de aprendizaje como instrumentos de comunicación en las demás asignaturas, a través de las que se pueden aprender sus contenidos. Sin embargo, la lengua indígena tiene mayor carga horaria (tres horas) por ser la lengua materna y emplearse en mayor medida para impartir contenidos propios de la cultura. El español, aunque se emplea transversalmente para el aprendizaje de las asignaturas, solamente cuenta con una hora.

La ponencia de Hamel es interesante porque explica con detalle todo el proceso de investigación acción, incluye el modelo curricular desarrollado y expone la importancia de la generación de este tipo de proyectos. Su aportación principal, a juicio del investigador, se encuentra en haber hecho posible la integración de un equipo de trabajo entre maestros indígenas e investigadores en un proyecto escolar indígena autogestionado. Igualmente, considera importante haber obtenido un modelo de educación indígena con la posibilidad de proporcionar una verdadera educación bilingüe que, junto con otros proyectos innovadores, fortalece las culturas originarias y prepara a los estudiantes para su desempeño en contextos de ambas lenguas.

■ Su aportación principal, a juicio del investigador, se encuentra en haber hecho posible la integración de un equipo de trabajo entre maestros indígenas e investigadores en un proyecto escolar indígena autogestionado.

ESTUDIOS HISTÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Los *currícula* prescritos también han sido analizados desde la perspectiva histórica. Cabe resaltar que se trata de estudios centrados en la evolución

■ En esta línea temática destaca el texto de Barriga Villanueva (2010): *Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo XX mexicano*. En él, la autora hace un recuento pormenorizado de los avances y retrocesos de la enseñanza del español desde una perspectiva sociohistórica.

de la enseñanza de la lengua través de épocas distintas. Si bien no se advierte el término de currículo de manera formal antes del siglo XX, la enseñanza del español en México siempre ha obedecido a propósitos y métodos definidos por alguna institución oficial y, sobre todo después de la Revolución, los planes y programas de estudio de la lengua forman parte de una política nacional. Por tanto, se han considerado dentro de la categoría del currículo prescrito los trabajos diacrónicos y los centrados en las reformas curriculares del último siglo.

En esta línea temática destaca el texto de Barriga Villanueva (2010) *Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo XX mexicano*. En él, la autora hace un recuento pormenorizado de los avances y retrocesos de la enseñanza del español desde una perspectiva sociohistórica.

El panorama de la enseñanza del español presentado por Barriga Villanueva va desde la Colonia hasta el inicio de siglo XXI. En esta obra, la autora expone la política de la lengua en los diferentes periodos y adelanta una pregunta orientada a un diagnóstico inicial: ¿cuáles son los factores que han determinado el fracaso histórico en la enseñanza del español?

En ese sentido, Barriga Villanueva hace una aportación significativa. A través del análisis del extenso corpus que comprenden las cuatro generaciones de libros de texto gratuito (LTG) para la materia de español, la autora ofrece una perspectiva diacrónica de la enseñanza de la lengua, desde 1959 hasta la generación del 2000. La investigadora compara, con detalle y profundidad, los enfoques para la enseñanza del español en sus diferentes rubros y las perspectivas teóricas presentes en cada una de las cuatro generaciones de libros de texto.

Entre sus hallazgos más significativos, se encuentra la anarquía de las reformas curriculares implementadas en ese lapso, pues carecen de sistematicidad en lo que se refiere a los contenidos de español. Para la autora, hace falta congruencia en las reformas y en el modo en que éstas se aplican o son aplicadas por los profesores de educación básica, quienes siguen atrapados por las prácticas y concepciones tradicionales de la lengua que se agotan en la repetición de ejercicios y en la memorización estéril de reglas gramaticales.

El mérito de esta reconstrucción reside en que Barriga Villanueva no se centra exclusivamente en una perspectiva lingüística, pues insiste en que el problema de la enseñanza del español es multifactorial. Advierte el peso de la historia y la perspectiva nacionalista en su enseñanza. Su trabajo, por tanto, aporta un panorama de los complejos avatares de la enseñanza del español. Se trata, en suma, de un diagnóstico bien documentado sobre las diversas problemáticas que impiden la mejora en el aprendizaje del español.

El interés por los estudios curriculares de corte histórico es evidente en una publicación más de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el año 2009, apareció *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, bajo la coordinación de José G. Moreno de Alba. El volumen fue una iniciativa del Rector de la UNAM, quien convocó a investi-

gadores, profesores y estudiantes de posgrado a analizar el estado de la enseñanza del español en México, ante la evidente deficiencia de la educación en el país. En este volumen se publicaron trabajos relativos a la perspectiva curricular de la lengua.

En la obra referida se encuentra el capítulo de Báez Pinal (2009) "Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria". El trabajo explora la evolución de la enseñanza del español desde la época colonial hasta la reforma de 1993, a través de una descripción puntual de los factores ideológicos y pedagógicos que propiciaron la transformación de propósitos, métodos y prácticas, en cada etapa histórica; esto, con el propósito de indagar la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. La revisión de la autora gira en torno a dos ejes: el primero comprende los planes y programas de estudio y los materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura; el segundo, los principios teórico-metodológicos que los sustentan. El análisis de estos ejes pone de manifiesto la política educativa seguida en cada etapa en materia de lenguaje.

El recorrido diacrónico muestra cómo en los primeros tiempos de la Colonia los frailes emplearon jeroglíficos, pictografías y textos acompañados de dibujos para la predicación; expone también la forma en que las escuelas franciscanas enseñaban la lectura y escritura a los hijos de caciques indígenas, mediante la Cartilla de Catón, para instruirlos en la doctrina cristiana. Luego, cuenta el surgimiento posterior de otros métodos, como el silabario, el método simultáneo, que agrupaba a los alumnos por nivel de progreso, el método fonético, el de la enseñanza mutua, el método ecléctico de Rebsamen, el de palabras compuestas... hasta llegar al enfoque comunicativo funcional. De igual manera, la autora muestra la influencia de la Ilustración, el Liberalismo, el Positivismo, el Nacionalismo, el Neoliberalismo, entre otras ideologías, en la política educativa en México.

De interés particular para el lector es el hecho de encontrar en este trabajo una síntesis bien documentada de la historia de la educación mexicana y de la enseñanza del español, que reflejan la política educativa en el campo del lenguaje, a decir de la autora, "con frecuencia ausente o incierta" (Báez Pinal, 2009, p. 14). Derivada de tal situación, resalta la prevalencia en la actualidad de muchas de las condiciones observadas desde tiempos de la Colonia en el sentido de la inequidad y desigualdad en la impartición de educación. Esta situación, asegura la autora, es comprobable al ver la ausencia de locales apropiados, la escasez de profesores, la mínima higiene y el desinterés e insuficiencia de fondos. Es, en resumen, un examen minucioso de la enseñanza del español en un marco social, económico, cultural y educativo. Es un análisis que permite ver las causas de la deficiencia en el campo, advertido de manera consistente desde hace más de veinticinco años, según la investigadora, en la desigualdad, la ausencia de movilidad social y la falta de posibilidades para formar una sociedad realmente democrática.

Otra colaboración de Báez Pinal a la obra colectiva, coordinada por Moreno de Alba, aborda el nivel de educación secundaria. El capítulo

■ La revisión de la autora gira en torno a dos ejes: el primero comprende los planes y programas de estudio y los materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura; el segundo, los principios teórico-metodológicos que los sustentan. El análisis de estos ejes pone de manifiesto la política educativa seguida en cada etapa en materia de lenguaje.

■ Una de las ideas centrales en el texto es que los problemas en la enseñanza del lenguaje, durante mucho tiempo, han sido causados por la indefinición de este nivel educativo.

“El español en la escuela secundaria: un panorama histórico (1926- 1993)” (Báez Pinal y Canizal Arévalo, 2009) es una investigación sobre los cambios sufridos en la enseñanza de la lengua en ese nivel. El estudio abarca sus antecedentes en la segunda mitad del siglo XIX y se concentra en el periodo de 1926 a 1993.

Una de las ideas centrales en el texto es que los problemas en la enseñanza del lenguaje, durante mucho tiempo, han sido causados por la indefinición de este nivel educativo. Es a partir de su creación oficial, con el presidente Plutarco Elías Calles, cuando se determina su función y se intenta ajustar los programas de acuerdo con la finalidad del nivel. Sin embargo, en el 2009, las autoras aún perciben la necesidad de definirlo y de repensar la política de lenguaje que debería seguirse.

Con relación a las reformas de 1976 y 1993, enfatizan la marcada ineficiencia en la ejecución de los *currícula* en la educación secundaria, en particular en la enseñanza del lenguaje. Al respecto, las autoras señalan problemas de falta de capacitación de los maestros y la yuxtaposición de programas en algunos grados, que se agregan a la indefinición histórica del nivel, presente hasta el momento en que se publica el texto.

Como posibilidad de mejora, recomiendan la atención a la lengua en todas las materias y la participación de los maestros titulares en un proyecto común, así como la selección de profesores bien formados en el área de lengua y comunicación. Sugieren también la incorporación de antologías elaboradas cuidadosamente y de manuales de gramática y ortografía que complementen los libros de texto. Una recomendación más consiste en reformular los programas de las escuelas Normales para que proporcionen una formación sólida a los estudiantes, la cual deberá tener programas de actualización. Finalmente, consideran la intervención de las universidades y de los especialistas en distintos campos en la formación de maestros.

Se puede decir que dicho capítulo es un texto bien documentado, que a través de la investigación histórica intenta encontrar las causas del deterioro del manejo de la lengua en los estudiantes de educación secundaria. Si bien no aporta información concluyente, es un referente para nuevos estudios que profundicen en las condiciones sociales y políticas que determinaron la insuficiencia de los cambios curriculares. Una sola limitación de la investigación se encuentra en la falta de referentes teóricos que sustenten las recomendaciones hechas para la mejora de la enseñanza del español en la escuela secundaria.

En el mismo volumen, se encuentra el capítulo de Rodríguez Guerra (2009), “La escuela secundaria en México y la enseñanza de la lengua en el último cuarto de siglo”, donde el autor compara los enfoques empleados en el campo de la enseñanza del español en las reformas de 1975 y de 2006. Rodríguez Guerra expresa haber tratado de vincular tales cambios con los contextos en que sucedieron. Para ello expone un panorama general de la escuela secundaria: su historia, su estructura, su población y proyección en términos de cobertura y eficiencia terminal. Afirma que la crisis en la que se encuentra la educación básica es producto de la necesidad de redefinir la

orientación de sus niveles educativos y la función de la escuela en las sociedades del conocimiento. Dentro de ese marco general, revisa la asignatura de lengua en la escuela secundaria.

Al respecto encuentra sólo dos cambios primordiales en un lapso de treinta años, a pesar de haberse hecho doce modificaciones de planes y programas en ese lapso. El primero de ellos fue en el año 1975 con la incorporación del enfoque estructural – funcional a la enseñanza de la lengua, que significó un cambio paradigmático, de un enfoque prescriptivo a otro descriptivo. El cambio también concierne la elaboración de programas; es hasta entonces cuando se hicieron de manera sistemática bajo la pedagogía de los objetivos conductuales inspirada en Tyler. El autor considera el segundo cambio sustantivo el de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) en 2006, que pretendía articular los niveles educativos precedentes y tuvo como enfoque de enseñanza el desarrollo de competencias.

A pesar de lo completo de su análisis, llama la atención que el autor pasa por alto la introducción del enfoque comunicativo funcional en la reforma de 1993. En ese caso, además de los cambios referidos por el autor, puede hablarse también de otro cambio paradigmático: el enfoque de 1993 se apegó a las funciones del lenguaje y los actos del habla efectuados en determinadas situaciones de comunicación. La presencia del contexto trajo consigo la vertiente pragmática, en contraste con el conocimiento del sistema de la lengua enfatizado por la perspectiva estructuralista. Es éste, sin duda, un paso importante hacia el lenguaje como práctica social, por lo que debió haberse considerado para tener una perspectiva más acabada de la temática.

Continuando con el mismo volumen, podemos agregar el capítulo de Moreno de Alba (2009), “La enseñanza del español en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencia y Humanidades (UNAM)”. El texto de este autor también hace un recorrido desde el periodo colonial hasta llegar a la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) por Gabino Barreda, en 1867. El autor resalta los cambios estructurales efectuados en el nivel, desde entonces hasta el plan de estudios vigente en el año 2007. Del mismo modo marca las modificaciones al contenido de los cursos de lengua, cuya evolución comprendió también los siguientes cambios de denominación: Gramática Española, Lengua Nacional, Lengua Castellana, Gramática Castellana, Lengua y Literatura Españolas y Lengua Española.

Moreno de Alba destaca la importancia dada al estudio del español en los diferentes planes de estudio de la ENP y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Confirma que, desde la creación del nivel, siempre ha estado presente el estudio de la lengua y la literatura españolas, incluida la gramática. En algunos periodos se han enseñado de manera separada, en otros junto a los contenidos literarios; y en todas las etapas se ha dado importancia también a la lectura y a la redacción, así como a las raíces griegas y latinas en los grupos profesionales (abogados, médicos y farmacéuticos, agricultores y veterinarios y arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales).

Después de este panorama general, el autor enfoca los programas

 Moreno de Alba destaca la importancia dada al estudio del español en los diferentes planes de estudio de la ENP y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Confirma que, desde la creación del nivel, siempre ha estado presente el estudio de la lengua y la literatura españolas, incluida la gramática. En algunos periodos se han enseñado de manera separada, en otros junto a los contenidos literarios; y en todas las etapas se ha dado importancia también a la lectura y a la redacción, así como a las raíces griegas y latinas en los grupos profesionales

■ La modificación de planes y programas de estudio impulsada por el Plan Nacional de Modernización en 1988 dio origen a un mapa curricular único para los bachilleratos universitarios de todo el país, el cual fue puesto en funcionamiento como programa piloto en el ciclo 1993 – 1994. El resultado fue el Curriculum Básico Nacional.

de lengua de los años 70 y el programa vigente en 2007. En el primer caso, el autor comenta la complejidad estructural de los programas en los que se mezclaban contenidos gramaticales y literarios en una sola unidad, y se promovía el conocimiento teórico de los mismos a la par de la práctica de la lectura y la redacción. En el segundo caso, identifica la existencia de contenidos similares a los incluidos en programas anteriores, pero observa algunas diferencias en cuanto a la reducción de temas gramaticales, a la exposición detallada en este programa de las estrategias didácticas adecuadas para mejorar la redacción y la comprensión en la lectura y el énfasis en la comprensión de los textos literarios y sus contextos, en contraste con la memorización de autores y fechas en un sentido cronológico. En ese sentido, el autor hace una crítica al programa con relación a la enseñanza de la gramática, ortografía, redacción y comprensión en la lectura. Pero, si bien el esfuerzo analítico es notable, el texto adolece de un mayor sustento teórico.

El capítulo de Rojas López (2009), “El nivel medio superior y la enseñanza de la lengua materna: revisión de su evolución durante el siglo XX”, del mismo libro, es un estudio sobre la transformación de este nivel educativo. Abarca desde la creación de la escuela preparatoria en 1867 hasta el Programa de Desarrollo Educativo comprendido entre los años 1995 y 2000 y, en relación con ello, la evolución en la enseñanza de la lengua.

El estudio se centra en los programas de estudio del español en los bachilleratos general y tecnológico; sin embargo, el panorama histórico provisto por la autora es pertinente para comprender la diversidad de documentos curriculares desarrollados en el lapso arriba anotado. Se trata de veinte tipos de instituciones encargadas de impartir la enseñanza en este nivel que, según la autora, recibió atención verdadera en la segunda mitad del siglo XX, en particular en los años recientes. En consecuencia, a pesar de encontrar al menos una materia de lengua materna en planes anteriores, solamente es posible analizar planes y programas de estudio después de los Acuerdos 71 y 77, los cuales establecieron respectivamente las características del bachillerato y la estructura del tronco común de asignaturas, y los programas maestros por asignatura y procedimientos de evaluación, en 1982. Con respecto al campo de lengua, es a partir del Congreso Nacional de Bachillerato de esa fecha cuando se aseguró un espacio para su enseñanza.

Después de un recorrido sintético de la evolución y estructura del nivel, la autora describe las transformaciones efectuadas a los programas de lengua en los dos tipos de bachillerato, a partir del congreso mencionado. En el bachillerato general se incorporó un taller de lectura y redacción al área de Lenguaje y Comunicación. Los contenidos se organizaron en tres macrorretículas correspondientes a lectura, redacción y expresión oral, estructura presente en reformas posteriores, a pesar de los cambios en cuanto a objetivos y distribución de contenidos.

La modificación de planes y programas de estudio impulsada por el Plan Nacional de Modernización en 1988 dio origen a un mapa curricular único para los bachilleratos universitarios de todo el país, el cual fue puesto

en funcionamiento como programa piloto en el ciclo 1993 – 1994. El resultado fue el *Curriculum* Básico Nacional que conservó los acuerdos 71 y 77, pero tuvo estructura y enfoques diferentes. Después de estas reformas, las funciones básicas del bachillerato fueron la propedeútica y la preparación para el trabajo. En este contexto, se consideró necesaria la materia de Taller de lectura y redacción, cuyo propósito fue el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas.

A la par del recorrido histórico, la autora describe y compara tres programas de lengua de bachillerato: el general, el tecnológico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el del Instituto Politécnico Nacional (IPN). No encuentra variación significativa de contenido entre ellos; la diferencia esencial es la organización y la adición de algunos temas en cada reforma. Sin embargo, comenta haber hallado gran diferencia entre el IPN y los bachilleratos tecnológicos creados por la SEP, a pesar de ambos estar orientados a la educación técnica.

La virtud del capítulo se encuentra en haber expuesto los momentos trascendentales en la conformación de la educación media superior en el siglo XX y la relación de este hecho con los programas de lengua. Otro valor agregado en la revisión se encuentra en la descripción detallada de los programas y los cambios sufridos por ellos, y en hacerlos accesibles al lector al haberlos anexado al texto. Su limitación se encuentra en la ausencia de un análisis crítico de los programas en sí mismos y en relación con los factores sociopolíticos que los generaron.

ESTUDIOS RELATIVOS AL CURRÍCULO PRESCRITO EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Los libros de texto suelen considerarse portadores del currículo prescrito. Así lo considera Gimeno (1996, p. 124) cuando expresa que hay “una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen [sic] traducir a los profesores el significado y contenidos del *currículum* prescrito... El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto”. Siguiendo al autor, en este rubro se han revisado las investigaciones relativas a los libros de texto gratuito (LTG), fundamentalmente los editados para el área de español y su enseñanza.

Como ejemplo representativo de esta tendencia de estudios curriculares, tenemos la publicación coordinada por Barriga Villanueva (2011b), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. Como su título lo indica fue elaborado en conmemoración del cincuentenario de la existencia de estos materiales. El trabajo es especialmente valioso porque son pocos los estudios al respecto y el texto viene a llenar un hueco en el campo, pues a decir de Anzures (2011, p. 368) “el impresionante volumen de LTG producidos y distribuidos al día de hoy contrasta con lo poco que les hemos estudiado”.

El volumen citado incluye, entre otros, un trabajo de Villa Lever (2011) en relación con las reformas educativas de los años sesenta, setenta y noventa; contiene también la investigación de Greaves Laine (2011) acerca

■ La virtud del capítulo se encuentra en haber expuesto los momentos trascendentales en la conformación de la educación media superior en el siglo XX y la relación de este hecho con los programas de lengua.

■ Quizá la principal virtud de esta aportación reside en que permite situar los cambios curriculares en el contexto sociopolítico que les dio origen.

de la política de la lengua del Estado en relación con los pueblos indígenas. Hay un estudio de Carrasco Altamirano (2011) sobre la formación lectora en los LTG. Se encuentran en él, además, los estudios de Schmelkes (2011) y de Kalman (2011), que proporcionan una mirada al contexto político para la elaboración de los libros de texto, el primero en la modalidad general de la educación básica y el segundo, en la de educación indígena.

Con respecto al capítulo de Villa Lever (2011), "Reformas educativas y libros de texto gratuitos", podemos decir que, a pesar de no tratar específicamente los libros de español, es valioso como marco general para comprender el concepto de reforma educativa en general y curricular en lo particular. Quizá la principal virtud de esta aportación reside en que permite situar los cambios curriculares en el contexto sociopolítico que les dio origen.

En ese marco, Villa Lever analiza tres reformas curriculares para el área de lengua: las de los años sesenta, de los setenta y los noventa. Las primeras ocurren a finales de la bonanza de la política del desarrollo estabilizador, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, dentro del Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria. Esta gran reforma curricular se concibe con base en un ideal nacionalista homogéneo, se piensa en un nuevo mexicano que sea capaz de apoyar el desarrollo social y económico del país. Lo que se discute en ese contexto es si el Estado debe asumir el control total de los programas de estudio, frente a la histórica oposición de la Iglesia católica y de algunos sectores de las clases medias. En medio de una compleja coyuntura política surge la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), cuyo objetivo era hacer efectiva la gratuidad de la educación y separar los libros de texto de cualquier fin lucrativo.

La autora examina con detalle las motivaciones del gobierno de Echeverría, para la siguiente gran reforma educativa durante ese sexenio, donde se presenta al niño como ciudadano del mundo. En ese momento se puso en tela de juicio el aprendizaje memorístico, para dar paso a un aprendizaje más reflexivo. Fue, sin duda, un avance importante en la manera de concebir la educación.

La tercera reforma educativa sucedió en los años noventa, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. La principal polémica en esta nueva etapa la encabeza el Partido de la Revolución Democrática (PRD), que acusa al gobierno de justificar sus acciones a través de los libros de texto. En esta reforma se regresa a los planes de estudio por asignatura y se promueve un enfoque de habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad); se prioriza el dominio de la lengua, escritura, lectura y expresión oral; y la dedicación a las matemáticas, a los temas de ciencias naturales, salud y a la protección al medio ambiente, además de la recuperación del estudio sistemático de la historia, la geografía y la educación cívica.

Con relación a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en curso, la autora señala que se pretende "articular las asignaturas que conforman los currículos de los tres niveles -preescolar, primaria y secun-

daria- en uno que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas y asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica.” (Villa Lever, 2011, p. 173). Si bien el texto analiza esencialmente las motivaciones políticas e ideológicas que han animado las reformas, sirve como telón de fondo para profundizar en la cuestión de la presentación de los libros a los maestros.

Otro estudio histórico, incluido en el volumen lo constituye el capítulo de Greaves Laine (2011), “Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos”. El texto básicamente revisa las políticas indigenistas del Estado mexicano y su problemática. Enfatiza la cuestión de la política de la lengua en México y las dificultades para impulsar una educación indígena despojada de una concepción etnocéntrica. Para ello la autora hace un recuento histórico de los seminarios, foros y encuentros en donde se discute el rumbo que habrán de tomar los estudios y la enseñanza de la lengua para los indígenas mexicanos. Señala que en los años setenta, el primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural realizado en 1979 sirvió como foro para presentar una crítica a la política indigenista. Se hablaba de una escuela del silencio, represiva, enajenante que desde la colonia había servido para mantener en una situación de explotación económica y de dominación cultural a los grupos étnicos.

Hasta entonces, había sido más un proceso de asimilación cultural que un verdadero proyecto de educación bilingüe. Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se dio un paso más para la elaboración de un proyecto de educación indígena. Se comienza a vislumbrar la sustitución de la cartilla nacional contra el analfabetismo, que de alguna manera había servido para educar a los niños indígenas, por libros de textos escritos en lenguas indígenas.

A decir de la autora, con la reforma del Artículo 4to Constitucional en 1992, se reconoce legalmente la diversidad cultural y lingüística del país. De ahí, la DGEI retoma la producción de los libros de texto en lenguas indígenas. Dichos libros salieron a la luz en 1994, y con ello se regionaliza la enseñanza, pues se tienen versiones en 33 lenguas distintas. Si bien la autora, señala que los textos en lenguas indígenas toman en cuenta la diversidad regional y el contexto al que van dirigidos en su constitución, plantea que aún existen serios obstáculos para establecer una verdadera educación bilingüe o bicultural. En primer lugar, los propios profesores agentes del proyecto no tenían clara la dimensión de su labor magisterial y algunos, que seguían a favor de la castellanización, veían en la enseñanza de las lenguas indígenas un síntoma del regreso al pasado. La otra cuestión era de carácter técnico, pues muchos docentes, no conocían las variantes dialectales o la misma lengua que pretendían enseñar.

Una vez más, lo que salta a la vista es la falta de planeación en la instrumentación de los planes y programas de estudio en tiempo y forma. Sumándole a estas dificultades está el manejo discrecional del personal docente por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

 Si bien el texto analiza esencialmente las motivaciones políticas e ideológicas que han animado las reformas, sirve como telón de fondo para profundizar en la cuestión de la presentación de los libros a los maestros.

▀ El texto está centrado de manera concreta en una revisión de las políticas indigenistas del Estado mexicano y su impacto en la educación bilingüe, al mismo tiempo hace un análisis somero del contenido de los textos en lenguas indígenas.

(SNTE). Este proyecto importante es hasta cierto punto un experimento o al menos así lo concibe la autora.

El texto está centrado de manera concreta en una revisión de las políticas indigenistas del Estado mexicano y su impacto en la educación bilingüe, al mismo tiempo hace un análisis somero del contenido de los textos en lenguas indígenas. Se trata de una investigación documental y no se percibe a simple vista un enfoque teórico particular, más allá de la formación como historiadora que tiene la autora.

En el mismo libro se encuentra el texto de Díaz Argüero (2011), "El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje". Ésta es otra investigación histórica documental centrada en los libros de texto gratuitos y en los documentos dirigidos a los maestros, programas educativos y guiones técnicos pedagógicos, a lo largo de las cuatro generaciones de LTG, desde 1959 hasta 2009. Junto con los textos de Barriga Villanueva, el capítulo constituye una exploración sistemática del diseño curricular que anima la producción de libros de texto gratuitos desde 1959.

El análisis está centrado en las concepciones teórico-metodológicas para la enseñanza del español. La autora estudia el marco teórico y los enfoques pedagógicos utilizados en los libros de texto gratuitos de español y en los materiales para el maestro dirigidos a la educación primaria en las generaciones mencionadas. El hallazgo más importante del análisis de Díaz Argüero es la poca coherencia que existe en el diseño de los libros español, salvo los de la segunda generación, presentados en 1973, conocidos como los del estructuralismo y diseñados por especialistas en lenguaje del Colegio de México. Asimismo, destaca la caracterización que hace la autora de los enfoques presentes en las cuatro generaciones de libros de texto; señala que si bien se avanzó en superar los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua, después de los enfoques estruc-

turalista y comunicativo, la didáctica del español ha variado poco y sigue siendo esencialmente memorística.

La autora concluye que el diseño curricular en el área del lenguaje ha sido un proceso discontinuo y accidentado, pero resalta lo vanguardistas que han sido los planes de estudio para enseñar español en México. Su aportación constituye un avance significativo en la comprensión de las concepciones curriculares detrás de las reformas oficiales y su impacto en la



enseñanza de la lengua.

La contribución de Carrasco Altamirano (2011) al estudio de los LTG en este volumen tiene como tema central las propuestas curriculares para el fomento a la lectura en la educación básica, a lo largo de las cuatro generaciones de libros de texto gratuitos. En su estudio, “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, la autora utiliza la perspectiva de la manualística desarrollada por Choppin para caracterizar los libros de texto y, como marco de referencia, las teorías de la literacidad como práctica social. Se trata mayormente de una investigación histórica y documental. El análisis está centrado tanto en los libros de texto gratuitos como en los documentos dirigidos a los maestros: programas educativos y guiones técnicos pedagógicos, en las cuatro generaciones de libros de texto gratuitos, desde 1960 hasta 2009.⁸

Entre las aportaciones más importantes del estudio se encuentra la caracterización de los enfoques curriculares para promover la lectura en los documentos arriba citados. Carrasco Altamirano encuentra que en los LTG se promueve un concepto de la lectura demasiado rígido y se favorece una lectura más literal que creativa; señala, además, la ausencia de espacio para la literatura infantil y juvenil, sobre todo en las últimas generaciones de LTG.

Un capítulo más del volumen editado por Barriga Villanueva pertenece a Schemelkes (2011). Su estudio “Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México” es mayormente una investigación histórica y documental. La autora aborda de manera general, dentro de un marco contextual y político, la problemática de los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas y ofrece un balance preliminar de las dificultades y avances con respecto a su elaboración, distribución e implementación.

Su aportación va en varios sentidos. En principio plantea que la educación bilingüe sólo está presente en la educación preescolar y primaria; continúa con el problema de las variantes dialectales de las lenguas indígenas que hacen inútiles los libros de texto en ciertas áreas. En tercer lugar, afirma que los libros escritos entre 1992 y 1995 fueron elaborados por docentes que conocían sus respectivas lenguas, y lo hicieron desde su propia cultura; los primeros estudios sobre el tema revelan que los docentes se quejan de no poder trabajar con estos textos por su alto nivel de complejidad. Para los libros de 1995, no existe referencia metodológica al respecto. En estos libros se unifica el contenido de todos los textos. En cuarto lugar expone que la falta de consenso sobre los alfabetos dificulta la unidad lingüística y el manejo de los libros de texto. Finalmente, señala que no se ha evaluado la calidad lingüística ni pedagógica de los LTGI. Es un texto bien documentado, si bien declara ser exploratorio y limitado a ciertos aspectos debido a la barrera lingüística, ofrece un buen panorama sobre los esfuerzos que buscan desarrollar un proyecto de educación intercultural.

Otra aportación de Barriga Villanueva (2011c) es su texto “Los libros del enfoque comunicativo y sus promesas. Un postergado prólogo”, contenido en el volumen editado por la autora, *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque*

 Entre las aportaciones más importantes del estudio se encuentra la caracterización de los enfoques curriculares para promover la lectura en los documentos arriba citados.

■ A manera de conclusión de este apartado dedicado a los estudios del currículo prescrito, se puede señalar que las perspectivas sincrónica y diacrónica sobre la enseñanza de la lengua son complementarias.

comunicativo. El objetivo del libro es ofrecer los resultados de investigaciones en torno al desarrollo lingüístico de los niños, bajo el enfoque de enseñanza comunicativo funcional, entre los años 1993 – 2000.

En el prólogo, Barriga Villanueva expone cómo el libro tuvo su origen en las mesas de discusión sobre temas de investigación lingüística en el Colegio de México. Uno de los temas trabajados entonces, desde la psicolingüística, sociolingüística y la psicología educativa tuvo dos ejes: la escuela y los LTG de 1993, y su papel en el desarrollo lingüístico. Las preguntas surgidas en la discusión fueron en estos sentidos: ¿qué tan real es el aprendizaje del español por los estudiantes en el contexto escolar? ¿el enfoque comunicativo, a través de los LTG, estimula el desarrollo de las destrezas lingüísticas? y ¿la escuela y los maestros realmente comprenden el enfoque comunicativo y lo ponen en práctica de manera efectiva con el apoyo de los LTG?

Entre los resultados aparece que el problema no emanaba sólo de los LTG. Se observaba un desequilibrio entre la enseñanza del maestro y el aprendizaje del niño. Los papeles protagónicos seguían mal distribuidos, no como los marcaba el enfoque. A esto se agregaba el espacio reducido en los salones, el desorden producido por algunos ejercicios, la falta de tiempo y la nostalgia de maestros y padres de familia por la ortografía y las reglas gramaticales. Fue notorio que el enfoque comunicativo no logró desterrar el culto a la corrección emanado de la faceta prescriptiva de la gramática tradicional.

La autora considera injustificado el cambio de enfoque, puesto que no hubo una evaluación del mismo y afirma que ese comportamiento es una práctica frecuente en la historia de la educación mexicana. En este caso, no es posible hacer afirmaciones acerca de la efectividad del enfoque comunicativo y los LTG. Expone como necesarios los siguientes aspectos: tener mayor conocimiento de las propuestas de los LTG, proporcionar mejor capacitación a los maestros, establecer una buena interacción con los padres de familia y hacer más investigación, en especial etnografía en el salón de clases.

A manera de conclusión de este apartado dedicado a los estudios del currículo prescrito, se puede señalar que las perspectivas sincrónica y diacrónica sobre la enseñanza de la lengua son complementarias. Las primeras analizan detalladamente las bases teóricas y metodológicas que han animado los cambios curriculares en prácticamente todos los niveles. Las segundas muestran, en general, las variables constantes que animan las modificaciones en los planes de estudio, al menos en la segunda mitad del siglo XX.

En el primer rubro son reveladores los textos de Carrasco Altamirano, López Bonilla y Peredo Merlo (2008) sobre la formación lectora en diversos niveles. Sus análisis centrados en el nivel básico y medio superior demuestran la poca congruencia interna de las reformas curriculares efectuadas en el periodo estudiado.

En el marco de los estudios históricos se puede observar que los

problemas detectados en los estudios sincrónicos son endémicos del sistema educativo nacional. El texto de Barriga Villanueva (2010) constata que las perspectivas curriculares son congruentes con los avances más significativos del campo de la lengua a nivel internacional. Pero, como es evidente a partir de las investigaciones reportadas, estos enfoques resultan improductivos porque los programas y libros de texto y para el maestro siempre están desfasados y carecen de congruencia, con la única excepción de las reformas de 1979. En ese sentido, la falta de planeación y sincronización en la instrumentación curricular sería una de las cabezas de la hidra que impide una correcta aplicación del currículo por parte del SEM, en relación con el lenguaje.

Respecto a los estudios sobre libros de texto gratuitos, el volumen coordinado por Barriga Villanueva (2011b), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, ofrece una mirada a las condiciones culturales, políticas y sociales que han determinado la actuación del Estado en materia de lengua. Los textos compilados muestran la complejidad de la enseñanza del español en el contexto pluricultural mexicano y los esfuerzos no siempre productivos de la política educativa.

El problema latente más significativo, que es posible apreciar en estas investigaciones, es la falta de planeación adecuada de las instancias oficiales, la improvisación y la desconexión entre un nivel educativo y otro. Los estudios permiten suponer, por un lado, la ausencia de una reflexión profunda, por parte del SEM, sobre los problemas reales en el campo del lenguaje y la forma de atenderlos a través del currículo; por el otro, la complejidad implicada en la atención a una población diversa. En cualquier caso, habría que profundizar en cuáles son las condiciones que determinan el diseño curricular; si, como afirma Díaz Barriga Arceo (2011), ante la exigencia de cambio proveniente, sobre todo, de los organismos internacionales, no son ya los especialistas en el campo, sino los políticos y burócratas los encargados de especificar los contenidos y modelos curriculares para la educación en México.

ESTUDIOS RELATIVOS AL CURRÍCULO PRESENTADO A LOS PROFESORES

Para poder ejercer la función de enseñar, los profesores generalmente dependen de orientaciones específicas, contenidas principalmente en las guías didácticas y en los libros de texto. Según Gimeno (1996, p.179), éstos son “estructuradores del *currículum*”, que conjuntan contenidos curriculares y principios pedagógicos y sirven de medios para hacer realidad los propósitos educativos que persigue un currículo determinado. Con base en esto, a la siguiente sección corresponden los estudios centrados en los materiales que traducen a los profesores y estudiantes las intenciones y objetivos educativos para su concreción en la práctica.

El capítulo de Barriga Villanueva (2011a), “Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestros-libros”, es un estudio pionero que busca acercarse a la recepción que han tenido los libros de texto

 Pero, como es evidente a partir de las investigaciones reportadas, estos enfoques resultan improductivos porque los programas y libros de texto y para el maestro siempre están desfasados y carecen de congruencia, con la única excepción de las reformas de 1979. En ese sentido, la falta de planeación y sincronización en la instrumentación curricular sería una de las cabezas de la hidra que impide una correcta aplicación del currículo por parte del SEM, en relación con el lenguaje.

■ Los resultados muestran que tanto los libros de texto como los libros para el maestro tienen carencias importantes para promover el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos. Entre ellas se encuentran: a) la falta de gradación de los textos de un ciclo escolar al siguiente y la vaguedad de las indicaciones en los libros del maestro, que inhiben la progresión de la competencia lectora de los estudiantes...

de español de la última reforma. En ese marco, se trata de un trabajo exploratorio etnográfico realizado en dos escuelas urbanas de la ciudad de México.

Mediante el levantamiento de dos encuestas, para alumnos y para profesores respectivamente, la autora recoge su percepción sobre los libros de texto de español para la primaria, bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Es posible señalar dos hallazgos importantes en este trabajo. El primero es que los niños sí son receptivos a la lectura y que perciben los libros de texto, como una herramienta indispensable para sus actividades cotidianas. El segundo concierne a las reservas con que los docentes han recibido la reforma. Una queja persistente es la falta de capacitación para comprender los cambios sustantivos en el programa.

Otra investigación en la categoría del currículo entregado a los profesores es el trabajo de Ray Bazán (2011) "Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados". Mediante el análisis de estos materiales, el autor busca identificar si existe articulación entre los programas de los grados estudiados que conduzca a desempeños cada vez más complejos y a la formación de lectores competentes y autónomos.

El estudio parte de una perspectiva sociocultural y emplea la manualística de Choppin respecto a la función de los libros de texto y de las estructuras textuales de forma y significado elaboradas por van Dijk y Kintch. Sobre esta base y mediante el método de legibilidad lingüística y el programa INFLESZ, Ray Bazán analizó nueve textos de los libros de español de los grados indicados con relación a: su disponibilidad, variedad estructural, complejidad estructural y legibilidad lingüística. De igual manera, exploró la consistencia de las indicaciones y su congruencia con las estrategias de comprensión contenidas en los libros para el maestro.

Su objetivo fue, por una parte, identificar la progresión en las actividades propuestas que llevaran a los estudiantes de un primer nivel de comprensión literal a los de mayor complejidad, que implican la elaboración de inferencias, la relación de distintas partes del texto y la movilización de sus conocimientos y experiencias para mejorar la comprensión. El autor se propuso, además, constatar si los materiales para el maestro le proporcionaban los recursos necesarios para ejercer una mediación adecuada.

Los resultados muestran que tanto los libros de texto como los libros para el maestro tienen carencias importantes para promover el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos. Entre ellas se encuentran: a) la falta de gradación de los textos de un ciclo escolar al siguiente y la vaguedad de las indicaciones en los libros del maestro, que inhiben la progresión de la competencia lectora de los estudiantes; b) la escasa claridad de las indicaciones, en los materiales del maestro, sobre las estrategias que favorecen la formación de lectores autónomos (plantear propósitos y preguntas, elaborar predicciones con sus correspondientes revisiones y evaluaciones, elaborar recuentos de la lectura). En todos los grados analizados sólo se insiste en las estrategias básicas de comprensión, activación de los conocimientos previos, preguntas sobre vocabulario

e identificación del tema y de las ideas principales; c) la mayoría de las indicaciones contenidas en los libros para el maestro para trabajar los textos expositivos refieren a los textos de listado simple.

Es éste un estudio riguroso, con una base teórica sólida y la metodología pertinente para validar los hallazgos obtenidos. Su trabajo complementa los análisis sobre el currículo prescrito, dado que los materiales para los estudiantes y el maestro son una expresión de la forma en que se concibe la enseñanza de la lengua en esos documentos.

Una investigación más dentro de este rubro pertenece al artículo de Lizárraga Navarro (2011), "Las clases de palabras en los libros de texto". En este trabajo la autora describe la forma de abordar el tema de "las clases de palabras" en los LTG de español, elaborados después de la reforma de 2009. El corpus analizado comprende los textos de primero, segundo, quinto y sexto grados, debido a que los de tercero y cuarto aún no habían sido editados.

Lizárraga Navarro encuentra inconsistencias en los criterios para estudiar las clases de palabras; de hecho no se emplean los pertenecientes a la gramática descriptiva. Tal inconsistencia deriva en propuestas poco sistemáticas que inhiben la aprehensión de los niños de los conceptos que se intenta enseñar. Entre las inconsistencias halladas se encuentran la mezcla de criterios morfológicos, sintácticos y semánticos para definir las clases de palabras, la ausencia de explicaciones sobre los conceptos mismos, el manejo implícito del significado de los términos gramaticales y la reducción de los tipos de una clase de palabras, por ejemplo, el adjetivo solo se enseña en su función de calificativo.

La autora llega a la conclusión de que no es posible determinar si los objetivos del libro incluyen el aprendizaje de la gramática. Y si así fuera, la cantidad de información incompleta y la confusión propiciada por la mezcla de diversos niveles de análisis, hacen difícil la comprensión del tema.

En el campo de la educación rural, se encuentra el trabajo de Candela y Kalman (2006) "Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y Descubrir y el Currículo de primaria de la Secretaría de Educación Pública". Éste forma parte de una publicación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) sobre la evaluación de programas educativos compensatorios.

El capítulo de Candela y Kalman consiste en un estudio comparativo entre los materiales Dialogar y Descubrir (D y D) para cursos comunitarios y los elaborados por la SEP para la educación primaria. Su finalidad es la de identificar una propuesta adecuada para aplicar en las escuelas multigrado dado que, aseguran las autoras, a pesar de los intentos de innovación curricular, el área de lenguaje continúa sin resolverse.

El estudio revela varios problemas. Entre ellos están: la desarticulación entre los materiales didácticos en relación con el currículo de 1993; la falta de orientación para el maestro para trabajar los contenidos de la asignatura en una situación comunicativa, contenidos de por sí separados artificialmente en los ejes curriculares; y la aplicación de un currículo diseñado

■ Su trabajo complementa los análisis sobre el currículo prescrito, dado que los materiales para los estudiantes y el maestro son una expresión de la forma en que se concibe la enseñanza de la lengua en esos documentos.

■ Las autoras ven la posibilidad de desarrollar programas que propicien el aprendizaje de la lectura y la escritura en todas las áreas curriculares, junto con el aprendizaje de los contenidos de otras asignaturas. Para ello es necesario ofrecer una visión clara de lo que es el lenguaje y repensar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura vinculadas a los otros contenidos curriculares.

para una escuela de organización completa a un contexto escolar multigrado. Estas dificultades se traducen en la enseñanza fragmentada de los temas a través de ejercicios tradicionales incongruentes con el enfoque propuesto.

Las autoras encuentran en el análisis de los materiales D y D algunas ventajas con respecto al currículo de la SEP de 1993 para escuelas de organización completa, pero también algunas limitaciones. Los contenidos en los dos casos son similares, pero los materiales D y D tienen una organización diferente y proporcionan al maestros orientaciones didácticas específicas; sin embargo, no exponen el propósito de las actividades y, en cuanto a las secuencias de trabajo, con frecuencia se emplea una misma introducción para todos los niveles, aunque se traten temas distintos en ellos, lo que puede entorpecer la secuencia de trabajo. Candela y Kalman consideran que ni en los materiales de la SEP ni en los de D y D se ha desarrollado una propuesta didáctica articulada para enseñar a leer y escribir.

Las autoras ven la posibilidad de desarrollar programas que propicien el aprendizaje de la lectura y la escritura en todas las áreas curriculares, junto con el aprendizaje de los contenidos de otras asignaturas. Para ello es necesario ofrecer una visión clara de lo que es el lenguaje y repensar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura vinculadas a los otros contenidos curriculares.

El texto presenta un análisis detallado de los enfoques y contenidos de los documentos curriculares y las prácticas de enseñanza. Las autoras exploran cómo la alfabetización académica está mediada por los usos sociales de la lengua escrita y por el repertorio de conocimientos académicos. Asimismo, buscan ilustrar cómo ambos tipos de prácticas contribuyen a la formación docente (para la enseñanza de la lengua escrita) de los miembros de la red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura (RED). El resultado de su análisis es la identificación puntual de algunas dificultades y, con base en ello, la orientación hacia posibles caminos de mejora.

Otro artículo bajo esta clasificación fue elaborado por Kalman y Díaz (2007). En su artículo, "El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos que se leen en la escuela", examinan la complejidad política y el entramado de intereses en el desarrollo de materiales didácticos. En él sostienen que los materiales didácticos deben liberarse de cualquier compromiso que no sea educativo y buscar difundir la pluralidad de voces que en la actualidad se escuchan en las sociedades contemporáneas.

El artículo expone las contradicciones entre los propósitos explícitos de los programas de lectura en la escuela secundaria y la interpretación de los acuerdos oficiales para la selección de los materiales de lectura. Dentro de un marco pedagógico sólidamente estructurado, a partir de planteamientos socioculturales, las autoras presentan los criterios que deben regir la selección de los textos: éstos deben obedecer a los múltiples "usos de la lectura y la escritura, tipos de textos, discursos sociales y posicionamientos, de modo de promover en el salón de clases la lectura crítica, la intertextualidad, la manipulación deliberada de los textos y la apropiación

de prácticas orientadas al uso intencional del lenguaje para participar en eventos socialmente apreciados” (Kalman y Díaz, p. 396).

Conscientes de la inexistencia de la neutralidad en todo programa educativo, las autoras presentan una serie de preguntas, a modo de guía, para facilitar la elección de textos congruentes con la intención pedagógica planteada en los programas y evitar así la hegemonía derivada de ciertas creencias u orientación ideológica. De especial importancia es el énfasis de las autoras en los derechos fundamentales de los estudiantes a tener acceso a los materiales de lectura que les ofrezcan el acceso a la cultura escrita desde una visión plural propia de una sociedad democrática, en especial a los grupos cuya condición socioeconómica los coloca en una situación de difícil acceso a todo tipo de textos.

Otra aportación significativa a las cuestiones del currículo presentado a los profesores es el libro de Carrasco (2006), *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. El volumen tiene como objetivo impulsar la práctica social de la lectura. Está basado en una investigación de campo, en donde la autora analiza las prácticas lectoras de niños de primaria en el estado de Puebla, para examinar las posibilidades para la formación de lectores autónomos en el aula. La relevancia del texto con relación al currículum presentando a los profesores radica en que presenta un capítulo dedicado a los materiales del Plan Nacional de Lectura (PNL 2001-2006).

El texto de Carrasco estudia el tipo de acervo que conforma las bibliotecas de aula del PNL. Éste se divide en textos informativos y literarios, pues se busca un equilibrio de los acervos seleccionados. Se incluyen diversos géneros de literatura y enciclopedias, atlas y libros de ciencias, además de juegos, actividades y experimentos. La autora hace explícitos algunos de los criterios para seleccionar los acervos del PNL que incluyen la calidad del texto, su adecuación a los contextos y la actualidad de la información que maneja, por mencionar algunos de los más relevantes.

Por último, pero no por ello menos importante, la autora evalúa el impacto del PNL entre 2000 y 2005. Menciona que, más allá de proporcionar un buen acervo a las aulas de la educación básica, se trata de obtener información preliminar para conocer el impacto verdadero del programa. Señala que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizó un estudio comparativo primero en 2000 y luego en 2005, donde se aprecia que aumentó el porcentaje de estudiantes que obtuvo el más alto nivel de logro (Nivel IV) y disminuyó el nivel más bajo (Nivel I). Para la autora no es posible decir si estos cambios son el resultado de la presencia de más libros en las escuelas públicas, aunque puede haber indicios de que su impacto sea positivo en la conformación de nuevos lectores. Carrasco valora como positiva y necesaria la continuidad del PNL, pues acerca a los niños una buena variedad de textos, que van más allá de los que ofrecen los libros de texto gratuitos relativos a la enseñanza de la lengua.

Una obra que estudia la percepción de los maestros de la reforma de 1993 la constituye el trabajo de Sule y Amozurrutia (2009) “Formación y

■ La relevancia del texto con relación al currículum presentando a los profesores radica en que presenta un capítulo dedicado a los materiales del Plan Nacional de Lectura (PNL 2001-2006).

■ Las autoras concluyen que a quince años de haberse adoptado el enfoque comunicativo funcional para la enseñanza del español en la educación básica, aún hay necesidad de mayor capacitación a los maestros.

capacitación de maestros, la mejor inversión. Enseñanza de la lengua española en la escuela primaria (1993- 2007)". Ante los bajos resultados obtenidos en la educación primaria, las autoras comentan algunos de los cambios traídos por la reforma a la educación básica de 1993 y presentan la percepción de los profesores respecto a la preparación recibida para enfrentar la reforma, percepción obtenida a través de una encuesta aplicada a los maestros.

En relación con la transformación en la enseñanza del español impulsada por la reforma, las autoras señalan el cambio de enfoque, del método estructural-funcional al comunicativo funcional. Hubo nuevos programas y libros de texto gratuitos elaborados tanto por la SEP como por editoriales privadas. Los contenidos se organizaron en torno a los cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. De acuerdo con Sule y Amozurrutia, los temas eran pertinentes, pero requerían del análisis de docentes y autoridades para ordenarlos, por lo que en el trabajo diario, los maestros ejercían su labor con base en los ficheros y libros de texto, los cuales no habían sido evaluados, debido a que la SEP carecía de un equipo para hacerlo.

Las autoras consideran acertados los cambios propuestos, sin embargo, observan algunas dificultades. Uno de los problemas identificados por ellas es la presencia de repeticiones en propósitos y estrategias en los distintos ejes; señalan la necesidad de volver a ellos con cierta gradación, pero no aprecian qué aspecto específico se fortalece o se incorpora de un nivel a otro; tampoco encuentran indicaciones en el sentido de si debe introducirse un nuevo tema. Todo esto queda en manos del docente, quien debe integrar actividades y contenidos de los cuatro componentes en sesiones de 35 a 40 minutos.

Sule y Amozurrutia ven otro problema en el grado de capacitación recibida por los docentes. Levantaron una encuesta a 109 profesores en varias entidades del país sobre su formación disciplinaria, su situación laboral y sus conocimientos teóricos sobre el enfoque. Solamente 38% contestó haber tenido la preparación suficiente para impartir su clase con base en el enfoque comunicativo funcional, con excepción de lo concerniente a la lengua escrita. Esta situación llevó a la mayoría de los maestros a depender de los ficheros y de explicaciones a través de anotaciones en el pizarrón.

Las autoras concluyen que a quince años de haberse adoptado el enfoque comunicativo funcional para la enseñanza del español en la educación básica, aún hay necesidad de mayor capacitación a los maestros. Consideran fundamental elevar la calidad de la enseñanza de la lengua, porque ésta atraviesa todo el currículo y porque es imprescindible para toda actividad a lo largo de la vida; para lograrlo es indispensable la preparación eficiente de los maestros. A pesar de los hallazgos de las autoras, hace falta explicitar con mayor detalle sus referencias teóricas, que no aparecen en el cuerpo del texto.

Los estudios relativos al currículum presentado a los profesores son pocos en comparación con las investigaciones acerca del currículum

prescrito. Sin embargo, parecen abonar a los hallazgos de este último. Entre los señalamientos de los autores se encuentran tres de gran relevancia: a) la incongruencia de los materiales con el enfoque pedagógico propuesto; b) la escasa capacitación dada a los profesores; y c) la ideología implícita en la selección de los materiales educativos. En conjunto, los estudios proporcionan una mirada al estado de las cosas en el rubro del currículo presentado a los profesores.

ESTUDIOS RELATIVOS AL CURRÍCULUM EN LA ACCIÓN

Hablar de currículo en la acción significa observar la concreción de las intenciones educativas plasmadas en los planes y programas de estudio, elaborados por las instancias oficiales. Otra connotación se refiere a las implicaciones, con frecuencia no ponderadas, de la política educativa adoptada por el Estado. Es, según Gimeno (1996), la verdadera expresión del valor curricular, en donde se proyectan todas las determinaciones del sistema educativo y se hace tangible la postura ideológica y las concepciones pedagógicas y didácticas que lo sustentan. Es también el espacio en donde se hacen presentes los aciertos y las contradicciones del sistema, para atender las necesidades de educación en contextos socioeconómicos y culturales diversos. En esta sección, hemos incluido solamente dos estudios representativos del currículo en acción. Éstos muestran dos realidades distintas: el primero se centra en la enseñanza en una escuela secundaria de clase media; y el segundo, en las contradicciones de un programa de educación para adultos.

Presentamos, primero, la ponencia de Trujillo Culebro (2009) en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa: "Prácticas de lectura literaria en secundaria. Comparación Puebla y Barcelona." La investigadora señala que es un estudio cualitativo de corte etnográfico, mediante el cual se propone indagar sobre las prácticas de lectura literaria en dos contextos diferentes. De ahí que no se analicen primordialmente los documentos curriculares, sino las prácticas mismas. Esto lo hace a partir de cuatro perspectivas: a) la concepción de la lectura y, en particular, de la lectura de textos literarios; b) la teoría

Con relación al currículo, la autora señala la ausencia de orden y proyección en las propuestas literarias. Las actividades se reducen al comentario de lo leído y a la elaboración de textos académicos, desde una perspectiva historicista o de estructura textual y sin una concepción clara de lectura.



■ Su análisis pone de manifiesto las escasas oportunidades ofrecidas por el sistema para lograr efectivamente una educación que permita la emancipación y el acceso a mejores condiciones de trabajo y de vida en general a la población adulta que no ha terminado la educación secundaria.

literaria desde la que se aborda la enseñanza de la literatura, en este caso “La estética de la recepción” y la “Teoría de los polisistemas”; c) el currículo prescrito; los libros de texto; y d) la práctica educativa.

Con relación al currículo, la autora señala la ausencia de orden y proyección en las propuestas literarias. Las actividades se reducen al comentario de lo leído y a la elaboración de textos académicos, desde una perspectiva historicista o de estructura textual y sin una concepción clara de lectura. La escritura demandada en los *currícula* se vuelve imposible por la cantidad de alumnos en los grupos. Así mismo observa una inclinación al enciclopedismo en los planes de estudio de la educación secundaria e identifica un perfil débil en los maestros para participar en su concreción, por la falta de preparación en la materia y en su didáctica. Una observación mayor fue que, en los grupos observados, los docentes poco tomaron en cuenta el currículo e impartieron sus clases con base en sus propias concepciones de la literatura y su enseñanza. Finalmente, la revisión de los libros de texto, como portadores del currículo, muestra su poca contribución a la formación de lectores, sobre todo por la mutilación de los textos literarios.

La ponencia en sí misma solamente sugiere rutas de indagación. Probablemente los límites de extensión impuestos para su exposición en el congreso impidieron un tratamiento con mayor profundidad de los aspectos incluidos en ella.

El segundo estudio que atiende el currículo en la acción, es un capítulo de la tesis de doctorado de Hernández (2004), titulada *Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City*. En el capítulo 4, “Education for ‘work’. Official AE Agenda in Mexico”, Hernández hace un estudio etnográfico de la situación prevaleciente en la Educación de Adultos (EA) en México al inicio de la década del 2000.

El autor toma la perspectiva de la teoría crítica, en particular de los planteamientos de Freire y Myles, para analizar el discurso oficial, el de los organismos internacionales y el currículo prescrito y en la acción, para ofrecer una mirada a la política seguida en la educación de adultos. Su análisis pone de manifiesto las escasas oportunidades ofrecidas por el sistema para lograr efectivamente una educación que permita la emancipación y el acceso a mejores condiciones de trabajo y de vida en general a la población adulta que no ha terminado la educación secundaria.

Las principales razones, según el autor, son: a) la política y programas educativos están alineados a los acuerdos con organismos internacionales, cuyo centro de interés es la educación básica de niños y adultos en detrimento de la educación superior; b) la intención principal es producir mano de obra calificada; c) al estar la asesoría en manos de voluntarios, en general sin la preparación necesaria, con frecuencia éstos no son conscientes de las necesidades educativas de los estudiantes y basan su asesoría exclusivamente en los materiales instruccionales; d) la política seguida en la educación de adultos tiene fallas desde su concepción: es un proyecto sin una base ideológica y cultural; ignora la diferencia entre currículo formal y vivido y se concentra en la redefinición del prime-

ro, sin considerar la función del último en la educación de los estudiantes; e) el currículo “Modelo de educación para la vida y el trabajo” (MEVyT) está basado en competencias, por tanto, requiere la práctica en presencia y bajo la guía de expertos; pero en la realidad, la educación de los adultos depende de los materiales provistos por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), por tanto, éste es un aspecto desprotegido; f) hay una descalificación constante a la capacidad intelectual de los adultos estudiantes por parte de las autoridades oficiales y de los mismos asesores; g) bajo la idea de situar a los estudiantes en contextos familiares, las imágenes y situaciones presentadas en los materiales revelan el estado de marginación en que ocurre la enseñanza.

El trabajo etnográfico emprendido por el autor pone al descubierto el contraste entre lo prescrito y la realidad. Las observaciones y las entrevistas efectuadas con asesores voluntarios y estudiantes permiten ver el efecto de los problemas arriba señalados en los espacios destinados a la alfabetización. A ellos se agrega la nula discusión en clase, la elaboración mecánica de ejercicios del libro de texto, no siempre comprendidos por los estudiantes y jamás evaluados, y la falta de retroalimentación. Todo esto conduce a Hernández a afirmar que son otros los espacios en donde los adultos pueden aprender más.

Las implicaciones derivadas de los problemas señalados son, esencialmente, el fracaso de la política de la educación de adultos. Las contradicciones que alberga no han proporcionado oportunidades reales de aprendizaje y mejora a la población adulta; en cambio, han propiciado una mayor dependencia económica de México de los países industrializados.

Es éste un trabajo riguroso, cuyos hallazgos tienen un sustento sólido. La investigación de fuentes documentales, el análisis de los discursos oficiales y de los informantes y las notas de campo, conforman una visión multifacética del objeto de estudio. Tiene la virtud, además, de ofrecer una perspectiva crítica clara y de considerar los factores sociales, políticos, económicos y culturales en su análisis. Otra de sus virtudes, con relación al tema curricular, se encuentra en la exposición de varios componentes de la estructura curricular que responden a la praxis: el currículo prescrito, el currículo en acción y el currículo oculto. Este último ha recibido escasa atención en los estudios analizados, por lo que su presencia en el capítulo de Hernández es una aportación valiosa.

ALGUNAS REFLEXIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN

La revisión de los estudios contenidos en este capítulo nos ha permitido ofrecer una apreciación general de los productos elaborados en esta área durante la década comprendida entre 2002 y 2011. Antes de exponer una síntesis de nuestras reflexiones, es necesario recordar que la compilación de los estudios no es de ninguna manera exhaustiva, a pesar de la exploración extensa emprendida en los medios académicos de divulgación del

 El trabajo etnográfico emprendido por el autor pone al descubierto el contraste entre lo prescrito y la realidad.

■ Los estudios reportados en este capítulo revelan con claridad la existencia de una línea de investigación sobre la visión oficial de la enseñanza de la lengua, expresada en la conformación de los *curricula* para los distintos niveles educativos.

conocimiento. En ese sentido, conviene hacer una aclaración: el corpus considerado originalmente era mayor que el analizado aquí; sin embargo, la lectura detallada de los textos nos permitió perfilar los campos de interés para los estudiosos de esta rama. Consideramos, entonces, excluir aquellos estudios tangenciales, que si bien son valiosos, inhibirían la posibilidad de ofrecer una muestra de los trabajos que representan las tendencias principales de la investigación relativa al currículo y la lengua.

Los estudios reportados en este capítulo revelan con claridad la existencia de una línea de investigación sobre la visión oficial de la enseñanza de la lengua, expresada en la conformación de los *curricula* para los distintos niveles educativos. Con base en la clasificación de Gimeno (1996), expuesta al inicio de este documento, hemos identificado la tendencia principal de la investigación en la dimensión del currículo prescrito, en la cual se ubican: a) los análisis de planes y programas, b) los estudios históricos sobre la evolución de la enseñanza de la lengua y las reformas curriculares, y c) los estudios referidos a los libros de texto gratuitos, como portadores del currículo prescrito. En segundo lugar se hallan los trabajos sobre el currículo presentado a los profesores; y por último, los correspondientes al currículo en la acción. Dado el número de estudios correspondientes a las dos primeras dimensiones, el currículo prescrito y el entregado a los profesores, la mayoría de ellos son investigaciones documentales.

Se puede decir que la finalidad de la mayor parte de las investigaciones fue encontrar el origen del bajo rendimiento en el aprendizaje y el manejo de la lengua por los estudiantes mexicanos. Con esa intención se analizaron los planes y programas de estudio y se compararon los documentos curriculares mexicanos con los de otros países, desde una perspectiva sincrónica. Con el mismo propósito, los autores incursionaron en la enseñanza del español a lo largo de la historia de México y analizaron las diferentes reformas curriculares y los libros de texto gratuitos.

Los análisis en las dos direcciones, la sincrónica y la diacrónica, abordaron temas diversos. Éstos fueron principalmente la formación lectora y la escritura, la política educativa detrás de las reformas curriculares, de 1959 a 2009, tanto para la educación básica como para la media superior; analizaron también los enfoques dominantes para la enseñanza de la lengua y su aplicación. Es notable, además, el interés por la educación indígena y la educación de adultos. Estos últimos temas, en particular, con mayores tensiones y contradicciones aún no resueltas.

En general, los hallazgos reportados por los investigadores se centran en la falta de congruencia interna de los *curricula*, en la desarticulación entre los programas de los diferentes niveles educativos, en la incompatibilidad de las actividades didácticas que proponen con los enfoques de enseñanza, en la escasa capacitación dada a los profesores y la yuxtaposición de documentos curriculares. Un hallazgo más se refiere a las lagunas en el aprendizaje y la evaluación propiciados por la alineación de la evaluación a los contenidos programáticos, en lugar de basarla en estándares establecidos para cada nivel educativo.

En cuanto a la agenda pendiente, conviene recordar que si la década de los noventa fue una etapa de importantes cambios curriculares (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003), la decena siguiente vio la continuación de esa tendencia en las reformas de la educación preescolar (2004), secundaria (2006), primaria (2000 y 2009) y bachillerato (2003-2004, 2008). Las reformas a la educación han obedecido más a las demandas de los organismos internacionales sobre la forma de preparar a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado que a la visión interna de cuáles son los problemas básicos de la educación en México. Hay evidencia en los estudios analizados del interés de los especialistas justamente por poner al descubierto las carencias y lagunas del sistema, así como la búsqueda de referentes que orienten la enseñanza de la lengua hacia mejores resultados. Sin embargo, son pocos los trabajos, como el de Hernández (2004), que analizan las presiones internacionales y las implicaciones reales en el contexto educativo mexicano. Esto sería un tema a investigar como parte del currículo oculto. Esta dimensión requeriría la atención especial de los investigadores debido a que la educación es una práctica moral (Santos Guerra, 1994), razón por la que, según el autor, hay que analizar la bondad del marco institucional en el que se desarrolla.

 En general, los hallazgos reportados por los investigadores se centran en la falta de congruencia interna de los *curricula*, en la desarticulación entre los programas de los diferentes niveles educativos, en la incompatibilidad de las actividades didácticas que proponen con los enfoques de enseñanza, en la escasa capacitación dada a los profesores y la yuxtaposición de documentos curriculares.

■ REFERENCIAS

Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 16 (49), pp. 363-388.

Aranda Cervantes, G. B. (2009). La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>

Báez Pinal, G. E. (2009). Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria. En Moreno de Alba, J. G. (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (13-184). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Báez Pinal, G. E. y Canizal Arévalo, A. V. (2009). El español en la escuela secundaria: un panorama histórico (1926- 1993). En Moreno de Alba, J.G. (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (237-369). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Barriga Villanueva, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En Barriga Villanueva, R y Martín Butragueño, P. (directores), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2, pp. 1095-1194). México: El Colegio de México.

Barriga Villanueva, R. (2011a). Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestros-libros. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (329-363). México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Barriga Villanueva, R. (Ed.) (2011b). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Barriga Villanueva, R. (2011c). Los libros del enfoque comunicativo y sus promesas. Un postergado prólogo. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo* (9-24). México: El Colegio de México.

Candela, A. y Kalman J. (2006). Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y Descubrir y el Currículo de primaria de la Secretaría de Educación Pública. En Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (74-108). México: Conafe.

Carrasco Altamirano, A. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México; prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Carrasco Altamirano, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Paidós.

Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A. (2008). *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. México: Universidad de Guadalajara.

Carrasco Altamirano, A. (2008a). La lectura en el currículo de español para la primaria alta y la secundaria en México. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colom-*

bia, California y Finlandia (47-75). México: Universidad de Guadalajara.

Carrasco Altamirano, A. (2008b). La lectura en los programas educativos de Finlandia y México. Particularidades que hacen distinto el currículo finlandés. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (217-249). México: Universidad de Guadalajara.

Carrasco Altamirano, A. (2011). La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (307-328). México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Díaz Argüero, C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (287-306). México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Díaz Barriga, A. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. En Díaz Barriga, A. (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (33-61). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz Barriga Arceo, F. y Lugo E. (2003). Desarrollo del currículo. En Díaz Barriga, A. (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (63-123). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz Barriga Arceo, F. (2011). Curriculum Studies in Mexico: History and Present Circumstances. En Pinar, W. (Coord.), *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances* (75-90). Estados Unidos: Palgrave Macmillan.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. [Sexta edición] Madrid: Morata.

Greaves Laine, C. (2011). Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (233-251). México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (tercera edición). España: Morata.

Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia P'urhepecha: Investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWE-BOK.pdf>

Hernández, G. (2004). *Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City*. (Tesis inédita de doctorado). Berkeley, CA.

Hernández Flores, G. E. (2007). Educación de personas jóvenes y adultas a través de propuestas curriculares en México. En *Políticas educativas para la población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas (estudio de caso)*. Mexico: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), pp. 149-190.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. *Informe Ejecutivo. Convenio sep-unam (iisue) Proyecto de Investigación en Educación Básica Nivel Preescolar*, 2009. México: UNAM.

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. En Jackson, P.W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (3-40). Nueva York: Simon and Schuster Macmillan.

Kalman, J. y Díaz, A. R. (2007). El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos que se leen en la escuela. *Filología e lingüística Portuguesa*, Vol. 8, pp. 391-407.

Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Humanistic Tradition. En Jackson, P.W. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (79-97). Nueva York: Simon and Schuster Macmillan.

Lizárraga Navarro, G. Z. (2011) Las clases de palabras en los libros de texto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16 (49), pp. 389-414.

López Bonilla, G. (2008a). El acceso a la cultura escrita en el currículoprescrito: algunas precisiones conceptuales. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (8-17). México: Universidad de Guadalajara.

López Bonilla, G. (2008b). El bachillerato en México: una etapa crucial (y endeble) en la formación lectora de los estudiantes. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (76-107). México: Universidad de Guadalajara.

López Bonilla, G. (2008c). La experiencia de Estados Unidos en la formulación de estándares nacionales y estatales (California) en lenguaje y lectura. Apuntes para la reflexión sobre el currículo mexicano. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (159-192). México: Universidad de Guadalajara.

Moreno de Alba, J. G. (2009). La enseñanza del español en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM). En Moreno de Alba, J.G. (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (413-457). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Peredo Merlo, M. A. (2008a). Introducción a la primera sección. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (20-24). México: Universidad de Guadalajara.

Peredo Merlo, M.A. (2008b). El inicio del trayecto en la formación de un lector preescolar y primaria: planes de estudio, fundamentos y congruencia. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (25-46). México: Universidad de Guadalajara.

Peredo Merlo, M. A. (2008c). La formación de lectores en México y Colombia: un análisis de documentos curriculares. En Carrasco Altamirano, A. López Bonilla, G. y Peredo Merlo, M.A., *La lectura desde el currículo de la educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (118-157). México: Universidad de Guadalajara.

Ray Bazán, J. A. (2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el

maestro de 2º, 3º y 4º grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 16 (49), pp. 415-440.

Rodríguez Guerra, F. (2009). La escuela secundaria en México y la enseñanza de la lengua en el último cuarto de siglo. En Moreno de Alba, J.G. (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (387-410). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas López, L. (2009). El nivel medio superior y la enseñanza de la lengua materna: revisión de su evolución durante el siglo XX. En Moreno de Alba, J.G. (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (459-522). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Santos Guerra, M. A. (1994). Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar, Málaga: Ediciones Aljibe.

Schemelkes, S. (2011). Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México. En Barriga Villanueva, R (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (253-271). México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Sule, T. y Amozurrutia, K. (2009). Formación y capacitación de maestros, la mejor inversión. Enseñanza de la lengua Española en la escuela primaria (1993 – 2007). En Moreno de Alba, J. G. (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (189 – 234). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Trujillo Culebro, F. (2009). Prácticas de lectura literaria en secundaria. Comparación Puebla y Barcelona. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>,

Villa Lever, L. (2011). Reformas educativas y libros de texto gratuitos. En Barriga Villanueva, R (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (159-177). México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Notas

¹ Numerosos especialistas han reconocido limitaciones para articular una teoría coherente e integral sobre lo que significa el término (Jackson, 1992; Kliebard, 1975, en Lincoln, 1992; Gimeno, 1996; Díaz Barriga, 2003). Por ejemplo, Jackson (1992, p. 10) afirma: “No existe una definición de currículo perdurable y es ocioso buscar una, cada definición sirve a los intereses de la persona o del grupo que la propone, y siempre es pertinente preguntarse cuáles pueden ser las consecuencias de adoptar una u otra”.

² Según Díaz Barriga Arce (2011), desde la perspectiva de los especialistas los temas estudiados son diversos, provenientes de disciplinas diferentes, tales como la psicología, la sociología, la pedagogía, la didáctica y la historia; como resultado, lo curricular ocupa un campo vasto, que va de los modelos curriculares hasta los estudios multiculturales y de género.

³ También destaca la perspectiva teórica de Grundy (1998, p.21), quien afirma que para comprender el significado de las prácticas curriculares hay que considerarlas “tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social”. De igual modo, Gimeno (1996, p.18) ve el currículo como una invención social: “El curriculum, en su contenido y en sus formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural”.

⁴ Peredo especifica que el término de primaria baja se refiere a los primeros cuatro grados del nivel de primaria.

⁵ El centro de su análisis es la reforma curricular de educación primaria del 2000, que abarcó hasta cuarto grado de primaria, y la reforma en educación preescolar que se puso en marcha en 2004.

⁶ Según Peredo (2008b, p. 33), una gran limitación de estos libros consiste en que fueron editados antes de la publicación del nuevo programa, por lo menos el de primer grado fue editado en 1998, dos años antes de la presentación del programa correspondiente al año 2000. La edición de libros para el maestro, en una fecha anterior a la del programa del año 2000 y la falta de bibliografía en los programas de preescolar del 2004, son dos ejemplos de la confusión enfrentada por los profesores que, en palabras de la autora, “repercuten en una base por demás débil para la formación de lectores”. Un avance, no obstante, consiste en que a pesar de que las referencias teóricas al enfoque comunicativo funcional son vagas, estos libros ya contaron con bibliografía.

⁷ Un tipo más de estándares, definido por la autora en el estudio de los documentos de California, se refiere a los estándares de oportunidad, relacionados con el acceso de los estudiantes a los recursos y condiciones necesarios para el logro de los otros estándares.

⁸ Como antecedente de este estudio, se puede consultar la tesis doctoral de Carrasco Altamirano (2000), La comprensión de lectura en alumnos de 5o y 6o grados de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos. Carrasco analiza los diversos contenidos de los programas de lengua de 1959 a 1993, tomando como eje la lectura. Uno de sus primeros hallazgos la ausencia de un planteamiento curricular claro sobre el propósito de la lectura y su traducción en estrategias de enseñanza alternativas.

CAPÍTULO IV BILTINGU

GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO

es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC), docente en diferentes programas de licenciatura y maestría de la UABC. Es integrante del Cuerpo Académico *Discurso, identidad y prácticas educativas*. Ha trabajado en temas relacionados con las políticas públicas en educación, reforma y cambio en el bachillerato e interculturalidad en la educación indígena. Es autora o coautora de artículos y capítulos, y del libro *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Actualmente desarrolla el proyecto *Análisis y seguimiento de las prácticas de asesoría en el sistema de educación indígena de Baja California*. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

CAPÍTULO IV

BILINGÜISMO, CULTURA ESCRITA Y ESCUELA INTERCULTURAL: BALANCE DE UNA DÉCADA

Guadalupe Tinajero Villavicencio¹

INTRODUCCIÓN

Este capítulo sintetiza la producción de algunos investigadores que consistentemente han analizado las políticas sobre las lenguas originarias impulsadas en nuestro país. Los cambios jurídicos que reconocen la diversidad, así como las acciones institucionales para impulsar el bilingüismo, la escritura y la lectura en lenguas originarias han inducido a muchos académicos a indagar sobre el funcionamiento del aparato escolar indígena y el trabajo de los docentes en las aulas interculturales. El propósito de examinar los textos publicados en los últimos diez años reside en presentar el debate en torno a las actuales políticas del lenguaje, cuáles son los principales escollos para hacer realidad la educación bilingüe intercultural, y qué balance realizan los autores sobre el desempeño de la escuela indígena en la enseñanza de las lenguas originarias.

En sus orígenes, la escuela indígena, funcionó como vehículo para la castellanización: imponiendo el español y propiciando el desprecio hacia la propia lengua (Hamel y otros, 2004; Barriga Villanueva, 2010c). Las acciones gubernamentales posteriores (por ejemplo, el proyecto Tarasco o el modelo de educación bilingüe bicultural) indujeron a pensar que era posible propiciar el bilingüismo en las escuelas; no obstante, los resultados de esas experiencias, en términos generales, fueron poco satisfactorios desde el punto de vista lingüístico y educativo.

Los estudios reseñados muestran la compleja realidad por la que transita la escuela indígena, y tanto los reportes de experiencias educativas que impulsan un bilingüismo coordinado (véanse Hamel, 2010, 2009, 2006; Hamel y Francis, 2006; Hamel y otros, 2004) como aquellos que muestran la inoperancia del enfoque intercultural vigente (véanse Barriga Villanueva, 2004a, 2005, 2007, 2008, 2009a; 2009b, 2010c; Aguilar Nery, 2004, Hamel, 2003) aportan elementos para discutir las acciones llevadas a cabo, y revisar si son congruentes con los postulados sobre los derechos de las minorías lingüísticas del país. Dos vertientes son abordadas en este trabajo: 1) las políticas del lenguaje (sus postulados y aquellas acciones que inciden directamente en el uso o desuso de las lenguas vernáculas), y 2) los resultados reportados por investigadores del área educativa sobre la operación de programas y acciones derivados de estas políticas en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna y del español. En total, se incluyen 39 trabajos publicados entre 2002 y 2011; de ese total, 12 son capítulos de libro, 21 artículos de investigación y 6 ponencias.

■ ...presentar el debate en torno a las actuales políticas del lenguaje, cuáles son los principales escollos para hacer realidad la educación bilingüe intercultural,

■ **POLÍTICAS DEL LENGUAJE Y NUEVOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS**

■ Es posible suponer que los cambios jurídicos y las nuevas acciones en materia educativa afectan de diversas formas la realidad escolar que viven muchos niños indígenas; pero, también es viable suponer que, después de décadas de castellanización forzada, la vida en las aulas no sea distinta a las descripciones de muchos maestros indígenas sobre su propia experiencia escolar.

Las modificaciones a las políticas del lenguaje han sido objeto de interés para autores que han indagado la realidad escolar indígena. Por un lado, hubo un reconocimiento a nivel continental de las minorías lingüísticas, lo cual favoreció cambios en los ordenamientos jurídicos de países con composición pluriétnica y la reorganización o creación de instituciones para atenderlas.² Por otro, en nuestro país, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) obligó a las autoridades a modificar el tratamiento de lo que por mucho tiempo fue concebido como la “cuestión indígena” (Hamel, 2008b, p.306) y a proponer nuevos enfoques educativos y esquemas de operación del aparato escolar. Es posible suponer que los cambios jurídicos y las nuevas acciones en materia educativa afectan de diversas formas la realidad escolar que viven muchos niños indígenas; pero, también es viable suponer que, después de décadas de castellanización forzada, la vida en las aulas no sea distinta a las descripciones de muchos maestros indígenas sobre su propia experiencia escolar (véanse Barriga Villanueva, 2009b; Martínez Casas, 2011; Muñoz Cruz, 2006).

No obstante, las acciones promovidas son tema de estudio porque interesa reconocer qué se ha modificado en las escuelas, cómo han permeado los lineamientos oficiales en ellas, y si brindan no sólo una educación intercultural sino también bilingüe. Las perspectivas disciplinarias y teóricas de los autores reseñados difieren, pero no se contraponen; al contrario, sus análisis se complementan, lo que ofrece un panorama más completo sobre la situación del bilingüismo y cultura escrita en las comunidades indígenas de México.

La posición de Barriga Villanueva (2009c) respecto a las políticas del lenguaje es categórica; para la autora han sido más “retóricas que aplicadas” (2009c, p. 415). En el conjunto de su trabajo (2004a, 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b) destaca que dichas políticas, además de unilaterales, han sido pendulares. Para ella, en determinadas etapas históricas se han apoyado la vitalización y el mantenimiento de las lenguas y, en otras, su desplazamiento con la consabida extinción de las mismas. El resultado visible de esa oscilación ha sido que las generaciones de niños indígenas vivan un proceso de bilingüismo asimétrico permanente hacia el español. A partir de la década de los noventa, afirma, el signo de la política del lenguaje ha sido el concepto de interculturalidad; parte de la definición presente en la documentación oficial y contrasta con datos empíricos la incorporación de este concepto en los procesos impulsados en las escuelas indígenas. Sus resultados evidencian la poca comprensión por parte de los actores educativos del concepto.

Barriga Villanueva (2009b) analiza hechos trascendentales en nuestro país: la inclusión del artículo 2º. en la Constitución (1992), que reconoció la composición pluricultural de nuestro país, y la irrupción en la escena nacional del EZLN que, a su juicio, no solo otorgó visibilidad a los grupos étnicos sino permitió incorporar demandas y, posteriormente, la promulga-

ción en 2003 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Además, examina la refundación y creación de instituciones que, en teoría, atienden los problemas sociales y educativos de la población indígena. No obstante, en su opinión, la propuesta intercultural emanada de los cambios jurídicos es unidireccional, y atiende sólo a un segmento de la población; no responde a la compleja realidad de nuestro país. Barriga Villanueva (2009c) muestra que en los siglos posteriores a la colonización no se logró ningún progreso real en cuanto al uso de las lenguas indígenas, pero tampoco ningún avance significativo del español. Para Barriga Villanueva, los postulados vigentes de la escuela indígena y del enfoque intercultural no han eliminado las viejas prácticas, mediante las cuales se privilegia la supremacía del español.

Por su parte, Muñoz Cruz (2007, 2009) ofrece un recuento de las modificaciones jurídicas en nuestro país enmarcándolas en un contexto de discusión más amplio. En su análisis, destaca diversos acuerdos internacionales que, a la larga, hicieron viable que los países de la región latinoamericana reconocieran su diversidad. En 2007, Muñoz Cruz centra su trabajo en identificar algunas de las tendencias sociales que, a su juicio, ofrecieron sustento a las políticas del lenguaje y educativas a favor de poblaciones indomexicanas. En este texto resalta dos fenómenos que, desde su óptica, apuntalan las nuevas tendencias. En primer lugar, una evolución de las concepciones sobre la lengua materna desde una actitud de prohibición, desprecio y erradicación, hacia políticas de reconocimiento, valoración y pluralismo; y en segundo lugar, un reconocimiento internacional y de apoyo para todas las lenguas minoritarias. Para el autor, la mayoría de las lenguas originarias experimentaron diversos efectos de un proceso de asimilación lingüística, cuyos resultados no han sido suficientemente documentados.

En este mismo sentido, Muñoz Cruz (2009), al analizar la evolución de las concepciones, valoraciones y regulación sobre las lenguas vernáculas, sostiene que es posible advertir una democratización de los ordenamientos legales en la medida que contienen elementos no solo de defensa de los derechos de los grupos indígenas, sino el reconocimiento explícito de la diversidad lingüística y étnica existente en nuestro país.

En ese mismo texto, Muñoz Cruz (2009) des-

▀ ...los postulados vigentes de la escuela indígena y del enfoque intercultural no han eliminado las viejas prácticas, mediante las cuales se privilegia la supremacía del español.



■ El autor sostiene que el gobierno mexicano ha impulsado un proceso de reorganización institucional que denomina interculturalidad institucional. Desde su óptica, el enfoque intercultural se ha convertido en el elemento central de las políticas para el ámbito educativo, tanto en la enseñanza del currículo como en la formación del profesorado.

cribe tres enfoques que diferentes Estados nacionales han seguido en la confección de las políticas del lenguaje: tradicional, alternativo y cultural. El primero ha tenido como marco los pronunciamientos derivados de los organismos multilaterales que han impulsado tratados, acuerdos o convenios para establecer un estatus internacional de las minorías lingüísticas. De acuerdo a este enfoque, los Estados que han legislado en materia de derechos indígenas “incluyen generalmente el derecho a la educación y particularmente el de recibir la educación en su propia lengua en el marco del reconocimiento y respeto a sus culturas” (Muñoz Cruz, 2009, p. 230). El enfoque alternativo está vinculado al reconocimiento de los derechos humanos y combina, por una parte, la aplicación de normas legales y garantías que apoyen a grupos pertenecientes a poblaciones lingüísticas y culturales minoritarias, y por otra, postula que deben tener las mismas oportunidades para su desarrollo. Muñoz Cruz (2009) sostiene que, a últimas fechas, este enfoque ha incluido entre sus postulados el concepto de equidad. Finalmente, el más reciente, denominado cultural, tiene como idea principal “promover la diversidad cultural y el desarrollo del concepto de derechos culturales” (p. 231).

Por otra parte, Muñoz Cruz (2004) también ha centrado sus análisis en los objetivos y acciones promovidas por el Estado mexicano en el ámbito educativo a partir de los nuevos ordenamientos jurídicos en materia de diversidad lingüística. El autor sostiene que el gobierno mexicano ha impulsado un proceso de reorganización institucional que denomina interculturalidad institucional. Desde su óptica, el enfoque intercultural se ha convertido en el elemento central de las políticas para el ámbito educativo, tanto en la enseñanza del currículo como en la formación del profesorado. En esa misma línea, su trabajo *La diversidad en las reformas educativas interculturales* (2002) muestra los significados atribuidos a la diversidad lingüística y cultural desde tres perspectivas de análisis: las propuestas de educación intercultural bilingüe, el enfoque demográfico sobre funcionalidad-distribución de las lenguas y el análisis de la diversidad en el marco del conflicto lingüístico e intercultural. En el caso de la primera, el autor examina la discusión alrededor del concepto mismo de diversidad y sus implicaciones en el análisis de los avances de los sistemas educativos; resalta que, en ocasiones, la diversidad existente desde la posición gubernamental en el ámbito educativo se simplifica y se interpreta “a través de unas oposiciones con un inequívoco sentido reduccionistas” (2002, p. 4), como educación indígena versus educación nacional. En este sentido, al colocar el énfasis en su poca funcionalidad, se niegan experiencias diferenciadas. Para Muñoz Cruz, la segunda perspectiva analítica se ha centrado en realizar una lectura demográfica de la diversidad a través del estudio de los censos poblacionales; estos estudios establecen tendencias en torno al aumento o descenso de los hablantes de lenguas vernáculas. La tercera perspectiva ha estado interesada en el contacto o conflicto lingüístico entre los grupos representados por las minorías étnicas y la sociedad nacional. De acuerdo a Muñoz Cruz (2002), la educación para la diversidad sigue estando en el centro del debate

en la medida en que sus derechos lingüísticos todavía no han sido, del todo, tomadas en cuenta.

Desde una perspectiva antropológica, Hamel (2008a) plantea dos preguntas en el contexto de la educación bilingüe en México. La primera pregunta, de dimensiones macro políticas y antropológicas, cuestiona la posibilidad de crear una nación plurilingüe y pluricultural que tenga la voluntad de reconciliar la creación de una identidad nacional con la preservación de nuestra diversidad cultural y lingüística; la segunda, acotada al área de la pedagogía y la psicolingüística, cuestiona la viabilidad de la modalidad de educación bilingüe, teniendo en cuenta la relación asimétrica entre el castellano y las lenguas indígenas. La respuesta a estas dos preguntas lo lleva a revisar las políticas impulsadas a lo largo de los años (que tuvieron como rasgo la asimilación y la castellanización) hasta llegar a la propuesta intercultural bilingüe. Con relación a la cuestión pedagógica y psicolingüística, el autor considera que es poco el progreso al respecto, y en los debates de política educativa actuales ocupa un papel menos central que en tiempos anteriores.

En otro texto, Hamel (2008b) reseña las orientaciones de las políticas del lenguaje, sobre todo para entender la paradójica situación entre el reconocimiento a la diversidad lingüística (y su propuesta de un bilingüismo coordinado) de nuestro país, y las estrategias de asimilación y castellanización aún presentes. Este recorrido por la historia de México, permite entender las contradicciones que encierra la propuesta intercultural bilingüe.

■ LA ESCUELA BILINGÜE Y CASTELLANIZADORA

El tema de interés de Barriga Villanueva ha sido la enseñanza del español, que la ha llevado a proponerse objetivos de indagación que se relacionan con diversos tópicos conectados: interculturalidad, bilingüismo, alfabetización, y enseñanza del español como segunda lengua. En un amplio trabajo (2010c) sintetiza tanto los métodos de enseñanza del español como los de español como segunda lengua desde la colonia hasta el siglo XX. Su revisión le permite afirmar que la enseñanza del español a los hablantes de lengua indígena quedó “atrapada dentro de las políticas inconsistentes –desde las incorporativistas hasta las interculturales” (2010c, p. 1160), y destaca, entre otros aspectos, el poco desarrollo de materiales didácticos. Para la autora, el análisis de estos materiales le revela que en su elaboración predominó la idea de enseñar el español como lengua materna, dejando de lado muchas veces, las diferencias estructurales de las diversas lenguas indígenas. Igualmente, Barriga Villanueva (2010c) sostiene que se enseñó el español para desplazar la lengua indígena y, que si bien ha habido propuestas sobresalientes, éstas han sido locales. Barriga Villanueva describe dos métodos. Uno, el método audiovisual para la enseñanza del español para hablantes de lengua indígena, conocido como IISEO. Este método combinó las propuestas del método audio lingual con una base parcialmente contrastiva, esto es, a partir de la estructura interna del español, se tomó en cuenta “aquellos puntos gramaticales en que todas o muchas lenguas

■ Hamel (2008b) reseña las orientaciones de las políticas del lenguaje, sobre todo para entender la paradójica situación entre el reconocimiento a la diversidad lingüística (y su propuesta de un bilingüismo coordinado) de nuestro país, y las estrategias de asimilación y castellanización aún presentes.

■ Para Barriga Villanueva las políticas han sido ambiguas y oscilantes; esto es, han fluctuado entre la enseñanza del español y/o de las lenguas indígenas, entre su desplazamiento y mantenimiento, pero afirma que los diversos modelos impulsados en el ámbito escolar “no han logrado romper el conflictivo contacto con el español” (2004a, p. 18).

indígenas difieren del castellano” (Ruiz de Bravo Ahuja, 1977 como se cita en Barriga Villanueva, 2010c, p. 1164). A partir de esa base, fueron desarrollados los materiales. Otro método fue el llamado alfabetización a partir del nombre propio desarrollado por Irena Majchrzack en escuelas bilingües y biculturales de Tabasco. El método se divide en cinco partes que contemplan la visualización de los nombres, presentación del alfabeto, el análisis del nombre propio, la relación lingüística (comparación y unión) y primeras lecturas a partir de materiales sencillos que le permitieran al docente “jugar con varias posibilidades de combinación: tarjetas con los nombres de los niños y con las letras del alfabeto” (Barriga Villanueva, 2010c, p. 1167).

Se señaló que Barriga Villanueva ha indagado consistentemente los efectos de las políticas del lenguaje en el ámbito educativo. En diversos trabajos (2004a, 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b), la autora destaca, desde una perspectiva histórica, los rasgos distintivos de esas políticas en diferentes épocas. Para Barriga Villanueva las políticas han sido ambiguas y oscilantes; esto es, han fluctuado entre la enseñanza del español y/o de las lenguas indígenas, entre su desplazamiento y mantenimiento, pero afirma que los diversos modelos impulsados en el ámbito escolar “no han logrado romper el conflictivo contacto con el español” (2004a, p. 18). La autora considera que la interculturalidad impulsada en el ámbito educativo ha sido concebida como la panacea, pero, desde su perspectiva, aún no acaba de permear el contexto mexicano; para muchos “es una idea vaga, atrapada en la polisemia” (p. 20).

En algunos de sus trabajos explora el concepto de interculturalidad a partir de las experiencias de maestros bilingües con ese enfoque educativo. En 2004 publicó los resultados de un cuestionario aplicado a 12 estudiantes de maestría de lingüística indoamericana, todos ellos maestros indígenas con experiencia docente. Entre los resultados destaca que el profesorado retoma algunos elementos de la definición del concepto difundido por las dependencias gubernamentales y, en su interpretación, lo relaciona con la convivencia entre lenguas o el intercambio, pero no como un elemento que le otorga sentido a su práctica escolar. Además, cada uno de los profesores señaló una objeción u obstáculo en torno a la educación intercultural que da muestra de falta de credibilidad o desconfianza hacia esta política por parte de los profesores. Finalmente, un elemento destacable es el señalamiento de los profesores respecto a su propia formación, la cual reconocen, ha atendido diversos aspectos de índole pedagógica o política, pero no lingüística.

En otro trabajo, Barriga Villanueva (2005) explora nuevamente las actitudes y las experiencias de los maestros, pero se centra alrededor de la triada bilingüismo-lectura-escritura. Para ello, la autora aplicó un cuestionario de seis preguntas (tres de ellas retomadas del trabajo de 2004) a 16 maestros que se encontraban finalizando sus estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Barriga Villanueva parte de la idea de que en las comunidades de hablantes indomexicanos, los niños pueden utilizar su lengua en el ámbito familiar, pero que el español siempre ha es-

tado reservado a la escuela y a un amplio espectro del mundo social. En ese sentido, si bien sostiene el vital papel de la escuela en los primeros años de desarrollo lingüístico, los hallazgos no son diferentes a los ya reportados, pero otros llaman la atención. De acuerdo con las respuestas de los maestros, Barriga Villanueva centra su análisis en tres cuestiones que impiden la lectoescritura de la lengua materna en la escuela indígena: las actitudes negativas de los padres hacia la enseñanza de la lengua, el desconocimiento de la lengua por parte de los maestros, y la fuerza y prestigio del español. La oposición de los padres hacia el aprendizaje de la lengua indígena en la escuela está relacionada con la idea arraigada de que este espacio debe estar reservado a la enseñanza del español. Por otra parte, los maestros, además de reconocer su escaso conocimiento acerca de la escritura de su lengua, señalan la práctica que hubo por décadas de enviar a profesores monolingües en español o hablantes de una lengua diferente a la del grupo escolar para desalentar la comunicación en la lengua indígena. La autora menciona la ausencia de formación lingüística de los maestros y la falta de planificación como escollos para el impulso de la educación intercultural bilingüe (IBE). No solo existe desacuerdo entre maestros hablantes de una misma lengua sobre el número de grafías utilizadas para representarla de forma escrita, sino las posturas de los docentes son opuestas: quienes consideran que es preferible impulsar procesos de lectoescritura en la lengua materna, y quienes apoyan la idea que la escuela debe privilegiar el español. En suma, para Barriga Villanueva, a pesar del impulso de la EIB, la escuela no propicia procesos de lectoescritura en las lenguas originarias dado que los maestros no tienen las herramientas lingüísticas que les permitan ofrecer a los niños oportunidades de reflexionar sobre el mecanismo de su propia lengua. El resultado es que los alumnos de las escuelas indígenas “no dominan su lengua en todas sus manifestaciones ni tampoco alcanzan la competencia deseada en español” (2005, p.51).

A partir de la revisión del planteamiento oficial para ofrecer una EIB, Barriga Villanueva (2007) contrasta dichos postulados con la experiencia de maestros indígenas. Los resultados no dejan lugar a dudas: la política del lenguaje impulsada a través de la propuesta de EIB no logra su cometido: hay “casi total ausencia de la lengua indígena en la escuela bilingüe” (2007, p. 637). Los maestros argumentan en sus respuestas que los alumnos y los padres prefieren la enseñanza en español; además, el profesorado está consciente de sus limitaciones lingüísticas para la enseñanza de su propia lengua. Barriga Villanueva (2007) sostiene que la falta de planeación lingüística ha dado como resultado que los niños no aprendan el español estándar, que haya un pobre rendimiento escolar por las diferencias lingüísticas y, por tanto, que haya un desplazamiento de la lengua materna de los niños.

La enseñanza de la lengua materna está atravesada por otras circunstancias que superan la competencia lingüística de los maestros, relacionada con una cuestión básica: el trabajo, muchas veces fuera de la comunidad de origen. Por ello, Barriga Villanueva (2005) cuestiona “¿para

 Barriga Villanueva centra su análisis en tres cuestiones que impiden la lectoescritura de la lengua materna en la escuela indígena: las actitudes negativas de los padres hacia la enseñanza de la lengua, el desconocimiento de la lengua por parte de los maestros, y la fuerza y prestigio del español.

■ ...además de las contradicciones a nivel de discurso federal y estatal, la formación intercultural de los maestros aún no se consolida.

qué aprender una lengua indígena si no va a cumplir con una función comunicativa específica en el ámbito de la supervivencia económica?” (p. 63).

La apropiación del concepto de interculturalidad entre los maestros en servicio ha sido abordada también por Aguilar Nery (2004). En su texto *Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México* contrasta lo establecido en el discurso oficial en dos niveles (federal y estatal) con las definiciones que ofrecieron maestros-estudiantes de la licenciatura en educación primaria para maestros indígenas de la UPN. Veintidós profesores en servicio adscritos a escuelas indígenas de Tijuana, Baja California, fueron cuestionados sobre el concepto de interculturalidad. Al igual que consta en los resultados reportados por Barriga Villanueva (2004), los maestros vinculan dicho concepto con la interacción o el intercambio, y de alguna manera incorporan parte de los lineamientos promovidos por la DGEI, pero no lo relacionan directamente con su práctica en el aula. Sus resultados también muestran que además de las contradicciones a nivel de discurso federal y estatal, la formación intercultural de los maestros aún no se consolida.

Barriga Villanueva (2009b) reflexiona en torno a “las consecuencias que emergen de circunstancias históricas, políticas, lingüísticas y educativas, todas ellas sumamente negativas, que han vivido los indígenas” (p. 395) en relación al uso de su lengua en los ámbitos sociales. A partir del señalamiento de la ambigüedad de las políticas del lenguaje, sostiene que pueden identificarse “diferentes rutas del miedo por donde han transitado los indomexicanos” (p. 397), lo cual ha provocado el desplazamiento de las lenguas indígenas. Las respuestas de maestros, niños que asisten a escuelas interculturales y miembros de cuatro generaciones de una familia mazahua le permiten sostener que la decisión de mu-



chos indígenas de dejar de hablar su lengua ha sido una consecuencia del contexto en el que se desenvuelven y, como afirma Muñoz Cruz (2009b), de actitudes de prohibición y desprecio. Puede sostenerse que, históricamente, el uso de la lengua materna de los niños indígenas fue confinado, en el mejor de los casos, al ámbito familiar. En cambio, el español es el que se demanda sea enseñado en la escuela. Para Barriga Villanueva, las actitudes de los maestros respecto a la enseñanza de la lengua materna están relacionadas con lo que implícitamente fue propagado en las políticas del lenguaje: que las lenguas indígenas no tienen escritura y por lo tanto son incompletas. Los testimonios recabados muestran no sólo las dificultades enfrentadas por los niños indígenas en la adquisición de su lengua –proceso complejo que, para la autora, involucra procesos multifactoriales–, sino también otro tipo de problemas, como el estigma social de ser hablante de otra lengua diferente del español.

En *Miradas a la interculturalidad*, Barriga Villanueva (2008) reporta el trabajo etnográfico que realizó en una escuela intercultural de la ciudad de México. Más allá de que consigna la nula alusión a la diversidad en la escuela, la poca claridad de referentes de los niños sobre la pluriculturalidad y la inexistencia de procesos que propicien un bilingüismo, los hallazgos se relacionan con la negación del director y docentes de la asistencia de niños indígenas o monolingües a la escuela. Para la autora, dicha negación es una expresión de las carencias de los docentes, materiales y académicas, y de “ocultar la impotencia de no saber tratar un problema cuya situación escapa de sus manos” (2008, p. 1248).

La realidad de las escuelas interculturales situadas en comunidades indígenas no es diferente de la observada por Barriga Villanueva (2008). Mayagoitia Padilla y Marín Uribe (2011) reportan los hallazgos de un estudio realizado en dos escuelas indígenas (con dos grupos de primer ciclo de primaria), ubicadas en el municipio de Bocoyna, Chihuahua. Los autores analizaron los contextos y condiciones de uso de las lenguas tarahumara o rarámuri y español, para responder la pregunta ¿Qué condiciones sociolingüísticas presentan los grupos analizados? Los resultados evidencian que, en el ámbito familiar, la lengua indígena tiene vitalidad y prestigio social entre los niños que asisten a la escuela 1; por el contrario, entre los alumnos de la escuela 2 hay indicios de interrupción intergeneracional. En el caso de las prácticas de bilingüismo en la escuela, los autores encontraron que se privilegia el español. En una de ellas, la maestra utiliza mínimamente el rarámuri, y en la otra, la maestra era monolingüe en español. Ante estos hallazgos los autores manifiestan que es necesaria la focalización de políticas que incorporen a comunidades y maestros en el diseño y desarrollo de propuestas educativas específicas para cada escuela, buscando fortalecer el uso de ambas lenguas como un derecho inalienable de los niños y niñas.

Hamel (2003) analiza el conflicto entre el español y el hñahñú, y los procesos de desplazamiento y resistencia al interior de las aulas. Para él, la mirada que ofrece la antropología es significativa en la medida en que permite relacionar el conflicto lingüístico y la lengua vernácula para la

 ...en el ámbito familiar, la lengua indígena tiene vitalidad y prestigio social entre los niños que asisten a la escuela 1; por el contrario, entre los alumnos de la escuela 2 hay indicios de interrupción intergeneracional.

■...Por ello, Méndez, Flores y de la Vega (2009) destacan la importancia de un ambiente alfabetizador en casa, la práctica y uso de la lengua escrita, el desarrollo de procesos lectores, así como la producción de textos.

reproducción de la identidad étnica y la supervivencia del grupo indígena. A partir de sus observaciones, análisis de materiales, programas y métodos, Hamel (2003) señala que “no existe una posición dicotómica entre lenguas y modelos educativos [asimilacionista y de preservación]” (Hamel, 2003, p. 83). En su experiencia, los maestros utilizan múltiples combinaciones que van desde un modelo de enseñanza occidental hasta uno de base indígena, con patrones discursivos triádicos (pregunta -respuesta -evaluación y otros sin evaluación inmediata), o el uso predominante del español versus el uso de la lengua indígena. No obstante, para el autor, un currículo verdaderamente bilingüe y alternativo tendría que partir de un uso predominante de la lengua materna en los primeros años de primaria.

El estudio de Méndez, Flores y de la Vega (2009) ilustra este punto. Las autoras documentan la utilización de la lengua indígena con niños que vivían en comunidades de la meseta p'urhépecha, hijos de familias de jornaleros migrantes. Los objetivos fueron contar con una propuesta de trabajo para la lengua escrita más pertinente a esos contextos y mejorar los procesos de aprendizaje de niños y niñas. El equipo propuso una metodología cualitativa, desde la investigación-acción, y trabajaron con familias de 16 diferentes estados del país, con el apoyo de 26 docentes becarios de la normal indígena. La propuesta intentaba una verdadera apropiación de la lengua escrita y de sus formas discursivas. Se encontró que el contexto sí determina los aprendizajes. Por ello, Méndez, Flores y de la Vega (2009) destacan la importancia de un ambiente alfabetizador en casa, la práctica y uso de la lengua escrita, el desarrollo de procesos lectores, así como la producción de textos. Por otra parte, los resultados muestran que los niños tienen claras dificultades para leer y escribir en su lengua e incluso en español, en cierta medida por la falta de reconocimiento de las formas textuales. El estudio también evidencia que la familia funge como modelo para que los niños y niñas se relacionen con la lengua escrita, y son, en mayor grado, los hermanos mayores quienes cumplen este rol (90%).

A partir de la recolección de textos autobiográficos de maestros indígenas estudiantes de una maestría en sociolingüística, Muñoz Cruz (2006) aborda la flexibilidad lingüística. De acuerdo al autor, ésta puede ser analizada por dos dimensiones, una cognitiva y otra pragmática. La primera vinculada al razonar sociolingüístico y la segunda referida a los pensamientos y razonamientos sobre el lenguaje. Las manifestaciones esenciales de la flexibilidad serían las conductas discursivas reflexivas en los diversos procesos comunicativos. Muñoz Cruz (2006) considera que los docentes, al narrar su trayectoria lingüística, expresaron dimensiones de su experiencia vivida. Sus hallazgos le permiten sostener que son visibles los cambios de las trayectorias lingüísticas a partir de la escolarización, y que los sujetos cuestionan a la escuela indígena por sus deficientes logros tanto lingüísticos como académicos. No obstante, el acceso a estudios superiores les ha permitido modificar positivamente sus representaciones sobre su lengua y cultura.

Martínez Casas (2011) aborda las escasas oportunidades de forma-

ción profesional que ha tenido el profesorado indígena en México. Para la autora, ha habido avances en la oferta, pero aún se siguen reproduciendo condiciones asimétricas. Plantea que no se trata de profesionalizar para formar agentes de aculturación, sino de crear una masa crítica de jóvenes que permita el cumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en el campo de la educación, la salud y la impartición de justicia. La información disponible constata que solo 2.3% de hablantes de alguna lengua vernácula cuenta con estudios superiores, a diferencia del 18.9% de la población nacional (CDI, 2009 como se cita en Martínez Casas, 2011). Además, la incorporación de profesionistas bilingües en diversos campos laborales ha sido lenta y muchas veces difícil. La autora documenta las trayectorias escolares de 32 posgraduados indígenas entre 2007-2008. A partir de las entrevistas realizadas es posible advertir que dichas trayectorias están cruzadas por las diferentes políticas educativas y lingüísticas impulsadas en el siglo pasado. Muchos de los posgraduados se formaron como promotores culturales, para después ser maestros bilingües y posteriormente lingüistas; estas propuestas de formación respondieron a diferentes proyectos promovidos para la profesionalización de los docentes indígenas.

Por su parte, Brumm (2006), en su análisis sobre las políticas sobre las lenguas originarias impulsadas en México, parte de una crítica a la escuela indígena, “mal llamada bilingüe” (p. 44) que, en términos generales, no cumplió su promesa de castellanización y propició lo que ella denomina semilingüismo, es decir, los niños no adquieren ni el español, ni su lengua materna. Considera como parte esencial de los actuales postulados oficiales la enseñanza de las lenguas indígenas, única medida para el rescate y revitalización de las lenguas nativas, pero sostiene que para ello deben tomarse en cuenta las necesidades de formación de los docentes. Para Brumm (2006), la promoción de la interculturalidad debe ir junto con el fortalecimiento de la identidad, de la conciencia crítica y la autoestima, del conocimiento y respeto de otras culturas. En el caso de los maestros, debe “crear conciencia lingüística” (p. 46), además de proporcionarles las herramientas que les permitan apropiarse de sus propias lenguas, y de los conocimientos para elaborar sus materiales didácticos. La formación debe fortalecer las habilidades lingüísticas y académicas, y desarrollar las competencias necesarias para la docencia lo que redundará en un crecimiento profesional y una mejora de la calidad de la enseñanza que se ofrece en las escuelas.

Por su parte, López Bonilla y Tinajero (2011) abordan las trayectorias de escolarización de tres docentes indígenas que laboran en zonas de alta diversidad lingüística y cultural en el norte del país. Los participantes fueron maestros en servicio que manejan varios grados de bilingüismo (mixteco-español). Las autoras ofrecen un marco analítico que incorpora las categorías analíticas –territorialización y desterritorialización– que permiten un acercamiento a la compleja realidad de la escuela indígena en contextos de migración e incorporan en su análisis la discusión en torno a la literacidad académica a partir de la distinción entre discursos primarios

■...la escuela indígena, “mal llamada bilingüe” (p. 44) que, en términos generales, no cumplió su promesa de castellanización y propició lo que ella denomina semilingüismo, es decir, los niños no adquieren ni el español, ni su lengua materna.

■ Hamel ha trabajado de manera consistente en proyectos que indagan los procesos de adquisición de la lengua en las escuelas indígenas.

y secundarios. Las autoras reconocen que las políticas para impulsar la educación intercultural bilingüe en México forman parte de las acciones de reconocimiento a la diversidad, pero que esto no ha sido suficiente, ya que aún faltan programas con adecuaciones curriculares para atender estos contextos diversos, materiales de lectura conforme a las variantes lingüísticas y sobre todo, procesos de capacitación pertinentes.

Barriga Villanueva (2009a y 2010a) reporta hallazgos de un estudio que tuvo como objetivo analizar y comparar algunos rasgos sociolingüísticos del español hablado por seis integrantes de una familia mazahua pertenecientes a cuatro generaciones. Los participantes tenían formación escolar heterogénea, diversos grados de bilingüismo, y mostraron diversas actitudes frente a la lengua indígena que iban “desde la defensa a ultranza hasta la negación total” (2009a, p. 273). La autora señala que tanto las entrevistas a los participantes como las narraciones que les solicitó permiten conocer la apropiación del español, como estructura lingüística en contacto con el mazahua, y las actitudes de los hablantes hacia las dos lenguas.

Para cerrar este apartado, es necesario mencionar dos estudios de Rockwell. Uno de ellos (2007) reconstruye las prácticas de lectura en Tlaxcala a principios del siglo pasado; su investigación, de corte documental y testimonial, permite tener evidencias de cómo, en pos de una educación nacional, se desplazaron las lenguas indígenas. Es una muestra de la efectividad de las políticas del lenguaje del siglo pasado, y del estigma social adjudicado a los hablantes de una lengua vernácula. En otro trabajo (2006), la autora estudia la apropiación de la cultura escrita en dos comunidades indígenas (una náhuatl y otra tzeltal) a través de tres dominios institucionales: el eclesiástico, el administrativo y el educativo, en cinco siglos posteriores a la colonización. Este estudio ofrece, al igual que el anterior, pistas sobre cómo se redujeron los espacios de comunicación para las lenguas indígenas.

■ BILINGÜISMO, CULTURA ESCRITA Y ESCUELA INDÍGENA

Los siguientes trabajos reseñados revelan que es posible revertir las prácticas de homogeneización lingüística. En conjunto, los reportes muestran, por una parte, la experiencia de un amplio equipo de investigación que se ha mantenido trabajando con maestros de la zona p'urhepecha, y, por otra, experiencias en las que los materiales o el trabajo de los docentes pueden llegar a marcar una diferencia en las aulas de las escuelas indígenas.

Hamel ha trabajado de manera consistente en proyectos que indagan los procesos de adquisición de la lengua en las escuelas indígenas. Cinco trabajos reportan resultados sobre un programa realizado en la zona p'urhepecha en el que participaron maestros de dos escuelas y un grupo numeroso de investigadores (Hamel y otros; Hamel y Francis, 2006; Hamel 2006, 2009 y 2010). El texto titulado *Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB* (2010) recapitula pormenorizadamente las diferentes etapas por las que ha transitado el programa de investigación llamado Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CI-EIB), cuyos objetivos fueron

intervenir en tres campos: métodos de enseñanza en general, desarrollo de la lectoescritura en lengua indígena y la organización de la enseñanza del español como segunda lengua. Este programa, iniciado en 1999, parte de la búsqueda de “escuelas exitosas en algún aspecto de la educación indígena” (Hamel, 2010, p.114). Dos escuelas de la zona p’urhépecha sobresalieron debido a que los docentes habían iniciado un proyecto escolar para la enseñanza de la lengua vernácula años antes.

En una primera etapa, el programa de investigación consistió en contrastar cinco escuelas seleccionadas (dos en Hidalgo y tres en Michoacán) “para reconocer sus aciertos, problemas y dinámicas” (2010, p. 115). Durante dos años, el equipo de investigación, además de elaborar una etnografía escolar, se concentró en la elaboración, aplicación y evaluación de una batería de 20 pruebas. En la segunda etapa (2003-2005) se desarrollaron los fundamentos de una EIB que, entre otras cuestiones, incluyó desarrollar conjuntamente con los maestros un currículo específico para español y una planeación adecuada por parte de los maestros. La tercera etapa se centró en el diseño curricular y la elaboración de un programa de lengua. Esta etapa, que comprendió ajustar los planes y programas oficiales de primaria, seleccionar contenidos y formular competencias de enseñanza para cada materia, capacitar a los docente, y elaborar unidades temáticas basadas en la lengua, cultura y cosmovisión del grupo indígena dio como resultado las bases de un programa integral de EIB, inexistente en el contexto educativo mexicano. Para Hamel el currículo es el principal instrumento para implementar el proyecto de educación y enseñanza de educación intercultural bilingüe p’urhépecha, ya que organiza la acción de los actores educativos y el uso de los materiales didácticos que permitan alcanzar el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, Hamel (2010) parte de consideraciones sociolingüísticas sobre el bilingüismo. Para él, la transición exitosa de una lengua a otra, se debe a que el alumno, al tener una alfabetización en su lengua materna (L1) le permite hacer un “salto” efectivo a su lengua más débil (L2). El programa que se realizó en la comunidad p’urhépecha obtuvo resultados exitosos de bilingüismo.

Hamel (2009), además de describir las etapas del proyecto CI-EIB, recapitula sobre los resultados obtenidos a partir de la aplicación en las escuelas seleccionadas de una prueba sobre redacción. La actividad consistió en que los niños redactaran un cuento infantil a partir de una lectura en voz alta por parte del profesor. Se contrastaron los resultados entre las cinco escuelas y mostraron “de manera contundente que en las escuelas [purépechas] del proyecto escolar los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y escritura en ambas lenguas que los alumnos de las escuelas castellanizadoras” [del estado de Hidalgo] (Hamel, 2009, p. 210). Para Hamel, la transformación de la educación intercultural será una realidad cuando sean los propios maestros y padres de familia quienes decidan llevar una educación bilingüe efectiva a sus alumnos o hijos: “La calidad educativa solamente podría aumentar si adquiere legitimidad sobre

 ...la transición exitosa de una lengua a otra, se debe a que el alumno, al tener una alfabetización en su lengua materna (L1) le permite hacer un “salto” efectivo a su lengua más débil (L2).

■ ...aunque los docentes eran hablantes de la lengua y podían leerla, no necesariamente saben cómo enseñarla, qué actividades proponer o qué estrategias utilizar...

la base de una mayor democratización y un empoderamiento de los actores educativos” (Hamel, 2009, p. 198).

Otro estudio sobre esa región es el de García Segura (2004). La autora, además del recuento histórico, político y socioeducativo de las diversas acciones emprendidas en la zona p'urhépecha (por ejemplo, el Proyecto Tarasco), describe un proyecto intercultural bilingüe planteado por un equipo técnico regional perteneciente a la jefatura del sector 03 (Pátzcuaro), y diseñado conjuntamente con docentes y asesores de la zona. Entre sus principales logros se encuentran la atención a las necesidades de los docentes, la elaboración de material didáctico en lengua p'urhe y el fortalecimiento de la cultura mediante el uso de la radio. La autora destaca que el material con el que cuentan los docentes aún es limitado, pero que han podido obtener recursos a través de programas compensatorios.

Por su parte, Ávila Meléndez y Muñoz Cruz (2009) se abocaron en conocer la función del discurso oral en el logro de actividades de lectura y el desarrollo de las actividades de lectoescritura en una escuela bilingüe con asistencia de niños mazatecos. Su propósito fue analizar la interacción verbal. Partieron de entender el lenguaje como un fenómeno interactivo y situado en el tiempo, que se relaciona con el fenómeno del entendimiento y permite una interpretación en torno a la función del discurso verbal y a las tareas académicas que se estructuran durante la clase.

Ayala y Cabrera (2011), a través de un piloteo, indagaron sobre el uso de materiales elaborados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). El propósito fue impulsar la enseñanza del náhuatl. El diseño de los materiales a partir de un modelo multigrado-multilingüe suponía que su uso en el aula daba lugar a procesos de enseñanza donde, independientemente de los perfiles de los docentes, se promovería el uso y conocimiento de la lengua náhuatl. El estudio reveló



que, aunque los docentes eran hablantes de la lengua y podían leerla, no necesariamente saben cómo enseñarla, qué actividades proponer o qué estrategias utilizar, pero el uso de las guías fue un apoyo más en las actividades escolares. Además, las autoras comprobaron la poca utilización de la lengua materna en el salón de clases. La explicación de este hecho reside en el desinterés de los docentes y en los procesos de discriminación social que se viven al interior de las escuelas. En cambio, para los

docentes no hablantes, las guías fueron de gran ayuda para orientar las actividades de los alumnos, motivando con ello una participación más cooperativa entre ellos; sin embargo, los alumnos tuvieron dificultad para realizar las actividades gramaticales.

El estudio de Guerrero (2009) aborda la relación psicolingüística que se vive en el aula multigrado, y la relación entre las lenguas indígenas y el español. La investigación se llevó a cabo en una escuela multilingüe autónoma zapatista de Chiapas. Los resultados muestran el alcance que puede tener la actitud y compromiso que asume el promotor al valorar las distintas lenguas que los niños hablan para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, el multilingüismo presente entre los niños, varía en calidad y cantidad, dependiendo de las habilidades lingüísticas y su actitud hacia la lengua. En cuanto al español, aunque sí es aprendido, queda subordinado en el contexto multicultural y multilingüe.

Miguez Fernández (2009) investigó la relación entre bilingüismo oral y comprensión lectora en español de estudiantes de cuarto a sexto grados de una primaria del subsistema de educación indígena en una comunidad rural en el estado de Querétaro. Los resultados obtenidos apoyan la existencia de relaciones intralingüísticas y el importante papel del hñähñü para la comprensión del español. Además, considera la relevancia de la lengua materna para el aprendizaje escolar y, en particular, para la lectura. La autora enfatiza la necesidad de analizar el contexto específico de instrucción y reconocer las condiciones sociolingüísticas de los alumnos; el compromiso de la comunidad para determinar propósitos relacionados con una enseñanza bilingüe; la formación bilingüe del personal docente para facilitar procesos de enseñanza más pertinentes, y la recopilación de materiales escritos en lengua indígena, además de la elaboración de otros que incorporen contenidos culturales.

Se reconoce que los altos índices de analfabetismo en las zonas rurales son preocupantes, y todo apunta a la inexistencia de una cultura de la enseñanza de las lenguas indígenas; también son evidentes las precarias condiciones en las que los niños indígenas acceden a la cultura escrita. A partir de estas consideraciones, Pellicer (2004 y 2007) presenta resultados sobre investigaciones realizadas con niños mayas. Pellicer (2004) postula que es imprescindible reconocer que en el proceso de adquisición de la lengua escrita, un niño bilingüe puede construir estrategias específicas y diferenciadas para representar gráfica y explícitamente ambas lenguas. Los resultados muestran una valiosa documentación que permite interpretar los procesos de los niños al aprender a “leer” e “interpretar”. Los resultados apuntan a que debemos dejar de concebir la escritura como errónea y/o “convencional” y tomarla como una escritura inteligente. Sólo así se podrán ver los elementos lingüísticos implicados en el aprendizaje de la lengua escrita. En otro texto (2007) ofrece evidencias de reflexión en términos lingüísticos de la escritura en lengua maya, y formula diferentes soluciones basadas en criterios gráficos y fonéticos para representar fonemas en una segunda lengua, el español.

 ...en el proceso de adquisición de la lengua escrita, un niño bilingüe puede construir estrategias específicas y diferenciadas para representar gráfica y explícitamente ambas lenguas.

■ Por su parte, los maestros continúan utilizando los modelos pedagógicos con lo que fueron escolarizados (Brumm, 2006; Hamel, 2003; Martínez Casas, 2011), y recae en ellos, la responsabilidad de elaborar las propuestas para la enseñanza de la lengua indígena, a pesar de que se reconoce la poca formación lingüística que poseen.

El estudio de López Gopar (2007) puede considerarse una propuesta posible para avanzar en la normalización de las lenguas indígenas. Para este autor, en nuestro país, “la visión autónoma de la lectoescritura ha sido marginante” (p. 51), lo cual ha contribuido a la discriminación y estigmatización de los indígenas. La base de su estudio, *Marco de Multilectoescrituras*, se basa en los trabajos de The New London Group. Para el autor, es relevante que, desde la escuela se reconozca la diversidad de modalidades en la creación de significados que cada cultura tiene, ya sea de forma visual o fonética. López Gopar destaca cuatro aspectos importantes que deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de la lectoescritura para las lenguas indígenas: que sea desarrollada por indígenas, que reconozca las diferentes “variantes o dialectos”, y los considere como otra modalidad, y que no debe ser vista como la solución a los problemas que enfrentan los indígenas. El autor concluye enfatizando que el aula es el primer espacio donde deben ser escuchadas y valoradas las voces indígenas.

Finalmente, un estudio de Barriga Villanueva (2004ab) ofrece un amplio panorama de la producción adquisición y desarrollo del lenguaje infantil en tres lustros; no es un estado de conocimiento, pero permite conocer lo que hasta ahora se ha producido sobre el tema. Su aportación reside en señalar quién ha estudiado el campo, cuáles han sido las temáticas eje, los enfoques y los métodos que se han seguido, las etapas de adquisición analizadas, y los niveles de estructuración lingüística privilegiada o marginados, y los vacíos en la investigación en el campo.

■ CONSIDERACIONES FINALES

El reconocimiento constitucional de la diversidad existente en nuestro país ha sido un paso significativo para concretar propuestas educativas que atiendan a la población indígena en edad escolar, que tomen en cuenta sus particularidades culturales y lingüísticas. Los lineamientos de la EIB, vigentes desde finales de los noventa, se complementan desde 2008 con una propuesta para los maestros que los apoya en la elaboración de proyectos didácticos para la asignatura de enseñanza de la lengua materna. Esta guía contenida en el documento titulado *Parámetros curriculares. Lengua Indígena* fue coordinada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La propuesta tiene como propósito principal que los docentes propicien procesos de lectoescritura en lengua indígena, y postula que los niños puedan reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de sus lenguas y adquieran un conocimiento del sistema de escritura de su lengua. En términos generales, la DGEI plantea que los docentes enseñen al alumno a expresar sus ideas y a desarrollar un discurso crítico en la lengua materna. Estos propósitos, sin duda pertinentes, son muy ambiciosos, si se toman en cuenta los referentes históricos y lingüísticos del sistema educativo indígena expuestos en los apartados anteriores.

Además, los padres de familia tienen posturas definidas en relación al papel que debe cumplir la escuela. Por su parte, los maestros continúan utilizando los modelos pedagógicos con lo que fueron escola-

rizados (Brumm, 2006; Hamel, 2003; Martínez Casas, 2011), y recae en ellos, la responsabilidad de elaborar las propuestas para la enseñanza de la lengua indígena, a pesar de que se reconoce la poca formación lingüística que poseen. El éxito de cualquier propuesta, dependerá en gran parte de los procesos de formación continua, de la apropiación del profesorado de esa propuesta, y del contexto lingüístico y sociocomunitario en el que realice su labor.

Sin duda se puede asegurar que las actuales políticas del lenguaje promueven, desde diferentes esferas gubernamentales³, el bilingüismo en la escuela indígena. Además, se cuenta con un marco normativo para asegurar la educación intercultural bilingüe. No obstante, los estudios revisados que analizan los procesos de enseñanza de la lengua indígena y/o español permiten afirmar que a pesar del giro en las políticas lingüísticas, del cambio de enfoque de la EIB, de la producción de materiales y programas de formación continua para el profesorado (SEP/DGEI, 2011), el bilingüismo, aún no es una realidad en todas las escuelas indígenas. Los reportes de investigación que se incluyen son una muestra de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se impulsan en las aulas, y las dificultades que enfrentan los niños en la adquisición no solo de su lengua sino también del español. Finalmente, debe anotarse que la investigación sobre los procesos escolares de las minorías lingüísticas documenta un reducido número de zonas geográficas y grupos étnicos; aun así permite ilustrar los procesos escolares en las aulas del subsistema de educación bilingüe que funciona en 24 estados de la república. Este subsistema reportó una matrícula, en el ciclo 2010-2011, de 851,785 niños en educación primaria, y la DGEI reconoció que sólo atendió a niños hablantes de 51 lenguas de las 68 registradas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Dirección General de Educación Indígena, 2011).

Ha habido avances, sobre todo, en el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los grupos étnicos de nuestro país, pero las experiencias analizadas permiten señalar que la educación intercultural bilingüe adquiere muchos significados, contenidos y formas específicas dependiendo de las posturas que asumen los diferentes actores educativos.

 ...el bilingüismo, aún no es una realidad en todas las escuelas indígenas.

REFERENCIAS

- Aguilar Nery, J. (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20), 39-59.
- Ávila Meléndez, L. A. y Muñoz Cruz, H. (2009). Interacción verbal para el desarrollo de habilidades expresivas de los niños. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 7 (1), 76-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=55170106&cid=51739>
- Ayala Reyes, S. y Cabrera Morales, N. (2011). *El desarrollo de la lengua y la cultura indígena en secundaria: indagaciones sobre el uso de materiales didácticos*. Memoria digital del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7 al 11 de noviembre, Ciudad de México, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1464.pdf
- Barriga Villanueva, R. (2004a). La interculturalidad de tres preguntas. R. Barriga Villanueva y S. Corona Berkin (Coords.) *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. (pp. 18-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barriga Villanueva, R. (2004b). Otra vuelta de tuerca en los estudios de adquisición en México. *Ketzalcalli* No. 1, 102-122.
- Barriga Villanueva, R. (2005). Leer y escribir en dos mundos. La realidad indomexicana. En E. Matute (Coord.). *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades*. (pp. 49-85). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Barriga Villanueva, R. (2007). El bilingüismo, piedra de toque en la política lingüística mexicana. En M. Schrader Kniffki y L. Morgenthaler García (Eds.). *La romanía en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. (pp. 631-647). Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana. (*Lengua y sociedad en el mundo hispánico*, 18).
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación*. Vol. 13, (39), 1229-1254.
- Barriga Villanueva, R. (2009a). Las paradojas de las lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua. En M. Islas (Comp.). *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*. (pp. 366-421). Múnich: Lincom.
- Barriga Villanueva, R. (2009b). Miedo a la palabra. En E. Speckman, C. Guerra Agostini y P. Gonzalbo Aizpuru. (Coord.). *Los miedos en la historia*. (pp. 395-428). México: El Colegio de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barriga Villanueva, R. (2009c). Paradojas: Una política lingüística en la transición de dos siglos. En R. De Maeseneer y otros (Eds.). *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*. (pp.405-414). Antwerp: University Press Antwerp.
- Barriga Villanueva, R. (2010a). Bilingüismo y discurso en una familia Mazahua. *INTI Revista de Literatura Hispánica*, No. 71-72, 205-227.
- Barriga Villanueva, R. (2010b). El desarrollo de la lengua en los años escolares en contextos indoamericanos bilingües. En F. Palemón Arcos (Coord.) *Por y para el florecimiento de la lengua náhuatl en la región de la Montaña Baja de Guerrero* (versión bilingüe español-náhuatl). (pp. 17-21). México: Secretaría de Asuntos Indígenas de Guerrero-Consejo Nacional para la Cultura y las

Artes.

Barriga Villanueva, R. (2010c). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dir.). *Historia Sociolingüística de México*. (pp. 1095-1194). México: El Colegio de México, vol. 2.

Brumm Roessler, M. (2006). Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural. *Ethos educativo*, No. 36-37, 43-50.

García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista mexicana de investigación educativa*. 9 (30), 261-81.

Guerrero Cervantes, A. (2009). Las prácticas educativas en una escuela autónoma zapatista: *entre lo interlingüe y la interculturalidad*. Convergencia de tres lenguas mayences: Tzotzil, Tzeltal, Tojolobal y el español. En *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 septiembre, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1542-F.pdf

Hamel, R. E. y otros (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9, (20), 83-107.

Hamel, R. E. (2006). Indigenous literacy teaching in public primary schools: a case of bilingual maintenance education in Mexico. En T. L. McCarty, & O. Zepeda (Eds.) *One voice, many voices: Recreating indigenous language communities*. (pp. 149-176). Tempe & Tucson: Arizona State University Center for Indian Education, University of Arizona American Indian Language Development Institute.

Hamel, R. E. y Francis, N. (2006) The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum. En *Language, Culture and Curriculum*, 19 (2), 171-188.

Hamel, R. E. (2008a). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. (2nd Edition). (pp.311-322). Nueva York: Springer.

Hamel, R. E. (2008a). Indigenous language policy and education in Mexico. En S. May & N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, (2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, (pp. 301-313). New York: Springer.

Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, Vol. (1), 177-230.

Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhépecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. En *Memorias del VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. (pp. 113-135). Buenos Aires: Ministerio de Educación y UNICEF.

López-Bonilla, G. y Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Cuaderno Comillas*, Vol. 1, (1), pp. 5-21 Recuperado de http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/2_LopezTinajero.pdf

López Gopar, M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras. *Revista latinoamericana de lectura y*

escritura: Lectura y vida, 28 (3), 48-56.

Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, IX (20), 250-261.

Mayagoitia Padilla, E. y Marín Uribe, R. (2011). Sociolingüismo en dos escuelas indígenas. Memorias del *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 7 al 11 de noviembre, Ciudad de México DF. Recuperado de http://www.comie.org.mx/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0172.pdf

Méndez Puga, A. M., Flores Manzano, N., de la Vega Guzmán R. (2011) Leer, escribir y aprender en escuelas primarias de la región P'urhépecha. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 7 al 11 de noviembre, Ciudad de México DF. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1576-F.pdf

Miguez Fernández, M. del P. (2009). Comprensión lectora y bilingüismo en estudiantes hablantes de Hñähnu. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25 de septiembre, Veracruz México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1813-F.pdf

Muñoz Cruz, H. (2002). La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4*, (2), 1-22. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>

Muñoz Cruz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* No. 29, enero-junio, 9-49. Recuperado de http://www.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/25/1/hectormunoz.pdf

Muñoz Cruz, H. (2006). Niveles y tópicos de reflexividad sociolingüística a través de autobiografías. *Revista Signos Lingüísticos*, No. 3, 69-91.

Muñoz Cruz, H. (2007). Políticas del lenguaje y pluralismo sociocultural. *Revista Dialogo Andino*, No. 29, agosto, 9-18.

Muñoz Cruz, H. (2009). Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los derechos culturales. *CONFLUENZE*, Vol. 1, (1), 220-239.

Pellicer, A. (2004). The orthographic contrast between two languages. *Written Language and Literacy*, 7 (1), 35-48.

Pellicer, A. (2007). Invented orthography. The role of Maya-speaking Children in Bilingual Elementary Education. *Educational Studies in Language and Literature*, 7, (3), 125-145

Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad* 3, 161- 218.

Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez (Coords.). *Lecturas y lectores en la Historia de México*. (pp. 327-357). México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Referencias consultadas

Dirección General de Educación Indígena (2011). Estadística básica de fin de cursos, 2010-2011. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Educación Indígena

(2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Educación Indígena (2011). *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas en contextos de diversidad. Una política educativa*. México: Autor

Notas

¹La Mtra. Gabriela Hernández Aguirre, antropóloga, especialista en prácticas culturales en contextos indígenas recopiló y sistematizó gran parte de los materiales que se utilizaron para este capítulo. La autora agradece su valiosa colaboración. Además, se contó con el apoyo de Zulema Canett Castro y Stefano Aragoné en la organización y elaboración de notas.

²Ejemplo en nuestro país es la inclusión, en 1992, del artículo constitucional que reconoció que la nación mexicana es pluricultural. En 2001 se reformuló dicho artículo, pero la esencia permaneció, y es el fundamento de la educación intercultural bilingüe. Además, en 2001 se crea la Coordinación Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe, y se reorganiza el Instituto Nacional Indigenista, que funcionó desde 1948, para denominarse Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas. En 2003, se promulga la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que otorga el estatus de nacionales a las lenguas indígenas y estipula el derecho a recibir una educación en la lengua materna. En 2005 se funda el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

³La Dirección General de Educación Indígena es la dependencia encargada de la gestión y operación del subsistema de educación intercultural; por su parte, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe trabaja en coordinación con las áreas operativas del sistema educativo, pero no opera programas directamente. Por su parte, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas tiene como propósito el reconocimiento, fortalecimiento, preservación y uso de las lenguas indígenas nacionales (véase Programa Nacional del INALI, 2009).

CONVIERTE TU LOGO CAPÍTULO 1

NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull de Barcelona, España. Profesora de Tiempo Completo de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es miembro del Cuerpo Académico "Alfabetización Académica". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de comprensión de múltiples documentos académicos y la enseñanza de la comprensión lectora en la educación superior.

GERARDO BAÑALES FAZ

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull de Barcelona, España. Profesor de Tiempo Completo de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es Líder del Cuerpo Académico "Alfabetización Académica". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de regulación de la escritura académica-científica y la enseñanza de la argumentación escrita en la educación superior.

ANTONIO REYNA VALLADARES

Profesor de Tiempo Completo y Maestro en Educación por la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es miembro del Cuerpo Académico "Alfabetización Académica". Entre sus principales líneas de investigación se encuentran las habilidades de aprendizaje y la lectura y la escritura académica en la educación superior.

BRIANDA SARAÍ RODRÍGUEZ ZAMARRIPA

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Estudiante de Maestría en Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona, España. Interesada en temas de enseñanza de la lectura y la escritura académica entre iguales en la educación superior.

CAPÍTULO V

INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN MÉXICO: PERSPECTIVAS, AVANCES Y DESAFÍOS

Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Antonio Reyna Valladares y Brianda Sarai Rodríguez Zamarripa

INTRODUCCIÓN

En este capítulo revisamos los estudios teóricos y empíricos relacionados con la lectura y la escritura académica en los contextos de educación media y superior, realizados en nuestro país en la última década (2002-2011).

En concreto el corpus revisado se compone de 62 trabajos. En el área de lectura identificamos 26 fuentes: 19 artículos de revistas indexadas o arbitradas (3 revisiones de literatura o ensayos teóricos y 16 artículos empíricos), 1 capítulo de libro, 4 ponencias y 1 tesis de postgrado. En el área de escritura encontramos 36 documentos: 15 artículos de revistas indexadas o arbitradas (10 revisiones de literatura o ensayos teóricos y 5 artículos empíricos), 7 capítulos libros, 1 libro, 11 ponencias y 2 tesis de postgrado. Cabe señalar que la revisión que presentamos no es exhaustiva principalmente por cuestión de limitaciones en el acceso y localización de materiales impresos como libros o tesis.

Para llevarla a cabo asumimos tres objetivos. En primer lugar, nos pareció necesario comenzar explicando las principales *perspectivas teórico-metodológicas* en el estudio de la lectura y la escritura académica, señalando sus principales objetos de estudio, a fin de que nuestro amable lector cuente con un marco referencial que le facilite la ubicación y el aporte de los estudios revisados en relación a cada una de ellas. Posteriormente, reportamos los avances que a nuestro juicio han sido generados por los estudios acerca de la lectura y la escritura académica en ambos niveles educativos en la última década, mismos que clasificamos mediante cuatro objetos de estudio comunes: *conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanza y evaluación*. Finalmente, presentamos un *balance* de éstos avances en el área, señalando a su vez aspectos poco atendidos o inexplorados que podríamos considerar como parte de los *desafíos* y temas para la agenda de investigación de la segunda década del siglo veintiuno.

PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA

Como sabemos todo trabajo de investigación científica en cada uno de los campos disciplinares adopta explícita o implícitamente una determinada perspectiva teórica y metodológica para el estudio de un objeto de estudio particular. A menudo cada perspectiva asume determinadas preguntas acerca del objeto o tema de estudio y propone un conjunto de teorías y métodos e instrumentos para indagar, explicar y construir conocimientos acerca de un fenómeno natural o social. Dichas perspectivas surgen en de-

■ ...reportamos los avances que a nuestro juicio han sido generados por los estudios acerca de la lectura y la escritura académica en ambos niveles educativos en la última década, mismos que clasificamos mediante cuatro objetos de estudio comunes: *conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanza y evaluación*.

■...la lectura en los contextos de educación media y superior ha sido estudiada desde al menos 3 perspectivas de investigación principales: cognitiva (Goldman, 1997, Rouet, 2006), sociocognitiva (Langer, 1986; Guthrie y Wigfield, 2000; Rudell and Unrau, 2013) y sociocultural (Gee, 2010, 2013).

terminados momentos históricos y contextos sociales y con muy diversos propósitos, algunas permanecen vigentes, mientras que otras se vuelven obsoletas o son superadas por nuevas perspectivas.

En el caso de los estudios acerca de la lectura y la escritura académica realizados en las últimas cuatro décadas en el contexto internacional y en la última década en nuestro país, no escapan a esta característica en los modos contemporáneos de producción del conocimiento científico.

De acuerdo con la literatura la lectura en los contextos de educación media y superior ha sido estudiada desde al menos 3 perspectivas de investigación principales: cognitiva (Goldman, 1997, Rouet, 2006), sociocognitiva (Langer, 1986; Rudell and Unrau, 2013) y sociocultural (Gee, 2010, 2013); Guthrie y Wigfield, 2000.

Como sabemos hoy día existe un común acuerdo –más allá de las posiciones teóricas- que leer o comprender es construir el significado de lo que se lee. Por tanto, la lectura connota un carácter interactivo donde confluyen los objetivos y motivaciones del lector y los objetivos propios del texto. Es justamente esta pregunta de cómo interactúa o se relaciona el lector con el texto(s) o los procesos que subyacen a dicha relación en un contexto determinado, lo que las diferentes teorías tratan de explicar situándose en un continuum entre dos polos; por una parte, están aquellas teorías que explican factores internos propios de lector y por otro, se encuentran aquellas que dan cuenta de los factores externos de carácter textual y contextual.

Desde la perspectiva cognitiva de la lectura, el foco de análisis son los procesos psicológicos generales que subyacen al procesamiento y representación de la información del texto. En este sentido, se han desarrollado diferentes modelos cognitivos que explican el procesamiento de la información en términos de los diferentes niveles de representación que el lector puede elaborar. Uno de los modelos más aceptados por su poder explicativo es el modelo de Construcción-Integración propuesto por Kintsch (1998), el cual argumenta que la comprensión profunda de un texto deviene a partir de la integración del conocimiento previo del lector y la información provista por el texto (Véase Graesser 2007, para una explicación más amplia de los modelos).

Asimismo, bajo el paradigma experto/novato, los estudios cognitivos se han ocupado de caracterizar los procesos que llevan a cabo los buenos lectores a fin de obtener una comprensión profunda del texto. En este sentido ponen de manifiesto que a menudo los lectores expertos a diferencia de los novatos se caracterizan por poner en marcha durante la lectura procesos –estrategias- de carácter cognitivo (eg. inferencias) y metacognitivo (eg. establecimiento de objetivos y monitoreo de la comprensión) que les permiten lograr un aprendizaje profundo de los textos impresos y electrónicos (ver revisiones detalladas en Afflerbach y Cho, 2008; Pressley y Afflerbach, 1995). También han indagado el papel del dominio de conocimiento del tema y de las características del texto en la comprensión profunda (Best, Rowe, Ozuru y McNamara, 2005) y el funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo en los complejos procesos de almacenamiento y recuperación de la

información durante la lectura (Gerrig y O'Brien 2005).

Es importante señalar que hasta la década de los noventas la investigación cognitiva de la lectura estuvo centrada en indagar los procesos de representación intratextual o de un solo texto. Actualmente se pretende consolidar modelos explicativos que den cuenta del procesamiento intertextual o de comprensión de múltiples textos (véase Goldman, 2004; Rouet, 2006; ver una revisión en Vega, Bañales y Reyna, 2013).

Comúnmente desde la perspectiva cognitiva los procesos intra e intertextuales de lectura se estudian mediante diseños experimentales de laboratorio, utilizando pruebas pre y post para medir la comprensión lograda por los lectores (Magliano, Millis, Ozuru y McNamara, 2007) y también protocolos de pensamiento en voz alta para analizar en tiempo real los procesos de lectura realizados durante la tarea (Pressley y Hilden 2004). Mientras que otra parte de estudios se han centrado en diseñar propuestas de enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora y evaluar su efectividad en el aprendizaje de habilidades de lectura y en el aprendizaje de los textos escolares (Afflerbach, Pearson y Paris, 2007; McNamara, 2007). En síntesis, la perspectiva cognitiva nos ayuda a entender la lectura como un complejo proceso interactivo entre los conocimientos generales que posee el lector y la información provista por el texto que permite la elaboración de representaciones mentales superficiales o profundas de los significados del texto.

En segundo lugar, la perspectiva sociocognitiva de la lectura se ha centrado en entender las interacción entre los factores cognitivos, motivacionales, tecnológicos y sociales en la comprensión de los textos que llevan a cabo los estudiantes en contextos educativos, integrando tanto teorías de la lectura como teorías psicoeducativas del aprendizaje escolar (Guthrie y Wigfield, 2000; Langer, 1986; McNamara, et al., 2007; Rudell and Unrau, 2013).

Aun cuando esta perspectiva reconoce la importancia de los factores cognitivos (eg. estrategias) y motivacionales (eg. implicación) de los estudiantes como lectores, considera que las actividades mentales de construcción de significados y la motivación hacia la lectura están influidas por la interacción que tienen con otras personas y medios de sus contextos escolares (eg. profesor, pares, tecnologías) familiares (eg. padres) o cotidianos (eg. textos) y por los motivos o fines sociales que subyacen a dichas prácticas de lectura (McNamara, et al., 2007; Rudell and Unrau, 2013).

En resumen, la perspectiva sociocognitiva nos ofrece una interesante posición intermedia –entre la posición cognitiva y sociocultural– para explicar y estudiar la lectura, especialmente en términos de la interacción entre factores contextuales e instruccionales y su impacto en la comprensión y motivación de los lectores en tareas auténticas y en la resolución de problemas en los contextos escolares.

A diferencia de las anteriores, la perspectiva sociocultural la lectura se entiende como un proceso de construcción de significados que realizan los lectores, mediado por los motivos personales y sociales, las características de los textos y del lenguaje considerados como artefactos

■ Es importante señalar que hasta la década de los noventas la investigación cognitiva de la lectura estuvo centrada en indagar los procesos de representación intratextual o de un solo texto. Actualmente se pretende consolidar modelos explicativos que den cuenta del procesamiento intertextual o de comprensión de múltiples textos.

■...la lectura entendida como proceso de co-construcción mediada de significados, a su vez es concebida como una práctica de literacidad situada mediante la cual las personas se apropian de la cultura, normas, valores, conocimientos e identidades gracias a su participación y socialización gradual en diversas comunidades discursivas presenciales y/o virtuales en los ámbitos cotidianos, académicos y/o profesionales.

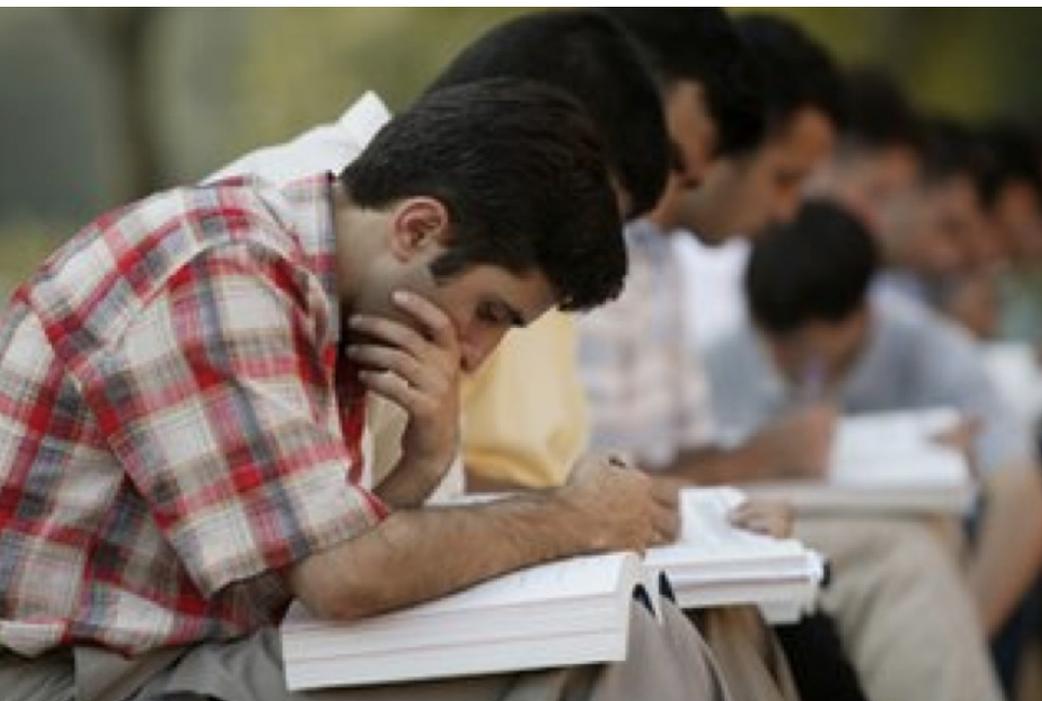
culturales y herramientas simbólicas (Gee, 2010). Normalmente se asume que los significados se co-construyen pasando del plano interpsicológico al plano intra-psicológico (Smagorinsky, 2001).

Además, la lectura entendida como proceso de co-construcción mediada de significados, a su vez es concebida como una práctica de literacidad situada mediante la cual las personas se apropian de la cultura, normas, valores, conocimientos e identidades, gracias a su participación y socialización gradual en diversas comunidades discursivas presenciales y/o virtuales en los ámbitos cotidianos, académicos y/o profesionales.

Esto supone entender la lectura no como un fenómeno cognitivo sino sociocultural, y no como un único modo de leer sino como múltiples modos de leer de acuerdo a cada práctica de lectura que realizan los lectores en determinados grupos sociales y culturales (Véase una explicación detallada en Gee, 2010; Gee, 2013). Desde esta perspectiva, una parte importante de estudios socioculturales han estudiado la lectura como una práctica disciplinar (*disciplinary literacy*) en los contextos de educación media¹ (Lee y Spratley, 2010; Moje, 2008) y como lectura en las disciplinas (*Reading in disciplines*) en la educación superior (Bazerman, 2000; Geisler, 1994; Schwegler y Shamoan, 2004). Finalmente, cabe señalar que desde la perspectiva sociocultural dichas prácticas de lectura situadas se estudian normalmente mediante diseños cualitativos y utilizando instrumentos como entrevistas a profundidad y análisis del discurso.

En lo referente al estudio de la escritura académica en los contextos de la educación media y especialmente de la educación superior- han predominado de igual forma al menos 3 perspectivas de investigación: cognitiva (Alamargot y Chanquoy, 2001; Torrance, van Waes y Galbraith, 2007), sociocognitiva (Zimmerman y Risemberg, 1997; Zimmerman y Kitsantas, 2007) y sociocultural (Prior, 2006; Prior y Bilbro, 2012).

La perspectiva cognitiva surgió en la década de los ochenta a partir de los modelos cognitivos de los procesos de composición formulados por Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987), entre otros (Véase una revisión exhaustiva de los modelos en Alamargot y Chanquoy, 2001). Los estudios realizados desde esta perspectiva -basada en la psicología cognitiva- se centran en entender la manera que los escritores -expertos y estudiantes- llevan a cabo los procesos de planificación, textualización y revisión en diversas tareas de escritura académica; algunos



se centran en identificar las estrategias que siguen y los problemas a los que se enfrentan durante la producción textual y la manera en que ambos impactan la calidad del texto (eg. Olive y Piolat, 2003; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006); otros en entender el papel del dominio de conocimientos (McCutchen, 2000), de los complejos procesos de memoria (Torrance y Galbraith, 2006) y recientemente hay trabajos orientados hacia la explicación del desarrollo de la expertitud en la escritura (Kellog, 2008).

La mayoría de los trabajos se realizan en tareas de laboratorio o diseñadas por el investigador y para indagarlos utilizan protocolos de pensamiento en voz alta, registros del proceso de tecleado (keystroke), diarios de escritura, videograbaciones del proceso de composición y capturas de pantalla (videocast and on-screen record) y registros de movimientos oculares (eye tracking), entre otros (Olive y Levy, 2002; Torrance, et al., 2012, ver artículos de la sección 4).

Desde esta perspectiva la escritura se entiende como un conjunto de habilidades básicas (eg. ortografía) y superiores (eg. planificación) generales (Olive y Piolat, 2003), pero también específicas de géneros (eg., argumentativos, ver Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999). Básicamente el aporte de esta perspectiva es que nos ayuda a entender la complejidad cognitiva implicada en “los procesos” de composición de textos académicos². El enfoque de esta perspectiva como veremos a continuación, contrasta con la mirada que ofrecen el resto de perspectivas en las cuales se contemplan los factores motivacionales-afectivos, identitarios, sociales e institucionales, entre otros, que como sabemos, también afectan la escritura académica.

Por su parte la perspectiva sociocognitiva de la escritura académica es representada por los trabajos de Zimmerman y Risemberg (1997) y Zimmerman y Kitsantas (2007) (Veáse una revisión detallada en Castelló, Bañales y Vega, 2010). Dicha perspectiva retoma la *teoría sociocognitiva del aprendizaje de Albert Bandura, las teorías de autoregulación y motivación del aprendizaje de Paul R. Pintrich*, entre otras teorías psicoeducativas, para estudiar los procesos de composición de escritores profesionales y de estudiantes en contextos escolares. De manera particular, se enfoca en entender la manera en que éstos regulan factores motivacionales (eg. interés, metas, recompensas), volitivos (eg. percepción de auto-eficacia), ambientales (eg. espacios de trabajo) y conductuales (eg. horarios de escritura), y cómo dicha regulación impacta en mayor o menor medida su efectividad para componer textos de calidad (ver más detalles en Zimmerman y Kitsantas, 2007; ver además una revisión acerca del papel de los factores motivacionales en la escritura escolar en Hidi y Boscolo, 2007). En cuanto a sus métodos de investigación comúnmente emplean diseños cuantitativos de tipo descriptivos basados en cuestionarios de auto-reporte o bien realizan estudios de intervención basados en diseños cuasi-experimentales. Básicamente el aporte de esta perspectiva es que nos invita a considerar y reflexionar acerca del papel de los procesos de regulación conductual, motivacional, afectiva y contextual implicados en la producción textual.

Por su parte, la perspectiva sociocultural ha predominado en los es-

■ Básicamente el aporte de esta perspectiva es que nos ayuda a entender la complejidad cognitiva implicada en “los procesos” de composición de textos académicos.

■ ...los estudios socioculturales -más allá de la gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos-, se centran principalmente en entender las variedades lingüísticas, las prácticas de literacidad académica y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

tudios de la escritura en general (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Prior, 2006) o de la escritura académica -prácticas de literacidad- en la educación superior en los últimos veinticinco años (Bazerman, et al., 2005; Bazerman y Prior, 2005; Prior y Bilbro, 2012; Rusell y Cortes, 2012; Rusell et al., 2009). A partir de Prior y Bilbro (2012) podemos asumir que los estudios socioculturales -más allá de la gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos-, se centran principalmente en entender las *variedades lingüísticas, las prácticas de literacidad académica y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares* de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

La primera línea de estudios acerca de las *variedades lingüísticas* normalmente se enfoca en analizar las características lingüísticas y/o retóricas, las formas semióticas, los géneros textuales y los registros, entre otras características de los textos académicos que producen los estudiantes en los contextos educativos y los textos disciplinares que producen los científicos como parte de su trabajo.

Podemos considerar que dichos trabajos de orientación sociocultural, se ubican en la denominada *tradición de lingüística aplicada* que estudian los textos a partir de las teorías de movimientos retóricos (Lim, 2012), de los discursos (Hyland, 2005) y de los géneros textuales disciplinares (Parodi, 2009), de las teorías sistémicas funcionales (Coffin y Donohue, 2012), entre otras teorías (ver detalles en Rusell y Cortes, 2012).

Cabe señalar que dichos estudios generalmente combinan métodos cuantitativos de análisis lingüístico (eg. corpus) y cualitativos basados en análisis del discurso de los textos (y de entrevistas), prestando en la mayoría de ellos una gran atención al contexto socio histórico en el cual éstos fueron producidos, a fin de interpretar y explicar las variedades lingüísticas identificadas.

La segunda línea de trabajos socioculturales se han centrado en estudiar las prácticas de enculturación académica; es decir, las prácticas de literacidad (escribir, leer, hablar, observar y hacer) que "hacen" los estudiantes y los académicos cuando se comunican en las comunidades disciplinares. Para ello adoptan perspectivas provenientes de la lingüística antropológica, la sociolingüística y la etnografía del aula, desde las cuales estudian las prácticas de escritura disciplinar, la negociación de significados, autoría y conocimientos, desde la perspectiva de los estudiantes y académicos como miembros que participan en mayor o menor medida en ciertas comunidades discursivas (Dias, Freedman, Medway y Paré, 1999; Prior, 1998).

Para el estudio de las prácticas de enculturación académica, utilizan normalmente entrevistas a profundidad, diarios de observación de campo, análisis de textos producidos en ese contexto o en un periodo histórico (Bazerman, et al., 2009; Bazerman y Prior, 2004). Cabe señalar que también en esta segunda línea podemos ubicar los trabajos enfocados en la pedagogía o enseñanza de las prácticas discursivas o retóricas en disciplinas específicas, bajo la etiqueta de *Escritura en las Disciplinas o de manera*

general *Escritura a través del Currículo* (Véase Bazerman et al, 2005).

Finalmente, la tercera línea de estudios socioculturales analiza la formación de las identidades disciplinares desde el enfoque denominado Literacidades Académicas (véase Lea y Street, 2006) Este enfoque se basa en los *Nuevos Estudios de Literacidad, el Análisis Crítico del Discurso, la lingüística sistémica y la antropología cultural* y utiliza estudios cualitativos basados en entrevistas y observaciones etnográficas -además de análisis de textos en algunos casos- para entender las formas en que los estudiantes construyen y negocian identidades y significados a cerca de las prácticas de escritura; es decir, analizan la forma en que estudiantes y docentes negocian expectativas (a menudo tácitas), conocimientos (cuestiones epistemológicas y de autoría), ideologías, relaciones de poder e identidades sociales en los distintos espacios en los que se mueven en las aulas universitarias y cuando transitan hacia el mundo laboral (Lea, 2012).

En resumen, la perspectiva sociocultural -desde sus múltiples enfoques de indagación- nos ayuda a entender la manera en que las personas, los textos, las prácticas y las identidades implicadas en los procesos de enculturación académica, son configuradas y co-construidas en determinados contextos socio históricos y forman parte de múltiples sistemas de actividad humana.

Queremos concluir este apartado señalando que las clasificaciones de las perspectivas de investigación en el área de la lectura y la escritura académica que presentamos de manera panorámica, no son exhaustivas ni agotan todas la posibilidades de ordenarlas conceptualmente; no obstante esperamos sean utilizadas a modo de mapas para ubicar las coordenadas teóricas y metodológicas de los estudios realizados en la última década acerca de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior de nuestro país, que analizamos en el siguiente apartado.

ESTUDIOS CENTRADOS EN LA LECTURA

En este apartado presentamos una revisión de los estudios realizados sobre la lectura en el nivel medio superior y superior, cuya clasificación gira en torno a los cuatro ejes señalados en la introducción: conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanza y, por último, evaluación.

CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS ACERCA DE LA LECTURA

En las últimas dos décadas, los estudios psicológicos de la comprensión del texto han señalado en repetidas ocasiones la importancia que tiene el dominio de conocimientos del tema para la comprensión de los significados del texto y también han identificado el papel que juegan en la regulación metacognitiva del proceso de comprensión en tareas basadas en un texto, pero en menor medida han explicado dicho papel en la comprensión que realizan los lectores a partir de múltiples documentos.

En nuestro país, Vega (2010) en su tesis doctoral analizó las relaciones entre el nivel de conocimientos previos del tema (alto y bajo), los procesos de autorregulación (planeación, monitoreo y uso de estrategias)

...la perspectiva sociocultural -desde sus múltiples enfoques de indagación- nos ayuda a entender la manera en que las personas, los textos, las prácticas y las identidades implicadas en los procesos de enculturación académica, son configuradas y co-construidas en determinados contextos socio históricos y forman parte de múltiples sistemas de actividad humana.

■ En este sentido conciben que la comprensión como un proceso subjetivo, puesto que implica apelar a marcos referenciales, conocimientos previos o sesgos del lector, de forma que éste sea capaz de elaborar su propio significado, asumir un punto de vista o elaborar sus propias conclusiones.

y los niveles de comprensión de múltiples textos expositivos (rendimiento en una tarea inferencial, comprensión superficial y transferencia de conocimientos). En su estudio realizado con 40 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Químico-Biológicas, la obtención de datos incluyó el registro de protocolos de pensamiento en voz alta, así como diferentes medidas de comprensión. En su trabajo, la autora no encontró relaciones significativas entre el nivel de conocimientos previos del tema y las medidas de comprensión, no obstante identificó tendencias por parte de los estudiantes de bajo conocimiento previo a obtener un mejor rendimiento en la tarea inferencial y por parte de los estudiantes con alto conocimiento previo solamente a rendir bien en la medida de comprensión superficial, y además, ambos grupos obtuvieron un bajo rendimiento en la tarea de transferencia de conocimientos. A su vez, también identificó tendencias por parte de los estudiantes con alto conocimiento del tema a utilizar mayores procesos de regulación, a diferencia de los estudiantes de bajo conocimiento.

Una segunda línea de investigación desarrollada en México, ha indagado las epistemologías personales que poseen los estudiantes acerca de la lectura. Como sabemos éstas influyen la forma en cómo el lector construye el significado del texto, en términos de la estrategias que utiliza para su construcción. Así por ejemplo, en el estudio realizado por Hernández (2008), mediante entrevistas semi-estructuradas indagó la epistemología que poseen 18 estudiantes de bachillerato y universidad. Sus resultados muestran que poco más de la mitad de los estudiantes de bachillerato manifestó una epistemología *receptivo-reproductiva* que concibe la comprensión como un proceso unidireccional entre el autor y el lector, caracterizado por la recepción de ideas o significados para su reproducción. Por otra parte, una epistemología *interpretativa* se manifestó de forma incipiente en algunos estudiantes de bachillerato, y en la mitad de universitarios del área de Química de forma más explícita, y solamente en dos estudiantes de Letras se manifestó con claridad y explicitud. En este sentido conciben que la comprensión como un proceso subjetivo, puesto que implica apelar a marcos referenciales, conocimientos previos o sesgos del lector, de forma que éste sea capaz de elaborar su propio significado, asumir un punto de vista o elaborar sus propias conclusiones. Bajo esta epistemología a diferencia de la anterior, los estudiantes consideran que el significado ya no está en el texto para ser reproducido, sino que éste ahora radica en el lector. Por tanto, el lector se concibe como un intérprete del mensaje del autor.

Adicionalmente, Hernández identificó una *epistemología constructiva* adoptada por más de la mitad de los estudiantes del área de Letras, desde la cual se considera que el significado no proviene en su totalidad del texto, sino que es una construcción del lector, el cual va más allá del texto –valorando y criticando– sin limitarse a lo que el autor propone. En este sentido el significado son representaciones elaboradas o construidas por el lector producto de la interacción con el texto.

En esta misma línea, Moore y Narciso (2011) a partir de la antro-

pología cognitiva, utilizaron entrevistas semi-estructuradas y reportes verbales para acceder y describir los modelos epistemológicos que poseen estudiantes universitarios, los cuales oscilan entre modelos de traslación y transaccionales. El primero se caracteriza por creer que el significado radica en el texto, de esta forma el lector solamente decodifica el mensaje del texto, sin apelar a su conocimiento previo, las intenciones del autor o al contexto de producción de dicho texto, considerando por tanto un significado único, sin posibles interpretaciones. Mientras que a partir del segundo, los estudiantes conciben que el significado del texto se construye activamente a partir del texto y su conocimiento previo, guiado por sus propios objetivos y el contexto donde se ubica la actividad de lectura.

Por su parte, Sarmiento, Carrasco y Tello (2009) proponen indagar cómo las creencias epistemológicas -creencias sobre qué es el conocimiento y cómo se adquiere-, influyen la comprensión intertextual, cuando estudiantes universitarios se enfrentan a la lectura de textos con puntos de vista divergentes.

A diferencia de los estudios señalados anteriormente que analizan las epistemologías personales de los estudiantes, desde una visión cognitiva, una segunda línea de investigación se centra en indagar desde una perspectiva sociocultural, las creencias que poseen los docentes acerca de la literacidad disciplinar.

Destaca en primer lugar el estudio realizado por López (2006), a partir de una aproximación de los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL), utilizando entrevistas y la observación áulica como instrumentos de recogida de datos, señala las creencias que poseen los profesores de bachillerato, y cómo éstas determinan sus prácticas de enseñanza literacidad disciplinar. Por ejemplo, en el área de la historia los profesores manifiestan una creencia acrítica y memorística de la historia, la cual se ve reflejada en restringir las prácticas de lectura a textos que manifiestan las hazañas de los héroes, fechas, hechos etc. Por su parte profesores de literatura manifiestan creencias orientadas a la formación de lectores críticos.

Una segunda investigación realizada por Perales, Hernández y De Ita (2011), utilizan el análisis sistémico-funcional para identificar los micro-géneros utilizados para la enseñanza de lectura en inglés en un centro de auto-acceso y contrastan sus resultados con las tareas de lectura diseñadas por los profesores para arrojar luz sobre el conocimiento que los mismos tienen de la pedagogía de la lectura. Encuentran que, a pesar de la diversidad y complejidad de los micro-géneros en los textos, los profesores los explotan de formas superficiales debido a su escaso o nulo conocimiento sobre la pedagogía de la lectura. Los profesores conciben los textos como instrumentos para enseñar vocabulario pero no habilidades lectoras.

■ A diferencia de los estudios señalados anteriormente que analizan las epistemologías personales de los estudiantes, desde una visión cognitiva, una segunda línea de investigación se centra en indagar desde una perspectiva sociocultural, las creencias que poseen los docentes acerca de la literacidad disciplinar.

PROCESOS DE LECTURA

A continuación describimos un conjunto de reportes de investigaciones empíricas, que a partir de perspectivas cognitivas y sociocognitivas se han centrado en indagar los procesos de lectura, particularmente las estrate-

■ Una de las características de la lectura experta es que los lectores llevan a cabo procesos de regulación metacognitiva, es decir planifican su actividad lectura, establecen objetivos, monitorean no sólo el logro de éstos, sino la eficacia de las estrategias para alcanzarlos.

gias que utilizan estudiantes y lectores expertos para comprender los textos académicos. Asimismo presentamos investigaciones teóricas que promueven entender los procesos de lectura desde una visión sociocultural.

Partiendo de una visión cognitiva, las estrategias que utiliza el lector durante la comprensión del texto determinan el grado de profundidad de la construcción del significado. Una de las características de la lectura experta es que los lectores llevan a cabo procesos de regulación metacognitiva, es decir, planifican su actividad lectura, establecen objetivos, monitorean no sólo el logro de éstos, sino la eficacia de las estrategias para alcanzarlos.

Un ejemplo de este tipo de estudios es el realizado por Vega, Bañales y Correa (2011), quienes indagaron con un grupo de 28 estudiantes universitarios, los procesos de autorregulación –mediante protocolos de pensamiento en voz alta– que éstos ponen en marcha, ante la demanda de leer múltiples textos para explicar científicamente un fenómeno biológico.

Los resultados en términos generales señalan que los estudiantes tienen problemas para llevar a cabo procesos de regulación metacognitiva que les permita comprender la información de manera intertextual. Puesto que la mayoría de los estudiantes (79%) no mostraron evidencia de planificar su actividad de lectura, establecer objetivos acordes a la demanda, evaluar si éstos se lograban conforme avanzaban en la lectura de los diferentes textos. Asimismo, no eran sensibles a las relaciones de complementariedad conceptual que expresaban los textos. Puesto que los estudiantes realizaron una comprensión superficial de la información caracterizada por utilizar estrategias de memorización y paráfrasis, únicamente a nivel intratextual, es decir no mostraron evidencia de establecer relaciones intertextuales. Estas problemáticas que presentan los estudiantes pueden entenderse debido a la escasa formación que reciben para llevar a cabo prácticas intertextuales.

En este sentido, estudios como el realizado por Carrasco (2004), a partir de una investigación docente, manifiestan que existen una serie de condiciones contextuales y de formación que limitan los procesos de lectura de los estudiantes universitarios: la lectura de textos académicos ilegibles y descontextualizados, poco acervo y orientación en las bibliotecas; además como resultado de la escasa formación o acompañamiento de cómo leer en las disciplinas, muestran dificultades para identificar la tesis en un texto expositivo, desconocen sus estructuras y recursos tipográficos, entre otras.

En esta misma línea, Castelló, Bañales y Vega (2011) a partir de una visión sociocognitiva describen los procesos o estrategias implicadas en tareas que suponen leer múltiples fuentes para escribir textos académicos en la universidad. Los autores argumentan que para la resolución de este tipo de tareas los estudiantes deben desplegar estrategias que les permitan *representarse la situación comunicativa de la escritura*, en términos de establecer objetivos, una estructura retórica, considerar la comunidad desde y para la cual se escribe, además del género y del discurso disciplinar propios de dicha comunidad. También señalan que la tarea de leer para escribir el propio texto académico requiere aprender y utilizar estratégicamente

actividades complejas de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información. Al respecto señalan que uno de los principales desafíos que tienen los estudiantes para integrar conceptualmente la información de múltiples fuentes radica en las relaciones –a menudo- implícitas que guardan los textos y por tanto, la necesidad de utilizar estrategias de lectura retórica que les permitan evaluar las fuentes, ubicar perspectivas teóricas y establecer relaciones intertextuales reconociendo los diálogos a través de los procesos de citación.

En definitiva, Castelló, Bañales y Vega (2011) proponen reconocer el potencial que dichas estrategias confieren para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las disciplinas, puesto que promovería que los estudiantes adquieran representaciones más complejas acerca de su disciplina, ayudándoles a comprender que el conocimiento no se construye de forma lineal ni es inmutable, por el contrario éste se transforma y enriquece gracias a las continuas actividades de integración, interpretación y reelaboración del conocimiento en el marco de comunidades discursivas que tienen sus propias reglas y canales de comunicación.

Acorde a lo anterior, la investigación ha señalado que dichos procesos son prototípicos de los lectores expertos. Por ejemplo, Zanotto, Monereo y Castelló (2011) a partir de una postura sociocognitiva describen las estrategias utilizadas por lectores expertos cuando leen –evalúan- textos académicos –tesis-, partir de un estudio de casos basado en el análisis de protocolos de pensamiento en voz alta.

Los resultados de Zanotto y colegas señalan que éstos llevan a cabo procesos de regulación metacognitiva, manifestados a través de lo que los autores denominan secuencia estratégica, la cual consiste en un proceso integrado que inicia con el *planteamiento* de un problema, objetivo o pregunta, seguido de la toma de decisiones para su *resolución* y finaliza cuando los lectores perciben el problema como total o parcialmente resuelto o irresoluble.

De manera detallada, en la secuencia estratégica, los lectores iniciaron la evaluación el texto, planteando objetivos para comprenderlo tales como: analizar el abordaje y organización de los contenidos, el objetivo del trabajo de investigación, releer el texto, situarse y construir una representación del trabajo de investigación, vincular autores y enfoques. Acorde a éstos, identificaron problemas a resolver en el texto relacionados con aspectos argumentativos, organización del contenido del texto, imprecisión en el uso de conceptos, elaboración de contenido en términos de las relaciones entre diferentes ideas, problemas estructurales y formales de redacción.

Asimismo para resolver dichos aspectos, los autores identificaron diferentes procesos de solución tales como: consulta bibliográfica, realización de inferencias -elaborativas, predictivas, entre otras-, lectura retórica y relectura del texto-base. Finalizaron su actividad estratégica aportando soluciones –a su proceso de comprensión- y sugerencias con respecto al texto.

A diferencia de los estudios anteriores, otros investigadores se han decantado por entender los procesos de lectura a partir de una perspectiva

...la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las disciplinas, puesto que promovería que los estudiantes adquieran representaciones más complejas acerca de su disciplina, ayudándoles a comprender que el conocimiento no se construye de forma lineal ni es inmutable, por el contrario éste se transforma y enriquece gracias a las continuas actividades de integración, interpretación y reelaboración del conocimiento en el marco de comunidades discursivas que tienen sus propias reglas y canales de comunicación.

■ ...las prácticas de lectura que llevan a cabo los estudiantes, es decir, las finalidades con respecto a qué leen –tipos de textos, géneros-, el cómo leen –cómo abordan los textos- y el para qué leen –objetivos u orientaciones-, se determinan por el contexto sociocultural en el cual se encuentran inmersos.

sociocultural. Por ejemplo, Hernández (2005) desde una posición histórico cultural del discurso escrito, propone estudiar los procesos de lectura (y escritura) reconociéndolos como actividades de construcción social de significados de naturaleza situada, dialógica e intertextual, inseridas en determinadas prácticas sociales y comunidades discursivas.

PRÁCTICAS DE LECTURA

En la última década diversas investigaciones en México señalan que las *prácticas de lectura* que llevan a cabo los estudiantes, es decir, las finalidades con respecto a qué leen –tipos de textos, géneros-, el cómo leen –cómo abordan los textos- y el para qué leen –objetivos u orientaciones-, se determinan por el contexto sociocultural en el cual se encuentran inmersos.

Por ejemplo, Peredo (2001) a partir de una perspectiva sociocognitiva y de trayectorias escolares, en su estudio compara las prácticas de lectura que realizan estudiantes en el bachillerato y la licenciatura, así como también las habilidades asociadas a dichas prácticas. Los resultados señalan que las prácticas de lectura en el bachillerato se caracterizan por el inicio de una lectura reflexiva, la diversificación de los temas y el conocimiento de las estructuras textuales, mientras que en la licenciatura se orientan hacia la especialización de los tópicos propios de los campos disciplinares a través de la lectura de textos científicos. En el posgrado se enfocan en la sobre-especialización a través de la lectura académica con fines de investigación y producción de conocimiento. Asimismo, asocia las habilidades de lectura a los diferentes niveles de escolaridad: 1) Bachillerato: análisis, crítica, deducción lógica. 2) Licenciatura: memorización, síntesis, interpretación, crítica. 3) Posgrado: establecimiento de vínculos intertextuales, análisis, síntesis crítica, razonamiento lógico y argumentación.

En síntesis, los resultados aducen en palabras de Peredo, que las habilidades de lectura están ligadas al nivel de escolaridad y mientras más escolarizado está el lector, posee habilidades más sofisticadas.

Otra serie de investigaciones se centran en indagar las prácticas de lectura a través de las disciplinas en el nivel medio superior y superior, adoptando una perspectiva teórica a partir de los Nuevos Estudios de literacidad y una metodología etnográfica de observación en el aula. Por ejemplo, entre los estudios realizados en el nivel medio superior podemos señalar los realizados por López y colaboradores (López y Rodríguez, 2002; López, 2008 y López, Tinajero y Pérez 2006), específicamente en este último indagaron las prácticas de lectura de los estudiantes el ámbito de la literatura. Los resultados muestran considerables diferencias con respecto a las prácticas lectoras que se promueven en tres contextos diferentes –Colegio de Bachilleres, Bachillerato General e Internacional-. En el primero, la lectura es orientada de forma superficial y el estudiante se convierte en un lector pasivo y dependiente de la autoridad del profesor, mediante un control de lectura para la evaluación. En el segundo, se promueve que los estudiantes identifiquen aspectos formales del texto, el significado de figuras retóricas y la lectura entre líneas de algunos aspectos ideológicos de

fuentes elegidas por ellos mismos, pero dependiendo en gran medida de la autoridad y experiencia del profesor. En el tercer contexto, los estudiantes construyen de manera más autónoma el discurso en el aula y se enfatiza la polifonía y dialogismo del texto literario, asumiendo a los estudiantes como lectores activos, negociadores de significados, que acceden a los textos por diferentes vías, incluyendo el profesor. En términos generales dichas prácticas se diferencian por las posturas que las sustentan. En este sentido en primer lugar se observó una postura orientada a qué se debe saber sobre los textos literarios -significados literales del texto-. En segundo lugar qué se debe *aprender de los textos literarios –el significado es mediado por la autoridad del profesor-* y finalmente una orientada a qué se puede *hacer frente* a los textos literarios –procesos de negociación del significado-.

Entre los estudios realizados en el nivel superior podemos ubicar los realizados por González (2011) quien describe los elementos que configuran las prácticas de lectura de estudiantes de licenciatura en Derecho y Geografía. Los resultados señalan que elementos tales como *roles, objetivos, textos y acciones* configuran las prácticas de lectura. En términos generales los *roles* se caracterizan por otorgar a la lectura una función de *legitimación* del saber, según el rol de estudiante, como apropiación de un conocimiento y un lenguaje disciplinar para la formación profesional. Los *objetivos* se orientan a obtener conocimiento a partir de un entrenamiento, disponer de información para participar en clase, para dar soporte a un discurso en la exposición de un tema, prepararse para un examen y elaborar un producto escrito. Respecto al uso de los textos en el área de Derecho observaron el uso del libro de texto, códigos, textos electrónicos, apuntes de los alumnos, reportes de investigación y en el área de Geografía identificaron el uso de fotocopias de textos, mapas, apuntes de alumnos y materiales elaborados por los profesores. Finalmente, las acciones realizadas se relacionan con la naturaleza de la tarea, se tornan estratégicas ante la demanda del profesor, seleccionan de fuentes de información, subrayan ideas principales e identifican palabras ancla.

Para concluir esta sección queremos destacar el ensayo realizado por Vaca y Hernández (2006), a través del cual señalan la necesidad de indagar más acerca de la alfabetización digital o propiamente la lectura de textos electrónicos, considerándola un tema poco estudiado en nuestro país. Los autores señalan que ante la gran expansión y variedad de éstos, es importante indagar sus usos y aplicaciones educativas a nivel individual e institucional.

ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Con respecto a la enseñanza de la lectura, encontramos pocos estudios de intervención diseñados por el propio investigador (Perales, 2011; Rizo, 2004; Zarzoza, Luna, De Parrés y Guarneros, 2007)³. Por ejemplo, en su reciente estudio de intervención Perales (2011), explora desde una perspectiva sociocognitiva el surgimiento de inferencias retóricas generativas y conciencia metacrítica en alumnos de una licenciatura en enseñanza del inglés. El trabajo adopta a nivel teórico los principios de la lingüística sistémica funcional

■ En términos generales los roles se caracterizan por otorgar a la lectura una función de legitimación del saber, según el rol de estudiante, como apropiación de un conocimiento y un lenguaje disciplinar para la formación profesional.

■ ...la evaluación de la comprensión ha sido una constante de investigación en la última década en la educación media y superior.

(LSF) y la teoría de sistemas dinámicos y a nivel metodológico utiliza una investigación basada en el diseño (Design-Based Research).

En cuanto a sus resultados, Perales (2011) encontró que la aplicación de conocimientos retóricos relacionados con géneros orales, así como la presunción de que todo texto es meramente informativo/narrativo, caracterizan los procesos inferenciales de los alumnos y llevan a la producción de inferencias implausibles. A partir de estos resultados el autor considera que la actividad metalingüística propia de la Teoría de la Valoración de la LSF, combinada con un enfoque sociocultural para la enseñanza, inciden positivamente en el desarrollo de una amplia gama de habilidades de comprensión y no sólo en aquellas de la lectura crítica.

Por otra parte, la evaluación de la comprensión ha sido una constante de investigación en la última década en la educación media y superior. Por ejemplo, en su estudio López y Rodríguez (2003) argumentan la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación alternativa para valorar la comprensión de textos expositivos de los estudiantes de bachillerato, a fin de obtener información contextualizada. Los resultados del estudio muestran que éstos tienen escasas habilidades para localizar información específica, relacionar las ideas al interior y exterior de los textos, e identificar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. De igual manera, Peredo (2008) señala que los estudiantes de bachillerato tienen dificultad para comprender información implícita de textos argumentativos, utilizan principalmente estrategias de memorización -basadas en el procesamiento superficial de la información- y carecen de estrategias para autorregular el proceso de comprensión. A su vez, los recientes estudios de Sánchez (2009) y Sánchez et al. (2011) muestran que los estudiantes de licenciatura tienen dificultades para llevar a cabo procesos de comprensión inferencial y crítica. Cabe señalar, que estudios adicionales han evaluado el impacto de los programas curriculares de lectura (y redacción) en el bachillerato (Oliver y Fonseca, 2009).

■ ESTUDIOS CENTRADOS EN LA ESCRITURA

En este apartado presentamos una revisión de los estudios realizados acerca de la escritura en el nivel medio superior y superior, clasificados como hemos señalado, alrededor de cuatro ejes: conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanza.

CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS ACERCA DE LA ESCRITURA

Normalmente la composición de textos académicos requiere que los estudiantes y escritores disciplinares posean en mayor o menor medida un conjunto de conocimientos del tema, lingüísticos, retóricos de los géneros textuales, de los procesos de composición, de las comunidades disciplinares y metacognitivos que les permitan regular la tarea de composición. Además también sabemos de acuerdo a la literatura que los escritores académicos a partir de sus experiencias escolares y/o profesionales -incluyendo personales- a menudo construyen determinadas concepciones y creencias

respecto a sí mismos como escritores, y otras referidas a los procesos y tareas de escritura. En los últimos años, la investigación en el campo de la composición escrita ha señalado que los conocimientos y creencias adquiridas por los estudiantes impactan los procesos de composición y la calidad de los textos académicos que producen.

Por ejemplo, Bañales (2010) desde una posición cognitiva indagó las relaciones entre el nivel de conocimiento previo del tema, los procesos de regulación de la escritura y la calidad del texto en una muestra de estudiantes universitarios. En el estudio participaron 24 estudiantes de segundo año de Magisterio en Educación Infantil, quienes elaboraron un texto expositivo de comparación y contraste. La recogida de datos incluyó registros de pantalla de ordenador, auto-informes y documentos (notas y texto producido). Para llevar a cabo el análisis, los conocimientos del tema fueron medidos mediante una prueba de relación de conceptos, los procesos de regulación fueron analizados a través de la identificación de “episodios de regulación” de manera cualitativa y posteriormente fueron cuantificados y la calidad del texto fue evaluada mediante una rúbrica de textos expositivos de comparación y contraste que valoraba en cinco niveles la calidad del contenido y la organización del texto.

Bañales (2010) a partir de un análisis descriptivo señala que los estudiantes con alto nivel de conocimientos del tema a diferencia de los de bajo nivel utilizaron una mayor cantidad de procesos de regulación de problemas a nivel superficial y especialmente de significado tanto al inicio como al final de la producción textual, mientras que ambos grupos utilizaron una cantidad prácticamente similar durante el periodo medio. No obstante, en su estudio, Bañales (2010) también indica que no se encontraron relaciones significativas entre el nivel de conocimiento del tema y el uso de procesos de regulación de la escritura, así como tampoco entre el nivel de conocimiento del tema y la calidad del texto.

Por su parte, Sánchez, Reyes y Villalobos (2009) indagaron mediante un cuestionario cerrado los conocimientos gramaticales, lexicales y sintácticos de 35 estudiantes de maestría en ciencias computacionales, implicados en la elaboración de avances de proyectos de investigación. Respecto al *dominio gramatical*, el estudio señala que los estudiantes conocen las normas gramaticales y responden adecuadamente la mayoría de ejercicios relacionados con la ortografía, concordancias y puntuación,

...en lo concerniente al dominio expresivo y de concreción, los estudiantes mostraron las mayores dificultades para explicitar los sujetos y verbos en las oraciones, emplear un estilo activo y directo en la redacción, mantener el tema de manera coherente a lo largo de los párrafos y sintetizar la información de las fuentes.



■ No obstante que estas concepciones de los estudiantes se aproximan a las ideas deseables de la escritura académica (eg. función epistémica), los autores apuntan que “no hay una correspondencia entre lo que piensan y escriben en el cuestionario y la práctica de su escritura en el ensayo solicitado” (Lepe Lira et al., 2011, p. 4-5).

pero éstos no logran transferirlas y aplicarlas de manera correcta, dando lugar a la producción de textos de baja calidad gramatical. En lo referente al *dominio lexical*, se encontró que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de emplear sinónimos para sustituir palabras; no obstante, en sus avances mostraron recurrentemente dificultades tales como el uso de palabras o frases repetidas, empleo de palabras con significados incorrectos u opuestos, expresiones coloquiales e imprecisas, entre otras. Finalmente, en lo concerniente al dominio expresivo y de concreción, los estudiantes mostraron las mayores dificultades para explicitar los sujetos y verbos en las oraciones, emplear un estilo activo y directo en la redacción, mantener el tema de manera coherente a lo largo de los párrafos y sintetizar la información de las fuentes.

Desde una aproximación cognitiva Lepe, Gordillo y Piedra (2011) exploraron las concepciones e importancia que los estudiantes de licenciatura atribuyen a la escritura académica. Los resultados del estudio descriptivo obtenidos mediante un cuestionario abierto y cuyos datos cualitativos fueron posteriormente cuantificados, muestran que un 46% de los estudiantes conciben la escritura como “una técnica para poder comunicarnos de distintas maneras con otras personas”, mientras que un 31% la entiende como “una forma de expresión de sentimientos, ideas y conocimientos adquiridos”, y un 23% considera que significa “ plasmar mis ideas, poner por escrito lo que pienso”. Asimismo, señala que la mayoría de los estudiantes consideran que la escritura académica es importante porque favorece el aprendizaje personal, la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo profesional. No obstante que estas concepciones de los estudiantes se aproximan a las ideas deseables de la escritura académica (eg. función epistémica), los autores apuntan que “no hay una correspondencia entre lo que piensan y escriben en el cuestionario y la práctica de su escritura en el ensayo solicitado” (Lepe Lira et al., 2011, p. 4-5).

Por su parte, Mercado y Espinoza (2009) desde una mirada socio-cultural -próxima al enfoque de literacidades académicas- analizaron los sentidos y significados que los estudiantes normalistas otorgan al proceso de escritura como a su formación docente a través de las prácticas de escritura. En el estudio de corte cualitativo emplearon una entrevista fenomenológica y el análisis de los textos académicos producidos por los estudiantes normalistas. Los resultados obtenidos mediante análisis del discurso señalan que los estudiantes consideran que las prácticas de escritura son poco significativas para su desarrollo personal y profesional, asociándolas con tareas a demanda para acreditar sus cursos escolares y decir el conocimiento académico que los docentes esperan; en otras palabras, consideran que dichas prácticas ignoran o prestan poca atención sus propios pensamientos, sentimientos, motivaciones y experiencias, lo que los autores llaman “implicación subjetiva en el proceso de escritura” (Mercado y Espinoza, 2009, p. 4). No obstante el sometimiento de la libertad de pensamiento según el cual los autores consideran que viven los estudiantes con las prácticas de escritura señaladas, estos también identificaron que algunas

tareas informales de escritura centradas en la reflexión de sus prácticas docentes sirvieron de espacios para facilitarles una experiencia de mayor *implicación subjetiva* con la escritura como herramienta de construcción de conocimientos académicos y expresión de sus creencias personales.

Desde una perspectiva sociocognitiva, Vidal y Perales (2010) analizan las creencias explícitas e implícitas de profesores de un programa de licenciatura en enseñanza del inglés sobre lo que significa escribir académicamente. Utilizan el análisis sistémico-funcional de textos altamente valorados y textos menos valorados así como entrevistas con los profesores. Encuentran que los profesores valoran sobre todo los textos que reproducen y reflexionan sobre la información presentada en las clases y presentan estructuras genéricas prototípicas. No asignan géneros argumentativos y reaccionan con valoraciones negativas ante un texto que presenta características argumentativas.

Finalmente, Cuatlapantzi y Perales (2010) analizan convergencias y divergencias entre las expectativas de estudiantes y docentes de una licenciatura en enseñanza del inglés con respecto a la escritura académica. Encuentran una gran diversidad entre los dos grupos y al interior de los mismos. Identifican la polisemia de algunos términos como “estilo” o “formato” y la falta de referentes comunes para los mismos entre los participantes como problemas potenciales para el establecimiento de entendimientos intersubjetivos respecto a la calidad de la escritura académica.

PROCESOS DE ESCRITURA

En los estudios nacionales acerca de los procesos de composición podemos identificar dos tipos de trabajos: las revisiones de literatura y los estudios empíricos.

Respecto a las revisiones de la literatura destacan los trabajos de Castelló, Bañales y Vega (2010) y Zanotto y González (2011). Por ejemplo, en su revisión Castelló et al, (2010) ofrecen una síntesis comparativa de las premisas teóricas y metodológicas de los cuatro principales enfoques de investigación de la regulación de la escritura académica: cognitivo, sociocognitivo, sociocultural y socialmente compartido.

Para realizar la síntesis, Castelló y colegas utilizan 5 elementos de comparación: a nivel teórico, la noción de escritura y la noción de regulación; a nivel metodológico, las unidades de análisis, las técnicas de recogida de datos y los métodos de análisis. En síntesis, los autores señalan que la investigación cognitiva se ha centrado en estudiar los procesos de control metacognitivos relacionados con la planificación y revisión del escrito en escritores expertos y novatos, mientras que desde el enfoque sociocognitivo se han ocupado de indagar el impacto de propuesta de enseñanza dedicadas a favorecer la regulación cognitiva y afectiva-motivacional de los estudiantes al momento de escribir textos en contextos escolares; por su parte desde el enfoque sociocultural consideran que los estudios se han centrado en estudiar los proceso de co-regulación mediante los cuales los docentes o compañeros más avanzados facilitan mediante el uso de andamiajes la

...los autores señalan que la investigación cognitiva se ha centrado en estudiar los procesos de control metacognitivos relacionados con la planificación y revisión del escrito en escritores expertos y novatos, mientras que desde el enfoque sociocognitivo se han ocupado de indagar el impacto de propuesta de enseñanza dedicadas a favorecer la regulación cognitiva y afectiva-motivacional de los estudiantes al momento de escribir textos en contextos escolares...

■ En cuanto a las recomendaciones teórico-conceptuales las autoras sugieren entender la escritura académica como una actividad de regulación estratégica de factores cognitivos y afectivo-motivacionales.

apropiación de conocimientos, procedimientos y herramientas para la escritura de textos académicos y la construcción de significados por parte de los aprendizajes de una manera gradual, hasta que el estudiante logre regular su escritura de manera independiente; finalmente en su trabajo Castelló y colegas, mencionan que el enfoque socialmente compartido estudia la regulación analizándola como una regulación colectiva en tareas de escritura colaborativa de textos académicos.

Además, concluyen señalando que los principales desafíos para el avance en el estudio de la regulación de la escritura académica, consisten por un lado en el diálogo e integración entre las diferentes teorías de la regulación señaladas y por otro, en el uso combinado de instrumentos concurrentes (eg. protocolos de pensamiento en voz alta) y retrospectivos (eg. diarios de escritura) que permitan estudiar dicho fenómeno de manera multidimensional, situada y en tareas auténticas de escritura en contextos escolares y/o profesionales.

Desde una perspectiva similar, Zanotto y González (2011) revisan los estudios sobre los procesos de escritura académica realizados en nuestro país en los últimos veinte años, y a partir de su análisis crítico en términos de los objetos de estudio, enfoques teóricos y diseños metodológicos adoptados, proponen un conjunto de recomendaciones teóricas y metodológicas para avanzar en el campo. En cuanto a las recomendaciones teórico-conceptuales las autoras sugieren entender la escritura académica como una actividad de regulación estratégica de factores cognitivos y afectivo-motivacionales. Para las autoras, dicha concepción requiere a nivel metodológico estudiar la escritura académica como un proceso en tiempo real y situado en tareas auténticas; además señalan que es necesario estudiar la interrelación entre las actividades de lectura y escritura durante la composición de textos académicos e indagar el impacto de los estudios al respecto en el diseño de propuestas de enseñanza de escritura académica integradas al currículo de la educación de educación media y superior.

Por otra parte, los estudios empíricos acerca de los procesos de escritura se han centrado en indagar las estrategias y dificultades que presentan los estudiantes para escribir textos académicos en contextos de licenciatura (Bañales, 2010) y de maestría (Martín y Carvajal, 2011), sin embargo destaca la ausencia de trabajos que indaguen los procesos de estudiantes de educación media superior y de doctorado.

En su trabajo de orientación cognitiva, Bañales (2010) encontró que las principales dificultades de los estudiantes de la Licenciatura en Educación preescolar para redactar un texto expositivo de comparación y contraste fueron: sintetizar la información de los textos leídos para crear su propio texto, organizar la información de manera comparativa, y revisar la coherencia en la progresión de sus ideas en el texto.

Por otro lado, desde una posición sociocognitiva, Martín y Carvajal (2011) indagaron los procesos de escritura de tesis de una estudiante de postgrado en educación e identificaron que las principales dificultades a las que se enfrentó fueron: carencia de conocimientos acerca de la tesis como

género textual, dificultad para ordenar y expresar las ideas de manera lógica y clara, dudas respecto a cómo sintetizar y evaluar las ideas de otros para expresar sus propias ideas, problemas ortográficos relacionados con la puntuación y la acentuación y dificultades para empezar a escribir. A su vez señalan que el asesor de tesis –además de otros revisores ocasionales– tiene un papel fundamental en los procesos de escritura del estudiante, facilitándole ayudas a nivel conceptual, metodológicos y de escritura que le permiten superar en mayor o menor medida las dificultades señaladas y promueven su inserción en la comunidad disciplinar.

ESTUDIOS DE LA COMPOSICIÓN BASADOS EN EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS

En un primer trabajo Aguilar y Fregoso (2011) describen las características de los textos académicos producidos por 20 estudiantes de maestría en educación, todos ellos profesores en servicio. Utilizando las teorías lingüísticas del texto y del discurso aportadas por autores como Van Dijk y Cassany, entre otros, analizan específicamente la estructura (macro y micro estructuras), la textura (tesis, argumentación y tematización) y los aspectos pragmáticos de los avances de proyectos de tesis realizados por dichos estudiantes. Los autores señalan que a nivel de la estructura los textos presentan problema tales como imprecisiones léxicas, omisión de palabras en las oraciones (elipsis) uso inadecuado de marcadores textuales y conectores, inadecuada jerarquización de ideas, ausencia de tema principal, entre otras problemáticas que afectan la cohesión y coherencia de los textos. Además, encontraron dificultades a nivel de la textura en términos de ausencia de tesis e ideas principales, argumentación basada en falacias, citación inadecuada, tematización deficiente y repetitiva, entre otras. Finalmente, en lo referente a los aspectos pragmáticos los autores infieren problemas tales como uso de lenguaje coloquial, del sentido común, presuposiciones basadas en creencias sociales y una escasa teorización presente en sus escritos.

En un trabajo de tipo teórico, Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011) realizan una propuesta metodológica para analizar lingüísticamente la voz del autor en los textos académicos. Utilizando aportaciones proveniente de la lingüística aplicada al discurso académico, la psicología del texto y los estudios de las identidades académicas, entre otras fuentes teóricas, proponen asumir la voz del texto académico como un “constructo de carácter individual así como social, cultural e históricamente situado” (Castello et al., 2011, p. 109). Respecto a su dimensión individual los autores señalan que se manifiesta mediante el uso estratégico de recursos discursivos de posicionamiento e implicación para construir su propia voz integrando las voces de otros autores; mientras que en su dimensión social, la voz debe entenderse como la “consciencia del autor” respecto al poder de sus palabras como miembro de determinada comunidad discursiva y a la necesidad de ajustar su discurso a unos objetivos, audiencia y contexto particular.

A partir de las premisas anteriores, los autores proponen analizar

...la voz del texto académico como un “constructo de carácter individual así como social, cultural e históricamente situado” (Castello et al., 2011, p. 109).

■ Concluyen que los profesores no esperan diálogos intertextuales ni posicionamientos críticos en estos textos y cuestionan la poca exposición de los estudiantes a géneros argumentativos y de investigación.

metodológicamente la voz del autor en los textos académicos mediante tres dimensiones interrelacionadas: posicionamiento, intertextualidad y organización retórica de la información. En la primera los autores proponen analizar los recursos discursivos de posicionamiento tales como expresiones de elusión de compromiso (eg. posible), potenciadores-enfatizadores (eg. claramente), marcadores de actitud (eg. de acuerdo con), autorreferencias (eg. en nuestro trabajo) y otros recursos de implicación del lector, tales como el uso del plural (eg. nosotros), los comentarios en el texto (eg. notas al pie), las alusiones al conocimiento compartido (eg. como sabemos), los imperativos (eg. véase), entre otros. En la segunda dimensión se analizan el uso más o menos explícito de citas y de recursos discursivos como mecanismos que utiliza el escritor para relacionarse con otros autores. En la tercera dimensión los autores proponen analizar la organización y progresión temática del contenido de los textos –relaciones entre ideas-, identificado los *movimientos* retórico-temáticos empleados por los escritores.

Cerramos este apartado, con el trabajo de Busseniers, Giles, Núñez y Rodríguez (2010) quienes utilizan la Teoría de la Valoración y la taxonomía de micro-géneros de la lingüística sistémico-funcional para identificar características discursivas valoradas en anteproyectos de tesis que recibieron calificaciones altas en una licenciatura en enseñanza del inglés. Encuentran que los tesisistas controlan bien los micro-géneros descriptivos y explicativos e intentan con menos éxito controlar un micro-género argumentativo: la exposición. Sus textos carecen de posicionamientos valorativos con respecto a las fuentes revisadas, no incluyen contra-argumentos y parecen no distinguir distintos grados de autoridad o credibilidad de las fuentes consultadas. Concluyen que los profesores no esperan diálogos intertextuales ni posicionamientos críticos en estos textos y cuestionan la poca exposición de los estudiantes a géneros argumentativos y de investigación.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA

Como señalamos anteriormente, una parte importante de los estudios socioculturales se han centrado en comprender y explicar *las prácticas de literacidad académica y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares* de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, culturales e históricos específicos.

Por ejemplo, Hernández (2009) argumenta desde una posición sociocultural y dialógica de la escritura académica, que las dificultades de los estudiantes universitarios –particularmente de postgrado– para escribir textos académicos, están relacionadas, no sólo con carencias en el dominio de habilidades y estrategias tales como planear y revisar el texto, integrar teorías y evidencias en un argumento propio o la citación adecuada de fuentes, ni debido a una deficiente alfabetización previa; de acuerdo con él, las dificultades se derivan principalmente de aspectos relacionados con el acceso, identidad, poder y legitimidad asociados al dominio del discurso académico. Desde esta visión, el problema central se relaciona más con el hecho de que los estudiantes a menudo se sienten incapaces,

fuera de lugar y/o desmotivados para iniciar o continuar una conversación dentro de una determinada comunidad académica con cierto nivel de autoridad, competencia y legitimidad.

Desde una perspectiva similar al estudio anterior, Perales (2005) analiza los procesos sociales de apropiación del reporte de investigación empírica en inglés por parte de un alumno de posgrado hispanohablante. Encuentra que ese proceso es mediado por los múltiples sistemas de actividad en las que participa el estudiante, las relaciones distintas que éstos postulan con la comunidad de discurso meta, la reconstrucción que el estudiante hace de estos elementos contextuales, y los conflictos entre sus metas e identidad y aquellos de los jugadores con poder (los profesores). Como consecuencia de la falta de guía explícita, esa reconstrucción resulta parcial y provoca una apropiación “fallida” del género meta y de aspectos de la cultura académica al no poder transferir conocimientos explícitos sobre los mismos de un sistema de actividad a otro.

Por su parte mediante una interesante revisión de la literatura, Carrasco y Kent (2011b) identificaron más de veinte retos de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes de doctorado en ciencias de laboratorio, a través de cuatro momentos implicados en la construcción de la autoría científica: convertirse en hablante autorizado, participar de situaciones de investigación, publicar argumentos y ganar reconocimiento de la comunidad científica. Respecto al momento o etapa de *convertirse en hablante autorizado* destacan los retos relacionados con reconocer objetos de estudio, autores y fuentes representativas, además de la gramática de la escritura científica. En el segundo momento, los retos tienen que ver con aprender a *participar en investigaciones* haciendo uso de las teorías, argumentos e instrumentos del campo, buscando innovar y realizar nuevos estudios en temas poco indagados. En el tercer momento los estudiantes se enfrentan a menudo a retos como *producir* sus propias ideas y argumentos originales o novedosos y buscar su publicación en revistas propias de su disciplina. Por último, a través de los momentos anteriores los estudiantes de doctorado se enfrentan al reto de *obtener reconocimiento* de la comunidad académica a la que se adscriben, mediante su participación en eventos científicos, el intercambio oral y por escritos de ideas con otros colegas, la citación de sus trabajos por otros miembros de la comunidad y su participación en obras colectivas del campo de estudio, obtención de financiamiento para proyectos propios, entre otros retos.

Finalmente, otros autores desde perspectivas socioculturales de orientación sociolingüística como Enrique Hamel y Karen Englander, han indagado por un lado el papel del idioma español e inglés en las políticas de igualdad o desigualdad en el acceso y producción de publicaciones científicas (Hamel, 2005; 2006; 2007) y por otro, las dificultades a las que se enfrentó un científico mexicano para ajustar su discurso en lengua materna y obtener reconocimiento en las comunidades científicas de habla inglesa; en este último caso, a partir del análisis de los procesos de resistencia y negociación de los contenidos de sus artículos con los revisores y editores

...cuatro momentos implicados en la construcción de la autoría científica: convertirse en hablante autorizado, participar de situaciones de investigación, publicar argumentos y ganar reconocimiento de la comunidad científica.

■ ...la investigación y enseñanza de la argumentación es un objeto poco estudiado en nuestro país...

de revistas internacionales dominadas por el idioma inglés (Englander 2006, 2010; Englander y López, 2011).

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Entre los investigadores nacionales existe un creciente consenso respecto a la necesidad de elaborar propuestas de enseñanza de la escritura académica. Destacan los trabajos de Castro et al (2010a), quienes analizan las características del ensayo escolar como género textual y sugieren diversas actividades de enseñanza de competencias argumentativas, como por ejemplo, el análisis y comentario de argumentos de textos disciplinares. En la misma línea, Castro y Sánchez (2010b), y Castro (2007) proponen una reflexión para la enseñanza del lenguaje en humanidades, desde un enfoque funcional y social de la alfabetización académica. Adicionalmente, Castro y colegas, desde las teorías del género (Lingüística Sistémica Funcional) de la Escuela de Sidney, ofrecen alternativas para el análisis de los procesos evaluativos de textos académicos y señalan algunas implicaciones para el diseño de intervenciones pedagógicas en las aulas universitarias (Castro, 2009; Castro y Hernández, 2008; Castro y Sánchez, 2009).

Desde otro abordaje, Monzón (2011a) propone el uso del blog como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de escritura argumentativa y colaborativa. Ambos trabajos son importantes aportaciones, considerando al menos que la investigación y enseñanza de la argumentación es un objeto poco estudiado en nuestro país (Monzón, 2011b). Por su parte, algunos investigadores sugieren el uso de distintas actividades didácticas tales como pautas de pensamiento, diarios de escritura, análisis de estructuras textuales y escritura recíproca, entre otras, como andamiajes para facilitar el aprendizaje estratégico y efectivo de los procesos de la planificación, redacción y revisión de textos académicos (Bañales y Vega, 2010; Ortega-Salas y Sánchez-Hernández, 2009; Salinas, Irizar y López, 2009).

De manera similar, Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega (2011) ofrecen estrategias didácticas para enseñar a escribir textos académicos con voz propia a estudiantes de universidad –y secundaria. Entre las principales estrategias destacan el uso de “aulas multivocales” y la revisión de textos académicos entre iguales. De acuerdo con los autores, en las aulas multivocales se pretende que las diferentes voces de los estudiantes sean visibles e interactúen antes, durante y después de los procesos de discusión intertextual, escritura individual y colaborativa que llevan a cabo en el aula en relación a temas y proyectos disciplinares.

En la segunda estrategia, se promueve en un primer momento aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre las características y recursos discursivos de los textos académicos y posteriormente se les coloca en procesos de revisión colaborativa de sus textos académicos mediante la ayuda de pautas que les permiten valorar y mejorar el uso de recursos discursivos de posicionamiento e implicación y de movimientos retóricos en las distintas partes de sus proyectos de tesina; en dichos procesos también participan distintos profesores como tutores de escritura y revisores adicio-

nales de los mismos textos.

Para concluir, otros estudios han señalado la importancia que tiene la mediación de los docentes para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que tienen para construir conocimientos significativos, configurar una identidad disciplinar y asumir un compromiso con su desarrollo personal y profesional, a través del uso de la escritura académica (Calvo, 2009; Carrasco y Kent, 2011a) y de mapas narrativos (Espinoza, 2011).

BALANCE: AVANCES Y DESAFÍOS

A partir de lo expuesto consideramos necesario presentar un balance de los avances y desafíos en el campo de los estudios de la lectura y la escritura académica en nuestro país, en al menos cuatro aspectos:

1. Temas por área y objetos de estudio. La Tabla 1 y la Tabla 2 que aparecen en las páginas siguientes muestran un resumen de los principales temas estudiados en el área de la lectura y la escritura en la década anterior.

Desde el punto de vista de las perspectivas teóricas señaladas al inicio de este trabajo, podemos considerar que para indagar dichos temas en ambas áreas, los académicos nacionales han adoptado preferentemente perspectivas socioculturales, en menor medida cognitivas y en contados casos sociocognitivas.

...la importancia que tiene la mediación de los docentes para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que tienen para construir conocimientos significativos, configurar una identidad disciplinar y asumir un compromiso con su desarrollo personal y profesional, a través del uso de la escritura académica...



Tabla 1 Temas estudiados en el área de lectura durante el 2002-2011

<i>Objetos de estudio</i>	<i>Temas</i>	<i>Estudios Representativos</i>
Conocimiento y creencias	1. Los conocimientos previos del tema y su influencia en la comprensión de múltiples documentos	Vega (2011)
	2. las creencias epistemológicas de los alumnos hacia la lectura	Hernández (2008), Moore y Narciso (2011), Sarmiento, Carrasco y Tello (2009)
	3. las creencias de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura en bachillerato	López (2006)
	4. creencias de los docentes respecto al uso de los textos en la enseñanza-aprendizaje del inglés	Perales, Hernández y De Ita (2011)
Procesos	5. los procesos de regulación metacognitiva en la comprensión de múltiples textos	Vega, Bañales y Correa (2011)
	6. las condiciones contextuales de promoción de la lectura en el ámbito universitario	Carrasco (2004)
	7. los procesos cognitivos de leer múltiples textos para escribir textos académicos	Castelló, Bañales y Vega (2011)
	8. los procesos de evaluación de textos académicos por parte de lectores experto	Zanotto, Monereo y Castelló (2011)
	9. los procesos de lectura como actividades dialógicas y situadas	Hernández (2005)
Prácticas de lectura	10. las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato y la licenciatura en distintas disciplinas (Literatura, Derecho, Geografía)	López y Rodríguez, 2002; López, 2008 y López, Tinajero y Pérez 2006, Peredo (2001) González (2011)
	11. la lectura de textos electrónicos	Vaca y Hernández (2006)
Enseñanza y evaluación	12. propuestas de enseñanza de lectura retórica, estratégica y crítica en diferentes disciplinas	Cervantes, Hernández y González, 2008, Perales, 2011; Rizo, 2004; Zarzoza, Luna, De Parrés y Guarneros, 2007
	13. uso de instrumentos de evaluación alternativa para valorar la comprensión de textos expositivos en bachillerato	López y Rodríguez (2003), Peredo (2008)
	14. evaluación del impacto de programas curriculares en bachillerato y educación superior	Oliver y Fonseca, (2009), Sánchez (2009) y Sánchez et al. (2011)

Tabla 2 Temas estudiados en el área de escritura durante el 2002-2011

<i>Objetos de estudio</i>	<i>Temas</i>	<i>Estudios Representativos</i>
Conocimiento y creencias	1. el impacto del dominio de conocimiento del tema y lingüístico en los procesos de composición y la calidad de los textos académicos	Bañales (2010), Sánchez, Reyes y Villalobos (2009)
	2. las concepciones y creencias de los estudiantes y docentes de licenciatura acerca de la escritura académica	Cuatlapantzi y Perales (2010), Lepe, Gordillo y Piedra (2011), Mercado y Espinoza (2009), Vidal y Perales (2010)
Procesos	3. teorías y métodos para investigar los procesos de regulación de la escritura académica	Castelló, Bañales y Vega (2010) y Zanotto y González (2011).
	4. procedimientos, estrategias y dificultades de los estudiantes de licenciatura y maestría en la composición de textos académicos	Aguilar y Fregoso (2011), Bañales, (2010), Martín y Carvajal (2011),
Estudios de la composición basados en análisis de textos	5. la voz y la valoración del autor en los textos académicos	Busseniers, Giles, Núñez y Rodríguez (2010), Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011)
Prácticas de escritura	6. prácticas de enculturación académica de los estudiantes de licenciatura y postgrado en diversas disciplinas y géneros textuales	Carrasco y Kent (2011b), Hernández (2009) , Perales (2005)
	7. el papel del idioma español e inglés en las políticas de igualdad o desigualdad en el acceso y producción de publicaciones científicas	Hamel (2005; 2006; 2007)
	8. las identidades, desafíos y estrategias de los científicos de habla no inglesa para publicar en revistas internacionales de alto impacto en inglés	Englander 2006; 2010 Englander y López, 2011)
Enseñanza y evaluación	9. enseñanza del ensayo argumentativo y expositivos en licenciaturas de educación, psicología y humanidades	Bañales y Vega, (2010), Castro (2007), Castro et al (2010a) Castro y Sánchez (2010b), Monzón, (2011b), Ortega-Salas y Sánchez-Hernández, 2009; Salinas, Irizar y López, 2009
	10. enseñanza de la voz en los proyectos de tesis en psicología	Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega (2011)
	11. uso de tecnologías educativas para la enseñanza de la escritura académica	Monzón (2011a)
	12. mediación docente en la construcción de conocimientos e identidades disciplinares basadas en tareas de escritura académica	Calvo, (2009), Carrasco y Kent, 2011a), Espinoza, (2011)
	13. uso de instrumentos de evaluación para valorar textos académicos	(Castro, 2009; Castro y Hernández, 2008; Castro y Sánchez, 2009)

■ ...desde la perspectiva sociocultural también es necesario seguir profundizando en las trayectorias, identidades disciplinares y relaciones de poder que suceden en los espacios universitarios alrededor de las prácticas de literacidad disciplinar tanto a nivel de licenciatura y de postgrado, por ejemplo en las relaciones tutor y tesista.

Además de mantener estos avances en términos de objetos, temas y perspectivas teóricas, consideramos importante ampliar y enriquecer la investigación nacional en este campo en la década actual, realizando mayores estudios cognitivos acerca de la comprensión y composición de textos expositivos y argumentativos en ambos niveles educativos y en diferentes géneros y disciplinas; a su vez hacen falta mayores estudios acerca de la comprensión de hipertextos y multimedia e indagar el uso de la escritura -toma- de notas como herramienta de aprendizaje. A su vez, desde la perspectiva sociocognitiva pensamos que se requiere un mayor entendimiento del papel de los factores afectivo-motivacionales que hacen que los estudiantes se impliquen o no en la lectura y la escritura académica. Por su parte, desde la perspectiva sociocultural también es necesario seguir profundizando en las trayectorias, identidades disciplinares y relaciones de poder que suceden en los espacios universitarios alrededor de las prácticas de literacidad disciplinar tanto a nivel de licenciatura y de postgrado, por ejemplo en las relaciones tutor y tesista. De igual forma, sería importante diseñar intervenciones e indagar en el aula o en plataformas electrónicas las prácticas de escritura recíproca y colaborativa de textos académicos. Finalmente, desde esta óptica, sería interesante hacer exploraciones respecto a las prácticas de escritura científica que de manera individual o colectiva llevan a cabo los investigadores nacionales académicamente productivos, a fin de obtener conocimientos que nos orienten en el diseño de programas de formación en la escritura científica. Mantener y ampliar las temáticas y perspectivas teóricas, sin duda también requerirá esfuerzos para innovar en el uso de diseños metodológicos y de técnicas de recogida y análisis de datos, a fin de entender y explicar desde distintos ángulos los sujetos y objetos de estudio que interesan a nuestras comunidades de investigación.

2. Poblaciones estudiadas. De acuerdo a nuestra revisión, las poblaciones más estudiadas tanto en el área de lectura como de escritura, han sido los estudiantes de licenciatura, seguidos por los estudiantes de bachillerato y de maestría, y de manera menos frecuente los docentes de ambos niveles, los estudiantes de doctorado y los lectores expertos. Ante esta situación, en el futuro será necesario no sólo mantener el estudio de las poblaciones actuales, sino sobre todo aumentar la producción de investigación en las poblaciones menos atendidas.

3. Capital humano, medios e idiomas de publicación de la investigación en el campo. En base a nuestra revisión, podemos identificar al menos 5 cuerpos académicos (CAs) que agrupan a los académicos más activos que mantienen líneas o temas de investigación constantes: Alma Carrasco Altamirano del CA "La investigación científica en las universidades públicas mexicanas", de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Guadalupe López Bonilla del CA "Discurso, Identidad y Prácticas Educativas", de la Universidad Autónoma de Baja California; María Cristina Castro Azuara del CA "Lenguas Modernas" de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; Norma Alicia Vega López y Gerardo Bañales Faz del CA "Alfabetización Académica" de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; y Moisés Damián Perales Escudero

del CA “Estudios Lingüísticos y de Educación Superior” de la Universidad de Quintana Roo. Es importante señalar que la mayoría de los trabajos producidos por estos autores –y en general por los autores del corpus- se publican de manera colectiva (al menos dos autores) y muy pocos de manera individual, quizá esto corresponda a las demandas de publicación colectiva establecidos por los mecanismos de promoción académica e incentivos económicos de nuestras instituciones de educación superior.

Ahora bien, con respecto a los medios e idiomas de publicación, de los estudios del corpus, la mayoría de los trabajos están publicados en revistas indexadas-arbitradas (principalmente la Revista Mexicana de Investigación Educativa y la Revista Electrónica de Investigación Educativa) y en memorias digitales de congresos nacionales (principalmente el Congreso Nacional de Investigación Educativa), con muy pocas publicaciones en revistas anglosajonas, europeas y latinoamericanas; en este sentido, cabe destacar que sólo 11 de los trabajos del corpus se publicaron en idioma inglés, el resto en español. Ante situación, consideramos importante debatir la necesidad –en términos de ventajas y desventajas- y los mecanismos para que los autores nacionales publiquemos en medios internacionales.

4. Desafíos para el avance de la investigación y la enseñanza en el campo. Además de los desafíos señalados en los puntos anteriores, consideramos importante y necesario que la comunidad de investigadores, docentes, políticos educativos y otros agentes educativos involucrados reflexionemos y tomemos iniciativas durante la década en curso respecto a los siguientes temas, a fin de avanzar en la investigación y la enseñanza de la lectura y la escritura en ambos niveles educativos.

Respecto a la investigación estaría pendiente impulsar: la formación de redes de investigación nacionales y/o regionales que realicen proyectos interinstitucionales, la colaboración de los académicos nacionales en proyectos internacionales, la movilidad de profesores y estudiantes, la creación de postgrados de calidad para la formación de nuevos investigadores, la creación de un repositorio electrónico de la investigación nacional de acceso libre y de un directorio de cuerpos académicos y líneas de investigación, la producción de software para la investigación y realización de eventos continuos de investigación nacionales e internacionales en nuestro país.

Respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación media y superior nos parece importante impulsar: la creación de asociaciones dedicadas a la formación y desarrollo profesional del profesorado como escritores académicos y como docentes de lectura y escritura disciplinar, la creación de políticas educativas que impulsen la institucionalización de programas universitarios de lectura y escritura por parte de organismos nacionales como la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la incorporación de asignaturas de lectura y escritura a lo largo de los currículos de licenciatura y postgrado, la creación de un marco de competencias (y estándares) de lectura, escritura y comunicación disciplinar en educación media y especialmente en educación superior y la producción de

■ Respecto a la investigación estaría pendiente impulsar: la formación de redes de investigación nacionales y/o regionales que realicen proyectos interinstitucionales, la colaboración de los académicos nacionales en proyectos internacionales, la movilidad de profesores y estudiantes, la creación de postgrados de calidad para la formación de nuevos investigadores...

■...en la década por venir, tenemos la posibilidad de agregar nuevos temas de estudio, enfoques teórico y diseños metodológicos que nos ayuden a entender -e innovar- las actividades de lectura y escritura realizadas -y previsibles- de los docentes y estudiantes en el marco de las reformas de educación media superior y superior de nuestro sistema educativo...

software educativos, libros de textos y la realización de eventos que apoyen y promuevan la enseñanza de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje disciplinar.

En definitiva, después del balance realizado y al hacer una analogía del avance en el campo con la construcción de un parque científico, podemos decir, que en la última década entre todos hemos puesto los cimientos y avanzamos en la construcción de los edificios (cuerpos académicos, líneas de investigación, objetos, teorías) de una primera fase, no obstante todavía quedan varias fases por construir en el campo. Esto significa en nuestra opinión, que en la década por venir, tenemos la posibilidad de agregar nuevos temas de estudio, enfoques teórico y diseños metodológicos que nos ayuden a entender -e innovar- las actividades de lectura y escritura realizadas -y previsibles- de los docentes y estudiantes en el marco de las reformas de educación media superior y superior de nuestro sistema educativo, sin olvidar las ventajas y limitaciones que se encuentran presentes en la variedad de contextos lingüísticos, socioeconómicos y culturales del país. Esperamos que mediante la suma de nuestros esfuerzos colectivos afrontemos con éxito tales desafíos del campo de investigación y que a su vez, logremos contribuir a la formación de ciudadanos letrados y competentes que utilicen la lectura y la escritura como herramientas de participación social, pensamiento crítico, solución de problemas y construcción de identidades y conocimientos que hagan de México un mejor país para todos en el presente y en el futuro.

REFERENCIAS TEÓRICAS

REFERENCIAS RELACIONADAS CON LA ESCRITURA

Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bazerman, C., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., et al. (2009). *Traditions of writing research*. London: Routledge.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.

Bazerman, C. y Prior, P. (2005). Participating in emergent socio-literate worlds: Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil y T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 133-178). Urbana: National Council of Teachers of English.

Bazerman, C. y Prior, P. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berninger, V. (2012). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. New York: Psychology Press.

Coffin, C. y Donohue, J. (2011). Academic literacies and systemic functional linguistics: How do they relate?. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 64-75.

Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. En J. E. B. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-29). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dias, P., Freedman, A., Medway, P. y Pare, A. (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Englert, C. S., Mariage, T. V. y Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: The Guilford Press.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Hidi, S. y Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.

Lea, M. R. (2012). New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity. En Castelló, M. y Donahue, Ch. (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. (pp. 93-109). Iwa, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.

- Lim, J. M.-H. (2012). How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 229-245.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23.
- Olive, T. y Levy, C. (2002). *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht: Kluwer.
- Olive, T. y Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'homme*, 28(2), 191-206.
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, (80), 19-55.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York: Guilford.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and texts in academic societies* (pp.19-31). Iwa, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Rijlaarsdam, G. y van den Bergh, H. (2006). Writing Process Theory. A functional dynamic approach. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). New York: The Guilford Press.
- Russell, D. y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities?. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3-17). Iwa, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O. y Rijlaarsdam, G. (2012). *Learning to write effectively: Current trends in european research*: Leiden, Netherlands: Emerald Group Publishing Limited.
- Torrance, M. y Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). New York: The Guilford Press.
- Torrance, M., van Waes, L., y Galbraith, D. (2007). *Writing and cognition: research and applications*. Amsterdam: Elsevier.
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2007). A Writer's Discipline: The development of self-Regulatory skill. En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 51-69). Amsterdam: Elsevier.
- Zimmerman, B. y Risemberg, R. (1997). Research for the Future. *Contemporary educational psychology*, 22, 73-101.

REFERENCIAS RELACIONADAS CON LA LECTURA

Afflerbach, P. y Cho, B. (2008). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. En S. Israel y G. Duffy (Eds.), *Handbook of reading comprehension research* (pp. 69–90). New York: Routledge.

Afflerbach, P., Pearson, P. y Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.

Bazerman, Ch. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Recuperado de : http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/

Best, R., Rowe, M., Ozuru, Y. y McNamara, D. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 65–83.

Christenbury, L., Bomer, R. y Smagorinsky, P. (2009). *Handbook of adolescent literacy research*. New York: Guilford Press.

Gee, J. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. En E. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165–1993). New York: Guilford Press.

Gee, J. (2013). Reading a situated language: A sociocognitive perspective. En D. Alevermann, N. Unrau y R. Rudell (Eds.), *Theoretical models of processes of reading* (pp. 136–151). Newark DE: International Reading Association.

Geisler, C. (1994). Academic literacy and the nature of expertise: *Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gerrig, R. y O'Brien, E. (2005). The scope of memory-based processing. *Discourse Processes*, 39(2&3), 225–242.

Goldman, S. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23(3), 357–398.

Goldman, S. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. En N. Shuart-Faris y D. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 313–347). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Graesser, A. (2007). An introduction to strategic Reading comprehension. En D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 3–26). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403–422. Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

Lee, C. y Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines. The challenges of adolescent literacy*. New York: Carnegie Corporation.

Langer, J. (1986). A sociocognitive perspective on literacy. En J. Langer (Ed.), *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1–20). Norwood, NJ: Ablex.

Magliano, J., Millis, K., Ozuru, Y. y McNamara, D. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. En D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 107-136). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

McNamara, D. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

McNamara, D., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C. y Levinstein, I. (2007). iSTART: A web-based tutor that teaches self-explanation and metacognitive reading strategies. En D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies* (pp. 397-420). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of adolescent & adult literacy*, 52(2), 96-107.

Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M. y Hilden, K. (2004). Verbal protocols of reading. En N. K. Duke, y M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies*. (pp. 308-321). New York: The Guilford.

Rouet, J. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rudell, R. y Unrau, N. (2013). Reading as a motivated learning construction-process: The reader, the text and the teacher. En D. Alevermann, N. Unrau y R. Rudell (Eds.), *Theoretical models of processes of reading* (pp. 1015-1067). Newark DE: International Reading Association.

Schwegler, R. y Shamon, L. (2004). Meaning Attribution in Ambiguous Texts in Sociology. En C. Bazerman y J. Paradis (Eds.), *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities* (pp. 216-233). WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_dynamics/

Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of educational research*, 71(1), 133-169.

Vega, N. Bañales, G. y Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57).

CORPUS DE TRABAJOS REVISADOS

Aguilar, L. y Fregoso, G. (Noviembre, 2011). La redacción académica desde la estructura y la textura. El caso de los profesores en servicio. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Cd. de México. Resumen recuperado de: http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_05/0211.pdf

Bañales, G. (2011). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. [Tesis Doctoral]. Recuperado de http://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf?sequence=1

Bañales, G., y Vega, N. (2010). Aprender a escribir estratégicamente una alfabetización básica en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación Educativa ConeCT@2*, 1, 52-65.

Busseniers, P., Giles, D., Núñez, P., y Rodríguez, V. (2010). The research proposal at the BA in English of a major public university in East Mexico: a genre and register analysis of student writing. En M. Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*, (pp. 74-117). Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Calvo, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 31(124), 22-41.

Carrasco, A. (2004). Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos informativos de estudiantes universitarios. En A. Peredo (Ed.), *Diez estudios sobre lectura*. México

Carrasco, A. y Kent, R. (Noviembre, 2011a). Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios. Trabajo presentado en el *XI Congreso de Investigación Educativa*, Cd. de México. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_05/1477

Carrasco, A. y Kent, R. (2011b). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22, 97-114.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117.

Castro, M. C. (2007). *Aprender a hacer discurso desde el discurso: la enseñanza del lenguaje en las humanidades*. *Las Humanidades en la Universidad Pública*. México: Torre Asociados/UAT.

Castro, M. C. (2009). La información evaluativa en textos académicos universitarios. *Cuerpos en Diálogo*, 1, 123-138.

Castro, M. C. (2011). Discurso, educación e ideología. *Cuerpos en Diálogo*, 2, 81-94.

Castro, M. y Hernández, L. (2008). La teoría del género y la enseñanza y evaluación de la escritura académica en el nivel universitario. En *Memorias del Congreso Internacional de Evaluación Educativa CIEE*. México: UAT.

Castro, M. C., Hernández, L. y Sánchez, M. (2011). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, (pp. 49-70). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/ Universidad de Valparaíso.

Castro, M. C. y Sánchez, M. (2010). Educación, competencias y lenguaje: ¿un nuevo paradigma en la enseñanza de las ciencias y las humanidades?. *Majaramonda Revista de Filosofía*, 36-58.

Cervantes, G., Hernández, R. y González, M. E. (2008), *Primer congreso sobre praxis de la lectura en el ámbito universitario*. Cd. de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Cuatlapantzi, G. y Perales, M. (2010). How teachers and students express their expectations about academic writing. En M. Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*, (pp. 36-73). Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Englander, K. (2006). *Non-native english-speaking scientists' successful revision for English-language publication: A discourse analytic and social constructivist study*. [Tesis Doctoral]. Recuperada de http://www.academia.edu/485817/Non-native_English-speaking_scientists_successful_revision_for_English-language_publication_A_discourse_analytic_and_social_constructivist_study

Englander, K. (2010). El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües. En G. López y C. Pérez (Eds.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 255-282). México: Plaza y Valdés.

Englander, K., y Lopez, G. (2011). Acknowledging or Denying Membership: Reviewers' Responses to Non-Anglophone Scientists' Manuscripts. *Discourse Studies*, 13(4), 395-416.

Espinoza, V. (Noviembre, 2011). Mapas narrativos en la construcción de textos académicos. Prácticas de cultura escrita en estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Cd. de México. Resumen recuperado de http://lab.iiiiepe.net/congresonacional/docs/area_15/2517.pdf

González, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, 33(133), 30-50.

Hamel, E. (2005). *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Hamel, E. (2006). Spanish in science and higher education: Perspectives for a plurilingual language policy in the Spanish-speaking world. *Current Issues in Language Planning*, 7, 95-125.

Hamel, E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53-71.

Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, XXVII (107), 85-117.

Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(38), 737-771.

Hernández, G. (2009). Escritura Académica y Formación de Maestros ¿Por Qué No Acaban La Tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.

Lepe, L., Gordillo, Y., y Piedra, Y. (Noviembre, 2011). La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva de estudiantes universitarios. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Cd. de México. Resumen recuperado de

http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_05/2245.pdf

López, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 40-67.

López, G. (2008). La enseñanza de la literatura en la educación media superior: una mirada al bachillerato internacional. *Revista Textos*, 43, 87-96.

López, G. y Rodríguez, M. (2002). La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 4(23), 87-96.

López, G. y Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 67-98.

López, G., Tinajero, G., y Pérez, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 9.

Martín, G. y Carvajal, M. (Noviembre, 2011). La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una maestría en investigación educativa. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Cd. de México. Resumen recuperado de http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_11/0560.pdf

Mercado, E., y Espinoza, V. (Septiembre, 2009). Sentir, pensar, reflexionar y escribir: La implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0552-F.pdf

Monzón, L. (2011a). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33(131), 80-83.

Monzón, L. (2011b). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 41-54.

Moore, P., y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225.

Oliver, M., y Fonseca, C. (Septiembre, 2009). La comprensión lectora en el bachillerato. Trabajo presentado en el *X Congreso de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1262-F.pdf

Ortega, M., y Sanchez, S. (Septiembre, 2009). Estrategias de enseñanza para elaboración de textos escritos a nivel universitario. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0231-F.pdf

Perales, M. (2005). *Diachronic linguistic variation and its relationship to the enculturation process of a NNS graduate student into academia: A developmental case study*. [Tesis de maestría]. Ames, Iowa, EUA: Iowa State University.

Perales, M. (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docen-*

tes, 43, 42-52.

Perales, M., Hernández, M., y De Ita Reyes, E. (2010). An analysis of texts used at a self-access center: Opportunities for teacher training in reading comprehension. En M. Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*, (pp. 118-153). Puebla: BUAP.

Perales, M. (2012). *Teaching and Learning Critical Reading at a Mexican University: An Emergentist Case Study*. [Tesis doctoral] Recuperado de <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/86301>

Peredo, M. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 23(94), 57-69.

Peredo, M. (2008). Las estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-14.

Rizo, P. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 36, 2(2), 113-137.

Salinas, H., Irizar, G. y López, A. (Septiembre, 2009). Impacto de los cursos de taller de lectura y redacción en los estudiantes de la DES- DAEH. Trabajo presentado en el *X Congreso de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0732-F.pdf

Sánchez, J. (Septiembre, 2009). La comprensión de textos instruccionales expositivos y la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios. El caso UPN. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0011-F.pdf

Sánchez, L., Reyes, E. y Villalobos, E. (Septiembre, 2009). Redacción, carencia en los programas de formación de investigadores. Estudio diagnóstico en estudiantes de posgrado. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_04/ponencias/1273-F.pdf

Sánchez, S., Grajales, I. y García, E. (2011). Un instrumento para el diagnóstico de habilidades de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, UNSIS. *Perfiles Educativos*, 32(132), 110-126.

Sarmiento, M., Carrasco, A. y Tello, P. (Septiembre, 2009). Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0885-F.pdf

Vaca, J., y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. Textos electrónicos. *Perfiles Educativos*, 23(113), 106-128.

Vega, N. (2011). Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación. [Tesis doctoral]. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9282/NAVL-TesisDoctoral-2011-Comprension-MT.pdf;jsessionid=2E30D473801B3ED0D104D320D2381BB7.tdx2?sequence=1>

Vega, N., Bañales, G., y Correa, S. (Noviembre, 2011). ¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F. Resumen recuperado de http://lab.iiiiepe.net/congresonacional/docs/area_01/2209.pdf

Vidal, C. y Perales, M. (2010). Teachers' beliefs and the implementation of writing tasks in an ELT undergraduate program. En M. Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts* (154-186). Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Zanotto, M., y González, G. (Noviembre, 2011). Procesos de composición escrita académica: consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas para su investigación. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Cd. de México. Resumen recuperado de http://lab.iiiiepe.net/congresonacional/docs/area_05/2472.pdf

Zanotto, M., Monereo, C., y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 33(133), 10-29.

Zarzosa, L., Luna, D., De Parrés, T., y Guarneros, E. (2007). Efectividad del uso de una interfaz para la lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).

EVANGELIO CAPITULO VI

MERCEDES ZANOTTO

es docente e investigadora en temas de educación y se ha especializado en lectura y escritura estratégica, académica y científica, así como también en la formación de investigadores en educación. Actualmente desarrolla investigación sobre estrategias de lectura y escritura en estudiantes de bachillerato. Es coautora del libro *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (2007), coautora del libro *Estrategias de lectura y escritura para el bachillerato* (2012) y autora del libro *Estrategias de lectura en lectores académicos expertos* (2012). Es doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, académica de tiempo completo de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la cual una de sus funciones principales es brindar apoyo psicopedagógico a estudiantes de la UNAM y de otras instituciones educativas del país. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como investigadora y asesora psicopedagógica del Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE) de Barcelona-España. Colabora como dictaminadora en distintas revistas indexadas de México y del extranjero, sobre temáticas de educación.

GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

es docente e investigadora en educación y se ha especializado en temas de lecto-escritura académica y tutoría. Es coautora del libro *Estrategias de Lectura y Escritura para el Bachillerato* (2012). Forma parte del equipo de investigación en estrategias de lectura y escritura académica (SINTE-Lest,) de Barcelona, España. Es académica de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Se desempeña como asesora de tesis en las áreas de pedagogía y psicopedagogía. Ha colaborado como formadora e instructora en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior coordinado por la ANUIES, así como evaluadora de planteles de bachillerato del organismo ECAEMS A.C. adscrito al Consejo para la evaluación del tipo medio superior, COPEEMS. También, ha participado como coordinadora del diseño de programas institucionales de tutorías para Bachillerato. Actualmente, realiza estudios doctorales en el programa de Ciencias de la Educación en la Universidad Ramon Llull en Barcelona (Beca CONACYT) y desarrolla proyectos de investigación en estrategias de escritura académica y procesos de acompañamiento al estudiante.
Correo electrónico: gabrielagocampo@gmail.com

Mercedes Zanotto y Gabriela González Ocampo

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo presentamos un análisis de un corpus de publicaciones de investigación sobre evaluación en las áreas de español, lectura, escritura y lectoescritura llevadas a cabo en México, durante el periodo 2001-2011. Dado ello, hemos realizado un abordaje de sus objetos de estudio, así como de sus enfoques teórico-conceptuales, de su metodología y de los resultados obtenidos, así como de sus aportes al campo de la educación. Específicamente, se ha realizado una revisión de publicaciones dedicadas al diseño de instrumentos para la evaluación de las áreas mencionadas, así como también de aquellas que utilizan a la evaluación para el análisis de la lectura, la escritura y la lectoescritura en situaciones educativas específicas.

La evaluación, como disciplina de las ciencias de la educación, sabemos que se sitúa en distintos ámbitos: el de la institución, el de los programas académicos o planes de estudio, el de los académicos y el del aprendizaje. Cada uno de éstos con sus distintas perspectivas y objetos de estudio. Asimismo, cabe señalar que, de acuerdo con la revisión de investigaciones publicadas en las áreas que corresponden al presente capítulo, éstas se sitúan fundamentalmente en el ámbito de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En el campo de la evaluación de los aprendizajes, resulta imprescindible analizar y reflexionar en torno al significado y concepciones sobre la evaluación, tanto implícitas como explícitas, dado que éstas ejercen una influencia notable en el lugar que ésta ocupa actualmente frente a las prácticas educativas, así como también en los métodos de evaluación utilizados en investigación, que en el presente capítulo trataremos. Por otra parte, en concordancia con Díaz (2001), resulta sustancial comprender y vincular a la evaluación directamente con los procesos de enseñanza, para lo cual sería relevante preguntarse “¿Qué formación queremos ofrecer en cada ramo del sistema educativo: primaria, secundaria, bachillerato y profesional?” (p.3). Esto resultaría básico a definir claramente en las áreas que en este artículo nos competen: español, lectura, escritura y lectoescritura, lo cual aún presenta aspectos imprecisos, tal y como lo señalan Carrasco et al. (2008).

En relación con la diversidad de tendencias y perspectivas anteriormente señalada, encontramos enfoques que consideran a la evaluación como una práctica de medición de determinadas características de un objeto, hecho o situación, tal y como señalan Díaz y Hernández (2010) y otros que la conciben como un proceso “para obtener información que permita en un momento determinado saber qué pasó con el aprendizaje de los alumnos y con las respectivas estrategias de enseñanza asociadas a éste, para que en

■ La evaluación, como disciplina de las ciencias de la educación, sabemos que se sitúa en distintos ámbitos: el de la institución, el de los programas académicos o planes de estudio, el de los académicos y el del aprendizaje.

■ La estructura del presente capítulo se encuentra constituida por el abordaje, en primer lugar, de las investigaciones sobre evaluación en español, en un segundo lugar se tratarán los estudios acerca de la evaluación en lectura, posteriormente, en un tercer lugar a los estudios referentes a evaluación en escritura y, de manera subsiguiente, en un cuarto lugar a las investigaciones sobre evaluación de la lectoescritura.

ambos casos puedan hacerse las mejoras y los ajustes necesarios” (p. 8). A su vez, de acuerdo con la postura de Díaz (2010), actualmente prevalece una concepción de la evaluación como “medición”, en la que “no se lleva a cabo una reflexión teórica sobre su objeto de estudio, el conocimiento del proceso de aprendizaje de los hombres” (p. 149). Asimismo, señala el autor que se trata de versiones tecnicistas de la evaluación, en la que ésta se encuentra descontextualizada de su estructura social y humana. Ciertamente, estas distintas concepciones subyacen a los estudios publicados en los que se realiza una evaluación de la lectura, escritura y español y que determinan sus diseños, interpretación de resultados y sus alcances a nivel educativo, lo que en este capítulo analizaremos.

La estructura del presente capítulo se encuentra constituida por el abordaje, en primer lugar, de las investigaciones sobre evaluación en español, en un segundo lugar se tratarán los estudios acerca de la evaluación en lectura, posteriormente, en un tercer lugar a los estudios referentes a evaluación en escritura y, de manera subsiguiente, en un cuarto lugar a las investigaciones sobre evaluación de la lectoescritura. Finalmente, presentaremos las conclusiones del capítulo y las referencias bibliográficas correspondientes.

■ EVALUACIÓN DEL ÁREA DE ESPAÑOL

El conjunto de investigaciones publicadas con respecto a la evaluación del área de español y que incluye a la lectura, podemos observar que se encuentra dividido entre aquellas que se refieren a una evaluación mediante pruebas estandarizadas masivas, acerca de la cual se han generado, por una parte, un amplio conjunto de estudios publicados con una perspectiva a favor de las mismas que se encuentran respaldados por discursos de organismos gubernamentales. A su vez, por otra parte, encontramos una serie de publicaciones con perspectivas que contrastan con la anterior y que manifiestan posturas críticas al respecto, cuyos discursos se encuentran sustentados fundamentalmente desde el ámbito de la investigación académica universitaria. Así también, contamos con publicaciones sobre investigación que lleva a cabo evaluaciones no estandarizadas y que se realizan fundamentalmente en el contexto del aula. Estas investigaciones se han desarrollado en un número menor que las primeras.

■ INVESTIGACIONES CON MÉTODOS ESTANDARIZADOS PARA LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL

En el presente rubro encontramos un conjunto considerable de investigaciones que se enfocan en las características de los instrumentos utilizados, tanto en cuanto a su validez, como a los procesos de traducción y adaptación de las mismas, en caso de utilizar pruebas extranjeras (PISA y TIMSS), y a los resultados obtenidos a partir de su aplicación.

De acuerdo con Vaca y Montiel (2008), las pruebas estandarizadas más importantes en México son PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico)

mico en Centros Escolares) y EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo). Estas pruebas presentan diferencias técnicas importantes: las dos últimas se alinean al currículo escolar y la primera no. PISA y EXCALE son matriciales, para que no todos los estudiantes contesten las mismas preguntas, también son muestrales, mientras que ENLACE no es matricial y se aplica a toda la población. Todas coinciden en que manejan el discurso de las habilidades y comparten una base metodológica común al utilizar géneros discursivos diversos y también al elaborar preguntas con la finalidad de detectar la presencia o ausencia de una habilidad lectora específica.

El Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) se ha encargado en México, a partir del año 2002 a la fecha, de aplicar pruebas estandarizadas en el área de español, expresión escrita y matemáticas, y posteriormente en 2004 de diseñarlas, además de aplicarlas. El presente organismo ha generado un conjunto de publicaciones destinadas a demostrar la validez de las pruebas que ha diseñado (Jornet y Backhoff, 2008; Backhoff et al., 2006a; Backhoff et al., 2006b y Backhoff et al., 2005; Ruiz-Primo et al., 2006). En estos estudios se aporta una explicación detallada de las características de las pruebas EXCALE, en la que se destaca lo siguiente: a) son criteriosales (se diseñan para conocer con precisión el grado de dominio que tiene el estudiante sobre un conjunto de contenidos específicos); b) se encuentran alineadas al currículum (se elaboran con una metodología *ad hoc* para evaluar contenidos curriculares que se definen en los planes de estudio) y c) son matriciales (se evalúan grandes contenidos sin someter a los estudiantes a grandes jornadas de pruebas, para ello se construyen un conjunto de reactivos que cubren el dominio curricular completo que se quiere evaluar). Asimismo, en general sus reactivos son de respuesta seleccionada, con un diseño de opción múltiple. A excepción de la evaluación de expresión escrita de la prueba de español, cuyos reactivos son de respuesta abierta o construida.

La prueba EXCALE permite identificar distintos Niveles de Logro (NL). "El logro educativo que evalúan los EXCALE representa un constructo de aprendizaje que se sustenta en el contenido curricular mexicano y se asume que es de carácter continuo. De este modo, el supuesto básico es que los EXCALE actúan como instrumentos que evalúan las competencias escolares de los estudiantes en distintas áreas curriculares" (Jornet y Backhoff, 2008, p. 10). El NL resulta a su vez ser un elemento esencial para la validación de la prueba, conjuntamente con las Puntuaciones de Corte (PC), que corresponden a los puntajes de la prueba que permiten diferenciar los distintos Niveles de Logro (Ruiz-Primo et al., 2006). Estos niveles de logro son cuatro: por debajo del básico, básico, medio y avanzado, los cuales se presentan en términos de conocimientos y habilidades que debe poseer un estudiante en la asignatura correspondiente según el currículum. A su vez, el establecimiento de dichos NL puede realizarse mediante la utilización de distintos métodos para la determinación de estándares que se plantean y aplican en el marco de las pruebas criteriosales, entendido estándar como el sistema de criterios que permite la interpretación de las pruebas.

En este caso sería importante observar que los NL de EXCALE se

 Todas coinciden en que manejan el discurso de las habilidades y comparten una base metodológica común al utilizar géneros discursivos diversos...

■ En este caso sería importante observar que los NL de EXCALE se abordan indistintamente en términos de conocimientos y habilidades que posee el alumno y de competencias académicas, siendo que éstas últimas implican un constructo cualitativamente diferente a los anteriormente mencionados y que requiere métodos de evaluación específicos relacionados con determinados campos disciplinares o asignaturas del curriculum.

abordan indistintamente en términos de conocimientos y habilidades que posee el alumno y de competencias académicas, siendo que éstas últimas implican un constructo cualitativamente diferente a los anteriormente mencionados y que requiere métodos de evaluación específicos relacionados con determinados campos disciplinares o asignaturas del curriculum. En este sentido, se hace necesario el establecimiento de una distinción clara entre los constructos en cuestión.

Las pruebas EXCALE se aplicaron en 2005 y 2007 a estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria. Con respecto a primaria se definieron los siguientes estratos escolares: "Urbano Público (UP), Rural Público (RP), Educación Indígena (EI), Cursos Comunitarios (CC) y Privada (UPV). Para secundaria se seleccionaron las siguientes modalidades educativas: General (GRAL), Técnica (TEC), Telesecundaria (TV) y Privada (PRIV). Esta muestra quedó conformada por 47 mil 858 estudiantes de sexto grado de 2 mil 770 escuelas de primaria, así como por 52 mil 251 alumnos de tercer grado de 2 mil 397 escuelas secundarias." (Backhoff et al. 2006a, p. 17). Posteriormente, en el año de 2007 se llevó a cabo la réplica de la aplicación efectuada en 2005.

Otro tipo de evaluaciones efectuadas por parte del INEE en 2005, fueron aquellas a partir de las Pruebas de Estándares Nacionales de Matemáticas y de Comprensión Lectora, aplicadas inicialmente por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2000 (Backhoff et al., 2010).

Por otra parte, también se han desarrollado un conjunto de investigaciones referentes a la prueba ENLACE, la cual se aplica desde el año 2006 hasta la fecha. En Educación Básica, los conocimientos evaluados en las pruebas de 2006, 2007 y 2008 correspondían a las asignaturas de matemáticas y español de los niveles educativos de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria. A partir de la aplicación de 2009 y posteriormente en la de 2010, 2011 y 2012, ENLACE también se destinó a estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria. En cuanto a Educación Media Superior, su aplicación comienza a partir de 2008, posteriormente se continuó en 2009, 2010, 2011 y 2012. En este nivel los reactivos están destinados a evaluar los campos disciplinares de la Comunicación, específicamente comprensión lectora, y al de Matemáticas.

Acerca de la prueba ENLACE 2006, Vaca y Montiel (2008) refieren que, aun cuando se supone evalúa habilidades y conocimientos, la perspectiva que se adopta proviene del "discurso de las habilidades (skills discourse, Barton, 1994) que reduce la adquisición de la lengua escrita y la apropiación de sus prácticas al desarrollo de un conjunto de "habilidades, que se supone son claramente aislables unas de otras y susceptibles de ser medidas con precisión" (Vaca y Montiel, 2008, p. 2). Esta concepción se basa en la vieja psicología diferencial de principios del S. XX, en la que se creía que era posible aislar las funciones del pensamiento. Asimismo, mencionan los autores que existe un considerable número de reactivos en los que se carece de criterios adecuadamente definidos que permitan diferenciar

cuáles pertenecen al área de lectura y cuáles al área de lengua. Por otra parte, éstos presentan más de una respuesta correcta y sus objetivos son muy específicos, por ello en un número considerable de casos es muy difícil agruparlos en categorías generales.

En cuanto a ENLACE 2007 y 2008, Hernández (2010) refiere que mediante éstas se evalúan conocimientos formales sobre la lengua, enfocados a conceptos gramaticales literarios y textuales, pero no al uso de la lengua y a lo que se aprende mediante ésta, “por lo que, pese al encabezado “Español” al inicio de cada bloque de reactivos, ENLACE no es una prueba de aptitud o competencia lingüística o comunicativa (oral o escrita); ni una prueba de aptitud académica, pues no requiere a los alumnos elaborar o expresar verbalmente su pensamiento” (p. 4).

Con respecto a los textos utilizados en ENLACE, Vaca y Montiel (2008) señalan una serie de características que obstruyen aquello que se espera evaluar, dado que en algunos textos la estructura semántica no es coherente y resultan ser escritos que en su conjunto logran una extensión de tal amplitud que no permite leerlos con detenimiento, dado el tiempo asignado para la prueba. A su vez, Hernández (2010) refiere que ENLACE 2007 y 2008, que se propone evaluar el español de estudiantes mexicanos, contiene un conjunto de textos que en un número considerable (seis de once escritos en total) se aprecia que fueron creados expresamente para dicha prueba, lo que va en detrimento de la utilización de textos “reales” que se supone el estudiante requiere aprender a leer, escribir y utilizar. Por otra parte, el autor señala que el origen sociocultural de los textos resulta alejado del de los niños mexicanos, puesto que estos escritos denotan una preferencia por el español antiguo, literario y formal, lo cual implica la utilización de formas lexicales y sintácticas muy distintas al español de México. Dado esto, no se estaría realizando una evaluación propiamente de los conocimientos de las asignaturas de español, de acuerdo con los objetivos de los planes y programas de estudios de Educación Básica.

En lo correspondiente a los resultados obtenidos de las evaluaciones de las pruebas EXCALE, a partir de 2005, de los aprendizajes de Español y Matemáticas que fueron publicados por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el Informe Técnico sobre el Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria (Backhoff et al., 2006a), muestran dos tipos de datos generales. Primero, que una cantidad considerable de estudiantes de sexto de primaria y de tercero de secundaria no logran adquirir las habilidades y los conocimientos de español y de matemáticas que se consideran mínimos indispensables para poder aprender los contenidos curriculares subsecuentes y desenvolverse como ciudadanos activos. Segundo, los resultados también revelan la gran inequidad que existe en la distribución de los aprendizajes, especialmente cuando se comparan los estratos y modalidades escolares con puntuaciones extremas; resultados estrechamente asociados con las condiciones socioculturales de los estudiantes.

■ ...el autor señala que el origen sociocultural de los textos resulta alejado del de los niños mexicanos, puesto que estos escritos denotan una preferencia por el español antiguo, literario y formal, lo cual implica la utilización de formas lexicales y sintácticas muy distintas al español de México.

▀ ...llama la atención el lugar preponderante que se le otorga a las condiciones “culturales de las familias” como condicionante de los resultados presentados -especialmente en lo que se refiere a contenidos de español.

De manera más detallada, los presentes autores señalan que en EXCALE 2005, en lo que respecta a nivel primaria, los resultados de aprendizaje de los distintos centros educativos (presentados en orden decreciente) en todos los casos fueron los siguientes: Escuelas Privadas, Urbanas Públicas, Rurales Públicas, Cursos Comunitarios y Educación Indígena. En el caso de los resultados obtenidos en el nivel de secundaria, éstos fueron similares a los de primaria: Privadas; Generales y Técnicas (con resultados equivalentes) y Telesecundarias. Asimismo, refieren los autores que los presentes resultados deben interpretarse a luz de las condiciones socioculturales de los estudiantes que asisten a las distintas modalidades escolares, pues como se sabe, dichas modalidades se encuentran asociadas a los niveles de logro educativo. Dentro dichas condiciones socioculturales, los autores destacan que “Por razones de autoselección, y de índole geográfica y económica, los estratos y las modalidades educativas se ven más o menos favorecidos por las condiciones culturales de las familias de sus alumnos, siendo las Escuelas Privadas y Urbanas las que tienden a tener mejores condiciones, y las Rurales e Indígenas las que suelen presentar condiciones más desfavorables.” (p.19). En el presente informe llama la atención el lugar preponderante que se le otorga a las condiciones “culturales de las familias” como condicionante de los resultados presentados -especialmente en lo que se refiere a contenidos de español en contraste con los de matemáticas- no así a las realidades socio-económicas de las familias.

La interpretación de los resultados fue relacionada por los autores con la identificación de los factores de contexto que se asocian a los niveles de logro educativo. En contraste, al final del apartado de resultados los autores hacen la acotación con respecto a que a partir de los datos obtenidos no es posible inferir relaciones de causalidad entre los factores de contexto y los niveles de logro educativo. Refieren que se presentan posibles relaciones entre variables, pero que éstas no deben considerarse como determi-

nantes. Dado lo anterior, resultaría importante precisar con detalle el tipo de vínculo que tienen los resultados obtenidos sobre el contexto en relación con los niveles de logro educativo, con la finalidad de obtener una mayor claridad interpretativa. A su vez, sería necesario que se especificaran cada una de las variables independientes relacionadas con el contexto y con las oportunidades de aprendizaje, que influyen en la variable dependiente que se corresponde con las puntuaciones de los estudiantes en español y matemáticas. Esto debido a que en el presente caso



se dan a conocer sólo algunas de las variables independientes clasificadas en dos categorías: las correspondientes al estudiante, que fueron divididas en grupales e individuales, y aquellas concernientes a la escuela, las cuales se agruparon en las pertenecientes a la escuela como tal y en las referentes al grupo de alumnos que asiste a la escuela. Al respecto, es pertinente considerar que, dada la relevancia del contexto escolar del estudiante para su aprendizaje -entre otros tipos de desarrollos- y que en todos los casos son las escuelas privadas las que han obtenido los puntajes más elevados en relación con las demás instituciones, en el presente informe resulta esencial la realización de un análisis detallado sobre las características y las relaciones entre cada una de las variables consideradas, dado que EXCALE ha sido aplicada en contextos escolares muy diversos e incluso contrastantes.

En cuanto a las evaluaciones de ENLACE de los años 2006, 2007, 2008 y 2009, de acuerdo con Vaca et al. (2011), "en primaria, el porcentaje de alumnos con nivel Insuficiente se ha mantenido alrededor de 20 y, en cambio, ha disminuido el porcentaje de niños en el nivel Elemental para aumentar, modestamente (8-9 puntos porcentuales), en el nivel Bueno, en cuatro años. En secundaria se aprecia ese mismo movimiento, pero se da entre los niveles Insuficiente y Elemental" (p. 95). En cuanto al bachillerato, los autores señalan que existe un menor sesgo a la izquierda, ya que los resultados más altos no se sitúan en los niveles extremos, sino más bien en los niveles medios. Asimismo, que la prueba para bachillerato parece estar mejor estandarizada y no se observan cambios relevantes en los dos años en los que fueron aplicadas. De acuerdo con los presentes autores, los recursos invertidos en la aplicación de ENLACE y aquellos destinados a elevar los puntajes obtenidos no están aportando los resultados esperados, ya que el sistema educativo trabaja bajo la falsa premisa de que mejorar los puntajes significa mejorar la educación.

Por otro lado, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las Pruebas de Estándares Nacionales de Matemáticas y de Comprensión Lectora, aplicadas por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), efectuada por parte del INEE en 2005, señalan Backhoff et al. (2010) no refieren resultados muy distintos a los resultados obtenidos en la aplicación de EXCALE. Esto debido a que en primaria las escuelas privadas son aquellas que obtuvieron los resultados más altos y las escuelas indígenas aquellos más bajos. En cuanto al nivel de secundaria, se encontraron resultados más altos en escuelas privadas que en telesecundarias. A su vez, señalan los autores que los resultados obtenidos en comprensión lectora siempre fueron ligeramente más altos para las mujeres como grupo, y los de Matemáticas en los hombres.

En lo que concierne a la traducción y adaptación de los ítems en el caso de aplicar pruebas diseñadas en otros países, tales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y TIMSS (por sus siglas en inglés, Estudio Sobre las Tendencias en Ciencias y Matemáticas), las investigaciones realizadas (Solano-Flores et al., 2006; Solano-Flores, 2008) aportan modelos conceptuales, metodologías y recomen-

■ ...aportan modelos conceptuales, metodologías y recomendaciones para la revisión de traducciones de pruebas en el contexto de comparaciones internacionales.

■ ...la reflexión y las prácticas especificadas en los programas quedan subordinadas a los ámbitos de prácticas del lenguaje, los cuales se han formulado con base en contenidos y no en competencias...

daciones para la revisión de traducciones de pruebas en el contexto de comparaciones internacionales.

En un sentido distinto a lo señalado previamente, Vaca (2005) señala la existencia de diferencias importantes entre el método de traducción de la prueba PISA especificado por la OCDE (2002) y el señalado por Martínez Rizo (2003). Asimismo, discute la concepción de lectura que subyace a las pruebas, así como también habla de la necesidad de generar estudios que sitúen en su justa dimensión los resultados obtenidos en México a partir de la aplicación de pruebas internacionales. A su vez, Hernández (2011), en su reseña de *Los lectores y sus contextos*, de Vaca et al. (2011), destaca la relevancia que otorgan dichos autores a los esquemas y patrones culturales para la comprensión lectora y de cómo en pruebas internacionales se presentan textos y preguntas que resultan ajenos al contexto de los estudiantes mexicanos.

INVESTIGACIONES CON MÉTODOS NO ESTANDARIZADOS PARA LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL

En lo correspondiente a publicaciones de investigación sobre métodos de evaluación no estandarizados orientados al aprendizaje del español, éstas resultan escasas comparado con aquellas que abordan las pruebas estandarizadas. Al respecto, se encuentran publicaciones tales como la realizada por Bazan y Vega (2010), en la que se desarrolla un análisis del aporte de la psicología interconductual al estudio de la lengua escrita. El presente artículo aborda de manera detallada las características de la enseñanza y evaluación del español en el nivel educativo de primaria, durante los últimos diez años (2000-2010). Al respecto, se destacan los cuatro ejes en los que debían ser organizados los contenidos y actividades de los seis grados de primaria en México, a partir de la Reforma de la Secretaría de Educación Pública (SEP) iniciada en el año 1993: Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua, con respecto a los cuales no fueron presentadas evidencias formales de los resultados obtenidos (Latapí, 2001, citado en Bazán y Vega, 2010). A su vez, se subraya que la reforma a la educación básica 2009-2012, señala como su propósito principal en la enseñanza del español en el nivel primaria que los alumnos “construyan los conocimientos y las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad” (SEP, 2008 a; 2008 b, en Bazán y Vega, 2010, p. 206). Sin embargo, señalan la limitante de que los programas de estudio, al igual que aquellos derivados de la reforma de 1993, tienen una estructuración similar en todos los grados escolares y se encuentran bajo una misma perspectiva metodológica, sin contar con un apoyo empírico que dé cuenta de cómo estos proyectos académicos garantizan el aprendizaje y dominio del español. Asimismo, hacen mención de la dificultad que ha existido para conocer en el contexto académico y mediante la investigación educativa el impacto que han tenido en su etapa piloto (2008-2009) los programas probados en todo el año escolar sobre el aprendizaje diferencial de los estudiantes, en comparativa con los aprendizajes detectados en los grupos a los que se enseñaron mediante

programas previos. Finalmente, se señala la limitante de que la reflexión y las prácticas especificadas en los programas quedan subordinadas a los ámbitos de prácticas del lenguaje, los cuales se han formulado con base en contenidos y no en competencias, ya que éstas se encuentran subordinadas a los contenidos y, a su vez, en un mismo bloque no es posible desarrollar competencias integradas.

Por otra parte, Bazán y Vega (2010) refieren los aportes que genera la psicología interconductual a la evaluación del aprendizaje y dominio de la lengua, para ello se basaron en una estrategia de enseñanza aplicada al primer grado de primaria en ocho escuelas localizadas en el sur de Sonora. El estudio se llevó a cabo con ocho grupos experimentales (también se generaron ocho grupos control con características similares a los experimentales) y se desarrolló en tres momentos didácticos. En el primero y segundo momentos se establecieron relaciones entre el estudiante y el objeto o referente de aprendizaje, mediados por el docente. En un tercer momento, cuando los alumnos ya pueden leer textos y escribir párrafos cortos, se estructuran actividades de comunicación situacional, comunicación referencial y de comunicación no referencial. Durante todo el proceso de implementación de la estrategia se llevó a cabo una vez al mes reuniones con todos los docentes participantes para evaluar y planificar actividades, así mismo, los investigadores visitaban cada grupo una vez a la semana para supervisar y apoyar las actividades de los profesores. A partir de la descripción de la implementación de la presente estrategia se señala que los resultados demuestran una notoria superioridad de los estudiantes enseñados bajo el enfoque interconductual, a quienes se evaluaron todas las competencias con base en los contenidos de la SEP, en comparación con aquellos alumnos del grupo control, enseñados con el programa de la SEP. Sin embargo, no se presenta una descripción de los constructos y sus indicadores utilizados para el desarrollo de las presentes evaluaciones.

En otra investigación, Bazán y Vega (2010) presentan el desarrollo y resultados de un estudio con una muestra de 15 estudiantes de sexto de primaria de una escuela pública semiurbana del estado de Morelos, México. A partir de dicha muestra se generaron 3 grupos experimentales con cinco niños por cada grupo, los cuales se asignaron de manera aleatoria a cada condición experimental, las cuales corresponden a tres niveles de desligamiento funcional de competencias lingüísticas de estudiantes de sexto grado de primaria: Intrasituacional, Extrasituacional y Transituacional. El estudio tuvo como propósito probar experimentalmente el efecto diferencial de los tres niveles de desligamiento funcional y evaluar su impacto en el nivel de desempeño en la producción de textos con contenidos de quinto grado de primaria, de acuerdo con los programas y textos de la SEP. Al respecto, los autores refieren que el instrumento utilizado fue válido y confiable, sin embargo sería importante presentar cuáles fueron los niveles de logro o indicadores considerados para clasificar y otorgar determinadas puntuaciones a los distintos tipos de desempeño de los estudiantes en cada uno de los niveles de desligamiento funcional de competencias lingüísticas. Asimismo,

■ ...sería importante conocer los resultados concretos de las evaluaciones llevadas a cabo en cada uno de los grupos, así como los resultados obtenidos en las comparativas pre y post intervención.

■ Finalmente, subrayan la necesidad de analizar y definir referentes para identificar mejoras en los niveles de desempeño de los estudiantes, en función de los aprendizajes adquiridos en torno al uso de la lengua.

sería importante conocer los resultados concretos de las evaluaciones llevadas a cabo en cada uno de los grupos, así como los resultados obtenidos en las comparativas pre y post intervención. Finalmente, el artículo subraya la pertinencia de la perspectiva de la psicología interconductual para el desarrollo de la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua.

En otro estudio Bazán y López (2002) analizan la validez de constructos considerados para la enseñanza-aprendizaje y evaluación del Programa de Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), encontrando mediante un análisis factorial confirmatorio que no todas las tareas asociadas a los cuatro componentes que organizan los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje del español: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, realmente se estructuraban en torno a éstos. Posteriormente se desarrolló un nuevo estudio de análisis factorial en el que se detectaron aquellas actividades que se estructuran e torno a los cuatro componentes o factores señalados. La presente investigación, asimismo resalta la necesidad de examinar con un mayor detenimiento las tareas asociadas a determinados factores, dado que se podrían estar evaluando dichos componentes de la enseñanza-aprendizaje del español mediante tareas que no resultan ser las más adecuadas dadas las características de cada uno de éstos. Asimismo, los presentes autores refieren que una tarea puede estar asociada a más de un factor, lo que sugiere el desarrollo de nuevos sistemas de clasificación de las distintas actividades lingüísticas que desarrollan los estudiantes del nivel de educación básica. Finalmente, subrayan la necesidad de analizar y definir referentes para identificar mejoras en los niveles de desempeño de los estudiantes, en función de los aprendizajes adquiridos en torno al uso de la lengua.

■ **EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA CON MÉTODOS NO ESTANDARIZADOS**

En cuanto a los estudios sobre comprensión lectora, en los que no se aplican métodos de evaluación estandarizados, los hemos clasificado en dos subgrupos: a) Estudios diagnósticos y b) Estudios de intervención educativa. El primer subgrupo se corresponde con aquellos que analizan, generalmente desde enfoques cognitivos, la actividad lectora, mediante el diseño y aplicación de métodos de evaluación. En este sentido, se han efectuado estudios que realizan ciertas aproximaciones hacia la detección del proceso de lectura seguido, en el que la metacognición es considerada como uno de los elementos principales para la comprensión de textos. El segundo tipo de estudios se enfoca a la implementación de propuestas educativas para el desarrollo de la comprensión lectora y, posterior a ésta, se aplican métodos para la evaluación de los resultados obtenidos, así como también, para obtener la confiabilidad y validez del método de evaluación utilizado. Asimismo, en los estudios de este subgrupo prevalece el enfoque constructivista sociocultural y se ha orientado de manera preponderante a poblaciones del nivel primaria, bachillerato y universitario.

ESTUDIOS DIAGNÓSTICOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los autores Valdés et al. (2004) han analizado la utilización de técnicas que son parte de las estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura: subrayar, elaborar resúmenes y la utilización de organizadores gráficos. Así también han aplicado inventarios de autorreportes, que constan de una serie de afirmaciones en las que el estudiante debe indicar la frecuencia con que realiza ciertas actividades de lectura, referentes a las mismas estrategias que se evalúan. Por otra parte, se han examinado la macroestructura y superestructura de resúmenes de textos expositivos y narrativos para evaluar la aplicación de estrategias de reducción y organización de información (Márquez y Rojas-Drummond, 2002), posterior a la lectura efectuada por estudiantes de primaria. Asimismo, se han utilizado cuestionarios con preguntas abiertas sobre la información que aportan textos expositivos (López et al., 2002a), los cuales fueron elegidos a partir de los siguientes criterios: tipo de discurso, tareas por realizar, autenticidad, nivel, tema y extensión. La finalidad del estudio fue identificar un conjunto de habilidades asociadas a procesos de comprensión lectora intertextual en 95 estudiantes de bachillerato: distinguir versiones diferentes sobre un mismo hecho, reflexionar sobre los elementos que proporciona cada versión, pensar en la posible aplicación de la información adquirida, identificar información expresada de manera explícita, integrar información de distintos textos, identificar ideas que el autor pretende resaltar, formular hipótesis sobre los temas, conceptos y evidencias que subyacen en el texto.

Otra investigación dentro de este grupo, tuvo el objetivo de analizar la capacidad de los lectores de bachillerato para identificar información en un texto que les permita responder preguntas de respuesta construida y elaborar un resumen, así como también para la detección de niveles de reflexión metacognitiva (Peredo, 2008), se aplican entrevistas en las que se solicita al participante reportar la estrategia utilizada para resolver estas tareas, así también especificar cómo y dónde la aprendió. Por otra parte, el estudio desarrollado por Peredo (2001) otorgó un lugar relevante al contexto de enseñanza, configurado por los distintos niveles de escolaridad que -como demuestran sus resultados- son un factor que condiciona el tipo de textos utilizados, las tareas de lectura, las habilidades desarrolladas y los procesos cognitivos para la comprensión y uso de la información en el campo laboral. La autora, mediante un análisis de las prácticas de lectura en los diferentes niveles educativos, que fueron recuperadas a partir de entrevistas sobre las trayectorias escolares, realiza un análisis de las habilidades lectoras desarrolladas en cada nivel y las contrasta con un reporte metacognoscitivo que se enfoca en la utilización de la lectura en las prácticas laborales vigentes. Al respecto, Peredo (2001) explica que existen tres niveles distintos de procesos cognitivos que efectúan los estudiantes, dependiendo de su grado de escolaridad. En el primer nivel, educación básica y técnica, se aprende a retener información y a seguir instrucciones por medio de los textos, lo que habilita la localización de información factual en las prácticas laborales posteriores. En el segundo nivel, egresados de educación supe-

■ Por otra parte, el estudio desarrollado por Peredo (2001) otorgó un lugar relevante al contexto de enseñanza, configurado por los distintos niveles de escolaridad que -como demuestran sus resultados- son un factor que condiciona el tipo de textos utilizados, las tareas de lectura, las habilidades desarrolladas y los procesos cognitivos para la comprensión y uso de la información en el campo laboral.

■ En cuanto a la realización de resúmenes a partir de las lecturas, los estudiantes tuvieron dificultades en parafrasear la información, recuperar las ideas principales y vincularlas conservando la línea argumental del autor.

rior, además de comprender escritos en los que prevalecen los datos, desarrollan habilidades para la comprensión de textos argumentativos que, una vez en el ejercicio de una determinada disciplina, permiten realizar síntesis de contenidos de diversos textos, así como tomar decisiones laborales. Finalmente, en el tercer nivel, constituido por egresados de posgrados enfocados hacia la investigación, se consolidan las habilidades para la reflexión, el análisis, la síntesis y la argumentación, que son esenciales para la producción de ideas y comunicación de conocimientos mediante textos nuevos. Así también en estos estudiantes se detectan más recursos para reportar procesos metacognitivos.

En general, los resultados de los presentes estudios no han sido alentadores, puesto que señalan un bajo desarrollo en los procesos metacognitivos; un elevado número de estudiantes que entran en la categoría de analfabetos funcionales; problemas para detectar las ideas principales y las ideas secundarias; mayor dificultad para comprender textos expositivos comparado con la comprensión de textos narrativos y utilización de la memoria a corto plazo como única herramienta para responder cuestionarios que identifican niveles de comprensión lectora. En cuanto a la realización de resúmenes a partir de las lecturas, los estudiantes tuvieron dificultades en parafrasear la información, recuperar las ideas principales y vincularlas conservando la línea argumental del autor.

Dentro de las investigaciones sobre comprensión lectora que hemos clasificado como diagnósticas, también contamos con estudios que a su vez analizan los métodos de evaluación de la comprensión lectora en México y llevan a cabo nuevas propuestas al respecto. Uno de estos estudios es el realizado por López et al. (2002b), en el que se hace referencia a las técnicas de evaluación utilizadas con una mayor frecuencia en nuestro país: reactivos de opción múltiple, completar espacio en blanco, formulación de preguntas para obtener respuestas breves de comprensión, realización de resúmenes y diagramas, detección de ideas principales y la identificación de falso-verdadero. A su vez, se establece un contraste entre éstos y los métodos de evaluación denominados de ejecución o desarrollo, en los que se requiere que el estudiante “construya la respuesta” en vez de seleccionarla, asimismo, permiten que el maestro pueda observar el desempeño del estudiante a partir de la realización de tareas de lectura específicas. Por otra parte, los criterios de evaluación posibilitan el conocimiento de los patrones de procesamiento y aprendizaje de los estudiantes (Fuchs, 1995, en López et al., 2002b). A partir del estudio realizado por López et al. (2002b) a nivel universitario, con una muestra piloto de 11 docentes de distintas disciplinas, 30 alumnos de cuarto semestre de la carrera de administración y un grupo de estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura de educación secundaria, fueron seleccionados los textos de la prueba y los reactivos. Posteriormente, se logró validar una prueba que permite la configuración de un sistema de andamiaje en el que cada sección de preguntas posibilita la orientación de la reflexión hacia los aspectos relevantes de las preguntas siguientes. Refieren los autores que mediante este instrumento se evalúan

diversas habilidades de lectura esperadas en cada una de las secciones de la prueba, a partir de los procesos de comprensión de acuerdo con Irwin (1996) y de los niveles de comprensión utilizados por el Educational Testing Service (Langer, et al., 1995 en López et al., 2002b).

En otro estudio, las autoras López y Rodríguez (2003) discuten la pertinencia y aplicabilidad de la evaluación alternativa para valorar la comprensión lectora, a su vez reflexionan con respecto a la necesidad de documentar esta competencia mediante el desarrollo de investigación desde el aula, atendiendo a los contextos en los que se encuentran insertos los estudiantes y los procedimientos de evaluación habituales, los cuales indican en su aprendizaje. Para evaluar la competencia lectora de estudiantes de bachillerato se generó un instrumento con dos textos expositivos sobre un mismo tema, pero cada uno con posturas distintas. Se formularon tres preguntas bajo el criterio de "autenticidad", lo que implica que no cuentan con respuestas preelaboradas, sino que permiten que las respuestas sean desarrolladas, admitiendo una gran variedad de éstas e involucran a conceptos, procesos y habilidades que van más allá de los contenidos declarativos en cuestión (Badger y Thomas, 1992 en López y Rodríguez, 2003). Mediante dichas preguntas se buscó evaluar a las habilidades para ubicar información específica, para relacionar las ideas al interior y al exterior de los textos, y para identificar puntos de vista diferentes sobre un mismo tema. Asimismo, en el presente estudio se adoptó un criterio holístico para elaborar una escala con cinco niveles de puntuación cuya finalidad fue evaluar las preguntas de respuesta breve y con seis niveles para las extensas. Cada nivel refleja el grado en que la respuesta cumple los propósitos de la pregunta, y en dicho nivel se describen las habilidades correspondientes a esa puntuación. El presente instrumento se aplicó a dos grupos intactos de segundo semestre de bachillerato, ambos de alumnos regulares del turno matutino (95 en total). Los resultados, aun cuando mencionan las autoras que son parciales y limitados a una población y un contexto particulares, evidencian que la mayoría de los estudiantes carecen de habilidades para efectuar conexiones de fuentes diversas que favorezcan la adopción de una postura crítica frente a lo que leen. Las razones pueden ser varias; sin embargo, se considera que la orientación de los programas curriculares en el bachillerato, así como los métodos de evaluación institucionalizados requieren ser seriamente cuestionados.

Un estudio que también propone nuevas formas de evaluación de las habilidades de lectura -desde una perspectiva que contrasta con los aportes de los estudios anteriores- es el llevado a cabo por Sánchez et al. (2011) con una muestra aleatoria de 63 alumnos de primer semestre de la Licenciatura de enfermería. Señalan los presentes autores que "El diseño del instrumento se fundamentó en el Modelo Discursivo-Interactivo de la Dra. María Cristina Martínez Solís, directora general de la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en América Latina" (p. 110). El instrumento desarrollado constó de un conjunto de preguntas para la ficha de identificación, en la que se indagó sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes

■ Cada nivel refleja el grado en que la respuesta cumple los propósitos de la pregunta, y en dicho nivel se describen las habilidades correspondientes a esa puntuación.

■ En los aspectos cualitativos, refieren los autores que se hace necesario convalidar la clasificación de los ítems por categorías discursivas. Dado esto, invitan a los especialistas en el análisis del discurso a cuestionar y dialogar acerca de esta propuesta, con la intención de mejorarla.

en las lenguas indígenas de la región. Asimismo, se utilizaron siete textos de divulgación científica, predominantemente explicativos, y se aplicó un cuestionario denominado "Prueba de Lectura Universitaria" (PLU), elaborado con base en los siete textos utilizados, el cual consiste en 87 preguntas de opción múltiple clasificadas en 18 categorías de acuerdo con el Modelo Discursivo-Interactivo (MDI). En cuanto a los resultados, éstos muestran que los lectores del primer semestre de la Licenciatura en Enfermería en la UNSIS pueden interactuar con los ámbitos discursivos, tales como la situación de la enunciación literal, es decir, reconocen quién es el sujeto que emite el mensaje, porque está expresado explícitamente en el texto; también pueden interactuar con la textualidad microestructural inferencial, por lo que pueden inferir un dato particular implícito, tomando como base la información del contexto microestructural. Sin embargo, la prueba arroja que los estudiantes tuvieron las mismas dificultades en la comprensión literal, inferencial y crítica. Aunque Sánchez et al. (2011) señalan que este dato requiere ser corroborado, pues sólo hubo cinco preguntas en el nivel crítico, 44 en inferencial y 32 en literal. En los aspectos cualitativos, refieren los autores que se hace necesario convalidar la clasificación de los ítems por categorías discursivas. Dado esto, invitan a los especialistas en el análisis del discurso a cuestionar y dialogar acerca de esta propuesta, con la intención de mejorarla.

En el presente subgrupo de estudios diagnósticos, se encuentra el de Maytorena et al. (2007), quienes realizaron un análisis comparativo de comprensión de lectura de un texto narrativo entre estudiantes de bachillerato público y privado, considerando su ejecución en dos contextos de recuperación de memoria: a) el de reconocimiento o fácil y b) el de recuerdo o difícil. Los instrumentos utilizados fueron el texto "Los dos reyes y los dos laberintos" de Borges (303 palabras), de estructura narrativa y de un nivel de dificultad lexicotécnica bajo, aunque su dificultad sintáctica y semántica es alta. Se aplicó una prueba de comprensión del texto narrativo que contiene 20 reactivos elaborados en dos contextos de evaluación: Reconocimiento (alfa = .61) y Recuerdo (alfa = .57) y diez tareas de comprensión: Identificación de la idea principal, Detalle, Secuencia, Vocabulario, Contraste, Deducción, Inducción, Resumen, Relaciones causa-efecto, Enumeración. En los resultados no se encontraron diferencias significativas entre el tipo de bachillerato y la puntuación en la prueba de lectura, en lo que se refiere al contexto de recuperación de memoria fácil. Sin embargo, en el contexto de recuperación difícil, sí se encontraron diferencias significativas a favor del bachillerato público.

A su vez, en contraste con las investigaciones que evalúan la lectura de un solo texto, han sido estudiados los procesos de comprensión lectora de múltiples textos y la manera en que la epistemología personal influye en dicha comprensión. Al respecto, Sarmiento, Carrasco y Tello (2009) muestran los avances de la réplica mexicana de estudios noruegos (Bråten et al., 2008; Stromso et al., 2008) sobre comprensión de múltiples textos entre estudiantes universitarios, los cuales explican cómo la epistemología per-

sonal afecta la comprensión de múltiples textos sobre temas complejos. El estudio se realizó también en Norteamérica y España (Gil, et al., 2008), lo que permitió contar con instrumentos en español que se aplicaron a una muestra de 275 estudiantes de bachillerato y licenciatura en Puebla. El instrumento empleado para evaluar la epistemología personal, TSEBQ, por sus siglas en inglés (Topic-Specific Epistemic Belief Questionnaire), fue desarrollado por Bråten et al. (2008). Los autores, para analizar operativamente el constructo epistemología personal, ofrecen dos dimensiones respecto de la naturaleza del conocimiento (lo que uno cree que el conocimiento es): Certeza y Simplicidad y dos dimensiones respecto de la naturaleza o proceso de conocer (cómo uno llega a conocer): fuente de conocimiento (externa-construcción personal) y justificación de conocer (fundamentada a partir de la observación concreta-sustentada llevada a cabo mediante el uso de normas de investigación, evaluación e integración de diferentes fuentes). También fueron aplicados instrumentos que indagaron los siguientes aspectos: datos sociodemográficos, datos sociolectores, conocimiento previo, interés, creencias epistemológicas (escala Likert). A su vez, se solicitó la lectura de 7 textos con la indicación explícita del propósito: “leerlos para resumir” o “leerlos para argumentar o elaborar un ensayo”. El presente trabajo señala que los datos obtenidos, al momento se encontraban siendo analizados.

Otro estudio en la misma línea es el que efectuaron Ponce y Carrasco (2010) con estudiantes de licenciatura. En éste también se analizó la epistemología personal y su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos. Dicho estudio llevó a cabo una réplica del efectuado por Stromso et al. (2006-2008) en Noruega. Los instrumentos aplicados corresponden a los que fueron utilizados en Sarmiento, Carrasco y Tello (2009), los cuales permitieron obtener resultados que hacen evidente que la epistemología personal refleja las trayectorias sociodemográficas y lectoras y, a su vez, condiciona las habilidades de lectura de múltiples textos. Asimismo, se identificó que los estudiantes participantes tienen un perfil ingenuo de creencias epistemológicas con respecto a la justificación y tendencia hacia la sofisticación con respecto a la fuente, lo que implica un bajo nivel de desarrollo en lectura de múltiples textos. Esto, refieren Ponce y Carrasco (2010), hace necesario para los gestores académicos e investigadores llevar a cabo estudios para identificar y atender estas epistemologías, con la finalidad de generar estrategias que permitan el desarrollo de habilidades lectoras de múltiples textos.

En relación con los procesos de lectura de múltiples textos, Vega (2011) llevó a cabo una investigación con estudiantes universitarios en la que analizó: 1) las relaciones entre el nivel de conocimientos previos del tema y la comprensión de múltiples textos expositivos, 2) las relaciones entre el nivel de conocimientos previos del tema y los procesos de autorregulación que despliegan los estudiantes durante la comprensión de múltiples textos, 3) las relaciones entre los procesos de autorregulación y la comprensión de múltiples textos expositivos y 4) en qué medida el nivel de conocimientos previos del tema y los procesos de autorregulación predicen

■...para analizar operativamente el constructo epistemología personal, ofrecen dos dimensiones respecto de la naturaleza del conocimiento (lo que uno cree que el conocimiento es): Certeza y Simplicidad y dos dimensiones respecto de la naturaleza o proceso de conocer (cómo uno llega a conocer): fuente de conocimiento (externa-construcción personal) y justificación de conocer (fundamentada a partir de la observación concreta-sustentada llevada a cabo mediante el uso de normas de investigación, evaluación e integración de diferentes fuentes).

■ Los resultados muestran que no existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento (alto y bajo) y los niveles de comprensión (superficial y de integración de la información). Asimismo, se manifiesta que el nivel de conocimiento previo de los participantes no se relacionó significativamente con el uso de procesos de autorregulación de la comprensión a partir de múltiples textos.

la comprensión de múltiples textos. Los instrumentos aplicados fueron, por una parte, un test de conocimientos previos sobre el tema de Resistencia bacteriana –relativos al tema a tratar en los múltiples textos- aplicados a 130 estudiantes inscritos en la Licenciatura Ciencias de la Educación con opción en Químico-biológicas, de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Posteriormente, a partir de la anterior prueba, fueron seleccionados para la segunda fase del estudio 40 estudiantes: 20 con un puntaje alto de conocimientos previos y 20 con un puntaje bajo de conocimientos previos, y se les aplicó de manera individual un test de acceso al léxico. Fueron utilizados protocolos de pensamiento en voz alta para la lectura de tres textos expositivos impresos, la grabación de la lectura se efectuó a través del programa informático *Camtasia Studio 4*. Al terminar esta actividad, los estudiantes contestaron a dos medidas de comprensión: a) comprensión superficial, mediante la aplicación de un cuestionario de conocimiento superficial, y b) de transferencia de conocimientos mediante una prueba específica para la detección de este nivel, finalizando así su participación en el estudio. Los resultados muestran que no existe una relación significativa entre los niveles de conocimiento (alto y bajo) y los niveles de comprensión (superficial y de integración de la información). Asimismo, se manifiesta que el nivel de conocimiento previo de los participantes no se relacionó significativamente con el uso de procesos de autorregulación de la comprensión a partir de múltiples textos.

En una línea distinta, el estudio de Perales (2010) analiza un texto de la prueba PISA 2000, edición española, perteneciente a la sección de comprensión lectora. Esto con la finalidad de explorar los procesos retóricos requeridos para poder efectuar las inferencias adecuadas que permitan responder a las preguntas que la prueba formula. Se llevó a cabo un análisis del discurso de uno de los textos de la presente prueba, en sus vertientes cognitiva, retórica y lingüística. Se estudió a una muestra de 28 estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UAJT), quienes leyeron el texto “El regalo”, el cual fue elegido para la investigación por ser el que mostró requerir en mayor medida una lectura retórica. Posteriormente, les fue formulada a los estudiantes una de las preguntas de la prueba y se les asignó la puntuación correspondiente, que presentaba un rango del 0 al 2. Al respecto, se observó que un 35.7% de los estudiantes alcanzó la nota máxima (dos puntos) y el mismo porcentaje obtuvo la nota mínima (0 puntos) y el 28.6 % logró una nota intermedia (un punto). El autor señala que la prueba PISA privilegia a la lectura retórica que hace uso del concepto de exigencia. Asimismo, señala que casi dos tercios de los alumnos no utilizaron los procesos que valora PISA, pero que mediante una sola evaluación no es posible concluir que los presentes estudiantes no han desarrollado dichos procesos. Dado ello, refiere que sería importante analizar en próximos estudios las capacidades retóricas de los alumnos universitarios, ya que éstas se encuentran directamente relacionadas con la lectura crítica.

ESTUDIOS DE LECTURA CON INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Dentro de este tipo de investigaciones se encuentra la efectuada por Hernández y Balderas (2002), con estudiantes que cursaban el último grado de bachillerato público. En ésta llevaron a cabo una evaluación alternativa de las habilidades de supervisión relativas a detectar fallas en la comprensión lectora y efectuar las correcciones pertinentes atendiendo a su vez al logro de la comprensión global del texto. Para ello, se realizó un estudio cuasi-experimental, con un grupo control y de intervención (experimental) en el que se comparó el desarrollo de dichas habilidades, posterior a la aplicación de un programa de aprendizaje guiado y cooperativo adaptado de la propuesta de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984). En este sentido, se llevó a cabo una comparativa mediante la aplicación de un instrumento pre y post intervención, el cual consistió en la lectura de dos textos “naturales” de contenido científico con alteraciones de nivel inferior (OI) y de nivel superior (OS), diseñadas de acuerdo con la clasificación de Baker (1985) citado Hernández y Balderas (2002); responder a dos cuestionario diseñados ex profeso para cada texto, cuyas preguntas requerían el manejo de información explícita, así como el desarrollo de inferencias; finalmente se solicitó la realización de un resumen de uno de los textos con el objetivo de contabilizar únicamente las ideas más importantes reportadas por los estudiantes, a partir de la metodología propuesta por Brown y Smiley (1977) citado en Hernández y Balderas (2002). Este estudio demuestra que la enseñanza recíproca, propuesta por Palincsar y Brown (1984) propicia en los estudiantes de bachillerato una construcción conjunta de habilidades para detectar fallas en el proceso de lectura, corregirlas y atender a la representación del texto conseguida progresivamente. Esta investigación destaca la relevancia de un contexto de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Por otra parte, se han realizado diversos estudios dentro del área de la salud referentes al desarrollo de una lectura crítica por parte de estudiantes universitarios. Dichos estudios han demostrado que el trabajo en grupos de discusión y en grupos cooperativos, mediante la enseñanza recíproca, son estrategias valiosas para el aprendizaje de la lectura crítica, entendiéndose ésta como “[...] la capacidad del lector de hacer consciente su punto de vista personal sobre lo expresado en el texto, descubriendo los supuestos implícitos, la idea directriz, los puntos fuertes y débiles de los argumentos y proponer otros planteamientos que superen a los del autor y

 Esta investigación destaca la relevancia de un contexto de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.



■ En México, aun cuando las prácticas educativas de lectura de textos de investigación que involucran estrategias promotoras de una participación activa de los estudiantes en contextos colaborativos no se ven reflejadas en la currícula, los resultados de diversos estudios señalan la necesidad de su urgente incorporación como recurso metodológico para la enseñanza.

así reafirmar o modificar la propia postura” (Cobos et al., 2005, pag.118). Los estudios realizados en el campo de la medicina sobre el desarrollo de la lectura crítica (Benavides et al., 2007; Vázquez, et al., 2003; Cobos et al., 2005), han generado experiencias de enseñanza-aprendizaje centradas en los grupos de discusión constituidos por los estudiantes. Para evaluar los resultados obtenidos, en general se han aplicado instrumentos que integran los siguientes subcomponentes: interpretar, enjuiciar y proponer; se encuentran integrados por textos científicos del área de la salud y se presenta un conjunto de enunciados para que los estudiantes identifiquen como verdaderos o falsos, a partir de los textos revisados. De acuerdo con los diversos análisis estadísticos de los resultados obtenidos, se señala la relevancia de este tipo de lectura para la comprensión de textos de investigación, así como de la propia práctica, en este caso como médico y como docente dentro de las ciencias de la salud.

Las investigaciones sobre el desarrollo de una lectura crítica en el campo de las ciencias de la salud señalan de manera reiterada la necesidad de aplicar estrategias educativas de participación, en contraste con las prácticas de enseñanza tradicional que enfatizan la memorización irreflexiva y descontextualizada de datos, así como la desvinculación entre la teoría y la práctica. En este sentido, subrayan la necesidad de que los estudiantes de medicina a nivel licenciatura y posgrado reflexionen sobre su propia práctica mediante una lectura crítica de informes de investigación en un contexto de aprendizaje participativo, lo que les permitiría tomar mejores decisiones clínicas para el beneficio de los pacientes (Cobos et al., 2005). En México, aun cuando las prácticas educativas de lectura de textos de investigación que involucran estrategias promotoras de una participación activa de los estudiantes en contextos colaborativos no se ven reflejadas en la currícula, los resultados de diversos estudios señalan la necesidad de su urgente incorporación como recurso metodológico para la enseñanza. Dado esto, resulta prioritario el desarrollo de líneas de investigación que identifiquen y analicen los factores que favorecen su inclusión en las prácticas de enseñanza y también aquellos que la dificultan. Al respecto, Zarzosa et al. (2007) señalan los distintos ángulos y ámbitos de competencia que forman parte de esta problemática: sociológicos, culturales, económicos, político-educativos y psicológicos. En lo concerniente al terreno propio de la competencia del psicólogo, éste se vincularía directamente con el análisis de las concepciones que se tienen con respecto a la comprensión lectora, así como de las prácticas mediante las cuales es enseñada y aprendida.

En otro estudio, Zarzosa (2004 a) propone un sistema de evaluación y desarrollo de estrategias de lectura. Así también examina la interdependencia que existe entre la evaluación, el entrenamiento y una visión teórica de la comprensión de texto. A partir de esta visión interactiva de las relaciones de lectura, se analizan las peculiaridades del texto expositivo-argumentativo y del tipo de logros en lectura asociados a este género. En consonancia con lo anterior, se detalla un sistema de entrenamiento y evaluación que tienen una base teórica, que incluye a los procesos de lectura

de un texto argumentativo y a los repertorios de acción apropiados en estas circunstancias. El sistema de entrenamiento se lleva a cabo a partir de un software -también posible de implementar en un proceso de tutoría- que considera un conjunto de objetivos estratégicos asociados a la lectura de textos expositivos-argumentativos: 1) Reconocer y expresar proposiciones sin deformarlas, 2) Relación argumento/ejemplo, 3) Nexos entre proposiciones, 4) Jerarquía de las proposiciones, 5) Juzgar claridad y suficiencia. El *software* tiene la finalidad de propiciar el desarrollo de dichos objetivos, así como de evaluar el desempeño del lector. Para ello formula una serie de preguntas asociadas a cada uno de los objetivos, cuya respuesta es de opción múltiple y, a su vez, el sistema aporta retroalimentación pertinente de acuerdo con la respuesta seleccionada. Al finalizar la sesión de lectura, el programa proporciona un reporte en hoja de cálculo sobre el desempeño general del estudiante. Esto permite saber qué objetivos se cumplen con mayor facilidad y en cuáles existen problemas. Finalmente, se discute la necesidad de cuestionar las nociones psicológicas del lenguaje ordinario, con la intención de evitar confusiones y nuevos extravíos.

Posteriormente, Zarzosa (2004b) aplica el programa de cómputo "Cuestionando al Autor" CQA a estudiantes universitarios. Para evaluar la efectividad del programa se llevó a cabo otro estudio (Guarneros y DeParrés; 2004, en Zarzosa 2004b) mediante el cual se diseñó un conjunto de lecciones equivalentes a las del programa, cada una constó de 17 secciones con 24 preguntas por lección. Este instrumento se aplicó a cincuenta estudiantes del segundo año de la licenciatura de psicología y se utilizaron únicamente dos lecciones (a y b). A partir de un análisis exploratorio se encontró una mejoría de la primera a la segunda lección, sin embargo los autores consideraron que la utilización de pocas lecciones limita las conclusiones a las que se puede llegar. Dado esto, se desarrolló una nueva investigación en la que se compararon dos grupos de estudiantes con el mismo perfil al del estudio previo. Uno de estos grupos (experimental) estudió cuatro lecciones consecutivamente y al final se comparaban los resultados de esta última lección con los resultados de un grupo control que sólo estudió la última lección. En este caso, las diferencias fueron claramente a favor del grupo experimental que había realizado las cuatro lecciones previas. De acuerdo con el presente estudio, refiere el autor que este programa se perfila como un instrumento práctico y confiable para mejorar las estrategias de lectura de estudiantes universitarios que requieren comprender y utilizar la información de textos expositivos-argumentativos.

A su vez, la efectividad del presente *software* para el desarrollo de estrategias de lectura ha sido evaluada por Zarzosa et al. (2007) en dos estudios. En el primero se comparó el rendimiento de 50 estudiantes en dos lecciones sucesivas pero equivalentes y en el segundo se hace una comparativa entre el desempeño de 18 estudiantes que realizaron el estudio de cuatro lecciones y el de 15 estudiantes después de una sola lección. Los resultados obtenidos en ambos estudios demuestran la utilidad de este programa para favorecer en los estudiantes universitarios la comprensión

■...se discute la necesidad de cuestionar las nociones psicológicas del lenguaje ordinario, con la intención de evitar confusiones y nuevos extravíos.

■ En nuestro país, la expresión escrita forma parte fundamental de los planes y programas de estudio de los diversos niveles educativos.

de las proposiciones, para juzgar la adecuación entre proposición y ejemplo, para identificar la relación entre proposiciones, para ubicar jerárquicamente las proposiciones, así como para juzgar la suficiencia y la claridad expositiva del autor. Sin embargo, los investigadores manifiestan la necesidad de llevar a cabo ajustes metodológicos referentes a la heterogeneidad de la muestra en cuanto al nivel de competencia lectora, a la cantidad y calidad de lecciones diseñadas y a facilitar una identificación más precisa de las condiciones necesarias y suficientes para estimar con propiedad los alcances de la herramienta descrita y aumentar la probabilidad de obtener efectos positivos. Dado esto, Zarzosa et al. (2007) expresan que se esperaría aportar un método, así como líneas de intervención, para atender los problemas de comprensión lectora que aquejan a la población mexicana.

■ LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA: TAREAS PENDIENTES Y APORTES

En nuestro país, la expresión escrita forma parte fundamental de los planes y programas de estudio de los diversos niveles educativos. Así, la escritura acompaña a los alumnos desde la educación básica hasta el nivel superior, configurándose como una práctica social (Cassany, 2008; Iñesta, 2009; Camps y Castelló, 1996) y como una herramienta epistémica (Bereiter & Scardamalia, 1987). En este sentido, su reflexión ha generado gran interés entre diversos estudiosos, principalmente de las áreas de ciencias de la educación, psicología y lingüística. A continuación, presentaremos una reflexión con respecto a las investigaciones que a nivel nacional han evaluado distintas dimensiones de la composición escrita en los últimos 10 años.

La evaluación de la escritura ha sido abordada principalmente en educación primaria (Chaparro y Morales, 2009; Contreras, et al., 2007 y 2009; Leal et al., 2005; Delgado, et al., 2007 y Guevara, et al., 2008 y Aranda, 2008) y universitaria (Lepe et al., 2011; Pacheco et al., 2010 y Méndez et al., 2010; Bañales, 2010; Galán, 2008 y Galán y Ormsby, 2010). En los niveles de secundaria y bachillerato, únicamente se tiene registro de estudios que indagan la expresión escrita de manera conjunta con la lectura. En este sentido, la exploración de la escritura y sus implicaciones en la formación de los estudiantes de secundaria y bachillerato, constituye un ámbito importante para generar líneas de investigación que fortalezcan la concreción y congruencia del perfil de egreso, así como de los propósitos de los planes y programas de estudio. En el campo de formación: Lengua y comunicación del plan de estudios de secundaria, se destaca el aprendizaje y desarrollo de habilidades de comprensión, interpretación y producción de textos (Plan de Estudios 2011. Educación Básica, Secretaría de Educación Pública). Y en el perfil de egreso de Educación Media Superior se enfatiza el desarrollo de competencias de expresión, comunicación y de argumentación (El Perfil del Egresado en la educación Media Superior. Sistema Nacional de Bachillerato, 2008).

A partir de lo referido, nos centraremos en el abordaje de los trabajos de evaluación encontrados en educación primaria y universitaria, los

cuales giran en torno al análisis de tres temáticas: 1) La elaboración de textos; 2) El análisis de errores de escritura y 3) Los modelos y métodos de enseñanza de escritura.

LA ELABORACIÓN DE TEXTOS.

Los enfoques lingüístico y sociocultural predominan el abordaje de esta dimensión de estudio. Desde el enfoque lingüístico, Contreras et al. (2007 y 2009) utilizan la elaboración de ensayos para evaluar la escritura mediante una rúbrica analítica, la cual se centra en la valoración del texto a partir de las categorías: ideas y contenido, organización, voz, elección de palabras, fluidez de las oraciones y convenciones. Aunque en este estudio se propone el abordaje de la voz, no se refiere al análisis de los procesos de metacognición y autorregulación que acompañan el posicionamiento de la voz del escritor en un texto. Cabe mencionar que esta investigación es parte de un proyecto más amplio dirigido a validar un examen de español para egresados de primaria.

Por su parte, Pacheco et al. (2010) evalúan la coherencia y cohesión en reportes de investigación de estudiantes de psicología, con la finalidad de caracterizar los textos elaborados. Esta evaluación se enfocó en el análisis de 3 categorías: relación entre datos antecedentes, planteamiento de la pregunta de investigación y relación entre datos obtenidos y pregunta de investigación. La revisión de párrafos fue una de las principales actividades realizadas en la investigación. En este trabajo, destaca el diseño y uso de categorías para clasificar textos en términos de coherencia y cohesión. Finalmente, los investigadores señalan que la exposición a tareas de escritura y los criterios de enseñanza de los profesores, son determinantes en el desarrollo de habilidades de escritura de los alumnos. De igual manera, plantean que la escritura colectiva de textos puede ser una limitante para explorar las habilidades escritoras de cada estudiante y garantizar su desarrollo. Por otra parte, Perales, Garza y Cortéz (2007) realizan la validación de un instrumento que explora desde la lingüística y la estadística, la aplicabilidad de patrones y categorías de análisis gramaticales y discursivos en textos ensayísticos elaborados en inglés y español, teniendo resultados positivos para evaluar los textos en inglés.

Contrario al abordaje de la escritura desde la lingüística, encontramos estudios que brindan aportaciones sobre el diseño y desarrollo de evaluaciones para explorar el proceso de composición desde el enfoque sociocultural. Al respecto, Méndez et al. (2010) comparten la experiencia desarrollada con estudiantes de psicología, dirigida a la elaboración de su tesis. En este estudio plantean el trabajo de pares y pequeños grupos como una estrategia para fortalecer el aprendizaje de la revisión de textos, así como de la reescritura de los mismos, enfatizando la influencia de la motivación en la escritura a partir de la integración de comunidades discursivas. Este análisis se fundamenta en las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) y Miras (2000) sobre el carácter reflexivo y epistémico de la escritura. Esta investigación permite reflexionar sobre la necesidad

La revisión de párrafos fue una de las principales actividades realizadas en la investigación. En este trabajo, destaca el diseño y uso de categorías para clasificar textos en términos de coherencia y cohesión.

■ ...analiza las relaciones existentes entre el conocimiento previo del tema, la regulación de la escritura y la calidad del texto expositivo...

de profundizar en el análisis de la incidencia de la escritura en la formación disciplinar de los estudiantes universitarios. Por su parte, Lepe, et al. (2011) estudian con una muestra de 26 alumnos las dificultades que presentan los universitarios para elaborar ensayos, con el objetivo de explorar la relación entre la noción de escritura académica de los estudiantes y la práctica que hacen de la misma. Para ello, aplican dos instrumentos de evaluación: un cuestionario y un ensayo como pre-test y post-test. Sin embargo, no explicitan el análisis del desarrollo de los componentes del ensayo elaborado por la muestra de estudiantes.

Por otro lado, Galán (2008) indaga el dominio de la escritura de estudiantes universitarios mediante la exploración de la calidad de textos elaborados por alumnos de nuevo ingreso y la identificación de variables de incidencia en la calidad de los escritos producidos. Para ello, establece variables independientes concernientes al dominio del español y del inglés, y como variable dependiente la correspondiente al nivel de dominio de redacción. La muestra de estudiantes fue evaluada con la aplicación de exámenes de redacción y de inglés. Los primeros consistían en la composición de ensayo y una prueba de reconocimiento con reactivos de opción múltiple. En el ensayo, la evaluación se enfocaba principalmente en tres aspectos: uso de las convencionalidades de la lengua, estructura del texto y argumentación. Los exámenes de inglés comprendían pruebas estandarizadas para medir la gramática o uso de la lengua, la comprensión auditiva y la lectura. También, se han llevado a cabo investigaciones que analizan de manera conjunta el proceso de elaboración textual y la regulación de la escritura. Aspecto fundamental para tener una visión integral del proceso mismo de composición y de sus alcances respecto a otros procesos esenciales como la metacognición y la autorregulación. Al respecto, encontramos publicaciones que reflexionan sobre el uso de estrategias para autorregular la composición de textos de calidad (Bañales y Vega, 2010). Las estrategias planteadas corresponden al uso de pautas de pensamiento (Englert, 2009) como guías para planear, textualizar y revisar un texto; de diarios de escritura (Castelló, 2007 y 2009) como instrumentos de evaluación formativa que posibilitan que el estudiante reconozca y reflexione sobre su propio proceso a la vez que el profesor puede observar y conocer el proceso de escritura de los alumnos para brindar una ayuda ajustada a sus necesidades; y de la escritura recíproca para la evaluación con el apoyo de rúbricas para valorar la calidad de un texto (Allal, 2008). En otro trabajo, Bañales (2010) analiza las relaciones existentes entre el conocimiento previo del tema, la regulación de la escritura y la calidad del texto expositivo, con una muestra de estudiantes universitarios. En dicho estudio, el autor utiliza una prueba de relación de conceptos para evaluar los conocimientos previos del tema, una rúbrica de comparación y contraste para valorar la calidad del texto y el software *Camtasia Studio 5* para registrar mediante grabaciones de pantalla de computadora el proceso de regulación de los estudiantes. Respecto a este punto, establece como dimensión de análisis los episodios de regulación fundamentados en las aportaciones de Zanotto (2007) e Ñesta

(2009) sobre el uso de metodologías de episodios de regulación, los cuales se definen como “*secuencias de acciones que los autores implementan estratégicamente con el objetivo de resolver una dificultad identificada en el proceso de composición*” (Iñesta, 2009, p.47).

Las investigaciones señaladas brindan orientaciones sobre la evaluación de la escritura considerando su construcción y aplicación estratégica en la elaboración textual (Castelló, 2007; Bakhtín, 1986), así como su carácter epistémico (Castelló, 2008 y Miras, 2000) y dialógico (Bakhtín 1993; Castelló et al. 2007; Wenger, 2001 en Hernández, 2005).

EL ANÁLISIS DE ERRORES DE ESCRITURA.

Chaparro y Morales (2009) abordan la escritura colaborativa mediante el análisis de errores de dictado corregidos a través de la tutoría grupal, con la aplicación del programa “*Classwide Peer Tutoring*” (CWPT, Delquadri, et al, 1986). Este método instruccional proporciona lineamientos para el abordaje de tareas específicas de escritura como el dictado y la ortografía, ubicando el abordaje de las mismas en el marco del enfoque lingüístico. El estudio se realizó mediante una comparativa de dos grupos de segundo grado de primaria, a través de la aplicación semanal de una prueba de dictado de 20 palabras de 2 a 4 sílabas. Estas pruebas a su vez eran calificadas para identificar errores y aciertos “*de acuerdo con el protocolo de evaluación del Inventario de Ejecución Académica (IDEA, Macotela et al, 1991 y 1996)*” (p. 27). Posteriormente a estas aplicaciones, las profesoras responsables de los grupos eran entrenadas para utilizar el CWPT y replicarlo con sus alumnos mediante modelamiento y ensayo conductual. La fase de tutoría fue realizada siguiendo el modelo CWPT a través de la formación de equipos integrados por parejas de alumnos con un desempeño académico heterogéneo, a las que se les asignaba tareas de dictado, de repetición y de corrección de palabras. De esta manera la tutoría, era replicada como un proceso instruccional para estimular el desarrollo de una conducta de escritura determinada. Los resultados obtenidos fueron evaluados cuantitativamente mediante estadística no paramétrica. Finalmente, los investigadores concluyen que la disminución de errores de ortografía de los alumnos no únicamente responde a la aplicación del programa, sino que también puede asociarse con las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes, por lo que señalan la necesidad de considerar en investigaciones futuras la evaluación de la influencia de estos aspectos.

Vera (2007) también utiliza el Inventario de Ejecución Académica IDEA (Macotela et al., 1991) para identificar y analizar los errores de escritura más frecuentes en alumnos de segundo año de primaria mediante un análisis comparativo entre el desempeño de un grupo de alumnos de una escuela pública y de un grupo de alumnos de una escuela privada. En dicho análisis los alumnos de la escuela privada obtuvieron mejores resultados en la ejecución de escritura que los alumnos de la escuela pública. Al respecto, Vera refiere que esta situación confirma los resultados publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005) sobre la existencia de di-

■ Estas pruebas a su vez eran calificadas para identificar errores y aciertos “*de acuerdo con el protocolo de evaluación del Inventario de Ejecución Académica (IDEA, Macotela et al, 1991 y 1996)*” (p.27)

■ Esta visión lingüística, posibilita estudiar las convencionalidades de la lengua y su efecto en la escritura, sin embargo, el análisis del aprendizaje de la expresión escrita requiere la integración de otros elementos que permitan observar la construcción y transformación del conocimiento (Hayes y Flower, 1987).

ferencias de rendimiento entre los servicios educativos públicos y privados.

Igualmente Leal, Matute y Zarabozo (2005) indagan el tema de la ortografía y la escritura, enfocándose al sistema de transparencia ortográfico del español en México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. Al igual que Chaparro y Morales (2009), plantean el análisis de la frecuencia y tipo de errores de escritura, pero lo hacen con textos cortos (cuentos). Teniendo como objetivo principal detectar el nivel de dominio ortográfico del español y por tanto, comprobar su nivel de transparencia, los autores ubican el estudio desde un enfoque lingüístico con una población de estudiantes diferenciada en dos grupos, uno con dificultades de lecto-escritura y otro con un alto nivel de competencia en lecto-escritura y realizan la evaluación de la información recabada a través del análisis lingüístico de las relaciones grafema-fonema, fonema-grafema, comprobando con ello el bajo nivel de transparencia en el sistema ortográfico, cuya implicación determina la dificultad de lograr el dominio de la ortografía. Esta visión lingüística, posibilita estudiar las convencionalidades de la lengua y su efecto en la escritura, sin embargo, el análisis del aprendizaje de la expresión escrita requiere la integración de otros elementos que permitan observar la construcción y transformación del conocimiento (Hayes y Flower, 1987).

Otro estudio que explora la escritura vinculada al desarrollo lingüístico, es la realizada por Guevara et al. (2008) con una población estudiantes de primer grado de primaria con un doble objetivo, primeramente para valorar *“el proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de escritura los alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas mexicanas de nivel sociocultural bajo, describiendo el tipo de escritura que desarrollan en ese nivel educativo”* (Guevara, et al., 2008, p.48). Y de manera complementaria, para establecer un análisis de los resultados obtenidos con estudios previos (Guevara, et al., 2007) en los que se evaluaron las habilidades lingüísticas y preacadémicas de los alumnos participantes en el presente estudio. La evaluación de los alumnos se realizó utilizando el Inventario de Ejecución Académica (IDEA, Macotela, Bermudez y Castañeda, 2003 en Guevara, 2008) cuyo diseño considera los planes y programas del primer grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública. Dicho instrumento se aplicó a cada alumno en tres momentos del ciclo escolar, requiriendo además del acondicionamiento de un escenario específico lo que le brinda cualidades propias de un modelo de carácter instruccional. La información resultante de la aplicación se analizó de manera estadística con una base de datos computarizada (SPSS), a partir de la cual, los investigadores discuten la relación de los niveles preacadémicos y lingüísticos de los alumnos con su nivel de dominio de habilidades de escritura, proponiendo una correlación directa entre un bajo nivel de adquisición previo del lenguaje oral y preacadémico y un bajo nivel de desarrollo de la escritura. De igual manera, se plantea la relación entre las habilidades de escritura desarrolladas y las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en el ciclo escolar, detectándose mayor problema en la resolución de actividades de redacción narrativa y descriptiva. Estos re-

sultados, enfatizan la necesidad de realizar investigaciones que evalúen el dominio y la aplicación de habilidades de composición en tareas auténticas de comunicación y expresión escrita cuyo marco de referencia no se limite al análisis lingüístico y funcional.

LOS MODELOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE ESCRITURA.

En 2008, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Rojas-Drummond et al., 2008) presenta un documento dirigido principalmente a docentes de primaria en el que proponen un modelo social de escritura elaborado a partir de los ejes del programa de español del proyecto de expresión escrita. El modelo social de escritura, incorpora aportaciones de Hayes, Flower, Bereiter, Scardamalia, Cassany, Camps y Castelló, entre otros. Dicho modelo incluye una serie de estrategias que tienen el objetivo de fortalecer el desarrollo de habilidades de escritura de los alumnos de este nivel educativo. Las estrategias que exponen, comprenden un conjunto de secuencias didácticas en torno la elaboración de actividades específicas como el diseño de un periódico escolar, mediante las cuales se busca que los profesores fomenten el interés de los alumnos y los acerquen al conocimiento y manejo de algunos recursos y géneros de la expresión escrita. Este modelo destaca el uso de la evaluación formativa y sumativa de la composición por medio de rúbricas para valorar el producto final y hojas de autoevaluación, la estructura de esta última sólo posibilita valorar el texto en forma de lista de cotejo. El modelo también integra preguntas de seguimiento al inicio y al final de la elaboración de las composiciones de los alumnos. En este sentido, aun cuando en el documento se reitera la importancia de la evaluación de la escritura como proceso, la evaluación que se plantea tiene como objetivo central el producto. De igual manera, se brindan orientaciones para el manejo de la comprensión de los temas de escritura y de la audiencia en un nivel descriptivo, situación que limita la reflexión y toma de conciencia en el proceso de composición y del uso de recursos retóricos (Flower, 1988) para la transformación del conocimiento, aspecto central de las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987).

Por su parte, Aranda (2008) presenta un análisis de las actividades didácticas de escritura en los libros de texto de primer grado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo de explorar la metodología de enseñanza planteada por la Secretaría de Educación Pública. Uno de los aspectos que aborda en la investigación es la revisión del enfoque comunicativo funcional de la enseñanza de la escritura, planteando aspectos importantes en relación a sus implicaciones prácticas y conceptuales. A manera de conclusión destaca que en los materiales de la SEP *“la comunicación escrita tiende a ser traspuesta para la enseñanza ignorando su función fundamental y su situación de enunciación prototípica. De esta manera, dichas actividades tienden a culminar con la producción de textos, olvidándose de la utilidad de los mismos”* (p.265). En este sentido, enfatiza, la ausencia de lineamientos de evaluación de la escritura, así como del abordaje de la reflexión de la escritura, aspecto fundamental para el aprendi-

■ En este sentido, aun cuando en el documento se reitera la importancia de la evaluación de la escritura como proceso, la evaluación que se plantea tiene como objetivo central el producto.

■ Otro de los aspectos que resulta interesante, es la importancia que asignan a la conformación de comunidades discursivas en las disciplinas para facilitar el posicionamiento del uso de la escritura dentro de los propios contextos de formación de los estudiantes.

zaje de la misma. De igual manera, cuestiona el empleo del enfoque para la enseñanza de la lengua materna, en este caso del español, puesto que refiere que dicho enfoque surgió para la enseñanza de segundas lenguas, así como del uso del término funcional, en tanto que éste no queda explícito en la propuesta de la SEP. Los centros de escritura en México también han participado en el diseño y desarrollo de procesos de evaluación sobre la escritura, con el objetivo de analizar los resultados e implicaciones de sus prácticas en la composición de los estudiantes de educación superior. Galán y Ormsby (2010) comparten la experiencia del Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) integrado a su vez por tres áreas: el centro de estrategias de aprendizaje, el centro de escritura y el centro de Lenguas que tienen por objetivo el fortalecimiento de la autonomía del aprendizaje a través de la escritura, reconociendo así su carácter epistémico (Castelló, 2008 y Miras, 2000). Otro de los aspectos que resulta interesante, es la importancia que asignan a la conformación de comunidades discursivas en las disciplinas para facilitar el posicionamiento del uso de la escritura dentro de los propios contextos de formación de los estudiantes.

Relativo al abordaje de la enseñanza en la evaluación de la escritura, también se retoma el estudio de la formación docente. Al respecto, Bazán et al. (2006) indagan la relación entre indicadores de formación de un grupo de profesores, conocimiento de planes y programas de enseñanza y el desempeño de escolares en evaluaciones de lengua escrita. En este estudio se aplicaron dos cuestionarios dirigidos a profesores de cuarto grado de primaria, así como una evaluación para identificar el desempeño en escritura de los alumnos de estos profesores. De los instrumentos dirigidos a profesores, el primer cuestionario tenía como objetivo conocer la formación y experiencia docente de los profesores y el segundo evaluar el conocimiento y grado apego respecto al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica, PRONALEES. Los indicadores de desempeño de escritura de los alumnos se retomaron a partir del promedio obtenido en la resolución de 12 series actividades de los componentes lingüísticos: reflexión sobre la lengua y lectura- escritura). Dentro de los resultados, los investigadores logran establecer una buena correlación entre la autovaloración y el desempeño de los profesores sobre conocimiento y apego a los planes y programas. Sin embargo, no logran establecer una relación entre el grado de conocimiento de los profesores de los planes y programas y el desempeño de los alumnos en lengua escrita, por lo que plantean el desarrollo de más investigaciones sobre el tema.

Finalmente, respecto al estudio y trabajos publicados sobre la evaluación de la escritura, Zanotto y González (2011) presentan un conjunto de consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas sobre la investigación de los procesos de composición escrita en los últimos 20 años. En este trabajo, exponen la relevancia de analizar a la escritura desde una perspectiva estratégica, asimismo brindan un conjunto de consideraciones metodológicas en torno al estudio de la escritura, entre las que destacan su

estudio como proceso híbrido (Miras y Solé, 2007 y Zanotto, Monereo y Castelló, 2011), sincrónico e infusionado en prácticas educativas (Pozo, Monereo y Castelló, 2001); el uso de tareas auténticas (Monereo, 2003), así como la importancia de considerar el conocimiento, análisis y discusión de las concepciones de escritura por parte de docentes e investigadores, aspecto que favorecería la mejora y consolidación de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación de la composición escrita.

 ...los estudios encontrados en torno a tres rubros: 1) El desempeño académico y la validación de instrumentos; 2) La práctica docente y 3) Estrategias de lectura y de escritura.

EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA: ALCANCES EN INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS

El estudio conjunto de la lectura y la escritura, constituye un ámbito de interés aún poco explorado a nivel nacional, en tanto que su abordaje implica una metodología mediante la cual se reconozca y analice el carácter híbrido de dicho proceso y su incidencia en la elaboración del pensamiento y en la enseñanza – aprendizaje. Es así que, con la intención de conocer el trabajo que se ha realizado en México sobre el tema, agrupamos los estudios encontrados en torno a tres rubros: 1) El desempeño académico y la validación de instrumentos; 2) La práctica docente y 3) Estrategias de lectura y de escritura.

EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

En este rubro Bazán et al.(2004) evalúan desde el marco de la lingüística el desempeño de los componentes lingüísticos: reflexión sobre la lengua, la lectura y la escritura para cuarto grado de primaria establecidos en el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica, PRONALEES. A partir de estos componentes, también abordan el análisis de los subcomponentes: reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita, comprensión lectora, producción de textos y funciones de la escritura. Esta evaluación se realizó mediante un instrumento integrado por 12 ejercicios que agrupan los componentes señalados, teniendo como fundamento la evaluación adaptativa y la modelización generativa de respuestas, el cual también era objeto de validación. En otra publicación, Bazán et al. (2006) reflexionan sobre la utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la adquisición y el desempeño de la lectura y de la escritura. De la Paz, López y Tapia (2007) plantean la validación de un instrumento con una muestra de alumnos de cuarto grado primaria. El instrumento está orientado a la medición de la lectoescritura y se soporta en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, su diseño se basa en los planes y programas de la SEP correspondientes a este grado escolar. El procedimiento que refieren sobre la aplicación del instrumento resulta poco suficiente en tanto que no explicita la aplicación del mismo y sólo indica generalidades. En las conclusiones, las autoras señalan la importancia de combinar instrumentos como el que presentan junto con información obtenida en situaciones reales de desarrollo de las competencias de lecto-escritura para realizar evaluaciones del aprendizaje. Sobre el tema, Sánchez (2001) realiza una investigación con un doble objetivo, en

■ ...los resultados obtenidos posibilitan definir a la lectura y a la escritura como clases interactivas morfológica-funcionales, de igual manera señala las dificultades de instrumentación relacionadas con la diferenciación establecida en los cinco niveles de tareas...

primer lugar plantea la validación de la medición de los constructos “nivel funcional” y “morfología” desde el enfoque teórico conductual retomando los aportes de Ribes y López (1985) sobre la explicación de las competencias de lectura y escritura de alumnos de primer grado de primaria y en segundo lugar de manera vinculada a este primer objetivo propone una descripción de las características de las ejecuciones de los alumnos. Para cubrir dichos objetivos, Sánchez aplica un instrumento formado por 18 series de tareas de lectura y escritura organizadas en torno a dos criterios o componentes: funcional y morfológico. Las tareas se clasificaron considerando la tipología de cinco niveles propuesta por Ribes y López (1985): TC Tareas contextuales (lectura, dictado y escritura con la ayuda de figuras); TS Tareas suplementarias (ejercicios para completar palabras, dibujos y oraciones); TSC Tareas selectoras (ejercicios de selección de palabras para completar oraciones, etiquetas de dibujos para completar oraciones, entre otros); TSR Tareas sustitutivas referenciales (ejercicios de lectura de oraciones y cuentos para responder a preguntas no literales y composiciones escritas a partir de dibujos y frases); y TRSN Tareas sustitutivas no referenciales (ejercicios de lectura para opinar, lectura de dichos para opinar y definición de conceptos abstractos). Cada alumno realizó las 18 series de tareas de manera individual con el apoyo del investigador. Al término del estudio, Sánchez refiere que los resultados obtenidos posibilitan definir a la lectura y a la escritura como clases interactivas morfológica-funcionales, de igual manera señala las dificultades de instrumentación relacionadas con la diferenciación establecida en los cinco niveles de tareas, puesto que en la aplicación de las mismas, la organización funcional establecida no resultó adecuada para medir la ejecución de los alumnos de manera diferencial en cada uno de los niveles o tipos de tarea.

Respecto a la exploración del desempeño de los estudiantes en las prácticas argumentativas, Gaytán (2011) expone los resultados de “*un estudio de corte interpretativo que tiene por objetivo explorar las dificultades y logros que sortean los estudiantes de manera colaborativa al leer y escribir textos del género argumentativo*” fundamentado en la teoría de la enunciación. El estudio situado en el nivel de secundaria se realiza a partir del análisis de 11 textos argumentativos elaborados de manera colaborativa. Sin embargo, no se explicita las categorías de análisis y tampoco se profundiza en la situación de elaboración colaborativa a partir de la cual se generaron los textos analizados. La disolución del sujeto locutor en la construcción de textos colaborativos y la falta de articulación en el uso tiempo-espacio respecto al discurso locutivo, son las dificultades que el investigador detecta en la producción de este tipo de escritos, mismas que indican un nivel bajo de dominio en el uso de estrategias de lectura y escritura. Finalmente Gaytán señala que éstas se vinculan con el enfoque funcional de la lengua que persiste en la enseñanza de la lecto-escritura en secundaria. En el nivel universitario, desde una perspectiva constructivista social Ortega y Sánchez (2002) analizan la influencia de los procesos de lectura y escritura en el desempeño académico de los estudiantes y en su titulación, explorando los

procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante la escritura de un texto argumentativo. La investigación la realizan a partir del estudio de 7 casos de estudiantes durante un seminario, en el que utilizan cuestionarios para valorar los conocimientos previos, dificultades y estrategias de escritura de los estudiantes, así como para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Resulta importante mencionar, que durante el seminario los estudiantes recibieron formación sobre estrategias de lectura y escritura, asimismo contaron con el acompañamiento del profesor para resolver dudas y discutir el proceso de elaboración textual. En este sentido, resulta de interés la propuesta de evaluación que presentan sobre el proceso de elaboración del texto y la autoevaluación de los estudiantes, prácticas que de manera conjunta favorecen el reconocimiento y la toma de conciencia del proceso de escritura y aprendizaje.

■ Los resultados obtenidos aportan información sobre las concepciones implícitas de la comprensión y la composición escrita, así como de las estrategias y recursos que los profesores aplican para guiar dichos procesos con los estudiantes.

LA PRÁCTICA DOCENTE

En el plano de la docencia, Ayón et al. (2002) realizan una indagación sobre el uso de estrategias de comprensión y composición de textos de un grupo de profesores de nivel primaria que atienden a una población de niños migrantes en el noroeste de México. Los resultados obtenidos aportan información sobre las concepciones implícitas de la comprensión y la composición escrita, así como de las estrategias y recursos que los profesores aplican para guiar dichos procesos con los estudiantes. Por otro lado, López y Rodríguez (2002) realizan una evaluación con el objetivo de explorar las prácticas docentes y la relevancia que los profesores asignan a las tareas de lectura y escritura en sus asignaturas en el nivel de educación media superior. Las prácticas docentes de los profesores participantes conforman la unidad de análisis. A partir de la cual, establecen 7 subcategorías de análisis: conocimiento práctico de los profesores, contenido curricular predominante, actividades en el salón de clase, material de lectura, criterios para la selección de materiales, tareas fuera de clase y formas de evaluación. Debido a la amplitud de las mismas, proponen un diseño metodológico que integra la aplicación de cuatro instrumentos: entrevistas, observaciones, encuestas y sesiones de discusión. Con la información recabada precisan las aportaciones del estudio entre las que destacan el énfasis del conocimiento factual en las actividades de lectura y escritura en las prácticas docentes; la concepción de los profesores sobre los estudiantes; la motivación e interés de los alumnos como factores que afectan la elaboración de las actividades de lecto-escritura y el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de actividades de lectura y escritura. Para este nivel educativo, también se han diseñado propuestas que buscan brindar guías para evaluar la lectoescritura y favorecer su enseñanza-aprendizaje. Salinas (2006) presenta una secuencia didáctica integrada por una serie de actividades de lectura y escritura para la producción de un cuento, un guión dramático y un informe del trabajo. En esta secuencia, la evaluación se aborda como un proceso principalmente de corrección de textos por el profesor, entre pares o bien de manera individual (autocorrección). Así, para llevar a cabo dicha correc-

■ En este sentido, aportan información valiosa sobre la actuación estratégica que desarrollan escritores y lectores expertos para evaluar una producción textual académica.

ción, se utilizan rúbricas que permiten valorar la forma y el contenido de los mismos. Por su parte, la propuesta de Galindo (2006) se centra en una secuencia didáctica para la realización de trabajos por proyectos mediante la elaboración de cuentos. La evaluación se caracteriza como un proceso de revisión y corrección de borradores hasta obtener el producto final, Galindo sugiere el uso de una hoja de evaluación integrada por una serie de preguntas cerradas para valorar la elaboración de los cuentos. Al igual que estos investigadores, Martínez (2011) elabora una secuencia didáctica en modalidad de taller para la enseñanza de la escritura y la lectura de ensayos con el propósito de desarrollar las capacidades de análisis crítica de los estudiantes. Dicha secuencia didáctica se desarrolla mediante un programa operativo que integra una serie de actividades de lectura y escritura en torno a ensayos modelo. En este sentido, Martínez busca modelar el conocimiento y las habilidades de producción de ensayos de los estudiantes. Como parte de la secuencia didáctica, sugiere utilizar tablas de cotejo para evaluar el desempeño de los alumnos y la comprensión de la lectura de ensayos, sin embargo los criterios de las tablas no permiten realizar un análisis o revisión del texto elaborado o del proceso de escritura realizado, por tanto la evaluación al respecto es limitada, situación que también se observa sobre la evaluación propuesta para la comprensión de la lectura.

LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y DE ESCRITURA

Zanotto, Monereo y Castelló (2011) presentan una investigación en la que desde una perspectiva estratégica exploran la evaluación de textos académicos con el objetivo de identificar, describir y analizar las estrategias de lectura y escritura que aplican lectores y escritores expertos para evaluar la idoneidad de un trabajo de investigación. Tema que resulta interesante, en tanto que los investigadores brindan un acercamiento al proceso de evaluación que realiza un escritor sobre una composición textual. En este sentido, aportan información valiosa sobre la actuación estratégica que desarrollan escritores y lectores expertos para evaluar una producción textual académica. Los investigadores llevan a cabo la indagación a partir de un diseño comparativo de casos múltiples con una muestra de cinco lectores y escritores expertos del área de las ciencias sociales y humanidades, quienes tenían que verbalizar y registrar durante el proceso de evaluación, sus pensamientos y acciones a través de la técnica de protocolo verbal (Pressley y Afflerbach, 1995). Además de esta técnica, se utilizaron video grabaciones para registrar las actuaciones de la muestra de estudio a lo largo de la evaluación del texto académico y la información obtenida fue transcrita y evaluada de manera cualitativa con el programa Atlas.ti. Las anotaciones y el informe final de evaluación de los textos, también formaron parte del análisis del estudio. Asimismo, se aplicaron entrevistas sobre la observación del protocolo verbal, las anotaciones, el registro videográfico y el informe final. Como parte de este trabajo, destaca el diseño de secuencias estratégicas definidas como una *“unidad de análisis integradora que respeta las secuencias de toma de decisiones que implica la regulación estratégica”* (p.15) a

partir de las cuales categorizan modalidades de secuencias completas-continuas (SCC), completas-discontinuas (SCD) e incompletas (SI). De igual manera, este estudio resulta relevante, en tanto que aporta orientaciones que pueden apoyar el diseño y desarrollo de la formación de escritores, asesores y evaluadores de textos de investigación.

CONCLUSIONES

Los estudios revisados sobre evaluación del español, de la lectura y de la escritura (periodo 2001-2011) se ubican en su mayoría en uno de los ámbitos de esta disciplina de las ciencias de la educación, que es el del aprendizaje. En cuanto a la evaluación del aprendizaje de español y que incluye a la comprensión lectora, predominan las investigaciones a partir de pruebas estandarizadas masivas basadas en la medición, las cuales se enfocan en su validez, estructura y resultados. Estos últimos, para lograr un impacto en el Sistema Educativo Nacional, consideramos conveniente analizarlos incluyendo categorías sistematizadas referentes al contexto socio-económico y cultural de los estudiantes y a las diversas condiciones escolares. Asimismo, las presentes investigaciones se sitúan generalmente en los niveles de primaria y secundaria y, en un segundo lugar, de bachillerato. Por otra parte, los estudios publicados sobre lectura se han realizado mayoritariamente desde la perspectiva cognitiva y, en segundo lugar, constructivista; como parte de ésta última no siempre se abordan los aspectos sociales inherentes a la misma (aprendizaje situado, zona de desarrollo próximo, andamiaje, entre otros importantes). Estos estudios se ubican mayoritariamente en primaria, bachillerato y universidad y han aplicado una amplia gama de métodos de evaluación para abordar los procesos lectores y sus resultados. Dichos métodos no sólo incluyen pruebas con respuestas cerradas, sino que abarcan aquellas de respuesta construida, así como autoreportes, resúmenes y entrevistas. A su vez, dentro de los procesos estudiados destacan la metacognición, la detección de información pertinente, las concepciones sobre la lectura y su relación con la comprensión de múltiples textos y la adquisición de conocimiento mediante la lectura. Los procesos de lectura en ocasiones frecuentes son considerados como sinónimos de estrategias, sin embargo esta connotación contrasta con los aportes clásicos sobre el tema (Palincsar y Brown 1984), en los que las estrategias de lectura implican un enfoque que permite al lector tomar una serie de decisiones sobre la utilización de determinadas técnicas, procedimientos y métodos de manera consciente con la finalidad de alcanzar de manera autorregulada un determinado objetivo de lectura. Esta noción de estrategia, resultaría importante integrarla en los estudios de lectura, dado su potencial para favorecer los procesos de comprensión de textos.

Por otra parte, cabe señalar que de manera preponderante los procesos de comprensión lectora son analizados una vez que la lectura ha sido concluida, siendo escasas aquellas investigaciones en las que se estudia el proceso lector al momento en el que éste se lleva a cabo, mediante técnicas tales como los protocolos verbales o *Thinking Aloud* (Pressley y Aflerback,

 Por otra parte, los estudios publicados sobre lectura se han realizado mayoritariamente desde la perspectiva cognitiva y, en segundo lugar, constructivista...

■ Ante el auge actual de las prácticas de evaluación, consideramos que éstas también tendrían que retroalimentar claramente a los procesos educativos para favorecer una comprensión amplia de éstos y propiciar su desarrollo...

1995), las cuales permiten registrar las decisiones que toma el lector y las acciones que lleva a cabo durante el proceso de leer.

Las investigaciones que abordan la evaluación de la escritura y la lecto-escritura, desarrolladas en su mayoría en la primaria y universidad, se han realizado principalmente desde tres enfoques: cognitivo, sociocultural y lingüístico, de los cuales este último ha influido de manera importante en el diseño y desarrollo de los procedimientos de indagación. También, identificamos el predominio de estudios orientados a realizar mediciones de niveles de desempeño y resultados de ejecución y adquisición. Por otro lado, encontramos que son escasas las evaluaciones de prácticas de lecto-escritura auténticas con aportaciones referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a las representaciones conceptuales y de la tarea de escritura, al proceso de elaboración textual y a la regulación del desempeño en escritura, así como a sus funciones epistémicas y a los aspectos retóricos involucrados. Otro elemento a destacar, es el interés de los autores por generar propuestas para favorecer el desarrollo de las habilidades de los estudiantes como lectores y escritores eficaces, así como de los profesores como mediadores de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, es necesario continuar indagando sobre las funciones y concepciones del docente como acompañante estratégico en el desarrollo de la lecto-escritura académica.

En general los resultados presentados en los estudios que hemos revisado dan cuenta de las complejas problemáticas existentes en el aprendizaje y utilización del español, así como de la lectura y la escritura.

Sin embargo, también aportan información sobre cómo una evaluación que interviene en la enseñanza-aprendizaje puede obtener resultados muy favorables en el desempeño de los procesos que ahora nos competen. Ante el auge actual de las prácticas de evaluación, consideramos que éstas también tendrían que retroalimentar claramente a los procesos educativos para favorecer una comprensión amplia de éstos y propiciar su desarrollo, así mismo aportar información de validez y contextualizada que permita a los docentes e instituciones educativas reflexionar sobre sus propias prácticas y modificarlas de manera pertinente.



REFERENCIAS TEÓRICAS

- Allal, L. (2008). The co-regulation of writing activities in the classroom. Ponencia presentada en la Conferencia *Internacional de la France au Québec: l'Écriture dans tous ses états*, Poitiers, Francia.
- Badger, E., y Thomas, B. (1992). Open-Ended Questions in Reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4).
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin, University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of written Language*. EU: Malden.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The psychology of Written Composition. En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- Bråten, I., & Strømsø, H.I., & Samuelstuen, M.S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 814-840.
- Brown, A. L. y Smiley, S. S. (1977) Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*, México: Ríos de Tinta.
- Castelló, M. (2007). "El proceso de composición de textos académicos". En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.47-81), Barcelona, Graó.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 15-21.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.120-133), España: Morata.
- Castelló, M. y Camps, A. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la escritura. En Sole, I. y Monereo, C. (Coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321 - 342), Barcelona: Alianza.
- Díaz, A. (2010). *Didáctica y currículum*. México: Paidós educador.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Flower, L. (1988). Rhetorical Reading Strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39 (2), 167-183.
- Fuchs, L. (1995). "Connecting Performance Assessment to Instruction: A Comparison of Behavioral Assessment, Mastery Learning, Curriculum-Based Measurement, and Performance Assessment". ERIC Digest E530.
- Gil, L. et al. (2008). *Análisis de la dimensionalidad de las creencias epistemológicas sobre conceptos científicos específicos*. Proyecto de investiga-

ción de la Universidad de Valencia, España.

Guarneros, E. y De Parres, T. (2004). *Efectividad de un programa de cómputo para la enseñanza de lectura estratégica*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios superiores Iztacala.

Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*, 27 (107), 85-117.

Iñesta, A. (2009). *The regulation of research article writing. Strategies of experts writers in Spanish as their first language and in English as an international language*. Tesis doctoral. Universidad Ramon Llull, Barcelona.

Irwin, J.W. (1996). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Estados Unidos: Prentice Hall, Inc.

Langer, J., Campbell, J., Neuman, S., Mullis, I., Persky, H., y Donahue, P. (1995). Reading assessment redesigned: authentic texts and innovative instruments in NAEP's 1992 survey, Washington: Educational Testing Service.

Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1991). *Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados a la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Miras, M. y Solé, I. (2007). Elaboración y comunicación del conocimiento científico. En Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.83-112). Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75.

Pozo, J., Monereo, C., y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Palacios, J., Marchessy, A., Coll, C. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.211-233). Madrid: Alianza.

Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale NJ, Erlbaum.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas.

Strømsø, H. I., Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2008). Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding. *Learning and Instruction*, 18, 513-527.

Stromso, H.; Braten, I; Saluelstuen, M. (2006-2008). *Learning in a Knowledge Society: Constructing Meaning from Multiple Information Sources*, No-ruega, propuesta de proyecto de la Universidad de Oslo.

■ REFERENCIAS DEL CORPUS

Aranda, G. B. (2008). *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*, Tesis Doctoral (en línea). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. Recuperado

de: <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636358/Index.html>

Backhoff, E. (2005). Comparación de los resultados de las Pruebas nacionales de educación básica: 2003 y 2004. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 95-108.

Backhoff, E., Andrade, E., Peón, M., Sánchez, A. y Bouzas, A. (2006a). El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Backhoff, E., Monroy, L., Peón, M., Sánchez, A. y Tanamachi, L. (2005). Exámenes de la calidad y el logro educativos (EXCALE): nueva generación de pruebas nacionales. *Colección cuadernos de investigación*, 17, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-29.

Backhoff, E.; Peón, M.; Monroy, L. y Tanamachi, M. (2006 b). Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y logro educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 617-638.

Badger, E., y Thomas, B. (1992). Open-Ended Questions in Reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4).

Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*, Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona.

Bañales, G. y Vega, N. (2010). Aprender a escribir estratégicamente. Una alfabetización básica en la sociedad del conocimiento. *Revista de investigación educativa Conect@2*, 1 (1), 52-65.

Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of written Language*. EU: Malden.

Bazán, A. & López, M. (2002). Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 603-625.

Bazán, A. y Vega, A. (2010). La enseñanza del español en la primaria mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 205-220

Bazán, A., Macotela, S., Castañeda, S. y López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 841-861.

Bazán, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2006). Relación entre indicadores de formación del maestro, conocimiento de planes y programas de enseñanza y el desempeño de escolares en evaluaciones de lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (1-2), 75-93.

Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V. y Castañeda, S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (1), 89-97.

Benavides, T., Insfrán, M. y Viniestra, L. (2007). Discusión en pequeños grupos. Su influencia en el camino del conocimiento. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 45 (2), 141-148.

Carrasco, A., Bonilla, G. y Peredo, A. (2008). *La lectura desde el currículo de*

educación básica y media superior en México. Universidad de Guadalajara, México: Editorial Universitaria.

Chaparro, A. A. y Morales, S. (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35 (2) 23-38.

Cobos, H., Infrán, M., Pérez, P., Elizaldi, E., Hernández, J., Barrera, J. (2005). Lectura crítica de investigación en el internado de pregrado en hospitales generales. *Revista Médica del Instituto Mexicano Seguro Social*, 43 (2), 117-124.

Contreras, L. A., González, M. J. y Urías, E. (2007). La confiabilidad de una evaluación mediante rúbrica aplicada a ensayos de escritura del español producidos por egresados de las escuelas primarias de Baja California, *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre, Mérida, Yucatán.

Contreras, L. A., González, M. J. y Urías, E. (2009). Evaluación de la Escritura Mediante Rúbrica en la Educación Primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (3), 518-531.

De la Paz, G., López, M. I., y Tapia, C. O. (2007). Validación de un instrumento para medir la lecto-escritura en niños de cuarto grado de primaria apegado a los planes y programas establecidos por SEP, *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre, Mérida, Yucatán.

Delquadri, J., Greenwood, C.R., Whorton, D., Carta, J.J & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52, 535-542.

Englert, C.S. (2009). Connecting the Dots in a Research Program to Develop, Implement, and Evaluate Strategic Literacy Interventions for Struggling Readers and Writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 104-120.

Galán, R. M. (2008). *Factores en el dominio de la redacción al ingreso en la universidad* (Tesis Doctoral). Universidad Anáhuac, México.

Galán, R. M. y Ormsby, L. (2010). El centro de escritura como puente en la educación superior: El centro de aprendizaje, redacción y lenguas del ITAM, en *Memoria del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Galindo, B. A. (2006). *Propuesta didáctica de lectura y de escritura basada en el enfoque comunicativo y en el enfoque por proyectos*, Tesis de Maestría (en línea). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2007/0613025/Index.html>

Guevara, C. Y., A. Hermosillo, U. Delgado, A. López y G. García (2007a), Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32) 32, pp. 405-434.

Guevara, C. Y., López, A. García, G., Delgado, U. y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30 (121), 41-62.

Hernández, G. (2010). La prueba Enlace de Español para secundaria. *Revista Cero en Conducta* (55), 23-46.

Hernández, G. (2011). Los lectores y sus contextos: reporte de investigación educativa 2010 (Reseña). *Perfiles Educativos*. 33 (133), 208-214.

Hernández, G. y Balderas, G. (2002). Efectos del aprendizaje guiado y cooperativo en la mejora de las habilidades de supervisión metacognitiva de detección y corrección de errores con una muestra de estudiantes preuniversitarios, *Memoria del VII Congreso Latinoamericano de Desarrollo de la Lectura y Escritura*, 16 al 19 de octubre, Puebla-México.

Jornet, J. y Backhoff, E. (2008). Modelo para la determinación de Niveles de Logro y Puntos de Corte de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE). *Cuadernos de Investigación*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 30, 1-44.

Leal, F., Matute, E. y Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de lingüística aplicada*, 23 (42), 127-145.

Lepe, L. M., Gordillo, R. Y. y Piedra, Y. (2011). La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva de estudiantes universitarios, *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 7 al 11 de noviembre, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.

López, G. y Rodríguez, M. (2002). La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (4), 6-13. Recuperado de <http://www.oei.es/n9620.htm>

López, G. y Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 67-98

López, G., Delgado, O., Anguiano, M. L., Gamboa, J. y Rodríguez, M. (2002b). Consideraciones metodológicas sobre los usos y aplicabilidad de los exámenes de ejecución para evaluar la comprensión lectora, *Memoria del VII Congreso Latinoamericano de Desarrollo de la Lectura y Escritura*, 16 al 19 de octubre, Puebla-México.

López, G., Rodríguez, M., Flores, C. (2002a). *Metacognición e intertextualidad en estudiantes de bachillerato. Memoria del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura*, 16 al 19 de Octubre, Puebla-México.

Márquez, A. y Rojas-Drummond, S. (2002). *Estrategias para la comprensión de textos en niños de primaria*. Conferencia presentada en el VII o Latinoamericano de Desarrollo de la Lectura y Escritura, 16 al 19 de Octubre, Puebla-México.

Martínez Rizo, F. (2003). Los resultados de las pruebas PISA: Elementos para su interpretación. *Colección Cuadernos de Educación* No. 1. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Martínez, P. (2011). *Taller de escritura y lectura de ensayo: estrategias didácticas para el desarrollo de las capacidades de análisis y crítica en el bachillerato*, Tesis de Maestría (en línea). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptb2011/marzo/0667929/Index.html>

Maytorena, M., Hernández, J. y González, D. (2007). Un estudio comparativo de comprensión de lectura en estudiantes de bachillerato. *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5 al 9 de noviembre, Mérida, México.

Méndez, A. M., Vargas, M. L. y Flores, N. D. (2010). Reporte de una expe-

riencia en la formación de psicólogos, desde la escritura y la reescritura, en *Memoria del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Ortega, M. C. y Sánchez, S. (2002). Desarrollo del pensamiento en estudiantes universitarios a través de la escritura: Una estrategia de enseñanza para la elaboración de un texto argumentativo del tipo proyecto de investigación, *Memoria del VII Congreso Latinoamericano de Desarrollo de la Lectura y Escritura*, 16 al 19 de octubre, Puebla-México.

Pacheco, V., Reséndiz, N. y Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (1), 75-87.

Perales, M. (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura de Idiomas de la UJAT. *Espectros* (43), 42-51.

Perales, M., Garza, M. G. y Cortez, V. (2007). Patrones gramaticales y discursivos en ensayos escritos en español e inglés por estudiantes de la licenciatura en idiomas de la UJAT: un estudio piloto. *Perspectivas docentes*, 34, 27-34.

Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de la lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 23 (94), 43-56.

Peredo, M. A. (2008). Las estrategias de localización de información en textos argumentativos que utilizan los estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura* (OEI), No. 45/5, 1-14.

Ponce, R. y Carrasco A. (agosto, 2010). *Prácticas de lectura en Educación Media Superior y Superior: la epistemología personal como recurso de lectura*. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Aguascalientes, México.

Rojas-Drummond, S., Kissy, C., Jiménez, V., Zuñiga, M., Hernández, F.B. y Albarrán, C. D. (2008). La expresión escrita en alumnos de primaria. *Colección materiales para apoyar la práctica educativa* (en línea). INEE, México. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4071>

Ruíz-Primo, M., Jornet, J. y Backhoff (2006). Acerca de la validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (EXCALE). *Colección cuadernos de investigación*. No. 20. México: México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Salinas, E. (2006). *Propuesta didáctica para desarrollar la comprensión de la lectura y la escritura en el nivel medio superior*, Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2007/0609069/Index.html>

Sánchez, B. A. (2001). *Modelamiento estructural de las características morfológicas y funcionales de la lectura y la escritura*, Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla, México. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2001/289682/Index.html>

Sánchez, S., Grajales, I., García, E. (2011). Un instrumento para el diagnóstico de habilidades de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, UNSIS. *Perfiles Educativos*, 33(133), 110-126.

Sarmiento, M. A., Carrasco, A. y Tello, P. (2009). Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21 al 25

septiembre, Veracruz, México.

Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. A. & Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-solano2.html>

Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. A. & Backhoff, E. (2008). Análisis de la traducción mexicana al español de la prueba PISA – 2006: Ciencias naturales. Reporte final de resultados. Reporte técnico entregado al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, desarrollado en el marco del acuerdo de colaboración INEE-UABC.

Vaca, J. y Montiel, B. (2008). ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests. *Revista de Investigación Educativa*, 6. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/vaca_montiel_enlace_2006.html

Vaca, J., Bustamante, A., Gutiérrez, F. y Tiburcio, C. (2011). *Los lectores y sus contextos*. México: Universidad Veracruzana, Dirección General Editorial. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/>

Valdés, A.; Ribero, J.; Zumárraga, J. (2004). Evaluación de las estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos escritos en estudiantes de preparatoria. *Educación y ciencia*, 8 (30), 61-68.

Vázquez, C.; Insfrán, M.; Cobos, H. (2003). Papel de la experiencia docente, en estrategias educativas promotoras de la participación. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 41(1), 23-29.

Vega, N. (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación* (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona

Vera, E. (2007). *Análisis comparativo de la escritura de niños de segundo de primaria de una escuela pública y una privada*, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2007/0618071/Index.html>

Zanotto, M. (2007) *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*, Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Zanotto, M. y González, G. (2011). Procesos de composición escrita académica: consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas para su investigación. Memoria del *XI Nacional de Investigación Educativa*, 7 al 11 de noviembre Ciudad. de México.

Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, 33 (133), 10-29.

Zarzosa, E. L. (2004a). Relación entre nociones teóricas, entrenamiento y evaluación: el caso de la comprensión de textos. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. VII (4), pp.109-128.

Zarzosa, E. L. (2004b). Programa de cómputo para el desarrollo de lectura estratégica a nivel universitario. *Revista digital Umbral 2000* 15. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37302706.pdf>

Zarzosa, E. L.; Luna, P.; De Parres, T.; Guarneros, E. (2007). Efectividad de una interfaz para lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estu-

dio Exploratorio. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 9 (2).

■ REFERENCIAS DE DOCUMENTOS CITADOS

2009 y guías de actividades. *Educación Básica Primaria Quinto grado, etapa de prueba*. México: SEP.

El Perfil del Egresado en la educación Media Superior. Sistema Nacional de Bachillerato (2008). Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *La calidad de la educación básica en México*. Informe anual.

Plan de estudios 2011. Educación básica. México: Secretaría de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública, SEP (2008a). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria, etapa de prueba*. México:SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2008b). *Programas de estudio RIEMS*

CAPITULO VII CULTURA

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

es investigador, diseñador educativo y ensayista en temas de cultura escrita, tecnologías digitales y educación. Es Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley, EUA; Maestro en Ciencias por el CINVESTAV (México); y Sociólogo por la UNAM-FCPyS. Fue becario Fulbright y UC-MEXUS en Estados Unidos, así como investigador de postdoctorado en la Universidad de Vanderbilt, EUA. Es autor de *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism* (2010), *El mito del hablante nativo: Dilemas en la apropiación del lenguaje del otro* (2012), *Neocolonialismo y políticas de representación: la creación del analfabetismo en México y EU* (2009), *Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores?* (2006), *Pobres pero leídos* (2005), *¿Se puede leer sin escribir?* (2004), *Las mentiras sobre la lectura* (2003), *¿Quién define lo que es leer?* (2002), *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza* (1995/2009), entre otros. Es profesor de tiempo completo, visitante, en la UAM Cuajimalpa, y de tiempo parcial en la UNAM. Socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordinador del Seminario Permanente de Cultura Escrita y Postcolonialidad. Correo: grehz@yahoo.com

Gregorio Hernández Zamora (UAM Cuajimalpa) ¹

INTRODUCCIÓN

CULTURA ESCRITA FUERA DE LA ESCUELA

En la literatura actual se usan diversos términos para referirse a los usos de la cultura escrita fuera del contexto escolar. *Prácticas o literacidades vernáculas*, *out-of-school literacy practices* (literacidad fuera de la escuela), *community literacy* (literacidad en la comunidad) son términos muy utilizados en la actualidad, y se refieren al objeto de estudio del campo conocido en inglés como *New Literacy Studies* (NLS), y en español como Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Los trabajos de este capítulo son contribuciones mexicanas a los NEL.

Dado que el término *vernacular literacies* es de uso común en la literatura internacional, haremos enseguida una revisión de los sentidos que se le dan. El adjetivo *vernáculo/a*, en particular, aparece usualmente en relación con alguna de estas tensiones conceptuales: 1) la tensión entre lenguas vernáculas-indígenas y lenguas no indígenas; 2) la tensión entre prácticas vernáculas-orales y prácticas escritas; 3) la tensión entre literacidad vernácula-vulgar y literacidad correcta-apropiada; y 4) la tensión entre prácticas dominantes institucionalizadas (prácticas oficiales) y prácticas vernáculas auto-generadas (prácticas cotidianas). Es en ésta cuarta perspectiva donde se ubican los nuevos estudios de literacidad.

Enseguida se exponen los sentidos del término *vernáculo/a* en relación con estas tensiones.

1) *Lenguas vernáculas-indígenas vs. Lenguas no indígenas*. Un sentido que se le da al término *vernáculo/a*, común entre lingüistas y sociolingüistas, es el de *lengua materna*, y en especial *lengua indígena* (la diferencia de las lenguas no indígenas). Así, por ejemplo, King y Benson (2009), en el capítulo "Vernacular and Indigenous Literacies" del *Handbook of Educational Linguistics* (Spolsky y Hult 2009), señalan que "vernácula describe generalmente una lengua materna de un grupo que es social o políticamente dominado por otro grupo que habla una lengua distinta" (King y Benson 2009: 342). Esta acepción enfatiza el hecho de que *vernácula* se refiere a una comunidad lingüística que carece de poder, estatus y educación formal. Los lingüistas utilizan también el término *vernáculo* para referirse al lenguaje oral, en oposición al lenguaje escrito.

2) *Prácticas orales vs. Prácticas escritas*. En el contexto de la distinción que muchos lingüistas y antropólogos lingüistas hacen entre oralidad y escritura (p. ej., Goody y Watt 1968; Ong 1982) el término *vernáculo* se identifica con lenguaje o prácticas orales, para diferenciarlas de la escritura

■ ...la tensión entre prácticas dominantes institucionalizadas (prácticas oficiales) y prácticas vernáculas auto-generadas (prácticas cotidianas). Es en ésta cuarta perspectiva donde se ubican los nuevos estudios de literacidad.

o prácticas escritas. Esta concepción plantea una división fundamental entre lo oral y lo escrito, por lo que se usa el término específicamente para referirse a la oralidad.

3) *Literacidad vernácula-vulgar vs. Literacidad correcta-apropiada*. Algunos autores plantean la distinción entre literacidad vernácula-vulgar y literacidad correcta-apropiada (*Vulgar literacy vs. Proper literacy*), esta última ligada al contexto escolar. Originalmente el anglicismo *literacy* se traducía al español como *alfabetización*, entendida como la simple habilidad de poner por escrito lo hablado, es decir, la habilidad de codificar los fonemas del habla en grafías de la escritura. Desde el contexto escolar, sin embargo, se desarrolló desde hace décadas (quizás desde hace más de un siglo) la distinción entre escritura correcta e incorrecta, según la cual no bastaba con transcribir los sonidos del habla en formas gráficas, sino que había que usar ciertas convenciones y normas ortográficas y gramaticales al hacerlo. En este punto surge la distinción entre literacidad vulgar y literacidad apropiada. La primera se entiende como alfabetización elemental o incluso “alfabetización analfabeta” (Elbow 2006), mientras la segunda se entiende no sólo como la capacidad de producir lengua escrita, sino de producir lengua escrita *correcta*. En este sentido, *literacidades vernáculas* se entienden como formas no convencionales o no ajustadas a la norma ortográfica-gramatical de la lengua escrita normativa, que por definición es la que se aprende y enseña en la escuela.

4) *Prácticas dominantes institucionalizadas vs. Prácticas vernáculas autónomas*. Finalmente, el surgimiento del campo de estudios conocido como *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios de Literacidad, NEL), plantea una perspectiva que rompe con todas las dicotomías anteriores. Las tesis centrales de estos autores (Heath 1983; Street 1984; Gee 1991, 1996) son dos: 1) Leer y escribir son actividades que siempre tienen lugar dentro de *eventos comunicativos* donde lo oral y lo escrito no son entidades separables, sino momentos de un mismo continuo de comunicación e interacción social; 2) Leer y escribir no se conciben como habilidades psicológicas neutrales y descontextualizadas, sino como *prácticas sociales* mediadas por relaciones sociales, institucionales y culturales. Así, las prácticas discursivas letradas (literacidades) se ubican en contextos sociales, culturales e históricos, y no sólo en la escuela, por lo que aprender a leer y escribir no es algo que ocurre sólo en la escuela sino que es inseparable del acceso a las prácticas sociales donde la gente lee, escribe y habla acerca de los textos en ciertas formas, sostiene ciertas actitudes y valores, e interactúa alrededor de los textos en ciertas formas. La “competencia comunicativa”, en este sentido, es local, situacional, temporal y discursivamente definida.

En resumen, se identifican cuatro sentidos principales que se le dan al término prácticas vernáculas: como lenguas originarias o indígenas (opuestas a las lenguas no indígenas), como prácticas orales (opuestas a las escritas), como prácticas o lenguas dominadas (opuestas a las dominantes), y como prácticas cotidianas “vulgares” (opuestas a las prácticas escolares “apropiadas”).

¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS PRÁCTICAS NO ESCOLARES?

Entre otras razones, los estudiosos señalan que este campo permite desarrollar una noción plural y múltiple (*literacidades*), en vez de seguir hablando de una actividad singular (“lectoescritura”). Así mismo estos estudios aportan ejemplos y evidencias de fracaso escolar, por un lado, y de éxito extraescolar, por el otro. Así mismo, como lo plantean Gee, Hull y Lankshear (1996), esta perspectiva permite cultivar una visión del aprendizaje y la literacidad enfocada en las vidas humanas vistas como trayectorias a través de múltiples prácticas sociales en diversas instituciones sociales.

Es desde esta perspectiva que Hamilton (2000) hace la distinción entre *literacidades dominantes*, que son institucionalizadas y oficiales, por un lado, y *literacidades vernáculas*, que son auto-generadas y cotidianas, por el otro. Así mismo, junto con Barton (2007), Hamilton argumenta que las prácticas dominantes son aprendidas en instituciones formales, se asocian con discursos especializados, controlados por expertos y maestros, y son socialmente valoradas y poderosas. En cambio, las prácticas vernáculas surgen por necesidades de la vida cotidiana, sus fines no son regulados por instituciones formales y, a diferencia de las literacidades dominantes, son poco valoradas e incluso pueden ser socialmente desaprobadas y trivializadas. Por lo anterior, en los discursos dominantes las prácticas vernáculas no son consideradas siquiera como prácticas verdaderas o legítimas de lectura y escritura.

Dado que los NEL teorizan las literacidades como actividades múltiples, situadas social y culturalmente en prácticas y discursos (Hull y Schultz 2002), se sigue que toda práctica de literacidad puede verse como vernácula, pues toda práctica es práctica nativa y cotidiana para la comunidad discursiva que la realiza. Es decir, toda práctica posee reglas propias, tanto en lo oral como en lo escrito, y su dominio sólo se alcanza mediante inmersión y socialización nativa (Gee 1991). En este sentido, incluso las literacidades académicas o disciplinares (véase Cap. 5 en este libro) pueden ser vistas y conceptualizadas también como prácticas vernáculas.

Lo anterior supondría, naturalmente, que en este capítulo se deberían incluir investigaciones sobre las prácticas orales y escritas de la vida cotidiana, de los grupos dominados, de los pueblos originarios, e incluso prácticas autónomas o “no oficiales” que tienen lugar dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, varios de estos aspectos se revisan en otros capítulos de este libro. Por tanto, lo que caracteriza a los trabajos incluidos en este capítulo, no es tanto si se enfocan en las prácticas orales o escritas, sino que estudian las prácticas cotidianas (no reguladas institucionalmente) y las prácticas de grupos no dominantes (prácticas a menudo descalificadas como “verdadera lectura/escritura”) en los contextos naturales donde ocurren, o bien en relación con los contextos en donde se adquieren y usan. Paradójicamente, aunque estos estudios no se enfocan en el contexto escolar, un objetivo y un hallazgo central de este tipo de investigación, es que da cuenta de procesos exitosos de aprendizaje y uso de la lengua y los textos, aun por parte de individuos y grupos tradicionalmente etiquetados como

■ ...estos estudios aportan ejemplos y evidencias de fracaso escolar, por un lado, y de éxito extraescolar, por el otro.

■...la distinción entre prácticas orales y escritas tiende a diluirse en estas investigaciones, en la medida en que la literacidad se concibe como inherentemente ligada a la oralidad.

“analfabetas”, “poco lectores”, etc. Es decir, si bien se trata de prácticas que no se aprenden ni se realizan en contextos formalmente educativos, la investigación documenta procesos de aprendizaje a menudo más efectivos que los que tienen lugar en el contexto escolar, en donde los individuos se apropian de los usos sociales de la lengua para participar y actuar en la comunidad y/o para entender y transformar sus propias vidas.

Los investigadores en esta línea tienden a analizar y mostrar ejemplos elocuentes de los procesos de apropiación y uso de la lengua y los textos en situaciones donde aprender la lengua (hablada y/o escrita) no es el fin sino el medio para lograr otros propósitos, tales como resolver trámites y problemas cotidianos, comunicarse con personas distantes, participar en actividades sociales y políticas, auto-conocerse y (re)construirse ideológica y emocionalmente, entre otros. En otras palabras, los investigadores en esta línea buscan entender qué significa y cómo se produce el aprendizaje y apropiación de la lengua escrita y los textos, cuando se produce en contextos no escolares y, en algunos casos, cómo se relacionan las literacidades no escolares con las escolares. Para ello, recaban evidencia empírica que muestra *cómo* se producen dichos aprendizajes, *cómo* se forman y transforman los sujetos letrados, y *cómo* divergen las prácticas letradas que efectivamente tienen lugar en los mundos de vida (especialmente en las comunidades marginadas) de las que tienen lugar en el contexto escolar.

En este sentido, la distinción entre prácticas orales y escritas tiende a diluirse en estas investigaciones, en la medida en que la literacidad se concibe como inherentemente ligada a la oralidad. Siguiendo los principios teóricos de los NEL, los actos de lectura y escritura se conceptualizan como momentos de un continuo oral-escrito que tiene lugar en *eventos comunicativos* (Hymes 1964) o *eventos letrados* (Heath 1983) socialmente situados, en donde lo que se lee o escribe es inseparable de lo que se dice, se hace y se piensa alrededor de los textos (Gee, Hull y Lankshear 1996). Así mismo, en términos de Reder (1987), en todo acto de lectura o escritura, los actores asumen *modos de participación* variados y cambiantes, donde se mezclan e intercambian roles tecnológicos (p. ej., trazar las letras o manipular el teclado), funcionales (p. ej., aportar ideas o información para la redacción de un texto) y sociales (p. ej., realizar las gestiones e interacciones indispensables en un trámite mediado por documentos). Así, sostiene Reder, el mítico y unitario “lector” o “escritor” se descompone en roles y funciones diversas al entrar en eventos y prácticas comunicativos esencialmente colaborativas, donde oralidad y escritura son inseparables (Heath 1983; Barton y Hamilton 2000; Gee, Hull y Lankshear 1996).

■ EL CORPUS LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Antes de exponer los resultados, es necesario señalar algunas limitaciones de este estado del conocimiento. En primer lugar, los términos clave de este capítulo, tales como *prácticas vernáculas*, *literacidad vernácula*, *literacidad fuera de la escuela*, o simplemente *literacidad(es)*, no figuran como

palabras clave en las bases de datos más importantes de ciencias de la educación en México, tales como REDALYC, LATINDEX e IRESIE de la UNAM, lo cual limitó la búsqueda del material. Por ejemplo, el IRESIE-UNAM cuenta con un vocabulario controlado de las ciencias de la educación para poder identificar las palabras clave en todos y cada uno de los documentos que integran sus bases de datos², sin embargo a la fecha en este vocabulario controlado no aparecen los conceptos mencionados³. Cabe mencionar que a diferencia de las bases de datos latinoamericanas y nacionales este vocabulario sí forma parte del Tesauro de la educación de la UNESCO y del tesauro del ERIC (Educational Resources Information Center).

En este sentido, éste puede considerarse un reporte parcial de un estado del conocimiento que está en proceso de construcción. Falta localizar e incluir materiales y fuentes que no están disponibles en los índices señalados (REDALYC, LATINDEX e IRESIE). Esto debido a que la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) y centros de investigación, que imparten programas de pedagogía y ciencias de la educación no tienen disponible en línea catálogos de las tesis realizadas por sus egresados, ni las tesis digitalizadas. En algunas instituciones sólo se pueden consultar los títulos de las tesis; en otras, ni los títulos. De entrada asumimos que en diversas universidades y centros de investigación estatales, privados y públicos pudieran estar realizando investigaciones sobre el tema de este capítulo, pero hasta ahora no nos fue posible recuperar dichos trabajos.

Por otro lado, existen investigaciones cuyos sujetos o contextos pueden relacionarse con lo que aquí denominamos *prácticas vernáculas*, pero que no se abordan desde un interés, una perspectiva, o una conceptualización ligada a los estudios de literacidad o cultura escrita, sino desde enfoques sociológicos, psicológicos, antropológicos, históricos, etc. Este sería el caso de las diversas tesis de licenciatura y posgrado sobre grafiteros, sobre grupos y movimientos sociales que hacen uso de la escritura, sobre grupos y "tribus" juveniles, sobre formas de comunicación alternativa (publicaciones y estaciones de radio comunitarias, nuevos medios digitales, etc.), así como la amplia literatura sobre movimientos y organizaciones políticas (como los trabajos sobre los indígenas zapatistas) que abordan sin duda prácticas de literacidad vernácula o no escolar, pero que no son realizados en el marco de las ciencias de la educación sino de otras disciplinas.

En resumen, por ahora sólo se incluyen trabajos realizados desde el ámbito de la investigación académica formal, desde marcos y referentes disciplinarios y teórico-metodológicos ligados a los estudios de literacidad, cultura escrita, alfabetización, prácticas vernáculas y/o enseñanza-aprendizaje de lenguas; y que son accesibles a través de las bases de datos en línea, o bien a través de la red de investigadores identificados y contactados de manera directa por parte de los responsables de este estado del conocimiento sobre Lenguaje y Educación. En este sentido, está por construirse aún un estado del conocimiento de carácter realmente nacional, toda vez que las fuentes de información fueron limitadas. Hace falta una búsqueda más amplia para rescatar a autores y publicaciones que por diversas

■ ...sólo se incluyen trabajos realizados desde el ámbito de la investigación académica formal, desde marcos y referentes disciplinarios y teórico-metodológicos ligados a los estudios de literacidad, cultura escrita, alfabetización, prácticas vernáculas y/o enseñanza-aprendizaje de lenguas...

■...los Nuevos Estudios de Literacidad dieron origen desde la década de 1980 a una multitud de investigaciones sobre las prácticas de literacidad vernácula (*out-of-school literacy practices*) en Norteamérica y Europa...

circunstancias no tienen difusión, como, por ejemplo, las ediciones de las universidades o institutos de educación superior estatales, cuya difusión de publicaciones es limitada y de corta duración. Hace falta también recabar con más detalle materiales tales como tesis de licenciatura y posgrado, memorias de congresos nacionales e internacionales, y documentos e informes internos.

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Si bien los Nuevos Estudios de Literacidad dieron origen desde la década de 1980 a una multitud de investigaciones sobre las prácticas de literacidad vernácula (*out-of-school literacy practices*) en Norteamérica y Europa, en México la producción en esta línea emerge hasta mediados de los 90s, y alcanza mayor ímpetu en la década 2000-2010. En este reporte incluimos trabajos que abarcan el periodo 1995 a 2012, el cual cubre tanto los trabajos iniciales en esta línea como la investigación más reciente a la que tuvimos acceso y que ya está publicada.

Por ello, son pocos los investigadores que han abordado de manera directa y sistemática esta perspectiva. Para este reporte pudimos recuperar e incluir en la base de datos un total de 53 documentos: 19 artículos, 20 capítulos, 6 libros, 7 tesis y 1 conferencia (ver Cuadro 1).

Cuadro 1: Datos Recabados	
Tipo de publicación	Cuenta de tipo de publicación
Artículo	19
Capítulo	20
Conferencia	1
Libro	6
Tesis	7
Total General	53

La cantidad de académicos involucrados en la producción de estos trabajos es, sin embargo, muy reducida. Los 53 trabajos recabados fueron realizados por 11 autores individuales, que sólo en 3 trabajos colaboran con un coautor. Es decir, 43 de los 53 trabajos son de 3 autores: Hernández (19 trabajos), Kalman (17 trabajos), Rockwell (8 trabajos). Estos investigadores han trabajado por muchos años en la temática y cuentan con publicaciones nacionales e internacionales; el resto de los autores han tocado el tema de manera puntual y en algunos casos se trata de trabajos de tesis. Sin embargo, cabe notar que algunas prácticas vernáculas específicas, como las de lectura en la comunidad, de ciudadanía, o en lenguas indígenas, se reportan en extenso en otros capítulos de este libro, por lo que los autores y trabajos reportados en este capítulo no reflejan el total de la investigación relacionada con las prácticas vernáculas de literacidad.

Es paradójico que haya tan pocos estudiosos dedicados cuyo trabajo esté informado por, o dedicado a los Nuevos Estudios de Literacidad, dado que desde hace al menos una década las teorías socioculturales adquirieron predominio en la investigación del lenguaje hablado y escrito en México, lo que supondría un cambio de mirada desde los procesos escolares a los procesos no escolares. Sin embargo, prevalece en la investigación educativa mexicana un enfoque en los procesos escolares. Cabe notar, sin embargo, que algunas prácticas vernáculas específicas (como las de lectura en la comunidad, de ciudadanía, o en lenguas indígenas) se reportan en capítulos específicos de este estado del conocimiento.

Por otro lado, la cantidad de trabajos en esta línea que aparecieron en publicaciones internacionales es mayor (57%) a las publicadas en fuentes nacionales (43%) (ver Cuadro 2).

■ Es significativo, sin embargo, que la gran mayoría de las investigaciones se han realizado en la zona centro del país...

	Internacional	%	Nacional	%
Artículo	12	41%	7	29%
Capítulo	11	38%	9	38%
Libro	4	14%	2	8%
Tesis	2	7%	5	21%
Conferencia	0	0%	1	4%
	29 (57%)		24 (43%)	

Relacionado con lo anterior, los trabajos en este campo se han publicado en distintos idiomas, predominando el español (39 trabajos) y el inglés (11 trabajos); en francés hay 1 trabajo, y en portugués 2 trabajos (Cuadro 3).

Idioma	# de trabajos
Español	39
Francés	1
Inglés	11
Portugués	2
Total General	53

CONTEXTOS Y SUJETOS

A excepción de los trabajos de carácter teórico-conceptual (10 trabajos), el resto de los estudios sobre prácticas vernáculas (43 trabajos) reportan datos obtenidos en investigación de campo en contextos locales específicos. Es significativo, sin embargo, que la gran mayoría de las investigaciones se han realizado en la zona centro del país: Distrito Federal/Valle de México (25 estudios), Tlaxcala (4 trabajos) Puebla (2 trabajos). Fuera de esta zona, se han realizado 5 estudios de carácter binacional (México-Estados Unidos) con población migrante; de éstos, la investigación en el lado mexicano se realizó en el Valle de México (4 trabajos) y en Zacatecas (1 trabajo). Se encuentran también 4 trabajos sobre el estado de Chiapas, que involucran parcialmente investigación de campo, pues se trata en gran medida de investigación documental sobre historia de la apropiación y usos de la escritura entre indígenas tzeltales, así como entrevistas con escritores chiapanecos. Hay una tesis realizada en Veracruz, otra en Michoacán y un artículo que reporta investigación realizada en las costas de Quintana Roo (ver Cuadro 4).

Cuadro 4: Sitios de Investigación

Sitio de investigación	# de trabajos
Chiapas	4
DF-Valle de México	125
México-EUA	5
Puebla	2
Quintana Roo, Mex	1
Rev. Conceptual	10
Tlaxcala	4
Veracruz	1
Michoacán	1
Total General	53

En cuanto a los sujetos de estudio, destacan los trabajos dedicados a los adultos de baja escolaridad y/o bajo nivel socioeconómico, generalmente del medio urbano-marginal o semi-rural en las orillas del DF (19 trabajos). Desagregando esta población, se encuentran trabajos enfocados en mujeres de baja escolaridad (los trabajos de Kalman en Mixquic, DF), y residentes de zonas marginadas en la periferia del DF (los trabajos de Hernández en Iztapalapa, DF, y los municipios de Ecatepec, Ciudad Neza y Cuautitlán en el Estado de México). Aparte de adultos de baja escolaridad, hay 9 trabajos sobre indígenas (nahuas, tzeltales, totonacas, purépechas), 9 trabajos de autores varios sobre población abierta (estudios sobre prácticas y disponibilidad de textos en localidades específicas), y 4 trabajos sobre jóvenes, dedicados específicamente a estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad (ver Cuadro 5).

Cuadro 5: Sujetos de Estudio

Sujetos de Estudio	# de trabajos
Adultos de BE	15
Indígenas	10
Jóvenes	7
Migrantes	5
Población A	6
Rev. Concep	10
TOTAL	53

...la investigación sobre prácticas vernáculas tiene aún un amplio campo por explorar en los distintos estados de la república, así como una diversidad de sujetos y actores sociales cuyas prácticas no se han documentado ni analizado.

En resumen, la investigación sobre prácticas vernáculas tiene aún un amplio campo por explorar en los distintos estados de la república, así como una diversidad de sujetos y actores sociales cuyas prácticas no se han documentado ni analizado.

TEMAS CENTRALES

TRABAJOS ANTECEDENTES

El presente capítulo complementa los Estados de Conocimiento del COMIE sobre Lenguaje y Educación en el periodo 2002-2011. Sin embargo, tanto antes como después de ese periodo se producen en México trabajos que es conveniente referir aquí. En particular, en la década de los 90 aparecen algunos trabajos iniciales sobre literacidad no escolar que es importante considerar, pues son el antecedente de la investigación realizada en México en este campo.

Uno de estos trabajos fue *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza: ¿Más turbados que nunca?*, en el que Hernández Zamora (1995, reeditado en versión digital en 2009) combina la sociología de la cultura (Bourdieu, García Canclini), la teoría de la ideología y el discurso (Lacan, Žizek, Laclau), y los estudios críticos de la recepción y el consumo cultural (García Canclini, Guillermo Orozco, Martín Barbero), para analizar las relaciones entre consumo y prácticas culturales, ideología e identificación entre adolescentes del medio urbano-marginal (Ciudad Neza, Estado de México). A través de entrevistas a profundidad y una encuesta a 90 jóvenes, se describen las prácticas culturales espontáneas de los jóvenes, incluyendo prácticas de lectura de revistas, cómics, libros de autoayuda, literatura, textos religiosos, así como programas de televisión, videojuegos y películas comerciales. Entre las publicaciones que aparecen reiteradamente, están las revistas *De 15 a 20*, *TVyNovelas*, *Eres*, *TV Notas*, *Notitas musicales*, así como historietas de trailereros, de luchadores, de vaqueros y de chistes. Los alumnos también mencionan reiteradamente libros como *El principito*, *El viejo y el mar*, *Nacida inocente*, *La biblia*, *Un mexicano más*, entre otros. En el plano empírico, se encuentra que las prácticas de

■ El análisis teórico sostiene que el consumo cultural de los jóvenes tiene consecuencias directas en la constitución de su autopercepción (identidad) respecto a diversos polos (género, edad, clase) y de su capital y competencias culturales.

lectura no escolarizada son mucho más amplias y variadas de lo que suponen escuelas y maestros, pero a la vez su significación ideológico-afectiva es menor que la de productos culturales de los *mass media*. Es decir, en sus patrones de consumo cultural tiene mucho más peso la televisión y los videojuegos, que la lectura, incluyendo la lectura de textos comerciales. El análisis teórico sostiene que el consumo cultural de los jóvenes tiene consecuencias directas en la constitución de su autopercepción (identidad) respecto a diversos polos (género, edad, clase) y de su capital y competencias culturales. Esto genera un proceso iterativo en el que las prácticas culturales habituales de los jóvenes construyen procesos de identificación ideológica que dirigen, a su vez, sus elecciones y prácticas culturales; las cuales reafirman, a su vez, sus identificaciones ideológicas y así siguiendo.

Por otro lado, en el marco de un estudio sobre las concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lengua escrita en secundarias del Valle de México, Hernández (1997) entrevistó a 25 maestros de español de distintas escuelas, quienes describen con elocuencia las múltiples prácticas no escolares de lectura de los alumnos. Lo notable fue que los maestros no sólo no vinculaban estas prácticas con el trabajo en el aula, sino que incluso las consideraban “indebidas” (Hernández Zamora, 1997). A juicio de los maestros, la lectura de revistas comerciales, libros “best sellers” y otro tipo de publicaciones “no contribuían mucho” a la educación de los alumnos; sin embargo, sus reportes señalaban a la vez que los alumnos leían con mucha asiduidad y por iniciativa propia tales publicaciones. Consistente con el estudio previo con alumnos de secundaria (Hernández 1995/2009), los maestros tenían conocimiento de esas prácticas, pero no las vinculaban con el trabajo en el aula. En palabras de una maestra: los alumnos sí leen libros, revistas y otros textos por su cuenta, pero se trata de “ese tipo de lecturas”: “Se los recomiendan y ellos mismos se los prestan, y los leen ¡yo digo que con mucho interés! porque incluso se pelean a veces... pero es ese tipo de lecturas” (Hernández 1996: 18).

Otro estudio pionero en México fue el trabajo etnográfico realizado por Kalman (1999a, 1999b, 2002a, 2003d) con escribanos públicos de la Plaza de Santo Domingo, Ciudad de México. Se publicó primero como libro en inglés en Estados Unidos (Kalman 1999a), aunque ese mismo año la autora publicó el artículo *La alfabetización desde una perspectiva social: Los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo* (Kalman 1999b), que sintetiza el estudio principal. Posteriormente, en 2003, el libro se publicó en español (Kalman 2003c). Apoyándose en la etnografía de la comunicación, la autora observó y registró las interacciones entre los escribanos públicos y sus clientes en el proceso de componer y mecanografiar distintos tipos de textos. El trabajo se realizó en un periodo de dieciocho meses, e incluyó la recolección de documentos escritos, la elaboración de notas de campo y el registro fotográfico del sitio de estudio. El estudio analiza el papel de los escribanos en tanto mediadores de escritura (*literacy mediators*), la variedad de sujetos que componen la clientela (estudiantes, abogados, contadores, amas de casa, comerciantes, líderes sindicales). Es decir, desde

personas “analfabetas” hasta profesionistas con licenciatura hacen uso de los servicios de los escribanos públicos. Así mismo, se describe la variedad de documentos por los que los clientes contratan a los escribanos: tareas escolares, cartas personales, cartas formales, contratos, peticiones al presidente de la república, etc.

A partir del análisis de las interacciones escribano-cliente, la autora categoriza distintas combinaciones en los roles y jerarquías que adoptan los participantes en el proceso de composición del texto. Estos son tres ejemplos: 1) Un ingeniero dicta un documento a partir de un borrador hecho a mano, que él mismo escribió. Ante el Ingeniero, el escribano asume un papel de inferioridad, definido tanto socialmente como en términos de quien controla el proceso de producción. En este caso, la máquina de escribir pertenece al escribano pero el texto, su formato y su contenido al cliente; es decir, frente a su cliente, el escribano se limita a tomar el dictado y escribir a máquina; 2) En otro caso, el escribano controla la redacción de una constancia mientras el cliente lo observa. Solamente cuando el escribano intenta modificar el contenido del texto interviene activamente el cliente; 3) En el tercer caso, el cliente, acompañado por un amigo, redacta una carta de amor en voz alta con la ayuda del escribano y su amigo.

En cada uno de los ejemplos los clientes hacen uso de la lengua escrita para actuar en el mundo: el primer caso del ingeniero lo usa para sus negocios, el segundo, para resolver su problema de vivienda, el último, el joven, lo usa para lograr sus propósitos sentimentales y finalmente los escribanos para ganarse la vida. Sin embargo lo hacen de maneras muy diferentes y con acciones distintas. Estas formas diferentes de participar, las diferencias de conocimiento y experiencia con la lengua escrita sugieren que ser alfabetizado significa usar la lectura y la escritura para actuar en el mundo, y que hay muchas formas de hacerlo. Así mismo, el análisis de la interacción verbal entre los escribanos y sus clientes permite replantear muchas de las ideas dominantes sobre la lectura y la escritura. Desde una conceptualización de la alfabetización como práctica social, acorde con los planteamientos teóricos Scribner y Cole, Shirley Heath y Dell Hymes, la autora cuestiona la idea de la escritura entendida como transcripción del lenguaje oral que se realiza de manera autónoma, alejada del mundo social, y mediante habilidades aisladas. En contraste, plantea una visión de la lengua escrita donde se les ve como prácticas sociales que ocurren siempre en un contexto social que incluye participantes físicamente presentes y otros no presentes.

Un concepto analítico central que surge del análisis de dichos encuentros, es el de *composición conjunta (joint composition)* o *prácticas colaborativas*. A su vez, la autora identifica cuatro modos de participación (*modes of engagement*) interactivamente negociados entre escribanos y clientes durante los eventos de composición conjunta. De manera detallada se muestra cómo la toma de decisiones sobre aspectos mecánicos, de formato, de redacción, y de creación de contextos interpretativos no es individual sino que se negocia entre clientes y escribanos en función de los pro-

■ A partir del análisis de las interacciones escribano-cliente, la autora categoriza distintas combinaciones en los roles y jerarquías que adoptan los participantes en el proceso de composición del texto.

■ Kalman (2003 c) concluye que la forma de usar la lengua escrita depende de prácticas que evolucionan socialmente y se vinculan con otros usos del lenguaje.

pósitos, los destinatarios, y las consecuencias posibles del texto. El concepto de *composición conjunta* se usa para referir este proceso de negociación del contenido, el tono y la forma lingüística y gráfica de los escritos. Este hallazgo es consistente con estudios previos realizados en Norteamérica y Europa por autores como Heath, Farr y Guerra, Reder, y Baynham, en los que los eventos letrados (*literacy events*) se describen como actos colectivos más que individuales. En resumen, este estudio da evidencia concluyente que cuestiona las visiones dominantes y escolarizadas de la escritura y la lectura como dominio individual de convenciones y habilidades. Por el contrario, este estudio muestra que en la vida cotidiana la escritura es una práctica esencialmente colaborativa y socialmente mediada. Kalman concluye que la forma de usar la lengua escrita depende de prácticas que evolucionan socialmente y se vinculan con otros usos del lenguaje. Por ello, ser alfabetizado significa, entre otras cosas, participar en eventos comunicativos donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados de la lectura y/o escritura.

DISCUSIONES CONCEPTUALES

En tanto campo emergente en el contexto mexicano, muchos de los trabajos sobre literacidad fuera de la escuela, prácticas vernáculas, o cultura escrita en general, incluyen discusiones conceptuales sobre los términos usados, las definiciones y los cambios o debates alrededor de dichos términos y definiciones. Casi todos los trabajos incluyen algún comentario o apartado sobre esto, pero algunos se enfocan directamente en la re-

visión y/o elaboración conceptual. Ejemplos de éstos trabajos son Kalman 2008a, 2008b; Rockwell 2000, 2001, 2005, 2010a; Hernández 2002, 2003b, 2004, 2005, 2008a, 2010b; Hull y Hernández 2009. Se presentan enseguida ejemplos de este tipo de trabajos.

Con base en los teóricos socioculturales (Scribner y Cole, Street, Gee, Dyson, Heath) Kalman revisa en sus distintos trabajos las formulaciones y debates en torno a la definición de la alfabetización y la cultura escrita, las consecuencias que se le atribuyen, y las implicaciones político-educativas de los distintos conceptos que circulan. En su recorrido, la autora recuerda que “las primeras discusiones académicas sobre la cultura escrita la vinculaban con la escritura alfabética, bajo el argumento de que el principio alfabético de «una letra-un sonido» era más económico que otras formas de escribir, y por lo tanto superior en la escala social evolutiva (Goody, 1968; Havelock, 1988). No obstante, esta noción de escritura alfabética ha sido cuestionada al consi-



derársela etnocentrista y excluyente por las limitaciones y restricciones que implica para idiomas que son tonales o cuyos sistemas fonéticos resisten a la representación alfabética” (Kalman 2008b: 108-109). Señala también que la definición del concepto de alfabetización ha sido siempre difícil, y que la noción difiere en distintos idiomas. En español y portugués las palabras «*alfabetización / alfabetização*» se utilizan para referir el aprendizaje de letras y sonidos, mientras que la «*post alfabetización / postalphabetização*», se identificó con el desarrollo de capacidades complejas y habilidades para el mercado laboral. En inglés, por su parte, el término *literacy* se emplea en formas muy variadas. Por ejemplo para referir la de/codificación texto-habla, la habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje, y como sinónimo de conocimiento, como en *alfabetización informática, mediática, matemática*, etc. Finalmente, la autora adopta una definición de cultura escrita como práctica social. Acorde con la perspectiva sociocultural de autores como Street, Dyson, Heath y Kress, la autora defiende una concepción de la cultura escrita como conjunto de prácticas sociales complejas que incluyen diferentes modos de representación, incluyendo representaciones multimodales basadas en las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación).

Por su parte, en sus estudios sobre la apropiación de la escritura entre los indígenas nahuas y tzeltales, Rockwell (por ejemplo 2000, 2001a, 2005, 2010a) combina una visión histórica (Lucien Febvre, Chartier, Fabre) con la teoría sociocultural del aprendizaje y de la literacidad (Vigotsky, Scribner y Cole, Bruner, Street, Gee) para discutir las visiones evolucionistas que asumen un desarrollo lineal de la oralidad hacia la escritura alfabética, y las visiones dicotómicas que oponen “culturas orales” y “culturas escritas”. La autora sostiene que así como se reconoce hoy la diversidad lingüística, es necesario reconocer la “otra diversidad”, la de los usos sociales de la lengua escrita (Rockwell, 2000).

A su vez, Hernández Zamora plantea que la definición del término *alfabetización* ha sido un campo de batalla en la historia de la investigación y de la práctica educativa (2008). Se trata, afirma el autor, de una palabra difícil de definir porque se refiere simultáneamente a: 1) una tecnología simbólica creada para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) la habilidad individual de leer y escribir dichos signos, 3) las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología; y 4) el proceso de convertirse en al-fabetizado o letrado a través de la educación formal o informal. Así mismo, explica el autor, si bien en el campo educativo se habla de alfabetización como algo que es muy importante enseñar y aprender, existen fuertes debates sobre qué significa ser alfabetizado; qué significa saber o no saber leer y escribir; qué nivel de dominio es aceptable; sobre si la alfabetización debe servir para funcionar dentro o fuera de la escuela; sobre qué enfoque de alfabetización es mejor (“funcional”, “académico”, “crítico”, “cultural”, “informático”, o “multimodal”); sobre quiénes deciden qué cuenta como alfabetización, sobre quiénes necesitan alfabetizarse, y sobre qué tipo de alfabetización necesitan. Sin embargo, en general, el autor asume una visión sociocultural de la literacidad que incor-

 ...así como se reconoce hoy la diversidad lingüística, es necesario reconocer la “otra diversidad”, la de los usos sociales de la lengua escrita (Rockwell, 2000).

■ En México, los estudios sobre la literacidad cotidiana se pueden dividir en dos categorías: los que toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas, y los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos.

pora de manera explícita una perspectiva crítica y postcolonial. De acuerdo con ésta, se pone al centro no tanto los usos funcionales y culturales de la literacidad, sino su papel como instrumento de agencia y voz: “la literacidad es fundamentalmente una práctica de ejercicio de la propia voz, y una herramienta de auto-construcción (self-authoring) del lugar de uno mismo en el mundo” (Hernández Zamora, 2010b: 9).

Por último, en el capítulo *Literacy, del Handbook of Educational Linguistics*, Glynda Hull y Gregorio Hernández (2009), hacen un recorrido conceptual e histórico por los múltiples sentidos del término *literacy* (literacidad). Los autores plantean que la literacidad es un campo de estudios “híbrido”, en el que predominan dos grandes enfoques: los restringidos y los amplios. La visión restringida privilegia una comprensión de la literacidad como una *capacidad individual* y estudia la lectura y la escritura como dos dominios separados. En esta línea caen los trabajos realizados desde disciplinas como la psicolingüística, la psicología cognitiva, la comprensión de lectura, los procesos de lectura y escritura, y el desarrollo de la escritura y la ortografía, entre otros. Por su parte, la visión amplia conceptualiza la literacidad como una *práctica social* y toma como objeto de estudio no el acto psicolingüístico individual, sino los contextos históricos, culturales y sociales que aportan su significación a las prácticas letradas dentro de actividades humanas que tienen lugar en una gama de contextos, tanto dentro como fuera de la escuela. Esta perspectiva conecta la producción y la recepción de textos escritos con el lenguaje oral y crecientemente con otros modos de significación (multimodalidad), y alerta contra la tendencia a pensar en la literacidad (“lectoescritura”) como una herramienta neutral. Por el contrario, se conceptualiza la literacidad como inextricablemente imbricada en relaciones de poder que buscan mantener las desigualdades sociopolíticas, pero también en los movimientos y luchas que la emplean para lograr la emancipación e igualdad social. Es en esta segunda perspectiva donde se ubican los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1993; Gee, 1996).

LITERACIDAD COTIDIANA

Las prácticas de literacidad en la vida diaria de las personas han sido un objeto central de estudio desde los inicios de los NEL. De hecho, la investigación etnográfica que Shirley Brice Heath realizó durante 10 años en varias comunidades de Estados Unidos, contribuyeron a la formación de los Nuevos Estudios de Literacidad, pues establecieron tanto la base teórico-metodológica, como la evidencia empírica necesarios para desafiar la división oralidad-escritura y las supuestas consecuencias cognitivas de la alfabetización. La pregunta central que Heath planteó fue: ¿cuándo, dónde, cómo, para quién y con qué resultados están usando la lectura y la escritura diferentes grupos sociales en la sociedad actual? (Heath 1982: 350). Para contestarla, entre 1969 y 1979, Heath realizó el registro etnográfico de prácticas orales y escritas en el hogar, en la iglesia, en centros de trabajo y en otros espacios cotidianos en dos comunidades de clase trabajadora en el sur-este de Estados Unidos (Heath 1983). Con base en la etnografía de la

comunicación de Dell Hymes, Heath desarrolló el concepto clave de evento de literacidad (literacy event) como una forma de investigar el continuo oralidad-escritura que caracteriza los usos reales de la lengua escrita en las actividades sociales.

En México, los estudios sobre la literacidad cotidiana se pueden dividir en dos categorías: los que toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas, y los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos. Los primeros se pueden subdividir, a su vez, en aquellos que se enfocan en prácticas de literacidad funcional (por ejemplo, lectura o escritura relacionada con trámites burocráticos, transacciones comerciales, o relaciones personales), y los que se enfocan en prácticas ligadas a construcción o resistencia de identidades, ideologías o hábitos culturales. Entre los trabajos del primer tipo destacan los estudios de Kalman sobre las prácticas cotidianas de literacidad de mujeres adultas de baja o ninguna escolaridad, consideradas semi-analfabetas según ciertos estándares (2001, 2002b, 2003a, 2003c, 2004b, 2004c, 2009a). De igual forma, los estudios de Hernández Zamora en México y Estados Unidos indagan a qué tipo de espacios de aprendizaje y práctica social tienen acceso individuos de bajo nivel económico y de escolaridad a lo largo de sus trayectorias de vida, con especial atención en las actividades, significados, comunidades e identidades letradas disponibles en sus mundos sociales. Sus hallazgos revelan a la vez la naturaleza restringida de dichos espacios y las formas de resolver, en forma competente, sus demandas cotidianas de lengua escrita (Hernández Zamora, 2002, 2003b, 2004, 2009b, 2010b). A su vez, otros trabajos se enfocan en aspectos o poblaciones más específicas. Vargas, por ejemplo, realizó un estudio enfocado en el intercambio epistolar entre migrantes en Estados Unidos y sus familiares en Zacatecas (Vargas, 2002). Por su parte, Rojas Chincoya (2008) y Hernández Zamora (1995/2009) realizaron estudios específicos de los usos de auto-expresión, comunicación e identificación de adolescentes del medio urbano-marginal en el Estado de México. Igualmente, Juárez Ramírez (2012) analiza las prácticas de literacidad juveniles, pero con alumnos de licenciatura en Puebla. Por su parte, Rockwell ha identificado y estudiado la presencia de la lengua escrita entre los indígenas nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas, a través de narrativas orales o bien en textos de escritores indígenas contemporáneos. En ambos casos, aparecen con frecuencia alusiones a textos y eventos de lectura o escritura ligados a la vida de dichos grupos indígenas (Rockwell, 2000, 2001a, 2005, 2006b, 2007a, 2010b).

Prácticamente todos los estudios y autores cuestionan, a partir de sus hallazgos, la etiqueta de "analfabetas" con que usualmente se clasifica a los sectores subordinados: adultos de baja escolaridad, indígenas, jóvenes, migrantes, mujeres, etc., a la vez revelan las limitaciones que imponen los contextos sociopolítico, económico, cultural e histórico en la apropiación y ejercicio de la palabra hablada y escrita. Los hallazgos de todos estos trabajos subrayan también la amplia variedad de eventos de literacidad cotidiana en que participan las personas en los medios sociales marginados,

 ...aparecen con frecuencia alusiones a textos y eventos de lectura o escritura ligados a la vida de dichos grupos indígenas.

■ “todas las mujeres, sin excepción tienen conocimiento de algunos usos de la lectura y la escritura y hacen uso del lenguaje escrito, ya sea por cuenta propia o con ayuda de mediadores de literacidad”

tanto urbanos como semi-rurales.

Enseguida se exponen con mayor amplitud algunos ejemplos de estudios realizados en esta línea de literacidad cotidiana individual.

LITERACIDAD INDIVIDUAL

Entre los autores que han documentado prácticas de literacidad funcional (trámites, transacciones comerciales, documentos personales, etc.) destacan los trabajos de Kalman (2001, 2002, 2003a, 2003c, 2004b, 2004c, 2009). Por ejemplo, uno de sus trabajos iniciales (2001) explora las prácticas cotidianas de literacidad de mujeres adultas de baja o ninguna escolaridad, consideradas semi-analfabetas según ciertos estándares. En particular, se investiga la manera en que estas mujeres resuelven las demandas de lectura y escritura que aparecen en su vida diaria. La autora describe con detalle la variedad de materiales impresos disponibles en las viviendas de las mujeres, así como la familiaridad de ellas con dichos materiales, por ejemplo: notas, recibos, actas de nacimiento, catálogos, avisos, estampas religiosas, biblias, calendarios, libros de texto, revistas de moda y entretenimiento, volantes, periódicos, etc., Para analizar los eventos letrados (literacy events) en que participan las mujeres, la autora emplea cuatro categorías analíticas relacionadas con distintos aspectos de su conocimiento de la lengua escrita: 1) reconocimiento, clasificación y uso de distintos tipos de texto; 2) interpretación de materiales escritos; 3) composición de textos, y 4) uso del sistema de escritura. Las participantes del estudio eran mujeres de 30 a 55 años de edad, de las cuales la autora señala, “todas las mujeres, sin excepción tienen conocimiento de algunos usos de la lectura y la escritura y hacen uso del lenguaje escrito, ya sea por cuenta propia o con ayuda de mediadores de literacidad” (Kalman 2001: 371). Un ejemplo de esto es el caso de una señora que tiene y administra una tiendita de barrio. Ella recibe entregas o compra personalmente mercancías con frecuencia. Al inicio ella dictaba a su hija la lista de productos a comprar, pero después empezó a copiar ella misma los nombres, para no depender de su hija. De manera similar, las mujeres del estudio ponen en juego distintos conocimientos relacionados con la lengua escrita y resuelven los trámites y necesidades cotidianas de lectura/escritura. La autora concluye que pese a su baja escolaridad, estas mujeres han aprendido sobre la lectura y la escritura al participar directamente en eventos letrados, y que logran resolver sus necesidades de lectura/escritura ya sea de manera individual o mediada.

Por su parte, en 2012 Alma Juárez estudia el papel de las prácticas letradas en lengua materna (L1 *literacy practices*) de estudiantes universitarios, como recursos para entender el desarrollo de las prácticas letradas en lengua extranjera (L2 *literacy practices*) en la educación superior. El estudio se realizó en una universidad tecnológica del estado de Puebla, con estudiantes de Ingeniería en Computación. Al replicar el estudio *Literacy Practices for Learning in Further Education*, realizado por Ivanič y colegas en Inglaterra (2009) Juárez emplea métodos para describir detalladamente las prácticas cotidianas en L1 de los sujetos del estudio. El marco teórico

combina los enfoques sociocognitivo (Kern 2000) y ecológico de la literacidad (Barton 2007) que integran las dimensiones lingüística, cognitiva y sociocultural. La metodología empleada involucró a los estudiantes en la exploración y registro de sus propias prácticas, lo que permitió no sólo involucrarlos como co-investigadores, sino también elevar su conciencia sobre la cantidad y naturaleza de las prácticas de lectura y escritura que realizan fuera de la educación formal. Los datos fueron codificados mediante el instrumento desarrollado por Ivanic y colegas (2009), basado, a su vez, en las categorías que Barton y Hamilton (2000) identificaron para clasificar las prácticas vernáculas en dos dimensiones: seis usos de la lectura/escritura (comunicación personal, organización y realización de tareas cotidianas, documentación, saber y participar, aprender y significar, placer) y en seis dominios de la vida diaria (familia, diversión, trabajo, religión, trabajo comunitario, escuela). Los hallazgos, consistentes con los del estudio de Ivanic, subrayan la amplia variedad de eventos de literacidad en que participan los estudiantes en la vida cotidiana, y que desafían la noción predominante en el medio educativo, que los concibe como “deficientes” y/o “analfabetas funcionales”. Las prácticas letradas descritas tienden a ser compartidas, con propósito, colaborativas, interactivas, multimodales, auto-determinadas, variables y flexibles (no lineares). Son aprendidas mediante participación y se relacionan con los valores e identidades de los sujetos. En estas prácticas, los estudiantes despliegan un claro sentido de audiencia, espacio y lugar, e involucran la elaboración de significados, trabajo de diseño, creatividad, y solución de tareas.

Finalmente, en varios de sus trabajos, Hernández Zamora (1995/2009, 2003, 2004, 2006, 2009, 2010a, 2010b) ha realizado estudios de caso individuales que describen tanto la estructura como la evolución de las prácticas letradas de personas de origen social marginado. Sus hallazgos en relación con las prácticas lectoras de jóvenes y adultos marginados que supuestamente “no leen”, dan evidencia de las múltiples prácticas de leer que escapan a las definiciones oficiales. Se trata de prácticas que involucran materiales diversos (libros, revistas, periódicos, folletos, fotocopias, “hojas”, volantes, etc.), que forman parte de actividades políticas, religiosas, laborales, de cuidado de la salud, de educación formal e informal, y hasta de evasión. Así mismo, se trata de prácticas con funciones y significados mucho más diversos que “leer por gusto” y cuyo valor intelectual y personal no se mide por el número de páginas, ni por el número de libros comprados y leídos al año. Refiere el autor que se trata de prácticas de lectura que difieren de las de las clases medias escolarizadas en tanto que son prácticas de gente que se gana la vida en tareas tales como manejar microbuses, trapear pisos, vender jugos, o, en el mejor de los casos, sujeta a condiciones de trabajo esclavizantes y alienantes. Estas prácticas de lectura, sin embargo, conllevan con frecuencia la circulación y *uso práctico, creativo y crítico* de textos diversos, incluyendo la llamada literatura “comercial”, “esotérica”, de “autoayuda”, etc., tradicionalmente descalificada como “verdadera lectura” en los discursos dominantes. A partir de estos estudios, el autor problematiza la noción de

■ ...identificaron para clasificar las prácticas vernáculas en dos dimensiones: seis usos de la lectura/escritura (comunicación personal, organización y realización de tareas cotidianas, documentación, saber y participar, aprender y significar, placer) y en seis dominios de la vida diaria (familia, diversión, trabajo, religión, trabajo comunitario, escuela).

■ ...los estudios de caso dan evidencia del notable desarrollo que algunos individuos muestran, a pesar de los múltiples obstáculos y carencias en tanto personas pobres y de baja escolaridad.

“éxito” en materia de aprendizaje y desarrollo individual de la literacidad, y sostiene que el desarrollo letrado es parte inseparable del desarrollo comunicativo (oral, escrito) de los individuos y que éste, a su vez, es inseparable de su desarrollo ideológico y social. En este sentido, los estudios de caso dan evidencia del notable desarrollo que algunos individuos muestran, a pesar de los múltiples obstáculos y carencias en tanto personas pobres y de baja escolaridad. Muchos de los estudios de caso muestran con detalle las decisiones basadas en el sentido de agencia de individuos que los hacen avanzar en su desarrollo letrado. Sin embargo, otros estudios de caso muestran el lado opuesto de la moneda: individuos que permanecen atados a textos y discursos que encasillan en roles e identidades estereotipadas y en gran medida manufacturadas por agentes sociales poderosos, como los medios masivos, la iglesias de distinto tipo, etc. En este sentido, Hernández analiza y cuestiona en un trabajo publicado en 2006 los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL), realizada por el gobierno mexicano en 2005. A partir de los datos duros arrojados por la encuesta (que muestran una correlación estrecha entre prácticas de lectura, por un lado, y escolaridad y nivel socioeconómico por el otro) y del análisis detallado de la metodología usada en el diseño de la encuesta, el autor cuestiona la categorización final de diez perfiles lectores que, a su juicio, prescribe un valor diferencial a prácticas de lectura que no dependen de hábitos individuales, sino de estructuras sociales (como el acceso a la escolaridad o al empleo bien remunerado), o bien que dependen de gustos culturales y de clase. El autor califica de etnocéntrica y elitista la definición de lectura adoptada por los autores de la ENL, según la cual la lectura de literatura tiene más valor (jerarquía) que la de libros de autoayuda, y la lectura “de placer” tiene más valor (jerarquía) que la lectura “utilitaria”. Esta jerarquización, argumenta el autor, “pretende elevar a lo universal las prácticas de leer particulares de las clases medias letradas, cuyo gusto por la ‘buena literatura’ excluye todo aquello que suene a ‘comercial’ o ‘vulgar’ o ‘no por gusto, sino por necesidad’. Paradójicamente, esta definición prescriptiva de la lectura (“por placer”) proviene de sectores que practican la lectura como actividad profesional, como funcionarios públicos, escritores, editores, e investigadores, que son personas dedicadas profesionalmente (es decir, por un sueldo) a leer y escribir” (Hernández 2006: 217-218).

LITERACIDAD EN LA COMUNIDAD

Por otro lado, los estudios que toman como objeto de análisis la comunidad, utilizan métodos como la observación etnográfica en espacios públicos, la encuesta, la entrevista, y el registro de campo de los textos disponibles y los eventos cotidianos de lectura/escritura en los distintos espacios de la vida comunitaria. Enseguida se reseñan algunos trabajos representativos en esta línea de investigación, tales como los trabajos pioneros de Kalman y colaboradores (2004b, 2004c); la etnografía de Huerta (2007) en una comunidad totonaca de la Sierra Norte de Puebla; y el estudio de Seda y Torres (2010) en una zona urbano-popular (anónima) del D.F. En estos trabajos se busca

documentar y registrar el tipo de materiales disponibles y el tipo de prácticas que se suscitan en espacios públicos comunitarios (iglesia, mercado, puestos de periódicos, hogares, escuelas, bibliotecas, etc.). En algunos casos se aplican encuestas y entrevistas con actores sociales clave de la comunidad, o se revisan archivos históricos que dan cuenta de cambios sociodemográficos y de urbanización que impactan en la presencia de la literacidad.

El trabajo de Kalman y colaboradores, *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic* (2004), es particularmente ilustrativo de este tipo de estudios. Es resultado de una extensa investigación realizada en la comunidad semirural de Mixquic, Ciudad de México, con mujeres adultas de escasa o nula escolaridad. El trabajo hace énfasis en la distinción conceptual entre disponibilidad y acceso, y sostiene que es preciso distinguir sus diferencias para comprender mejor los obstáculos en la apropiación de la lengua. El estudio incluye un análisis detallado de la comunidad de Mixquic como contexto para leer y escribir.

“... el primer kiosco se instaló a principios de la década de 1960, como respuesta a la demanda de un número creciente de lectores; el segundo kiosco se estableció apenas hace cinco años. Estos kioscos son lugares en los cuales se generan diversas prácticas de lectura, tantas como las que corresponden a los diferentes materiales impresos que distribuyen; prácticas que van desde la lectura de las instrucciones en una revista de manualidades o de cocina, a la lectura de una nota periodística, pasando por la consulta de la programación televisiva en revistas especializadas... Pero el kiosco también es lugar para ejercer la lectura in situ, no es despreciable la cantidad de personas que se acercan a leer las portadas de los materiales, adquieran o no un impreso. Es sorprendente la cantidad de minutos que estos lectores de paso destinan para esta práctica lectora.” (Kalman, 2004: 75)

A través de encuestas y entrevistas a cuatro generaciones de mujeres, se muestra cómo paulatinamente ha aumentado la cultura escrita en esta localidad, lo cual se explica, en parte, por el surgimiento y desarrollo de espacios para la lectura y la escritura, tales como la familia, la escuela, la biblioteca, el kiosco, entre otros. El siguiente fragmento ilustra cómo la *disponibilidad* de material escrito cambia en la historia de la localidad, y cómo un espacio de distribución (un puesto de periódicos, en este caso) da lugar a prácticas de lectura *in situ*:

Los datos cualitativos se complementan con datos cuantitativos sobre la disponibilidad de materiales y recursos a los que tienen acceso estas mujeres. Por ejemplo, se muestra que 98% de las casas tienen estampitas con leyendas religiosas, mientras que el 84% tienen libros de interés particular. Así mismo, la diferencia entre disponibilidad y acceso se ilustra con datos como éste: 68% de las personas encuestadas afirma conocer las estampitas religiosas, pero sólo el 33% menciona que las lee con frecuencia. Es decir, disponibilidad de materiales escritos no es sinónimo de acceso a

■ ...se busca documentar y registrar el tipo de materiales disponibles y el tipo de prácticas que se suscitan en espacios públicos comunitarios (iglesia, mercado, puestos de periódicos, hogares, escuelas, bibliotecas, etc.).

■ ...en la investigación educativa raramente se analizan los espacios cotidianos como fuentes de aprendizaje para las personas jóvenes y adultas.

la cultura escrita. Una conclusión e implicación educativa de esta investigación, es que la apropiación de las prácticas de lectura y escritura entre las mujeres de baja escolaridad depende de su participación en prácticas y espacios generadores de oportunidades para leer, escribir y participar.

Por su parte, en su artículo *Las prácticas letradas en la comunidad*, Seda y Torres (2010), reportan el trabajo de campo realizado durante dos semanas continuas (de lunes a domingo, mañana y tarde) en una comunidad marginal de la Ciudad de México. En particular se registraron todas las actividades que tuvieran que ver con lectura, escritura y matemáticas, en los siguientes escenarios de la comunidad: iglesia (misa y catecismo católicos), centro comercial, mercado y tianguis, centro de salud, biblioteca, escuelas de preescolar y primaria (públicas y privadas), calles diversas, y parada de camión. El artículo se publica en una revista especializada en educación de jóvenes y adultos, por lo que el análisis se enfoca en el concepto de *participación*, entendido como “el proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores” (Seda y Torres, 2010: 44). Las autoras encuentran y describen lo que denominan “prácticas sociales y prácticas alfabetizadoras de participación”, que se diferencian de las “prácticas de lectores consumados” en tanto las primeras son de corta duración, pero se repiten en forma recurrente en la vida cotidiana de la comunidad, e implican materiales variados, como las revistas y periódicos, anuncios y letreros, carteles, estampas, biblias, hojas con letras de canciones. Un hallazgo que resaltan las autoras es la “amplia gama de situaciones en las cuales los individuos se enfrentan al lenguaje escrito (letrado y matemático)” (Seda y Torres, 2010: 52). Reconocen las autoras que si bien esto no es nuevo, en la investigación educativa raramente se analizan los espacios cotidianos como fuentes de aprendizaje para las personas jóvenes y adultas. Si bien el reporte es en conjunto relativamente escueto en la presentación de los datos recabados, mucho de lo que presenta es consistente con el estudio de la disponibilidad de materiales y las prácticas en la comunidad de Mixquic, realizado por Kalman y colaboradores (2004). En ambos casos, se documenta la gran variedad de materiales y demandas de lectura/escritura que tienen lugar en una comunidad económicamente marginada, y donde se evidencia la brecha entre lo escolar y lo extraescolar en tanto ambientes alfabetizadores. Las autoras concluyen que esta investigación ponen de manifiesto el papel central de la casa y la comunidad como espacios para alfabetizar y aprender: “En estos ambientes los individuos interactúan entre sí, con materiales, ponen a prueba sus respuestas, las cambian si lo consideran necesario y para responder a una función real y precisa en situaciones cotidianas” (Seda y Torres, 2010: 52).

Finalmente, pese a tratarse de una tesis de licenciatura, el estudio de Guadalupe Huerta (2007), titulado *El sentido de las letras: Poder y cultura escrita en una comunidad totonaca contemporánea*, es un trabajo serio de etnografía comunitaria que describe con detalle el tipo de materiales escritos disponibles en los hogares, las iglesias, y otros espacios comunitarios de los habitantes de una comunidad indígena totonaca en el estado de

Puebla. Huerta encuentra que si bien las tecnologías de escritura presentes en la casas de la comunidad son limitadas (calculadoras, máquinas de escribir, lápices y plumas), y en la comunidad se limitan a artefactos como las casetas telefónicas y las rockolas (en las tiendas del pueblo), los materiales escritos en las mismas casas son diversos: *cívico administrativos* (actas de nacimientos, escrituras, certificados, etc); *escolares* (libros de texto gratuito, de la biblioteca de aula, diccionarios); *religiosos* (oraciones, la Biblia); *de salud* (trípticos, carnet de vacunación); *laborales* (manuales, instructivos, solicitudes de empleo) y *otros* (revistas, manuales de programas de desarrollo social, calendarios, invitaciones). Así mismo, Huerta describe con detenimiento el tipo de materiales y prácticas de lengua escrita que tienen lugar en cada uno de los escenarios de la comunidad: escuela, presidencia municipal, iglesias y templos, tiendas, clínica de salud, etc. Al final, Huerta llega a conclusiones convergentes con las de otros investigadores, en el sentido de que la relación de los individuos y la comunidad con la cultura escrita es dependiente, en gran medida, de relaciones de poder, tanto a nivel interpersonal como institucional, comunitario, nacional y global. Huerta se pregunta ¿cómo se dan entonces las vinculaciones entre el poder (ya sea dentro de las instituciones nacionales o bien en las relaciones sociopolíticas internas) y las prácticas de lengua escrita en un lugar donde la mayoría es analfabeta? (pag. 17), a lo cual contesta que no es posible contestar dicha pregunta circunscribiendo la mirada exclusivamente a la escuela, “ya que, aun siendo un espacio privilegiado para ésta, los usos cotidianos son los que verdaderamente dotan de sentido a la lectura y la escritura como procesos sociocomunicativos en un contexto específico... Esta dinámica social cobra sentido en relaciones de fuerza, en otras palabras, de poder” (pag. 17).

En general, todos estos trabajos sobre literacidad cotidiana cuestionan o directamente desmantelan la etiqueta de “analfabetas” con que el discurso dominante clasifica a las personas de bajo nivel socioeconómico y/o de baja escolaridad, a la vez que pone de relieve la naturaleza mediada y fundamentalmente social de la cultura y las prácticas de escritura y lectura, lo mismo que el proceso de aprendizaje y el desarrollo letrado de los individuos.

DISPONIBILIDAD-ACCESO

La diferencia conceptual entre disponibilidad y acceso ha sido planteada en diversos trabajos por Kalman (2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b) y utilizada por otros autores como categorías analíticas en el estudio de las prácticas de literacidad individuales y comunitarias (p. ej., Huerta 2007; Rojas 2008; Hernández 2004c, 2004; Seda y Torres, 2010; Juárez, 2012). Sobre estos conceptos, Kalman argumenta que se trata de una distinción fundamental para entender la adquisición de la lengua escrita como un proceso que exige no sólo la presencia de materiales escritos, tecnologías de la escritura y recursos institucionales, sino interacciones sociales mediadas entre expertos y aprendices. Particularmente en su estudio de la comunidad semirural de Mixquic (2003b, 2004c) los conceptos de disponibilidad y acceso fueron importantes para cuestionar las políticas centradas

■ ...la relación de los individuos y la comunidad con la cultura escrita es dependiente, en gran medida, de relaciones de poder, tanto a nivel interpersonal como institucional, comunitario, nacional y global.

■ En otras palabras, *disponibilidad* se refiere a la presencia de materiales para leer; Acceso se refiere a la posibilidad de participar en eventos de lengua escrita en donde se interactúa con otros lectores/escritores con quienes se comparten conocimientos, prácticas, ideas y usos de la lengua escrita.

en dotar a las comunidades y escuelas de material impreso, más que formar agentes diseminadores de prácticas de literacidad. En su planteamiento, la autora sostiene que ambas son condiciones indispensables para la alfabetización de individuos y grupos sociales, pero es preciso distinguirlos. En seguida se cita en extenso la explicación de la autora de esta distinción conceptual, que ha tenido una influencia importante en trabajos diversos:

“Se utilizan los términos disponibilidad y acceso para distinguir la diseminación de los materiales de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su distribución y uso. Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir (Kalman, 1996). Acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes, en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos; abarca dos aspectos fundamentales, las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso)” (Kalman 2004c: 25-26)

En otras palabras, *disponibilidad* se refiere a la presencia de materiales para leer; Acceso se refiere a la posibilidad de participar en eventos de lengua escrita en donde se interactúa con otros lectores/escritores con quienes se comparten conocimientos, prácticas, ideas y usos de la lengua escrita. Eventualmente, la distinción entre disponibilidad y acceso resultó útil para diferenciar metodológicamente el registro de *presencia de materiales para leer* del registro de *eventos y prácticas mediadas por lo escrito*, que distintos autores incorporan en su trabajo. Un trabajo donde se desarrollan las nociones de acceso y disponibilidad es *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura* (Kalman 2003). Como parte de un extenso proyecto investigación, la autora centra su atención en mujeres con baja o nula escolaridad de la comunidad de Santa María, en México. El trabajo se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje y la cultura escrita y utiliza la observación, la entrevista y la recopilación de material escrito (revistas, estampas, libros, libros de texto etc.) para analizar el acceso a la cultura escrita. Con base en la distinción conceptual aludida, la autora llega a una conclusión que cuestiona la idea de que promover la lectura implica, sobre todo, hacer disponibles materiales de lectura:

“la presencia de los libros en la biblioteca, por si sola, no promueve la lectura; es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a ella. Por ejemplo el que un programa de alfabetización esté disponible para la comunidad, al alcance de quien quiera inscribirse, sólo señala su presencia física; el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio...” (Kalman 2003: 40).

PODER Y LITERACIDAD

Las prácticas discursivas letradas en contextos no escolares o escolares pero independientes de la enseñanza formal, son el objeto central de la investigación de las prácticas vernáculas. Sin embargo, la apropiación y despliegue de prácticas discursivas letradas que involucran la construcción y uso de una voz propia (hablada-escrita) es un proceso a menudo limitado por relaciones de poder. Como lo explica Guadalupe Huerta en su estudio de una comunidad Totonaca, el aprendizaje y uso de la lengua escrita se restringe debido a que “ciertas relaciones de poder [limitan] los espacios, las prácticas y los usos de la cultura escrita a un determinado grupo social” (Huerta, 2007: 48).

El tema de las relaciones entre poder y literacidad se vuelve, entonces, objeto de atención en diversos estudios. Sin embargo, las relaciones entre poder y literacidad pueden entenderse en dos sentidos: como la forma en que las prácticas discursivas *reproducen* o *desafían* estructuras de poder y dominación; o bien como el poder diferencial que tienen los participantes en eventos particulares de interpretación y/o producción de textos. Estos sentidos de las relaciones entre cultura escrita y poder están presentes en trabajos que buscan indagar cómo se apropian de la lectura/escritura individuos que viven en contextos y situaciones particulares de marginación y/o subordinación socioeconómica, educativa, política o cultural. Es el caso de los grupos indígenas que estudian Rockwell (Rockwell 2001a, 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2010a, 2010b) y Huerta (2007), los jóvenes y adultos de baja escolaridad y estatus socioeconómico marginado que estudian Rojas Chincoya (2008) y Hernández Zamora (2003b, 2005, 2006b, 2008a, 2008b, 2009a, 2010a, 2010b), las mujeres ‘analfabetas’ o de baja escolaridad que estudia Kalman (2001, 2003a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2009c, 2010), los estudiantes de bachillerato que usan la escritura para tener voz en el espacio público, estudiados por Falconi (2003), o los migrantes indocumentados en EUA o sus parientes en México, que estudian Hernández Zamora (2009a, 2010a, 2010b).

Asimismo, inherente a estos trabajos sobre la apropiación del lenguaje escrito es el estudio de las prácticas en contextos locales e interacciones particulares, donde los eventos y las prácticas de la escritura/lectura están condicionados por las demandas y restricciones socioculturales e institucionales, pero también se moldean y adaptan al insertarse en las tramas de relaciones de poder, saber y creer en que se desenvuelven los sujetos participantes. Es el caso que analiza con detalle Kalman (1999a,

■ ...la apropiación y despliegue de prácticas discursivas letradas que involucran la construcción y uso de una voz propia (hablada-escrita) es un proceso a menudo limitado por relaciones de poder.

■ ...caracteriza las prácticas escritoras de los estudiantes como una forma de construir un espacio de opinión pública en el contexto del diálogo político de la huelga estudiantil.

1999b, 2002a, 2003c) en sus estudios sobre los eventos de composición conjunta de documentos por parte de escribanos públicos y sus clientes en la Plaza de Santo Domingo, México D.F. El micro análisis de cada evento de composición muestra cómo los roles de autor, compositor, editor y amanuense (mecnógrafo) varían dependiendo de las diferencias de poder, estatus socioeconómico y escolaridad entre clientes y escribanos.

Por otro lado, las relaciones entre poder y literacidad se estudian con frecuencia en su dimensión histórica. La historia aparece a la vez como tema presente en el objeto de estudio (la literacidad en la historia individual o social) y como dimensión de análisis (la dimensión histórica de las prácticas letradas). En el plano individual, la historia aparece al estudiarse el desarrollo letrado de sujetos particulares, sus trayectorias de acceso a prácticas y recursos, los cambios identitarios e ideológicos entrelazados con dichas trayectorias, y la emergencia de sus voces y sentido de agencia mediante la apropiación de prácticas y discursos antihegemónicos o descolonizantes (Hernández Zamora, 2004, 2006b, 2009a, 2010a, 2010b). A nivel local, la historia está presente en el desarrollo y cambio de las comunidades e instituciones, así como en los textos y prácticas que llegan o se van con dichos cambios (Huerta, 2007; Kalman, 1999a, 1999b, 2003c, 2004b, 2004c). Pero también se examina la historia social de pueblos, grupos o naciones y las formas en que la literacidad ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien utilizada para contestar discursos y prácticas coloniales y/o dominantes (Rockwell, 2000, 2005, 2006a, 2006b; Falconi, 2003; Hernández Zamora, 2004, 2005, 2006b, 2008a, 2009a, 2010a, 2010b). Incluso se observan y se elaboran historias de las visiones y definiciones de la literacidad (Hull y Hernández Zamora, 2008; Kalman, 1999b, 2008a, 2008b; Rockwell, 2000).

LITERACIDAD Y CIUDADANÍA

Otro aspecto de la relación entre literacidad y poder, que aparece en varios de los trabajos revisados (p. ej., Rockwell 2005, 2006; Hernández 2010a, 2010b; Falconi 2003), es el uso de la literacidad con fines de ejercicio ciudadano en el espacio público. El trabajo de Falconi, en particular, permite ilustrar la relación entre literacidad vernácula y ciudadanía. Su objeto de estudio fueron las prácticas de escritura no académicas que utilizaron los estudiantes como medio para entrar al espacio público durante la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el periodo 1999-2000. El trabajo se realizó con estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, ubicado en la Ciudad de México. Se enfocó en la apropiación de la escritura en una situación no escolar, y el uso de la escritura de forma activa y eficaz en actividades cotidianas. Aunque el autor no utiliza el concepto de *prácticas vernáculas*, sino el de *prácticas de escritura no académicas*, su estudio expresa de manera explícita una intención acorde con éste concepto, pues decide no abordar la escritura desde una perspectiva evaluativa, ni tampoco desde los procesos formales de enseñanza-aprendizaje; en cambio, busca "reconstruir la forma en que

los estudiantes se apropiaban y usaban la escritura, es decir, lo que hacían efectiva y autónomamente con ésta, fuera del salón de clases” (Falconi 2003: 57). De aquí que el autor caracteriza las prácticas escritoras de los estudiantes como una forma de construir un espacio de opinión pública en el contexto del diálogo político de la huelga estudiantil.

Para definir el concepto de prácticas de escritura no académicas, Falconi utiliza como referentes algunos estudios producidos en el marco de lo que en inglés se conoce como *out-of-school literacies* (p. ej., Mahiri 2004; Hull y Schultz 2001, 2002; Moss 1994). Entre éstos están el concepto de *literate underlife* (literacidad subterránea, o prácticas de escritura de la vida subterránea) de Margaret Finders (1998), o el de *vernacular writing* (escritura vernácula) de Miriam Cammita (1993). Así mismo, conceptualiza la escritura como objeto cultural y social con base en autores como Ferreiro (1996), Rockwell (1992), y Teberosky (1996). Desde esta postura, la escritura existe en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea a los sujetos e inserta en una compleja red de relaciones sociales. Finalmente, Falconi utiliza el concepto de *esfera pública* (Frazer, 1994; Habermas 1997) para mostrar los límites de las democracias sociales, y cómo las personas privadas se reúnen para discutir asuntos públicos o de interés común. Falconi encuentra que los estudiantes produjeron textos en distintos materiales: sobre paredes, mantas, carteles de papel, notas para la lectura cercana y detenida; y fueron publicados en espacios públicos y transitables. Estos textos, que estaban escritos en el lenguaje propio de los estudiantes, involucraban una mezcla de las esferas pública y privada, en tanto su contenido se refería no sólo a la problemática político-universitaria, sino también a cuestiones de la vida privada de los huelguistas. “Los estudiantes utilizaron el taller de imprenta que había en la institución y fue a partir de ahí que tuvieron la mayor posibilidad de que los alumnos compartieran sus escritos y dieran paso al dialogo entre los estudiantes...”

(p.66). El autor describe la forma en que los paristas produjeron formatos, estilos y lenguajes característicos de los movimientos político-sociales (volantes, periódicos, comunicados, pintas, mantas, carteles) y los combinaron con otros de tiras cómicas, crítica sarcástica política, humor, ironía, chistes sexuales, fotomontaje, caricaturas y graffitis,

▀ ...los estudiantes produjeron textos en distintos materiales: sobre paredes, mantas, carteles de papel, notas para la lectura cercana y detenida; y fueron publicados en espacios públicos y transitables.



■ Más que un problema de analfabetismo o de bajo nivel de habilidades, se observa que estos grupos viven un régimen sociopolítico y económico que sistemáticamente amenaza, coarta, prohíbe o incluso castiga la expresión pública de su pensamiento.

lo que generó un tipo de prácticas directamente enfocadas en el uso de la literacidad como medio de acción pública.

El tema de la ciudadanía aparece también en las prácticas vernáculas de migrantes mexicanos en Estados Unidos, como lo muestra el trabajo de Hernández. Si bien el interés por las prácticas de literacidad entre migrantes transnacionales es un tema de creciente interés a nivel internacional (p. ej., Meyers 2012; Jiménez R. 2003; Jiménez y Smith 2008; Farr 1994, 2006), ha sido poco atendido por investigadores mexicanos. Parte del trabajo de Hernández (2009a, 2010a, 2010b) apunta en esta línea. Con base en entrevistas de historia de vida, y observaciones etnográficas, durante un periodo de casi diez años (2000-2009), Hernández encuentra que a lo largo de sus vidas muchos migrantes transnacionales, de origen marginado, han experimentado una situación de exclusión y/o autoexclusión como ciudadanos en ambos lados de la frontera, y por lo tanto de exclusión y auto-exclusión como hablantes y escritores legítimos y autorizados en ambos países. En Estados Unidos, los migrantes indocumentados son automáticamente excluidos como ciudadanos, mientras que en su país de origen tienden a exhibir un débil sentido de ciudadanía, lo que los conduce a la auto-exclusión de las instituciones y los espacios públicos donde la lengua escrita se demanda y también se aprende. Esta investigación también revela los conflictos y dilemas culturales que los migrantes transnacionales enfrentan cuando deciden aprender la lengua dominante (inglés) en el país huésped. Se trata de conflictos de valores culturales y de identidad; de poco o nulo acceso a hablantes y escritores nativos de las lenguas dominantes; de escuelas cultural y lingüísticamente substractivas; de temor a la pérdida cultural y lingüística; de desprecio hacia sus propias tradiciones culturales y lingüísticas; y de políticas educativas alienantes, asimilacionistas o colonizantes. Más que un problema de analfabetismo o de bajo nivel de habilidades, se observa que estos grupos viven un régimen sociopolítico y económico que sistemáticamente amenaza, coarta, prohíbe o incluso castiga la expresión pública de su pensamiento. En la práctica, se trata de individuos sin voz, que no tiene ni el derecho ni los espacios para expresar públicamente su voz, tanto en forma hablada como escrita. Sin embargo, esta situación sociopolítica se expresa en la internalización individual de la exclusión: en algún punto de sus vidas, estas personas “eligen” auto-excluirse como ciudadanos con plenos derechos dentro de un estado-nación y asumen un rol y una identidad más parecida a la de *súbditos* que a la de *ciudadanos* libres e iguales de un régimen democrático.

PERSPECTIVAS DECOLONIALES

Una línea de estudios que enfoca de manera especial las relaciones entre poder, historia y literacidad, es lo que se conoce como estudios postcoloniales o decoloniales. En México estos estudios son muy recientes, por lo que podrían considerarse estudios emergentes pero han aportado elementos analíticos y ángulos poco explorados en relación con la literacidad. Entre otras cosas, se trata de trabajos que abordan explícitamente las relaciones

entre cultura escrita y poder, planteando cuestionamientos o reconceptualizaciones que están ausentes en los trabajos enfocados puramente en lo sociocultural. Éstos últimos se enfocan en documentar eventos cotidianos de lectura y escritura, o bien la diversidad de textos y prácticas en comunidades locales, mientras los estudios de orientación postcolonial buscan develar la naturaleza colonizante y/o colonizada de las prácticas y las relaciones mismas, el origen histórico de dichas prácticas y concepciones, y las formas modernas en que los discursos y las prácticas sobre la cultura escrita (lectura, alfabetización, enseñanza del español, etc.) reproducen el legado histórico del colonialismo del poder y del saber. Es decir, estos trabajos analizan el papel de las prácticas letradas en la reproducción o el desafío de las estructuras históricas de poder y dominación: la historia social de pueblos, grupos o naciones y las formas en que la literacidad ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien utilizada para contestar o resistir discursos y prácticas coloniales y/o dominantes.

Aunque a nivel internacional la crítica postcolonial o decolonial de la historia y el presente de las prácticas letradas occidentales comienza desde los años 80s del siglo XX (p. ej., Freire y Macedo 1987; Mignolo 1995, 2000; Collins y Blot 2003; White-Kaulaity 2007), son pocos los investigadores que en México han adoptado estas perspectivas. Específicamente para este Estado del Conocimiento, se encontraron trabajos de sólo cuatro autores: Rockwell (2000, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b), Hernández Zamora (2004a, 2004b, 2005, 2006b, 2008a, 2009a, 2010a, 2010b), Jiménez Orozco (2009), y Ayora Vázquez (2012). De éstos, los dos primeros concentran el grueso de la producción, y los dos últimos son tesis de maestría, ambas de la Universidad Veracruzana. Pese a la convergencia teórica y analítica, es significativo que ninguno de estos autores hace referencia al trabajo de los otros, lo que refleja el aislamiento en que se desarrolla la investigación educativa en México y de ésta perspectiva en particular.

Los trabajos de estos autores son de varios tipos. Por un lado, están los de corte histórico, que estudian las formas en que los pueblos nativos recibieron, adoptaron o resistieron la escritura alfabética durante la colonia española en México (Rockwell 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b); los trabajos que estudian los conflictos y dificultades en la apropiación de literacidad alfabética entre los descendientes actuales de los grupos históricamente subordinados, la apropiación que hacen de ésta para resistir discursos y relaciones opresivas, y la naturaleza colonizante de los discursos y las políticas educativas que urgen a “alfabetizarlos” y a convertirlos en “verdaderos lectores” (Hernández 2003a, 2003c, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2009a, 2010a, 2010b); y los trabajos que cuestionan el carácter “ingenuo” y colonizador de las prácticas de promoción de la lectura, tradicionalmente vistas como literacidad autónoma, positiva y neutra (Jiménez Orozco 2009; Ayora Vázquez 2012). Un rasgo común en estos trabajos es su adopción de perspectivas históricas, críticas y/o postcoloniales que ponen de relieve las voces de los grupos subordinados, tradicionalmente considerados “analfabetas” o “no lectores”. Otro rasgo común en estos trabajos

■ Pese a la convergencia teórica y analítica, es significativo que ninguno de estos autores hace referencia al trabajo de los otros, lo que refleja el aislamiento en que se desarrolla la investigación educativa en México y de ésta perspectiva en particular.

■ ...el analfabetismo lejos de ser un estado de subdesarrollo educativo, es de hecho “un logro” histórico, producto de la dominación colonial que destruyó primero la escritura precolombina y prohibió o limitó después la escritura alfabética y las lenguas nativas entre los pueblos nativos.

es el desvelamiento de la construcción histórica del concepto de “analfabetismo”, aplicado a las poblaciones nativas y/o marginadas, o de hecho la producción histórica del analfabetismo como producto de la dominación colonial. Enseguida se reseñan estos trabajos.

En diversos trabajos, Rockwell (2000, 2001a, 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2010b) realiza estudios de corte histórico que sitúan la apropiación que hacen de la escritura alfabética los indígenas mayas bajo las condiciones del dominio colonial español, cuando los curas, misioneros, abogados, notarios, administradores, escribas y maestros, jugaban roles específicos en la producción social de la literacidad, y donde cada uno de estos actores y canales favorecía un conjunto particular de prácticas, textos y contenidos. Tras estudiar la historia de los pueblos mayas de Chiapas y de los nahuas en el centro de México, Rockwell concluye que el analfabetismo lejos de ser un estado de subdesarrollo educativo, es de hecho “un logro” histórico, producto de la dominación colonial que destruyó primero la escritura precolombina y prohibió o limitó después la escritura alfabética y las lenguas nativas entre los pueblos nativos. En esta perspectiva, las prácticas letradas no son vistas sólo como copias o imposiciones de los modelos de élite, sino como armas usadas en contra del poder colonial y postcolonial (Rockwell 2001).

Uno de los trabajos iniciales donde Elsie Rockwell plantea estas ideas es un paper presentado en la American Anthropological Association Conference de 1999. A partir de éste, Rockwell publica en 2005 un capítulo sobre la relación de los indígenas mayas de Chiapas con la escritura alfabética. En éste, analiza las estrategias que los indígenas mayas de Chiapas han usado para apropiarse de la escritura alfabética a la vez que resisten los usos dominantes de la literacidad, en el curso de la historia colonial y postcolonial de la región. La investigación se basa, por un lado, en fuentes historiográficas y, por otro, en textos producidos por escritores indígenas contemporáneos (de los años 1990s). La pregunta central del estudio es: ¿Cómo fue que en un periodo de 400 años los indígenas mayas de Chiapas, que fueron poseedores de un sofisticado sistema de escritura, llegaron a ser considerados miembros de “culturas orales”? Para responderla, Rockwell revisa la literatura sobre la historia de los periodos colonial y nacional de Chiapas, de donde surge una primera afirmación: los usos de la literacidad entre los indígenas mayas están más ligados a los movimientos religiosos y políticos que a la expansión de la escuela. Así mismo, la autora sostiene que el “analfabetismo” de los indígenas de Chiapas debe ser visto más bien como un *logro* tras una larga historia de 400 años de políticas de escolarización y alfabetización. En este contexto, la autora discute el mito del carácter “inherentemente oral” de las culturas indígenas y propone, en cambio, una perspectiva basada en la historia de largo plazo y en el concepto de *literacidades múltiples* (Street; Cook-Gumperz y Keller-Cohen), que permite comprender la relación colectiva de estos grupos con la literacidad, en vez de enfocar sólo la cantidad de individuos *analfabetas* en estas comunidades, como lo hacen los discursos y programas educativos dominantes.

La revisión de literatura de corte etnográfico e histórico, permite a Rockwell reconstruir el proceso histórico de destrucción de las tradiciones escritas de los indígenas mayas, que inicia en los primeros años del régimen colonial (siglo XVI), cuando los misioneros españoles destruyen los libros prehispánicos. Así, por ejemplo, para no incurrir en herejía, en los territorios mayas los primeros misioneros no traducen el evangelio a las lenguas indígenas. Es decir, no introducen la enseñanza del latín ni la escritura alfabética para diseminar la doctrina oficial. Recurren, en cambio, a medios visuales y orales, dejando súbitamente sin registro escrito las prácticas religiosas y culturales de los mayas. Así, lejos de imponer un sistema de escritura ajeno, como en las regiones nahuas, los misioneros españoles evitaron activamente la diseminación de la cultura escrita, en cualquier idioma y con cualquier sistema de escritura. Pese a esta pérdida, los mayas desarrollaron prácticas religiosas clandestinas que involucraban el uso de la escritura alfabética (prestada o robada de los españoles) para dejar registros escritos. Dichos escritos fueron ocultados por los indígenas pero, relata Rockwell citando a Ruz (1986), 200 años después de la conquista (en 1693) una gran cantidad de esos escritos fueron descubiertos y confiscados por autoridades eclesiales. A la historia de destrucción y prohibición de los textos indígenas le sigue la historia de negación de sus prácticas autónomas de escritura, las cuales estuvieron íntimamente ligadas a los levantamientos y rebeliones contra la dominación colonial y postcolonial (como la llamada “guerra de castas” de 1869). De hecho, etiquetar dichos alzamientos como manipulaciones externas de “masas ignorantes” ha sido una forma de negarles su capacidad y su actividad letrada. Esta historia de textos prohibidos lleva a Rockwell a plantearse la inquietante pregunta: ¿No será que la fuerza de la “tradición oral” de los indígenas deba ser vista como una estrategia de transmisión cultural de cara a la constante destrucción de sus escritos durante el periodo colonial?

En otro trabajo relevante, *Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela* (Rockwell 2006), la propia autora resume así su indagación:

“En este artículo abordo la relación con el mundo de lo escrito en la historia de los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas, ambos con trayectorias de dominio y formación colonial y nacional, pero con significativos contrastes. La relación con lo escrito se explora en tres contextos institucionales que jugaron un papel central en el dominio y el control colonial durante siglos: el eclesiástico, el administrativo y el educativo. Los dominios en que se desarrolló la escritura fueron distintos en cada caso. En Tlaxcala, tanto antes como después de la prohibición de la escritura oficial del náhuatl, los habitantes privilegiaron el uso de la escritura para la documentación notarial, los litigios civiles y las peticiones a los gobiernos centrales. En la zona tzeltal, los movimientos de resistencia religiosa y política permitieron la apropiación de la escritura. Las estrategias frente al mundo dominante también

■ ...los miembros de los grupos subordinados actuales son sujetos silenciados y auto-silenciados, como resultado de una historia colonial y neocolonial que los convierte en objetos de prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante, y en muchos casos víctimas de represión violenta cuando rompen el silencio...

fueron distintas, desde aprender a usar las armas jurídicas de los gobernantes hasta defenderse de los abusos legitimados por la documentación oficial y desarrollar medios no escritos de representación. Las prácticas de escritura fueron canalizadas por iglesias y órdenes, gobiernos coloniales y nacionales y escuelas, pero también llevaban el sello de movimientos sociales y resistencias propios de los pueblos. Estas historias desmienten cualquier esquema de evolución lineal de la alfabetización y exigen explicaciones sociales y políticas” (Rockwell 2006: 161-162).

En concordancia con los postulados de los NEL, y de los trabajos de autores mexicanos que siguen estos postulados, Rockwell adopta también una perspectiva pluralista de la literacidad, según la cual existen múltiples experiencias con la lengua escrita y múltiples maneras de leer y de escribir. Desde esta perspectiva, Rockwell cuestiona “la oposición tradicional entre oralidad y escritura [que] tiende a negar la presencia de la escritura en las culturas llamadas orales y, a la vez, a minimizar el peso de lo oral en las sociedades caracterizadas por un mayor uso de la lengua escrita” (2006: 166). Entre los hallazgos que la autora presenta en este artículo, están los siguientes:

- En términos demográficos, la población tlaxcalteca tuvo una continuidad a lo largo de la colonia; mientras que los tzeltales fueron diezmados casi hasta su extinción en los primeros 100 años de la conquista.
- A partir de su alianza con Hernán Cortés, los tlaxcaltecas obtuvieron privilegios tales como “cierta autonomía local y la concesión formal de la inviolabilidad de su territorio” (167), si bien sus villas y ciudades quedaron en manos de españoles y mestizos, al igual que en el caso de los mayas. Sin embargo, a diferencia de los mayas, los nahuas tlaxcaltecas experimentaron un mayor sincretismo lingüístico y cultural con los españoles
- Los pueblos mayas nunca tuvieron la autonomía relativa que la Corona concedió a los tlaxcaltecas. Su organización política fue desintegrada, lo que permitió a los colonizadores españoles tomar posesión de los territorios y recursos y establecer con toda libertad sus instituciones religiosas, administrativas y económicas.
- En el ámbito religioso, si bien se ha asumido que la evangelización fue una vía de alfabetización del mundo indígena, en el México virreinal “la producción de textos doctrinarios en las lenguas nativas pronto fue desplazada por otros medios, como el sermón y las artes” (174).

En su lado fuerte, los trabajos de Rockwell son pioneros en el estudio del proceso histórico de introducción, apropiación y negociación de la cultura escrita europea entre los pueblos nativos de México, conquistados a través de interacciones e instituciones diversas, tales como la iglesia, el gobierno y la escuela. Sin embargo, la debilidad de estos trabajos es que no se basan en fuentes primarias; es decir, Rockwell no hace investigación

historiográfica directa, en archivos documentales de la época colonial, sino a través de fuentes secundarias, tales como los escritos de historiadores contemporáneos como León Portilla, Gibson, Gosner, Zebadúa, y otros.

Por su parte, buena parte de las investigaciones de Hernández Zamora (1995, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b) se basan en la observación, la convivencia directa y el estudio de las historias de vida de personas de origen y/o situación social marginada, tanto en México como en Estados Unidos. Preguntas subyacentes a dichos estudios son ¿cuáles son las posibilidades de desarrollo intelectual e ideológico de sujetos cuyas vidas transcurren entre la precariedad económica, el consumo cultural comercial, las actividades laborales de sobrevivencia, y las malas experiencias escolares? ¿Qué experiencias y condiciones permiten que incluso bajo esas condiciones de vida haya sujetos que desarrollan su sentido de agencia, se apropian de discursos críticos, y desarrollan capacidades intelectuales? Tras estudiar los casos de decenas de jóvenes y adultos que habitan zonas marginadas en ambos países, una de las conclusiones a las que llega es que más que verlos como sujetos “analfabetas”, “poco lectores”, “malos escritores”, etc., los miembros de los grupos subordinados actuales son sujetos silenciados y auto-silenciados, como resultado de una historia colonial y neocolonial que los convierte en objetos de prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante, y en muchos casos víctimas de represión violenta cuando rompen el silencio y se apropian del lenguaje y la escritura para resistir formas de opresión y contraponer discursos y acciones críticas y contrahegemónicas. El fenómeno es complejo porque se observa y se reproduce a escala transnacional (entre pueblos y naciones), nacional (entre clases y grupos sociales), local (en comunidades e instituciones específicas), e interpersonal (en las relaciones interindividuales). En todos los casos las relaciones de dominación y coloniaje van acompañadas de un silenciamiento sutil o violento, así como de un auto-silenciamiento impuesto o internalizado.

Por vías diferentes, entonces, Hernández Zamora llega a la misma conclusión de Rockwell, de que los grupos con poder (incluyendo instituciones educativas y académicas) tienden a subestimar, ignorar o negar la literacidad –y con ella la inteligencia y la voz propia– de los grupos subalternos, así como las experiencias y conocimientos que antes de la conquista (en el caso de la historia mexicana) los pueblos nativos tuvieron con la escritura, los textos y el conocimiento. Y al igual que Rockwell, plantea que entre los individuos y grupos dominados la verdadera apropiación de la escritura alfabética y la literacidad europea ha tenido lugar en el marco de procesos y acciones de lucha y resistencia, más que a través de políticas y programas de evangelización, alfabetización o escolarización. En otras palabras, los movimientos individuales o colectivos de defensa, resistencia o emancipación han implicado siempre una apropiación significativa de la lengua, la escritura y los textos escritos dominantes, por parte de sujetos y grupos que son construidos por los discursos educativos como “ignorantes”, “incultos”, “bárbaros”, “analfabetas”, es decir los indígenas

■ ...los grupos con poder (incluyendo instituciones educativas y académicas) tienden a subestimar, ignorar o negar la literacidad –y con ella la inteligencia y la voz propia– de los grupos subalternos...

■ ...Hernández ve el desarrollo letrado (literacidad) como un proceso complejo que depende de la entrada en diálogos, comunidades y prácticas educativas no escolares...

en la época colonial y en el presente, y los sectores y clases populares hoy. Hernández, en particular, traza una línea de continuidad entre las empresas de colonización-castellización-evangelización de la colonia, y las políticas oficiales de alfabetización y promoción de la lectura contemporáneas, incluyendo las impulsadas por Vasconcelos tras la Revolución Mexicana, hasta las recientes campañas oficiales cuyo objetivo declarado es convertir a México en “un país de lectores”, lo que posiciona a los grupos subordinados en el rol de consumidores en vez de productores de textos, ideas y discursos (Hernández 2004, 2005, 2006, 2009).

En el libro *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*, publicado en 2010 en Inglaterra, Hernández presenta un estudio detenido de las historias de literacidad y aprendizaje de individuos marginados en México y en Estados Unidos. La investigación empírica recogió alrededor de 40 estudios de caso de individuos entrevistados a lo largo de ocho años en barrios marginados del Valle de México y de ciudades de Estados Unidos como Nashville (Tennessee), Charlotte (Carolina del Norte), San Francisco y Oakland (California). Se presentan los casos en extenso de siete individuos que representan tres grandes categorías de sujetos en función de su relación con el aprendizaje y la literacidad a lo largo de sus vidas: “agentes”, “transnacionales” y “sobrevivientes”. El autor denomina “agentes” a individuos que se han apropiado exitosamente de discursos y prácticas letradas como medio de auto-conocimiento, auto-determinación, expresión pública de su voz, y/o desafío de discursos dominantes, aún bajo condiciones de exclusión institucional y pobreza económica. De este sector de sujetos deriva un argumento central del libro sobre las relaciones entre literacidad y ciudadanía: la auto-determinación y la auto-construcción (*self-authoring*) son a la vez condiciones y resultados del desarrollo de la literacidad en el individuo (Hernández 2010b: 42). Por su parte, “transnacionales” son migrantes mexicanos en EU, que se describen a sí mismos como “ciudadanos de ninguna parte”, pues se sienten excluidos del estado y de las instituciones mexicanas, y en EU son oficialmente clasificados como no-ciudadanos (*illegal aliens*), lo que los excluye de las instituciones y de la participación social legal y legítima. Sus prácticas discursivas, no obstante, atraviesan fronteras nacionales e hibridan tradiciones culturales de ambos países. Finalmente, “sobrevivientes” es un término aplicado a individuos cuyo bajo estatus socioeconómico y educativo los mantiene en situación de precariedad y sobrevivencia extrema, por lo que sus prácticas culturales y de literacidad cumplen funciones más de evasión y/o de sobrevivencia material que de ciudadanía, auto-reflexión y/o agencia individual.

Asimismo, a diferencia de los estudios que se enfocan en documentar las prácticas ligadas a las necesidades y transacciones cotidianas, la perspectiva dialógica y postcolonial adoptada por Hernández busca identificar y documentar las prácticas discursivas y letradas que dan *voz propia* a sujetos socioeconómicamente subordinados. En este sentido, su trabajo se enfoca en las prácticas realizadas por la propia iniciativa y agencia de los sujetos marginados. Echando mano, también, de los conceptos Bakhtinianos

de apropiación y autoconstrucción (*self-authoring*), el trabajo de Hernández analiza el papel que ciertas prácticas autónomas juegan en la construcción, reconstrucción o transformación de identidades, subjetividades (de género, clase, nacionalidad, etc.) y de la propia agentividad (sentido de agencia) de jóvenes y adultos provenientes de los sectores más marginados en México y en Estados Unidos. Por ello, más allá de estudiar la naturaleza *ideológica* de dichas prácticas (Street 1984), Hernández ve el desarrollo letrado (literacidad) como un proceso complejo que depende de la entrada en diálogos, comunidades y prácticas educativas no escolares donde el objetivo de “enseñanza” (literacy education) no es sólo adquirir una habilidad o competencia, sino habilitar a los sujetos para *hablar por sí mismos* (Schmidt 2011) en situaciones sociales donde su voz es usualmente negada, censurada o abiertamente reprimida.

Bajo la idea de dejar a los sujetos “hablar por sí mismos” sobre su apropiación y a veces su auto-exclusión de las prácticas discursivas dominantes, se ofrecen las voces en extenso de los sujetos entrevistados, junto con análisis de las trayectorias de *acceso y apropiación* de las prácticas. Las trayectorias de acceso a prácticas de literacidad se conceptualizan como inseparables e insertas en los contextos históricos de postcolonialismo y neocolonialismo en que habitan los sujetos en ambos países (EU y México). Así mismo se hace una crítica a las posturas que reducen el concepto de literacidad o bien a una habilidad cognitiva o a una práctica cultural neutra, y se argumenta que la literacidad es una práctica fundamental de voz y agencia, incomprensible si se le separa de su dimensión política en tanto herramienta de agencia individual y de acción social, de aquí que el autor argumenta que hay una relación estrecha entre desarrollo identitario y apropiación o rechazo de prácticas discursivas. El autor analiza también las teorías y agendas educativas que esencializan y silencian a los individuos y grupos subordinados, y aquellas que, en contraste, los animan a pensar, expresarse y actuar por sí mismos. Así, se plantea una crítica a las lógicas colonizadas y colonizantes detrás de los programas oficiales de alfabetización y literacidad, lo mismo que al relativismo cultural de la academia que sólo ve “diferencias culturales” y “estilos de aprendizaje” donde realmente imperan relaciones de exclusión, genocidio cultural y desigualdad en la distribución del saber, el poder y los recursos esenciales de aprendizaje. Por ello, cuestiona las políticas y agendas educativas que urgen a “alfabetizar” y convertir en sujetos letrados (o “lectores”) a los millones que permanecen depauperados, silenciados y marginalizados de la llamada “sociedad del conocimiento” y del actual capitalismo global.

En otro trabajo, *Neocolonialismo y políticas de representación: La construcción histórica de la “analfabetización” en México y EU*, el autor toma una perspectiva histórica y decolonial para analizar el origen de la construcción discursiva del analfabetismo de los pueblos nativos de América y sus descendientes. Argumenta que el concepto de analfabetismo es a la vez creación e instrumento del dominio colonial. De aquí que el autor usa el término *analfabetización* para referirse a una forma de in-

■ ...los discursos y las políticas oficiales de “alfabetización” operan justo como herramienta de analfabetización...

■ ...los niños cercanos a la literacidad dominante son niños a los que les gusta hablar mucho y también les gusta hablar primero que los demás; tienen la iniciativa de expresar sus opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados. Por el contrario, los niños lejanos a la literacidad dominante viven situaciones de agresión en su casa o en la escuela pública, situación que los torna invisibles.

vasión cultural basada en *representar* a los sujetos colonizados como seres “incivilizados” y “analfabetos”; es decir, como seres intelectual y culturalmente inferiores debido a su “deficiente” relación con la escritura alfabética. Paradójicamente, afirma el autor, los discursos y las políticas oficiales de “alfabetización” operan justo como herramienta de *analfabetización*, en tanto su punto de partida es afirmar el “analfabetismo” y, por tanto, la inferioridad intelectual de nuestros pueblos. En contraste, los movimientos de liberación y las experiencias educativas críticas en América Latina han buscado resistir dicha inferiorización mediante la irrupción pública de las voces e historias de los grupos dominados. Para apoyar este argumento, el autor presenta dos estudios de caso de individuos marginados en México y en Estados Unidos, cuyas historias de vida ilustran las dificultades que en el presente experimentan “los descendientes de los pueblos nativos para entrar en territorios sociales y culturales donde la lengua hablada y escrita de los grupos dominantes es la moneda de uso” (Hernández 2009a: 34). El análisis se enfoca en mostrar cómo la relación de estos individuos con las formas dominantes y legítimas de la lengua es de alienación y distancia, es decir de ambigüedad y temor frente a ese mundo simbólico: “desean entrar, pero el temor o la inseguridad los paraliza o enmudece” (Idem). Al autor concluye con una discusión de las representaciones negativas (políticas de representación) de los grupos históricamente colonizados y marginados como gente “analfabeta” o “no lectora”, y cuestiona las agendas educativas que urgen a alfabetizarlos.

Por su parte, las tesis de maestría de Aída Araceli Jiménez Orozco (2009) y de Gialuanna Ayora Vázquez (2012), ambas de la Universidad Veracruzana, plantean interesantes reflexiones y cuestionamientos sobre las implicaciones colonizadoras de las prácticas dominantes o “ingenuas” de fomento a la lectura. Con base en su experiencia como integrantes de una organización civil promotora de la lectura en la ciudad de Xalapa, Veracruz (llamada *Bunko Papalote A.C.*), ambas autoras desarrollan investigaciones (por separado, en distintos lugares, con distintas poblaciones) que convergen en reflexiones y cuestionamientos similares.

El trabajo de Aída Jiménez, titulado *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural* explora cuál es la particularidad de la literacidad impulsada desde el organismo civil llamado Bunko Papalote, para lo cual emplea elementos de la Investigación Acción Participativa, de los Nuevos Estudios de Literacidad, y de los Estudios Interculturales, así como de la etnografía doblemente reflexiva. El estudio problematiza el campo de promoción de la lectura en México, que la autora caracteriza como “dominado por un modelo autónomo de conceptualización de la cultura escrita, esto es, un modelo dominante de literacidad” (Jiménez 2009: 239). Según este modelo, explica la autora, se despoja a la cultura escrita de su dimensión política e ideológica, por lo que “las acciones de promoción de la lectura se presentan como desinteresadas, neutrales, inocuas” (239). Desde los planteamientos decoloniales de autores como Sousa Santos, Lander, y Linhard, la autora interpreta esta postura como “parte del complejo entramado de

la globalización hegemónica que promueve formas dominantes de desarrollo y conocimiento”, la cual implica la “colonialidad de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” y con ello se naturalizaron las relaciones sociales basadas en la desigualdad” (Idem). La autora observa, por ejemplo, que en los talleres de lectura de Bunko Papalote, en general los niños cercanos a la literacidad dominante son niños a los que les gusta hablar mucho y también les gusta hablar primero que los demás; tienen la iniciativa de expresar sus opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados. Por el contrario, los niños lejanos a la literacidad dominante viven situaciones de agresión en su casa o en la escuela pública, situación que los torna invisibles. En Bunko Papalote estos niños hicieron objeto de su atención a compañeros cercanos a la literacidad dominante que parecen tener “algo” que los convierte valiosos a sus ojos y que ellos no tienen: posibilidad de viajar, un carácter distinto al propio, su ascendencia europea, o el dominio de habilidades cognitivas superiores a las propias. A partir de este proceso de investigación y reflexión crítica, la autora concluye “en Bunko Papalote hemos dejado de considerar que leer libros es sinónimo de desarrollar habilidades cognitivas y psicológicas superiores. Sin embargo, nos enfrentamos ante la extendida y poderosa idea social de que la lectura otorga tales beneficios autónomos” (Jiménez 2009: 244). Así mismo, el estudio de Jiménez plantea una interesante e inusual reflexión (en el contexto mexicano) sobre la forma en el grupo promotor de la lectura se fue moviendo de un modelo autónomo de concebir la cultura escrita, a un modelo ideológico, según los términos del teórico de los NEL Brian Street.

Por su parte, el estudio de Gialuanna Ayora (2012), titulado *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha*, explora también el tránsito de una práctica de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. En palabras de la autora, se trataba de “pasar de un sentido menos crítico de las prácticas de formación de lectores o ingenuo, a uno más político y cultural” (Ayora 2012: 223). Al igual que Jiménez, su trabajo se enmarca en planteamientos teórico-epistemológicos de la educación intercultural y de los estudios decoloniales, e igualmente cuestiona las certezas sobre la pertinencia de la promoción de la lectura en cualquier contexto, con las mismas metodologías, y prácticas “que siguen siendo colonizadoras del ser y del saber, y que siguen desplazando la lengua original, las cosmovisiones implícitas en ella, y el valor del saber cognitivo propio de la cultura oral, en el afán de promover bondades que se le adjudican únicamente al lenguaje escrito” (Idem). Partiendo de un concepto que concibe la literacidad no sólo como conjunto de prácticas de lectura y escritura en contexto, sino también como un enfoque cultural y político para el análisis de esas prácticas y desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas, la autora cuestiona las prácticas de promoción de la lectura que establecen relaciones con grupos culturales no letrados o de tradición oral, a partir del dominio de las prácticas hegemónicas de lectura y escritura. La autora propone la deconstrucción de las intenciones y acciones de estas prácti-

 ...pasar de una mirada de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena.

■ Si bien la investigación de las prácticas vernáculas o literacidades no escolares es relativamente escasa en México, comparada con la investigación de prácticas escolares, su contribución a la reconceptualización del campo ha sido importante.

cas para detectar posibles actitudes colonizadoras. Con este fin, Ayora elige trabajar en una organización indígena purhépecha, que mantenía su lengua originaria, su tradición oral, y que geográfica y culturalmente estaba en una región muy distinta (Santa Fe de la Laguna, Michoacán) de aquella donde se originó la propuesta de Bunko Papalote (Xalapa, Veracruz). La investigación empírica da cuenta de las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purhépecha, lo que permitió a la autora pasar de una mirada de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena. La autora encuentra que en estas comunidades la relación con las prácticas de lectura y escritura se caracteriza por la mixtura entre oralidad y escritura. Así mismo, hay una fuerte tendencia a la diglosia lingüística y cultural que coloca lo propio como elementos subalternizados, invisibilizados y negados por los externos, pero también por los internos a la comunidad. La autora encuentra también que las expectativas de la comunidad tienen un fin utilitario: acceder gracias al dominio de la escritura en castellano a niveles educativos que les permitan un trabajo mejor remunerado y un prestigio social. Desde el punto de vista de la autora, esto impide ver las relaciones de poder y la desventaja que crea la falta de dominio de su primera lengua, el purhépecha, lo que provoca un desplazamiento de ésta y un limitado uso tanto del purhépecha como del español. La autora concluye proponiendo una interesante reconceptualización de las relaciones entre oralidad y escritura: “Esta particular relación con las prácticas de lectura y escritura en Santa Fe de la Laguna me permitió darme cuenta de que la discusión académica sobre las literacidades se ha mantenido con respecto a las diferentes prácticas, usos y portadores de lo escrito, pero no desde las literacidades que tienen su base en la cultura oral ... [lo cual] me llevó a intentar entender y plantear elementos que llamé equivalentes entre literacidad hegemónica (texto escrito al centro de la práctica) y literacidad oral (relación con el texto escrito a partir de la oralidad)” (Ayora 2012: 224).

■ IMPLICACIONES Y PERSPECTIVAS

Si bien la investigación de las prácticas vernáculas o literacidades no escolares es relativamente escasa en México, comparada con la investigación de prácticas escolares, su contribución a la reconceptualización del campo ha sido importante. Entre otras cosas, los desarrollos conceptuales y empíricos en esta línea permitieron pasar de una visión cognitiva y psicolingüística a una visión sociocultural tanto en la investigación como en la práctica y en la política educativa mexicana. En congruencia con este cambio, cayeron en desuso términos como “alfabetización”, “lectoescritura”, o incluso “lengua escrita”, y se generalizó el uso de la terminología actualmente en uso (*cultura escrita*, *literacidad(es)*, *prácticas vernáculas*).

Esto es significativo, porque durante muchos años ha prevalecido en nuestra sociedad una identificación entre educación y escuela. Desde esta idea, tener escolaridad significa “educarse”; no tenerla o tener poca escolaridad se describe como “quedarse sin educación” o incluso “ser analfabeta”. La investigación reportada en este capítulo cuestiona esta equi-

valencia entre escolarizarse y educarse/alfabetizarse y si bien es relativamente escasa comparada con la investigación en contexto escolar, tiene el mérito de iniciar en México lo que a nivel internacional se conoce como Nuevos Estudios de Literacidad. De esta forma, los trabajos mexicanos han contribuido a problematizar las conceptualizaciones dominantes de alfabetización, alfabetizarse, convertirse en sujeto letrado, eventos y prácticas de lengua escrita, y otros términos clave del campo de estudios hoy conocido como cultura escrita o literacidad.

A la vez, estos estudios han dado visibilidad a procesos efectivos de aprendizaje ligados a la participación social, política, económica y educativa de los sectores populares. Como lo muestran las investigaciones referidas aquí, mucho de lo que se necesita saber para desempeñarse en la vida personal, en el trabajo, o en la participación ciudadana, es cambiante y se aprende en buena medida en la participación misma en prácticas, grupos, organizaciones y procesos comunitarios distintos a la escuela. El desarrollo letrado o alfabetizado no se define tanto por la adquisición de “habilidades” discretas sino por la apropiación de prácticas, la participación en comunidades discursivas, el desarrollo de identidades letradas y de un sentido de agencia personal y colectiva.

Por otro lado, cada vez se hace más evidente el fracaso o al menos los grandes límites de la institución escolar para lograr una apropiación significativa, duradera y efectiva de los contenidos definidos en los planes y programas de estudio oficiales, y en particular el aprendizaje de aquello que se declara como central: leer, escribir, hablar y pensar de manera informada, fluida, lógica y crítica. Eso es, al menos, lo que reportan las evaluaciones nacionales e internacionales que arrojan una y otra vez el mismo resultado: un sector amplísimo de nuestros niños y jóvenes resultan “reprobados” en las competencias básicas de lectura, escritura, cálculo matemático, razonamiento lógico, etc. Esto es paradójico, pues la diseminación de la escuela pública en México ha sido a la vez una acción del estado y una demanda social, cuando menos desde el siglo XIX. Pero hoy día, a dos siglos de independencia como país, el sistema educativo mexicano muestra diversas señales de su limitada eficacia como espacio de apropiación de las prácticas letradas indispensables para la vida social, tanto aquellas de carácter académico (literacidad académica) como las de carácter funcional (literacidad documental), recreativo (literacidad recreativa) o ciudadano (literacidad cívica).

Es decir, en tanto *lugar para aprender*, la escuela pareciera ser menos efectiva que los espacios y actividades de los que dan cuenta las investigaciones referidas en este capítulo. Por ejemplo, los trabajos de Rockwell dan evidencia de la apropiación de la escritura entre grupos indígenas, aún bajo las condiciones de censura y represión de los periodos colonial y postcolonial de la historia mexicana. Por su parte, los trabajos de otros autores, como Kalman, Hernández, y Ruiz, dan cuenta de la apropiación efectiva y significativa que hacen de la lectura y la escritura personas de baja escolaridad al participar socialmente e interactuar con agentes y

■ ...a dos siglos de independencia como país, el sistema educativo mexicano muestra diversas señales de su limitada eficacia como espacio de apropiación de las prácticas letradas indispensables para la vida social, tanto aquellas de carácter académico (literacidad académica) como las de carácter funcional (literacidad documental), recreativo (literacidad recreativa) o ciudadano (literacidad cívica).

organizaciones sociales que dan acceso a eventos y prácticas que demandan nuevos roles, actividades, tareas y herramientas de pensamiento y de lenguaje oral y escrito.

En conjunto, la investigación sobre prácticas vernáculas da evidencia de procesos de aprendizaje ligados a la supervivencia bajo condiciones de extrema adversidad (marginación y pobreza; opresión étnica, de clase o de género; migración indocumentada; escasa o nula escolaridad), pero también ligados al ejercicio de una agencia individual o colectiva (participación comunitaria; relación con instituciones burocráticas; organización y la lucha popular). Es en estos contextos donde se observan relaciones dialógicas y participativas, y en no pocos casos la intención explícita de desarrollar la conciencia crítica y el sentido de autonomía de los individuos y sus comunidades. Se documentan así, casos de individuos que desarrollan una conciencia de sí mismos como gente capaz de cuestionar narrativas dominantes (*master narratives*) expresar sus ideas y de emprender acciones para transformarse a sí mismos y a su entorno.

Por otro lado, el fenómeno creciente de la deserción o la expulsión escolar indica que amplios sectores de la sociedad mexicana están formándose y “educándose” fuera de la escuela. Especialmente entre los sectores marginados, el estudio de las prácticas no escolares o vernáculas es esencial para entender cómo se produce realmente, bajo condiciones sociales adversas, la apropiación de conocimientos y de herramientas relacionados con la lengua hablada y escrita. En otras palabras, somos un país donde para un sector enorme de la población joven y adulta los espacios que realmente les ofrecen recursos y apoyos para aprender y crecer, intelectual y comunicativamente, son las organizaciones, grupos comunitarios y otros espacios cotidianos como los que se presentan en los trabajos aquí reseñados. Se trata de espacios e interacciones cuyos fines no son formalmente educativos pero que en la práctica resultan efectivos en su desarrollo intelectual, personal y social. ¿Qué se aprende y cómo se aprende en este tipo de espacios y prácticas? ¿Cómo resuelven las personas las transacciones mediadas por lo escrito? La importancia de este tipo de estudios para la investigación educativa en México radica justo en su interés en responder preguntas como éstas. Pero su importancia radica también en que estos estudios suelen adoptar miradas que van más allá de lo pedagógico, y que combinan enfoques, disciplinas y teorías que incluyen la sociolingüística, la antropología, la sociología de la cultura, la historia, la semiótica, el análisis de discurso, la investigación autobiográfica y narrativa, y otras que permiten observar las prácticas no sólo como prácticas “educativas” sino también como procesos de constitución de subjetividades e identidades, de resistencia política y cultural, y de lucha por construir de espacios de autonomía, poder individual y comunitario, y de ejercicio de agencia. En muchos casos, estos procesos implican enfrentar discursos y políticas dominantes, incluyendo políticas y agendas gubernamentales que se presentan a sí mismas como “educativas”. Así, los estudios en este campo también dan cuenta de las prácticas y espacios donde se gesta y realizan políticas contrahegemó-

nicas y decoloniales (Rockwell 2001, 2006; Hernández Zamora 2009, 2010; Jiménez Orozco 2009; Ayora Vázquez 2012) que es difícil apreciar en los estudios estrictamente enfocados a lo pedagógico, a las prácticas cotidianas (funcionales), o incluso a las dimensiones socioculturales de la literacidad.

En cuanto a las perspectivas futuras de investigación, en México, los estudios sobre prácticas vernáculas o literacidad fuera de la escuela tiene aún un vasto territorio a explorar. Como bien lo expresan Seda y Torres, “El referente por excelencia de lo que se denomina “aprendizaje” es la escuela. Sin embargo, aprendizaje es algo que tiene que ver con los individuos, independientemente del lugar donde ocurre” (2010: 40). Los trabajos aquí revisados dan cuenta de la riqueza empírica y conceptual de este tipo de estudios, sin embargo muestran también que este ha sido un trabajo realizado en forma sistemática sólo por unos cuantos investigadores, complementado por trabajos aislados de algún otro investigador o tesis. Si consideramos que en México un sector enorme de la población no tiene acceso a la escolaridad formal, o sólo accede a una escolaridad incompleta y de muy baja calidad, es paradójico que el grueso de la investigación educativa en México se siga enfocando en temas y contextos escolares. Si para la mayoría de los jóvenes y adultos en México sus experiencias fundamentales de aprendizaje y desarrollo tienen lugar fuera de la escuela, es ahí donde debería investigarse el acceso, la apropiación, y los usos sociales de la lengua hablada y escrita. Nuevamente en palabras de Seda y Torres, “se pone de manifiesto que la escuela o los programas para alfabetizar no son los únicos medios para aprender, dado el papel que juegan los ambientes letrados y las prácticas alfabetizadoras, ya sea en la casa o en la comunidad” (2010: 52).

Así, hace falta en México investigación sobre prácticas situadas de literacidad que ocurren tanto en el mundo real como en el mundo virtual. Una agenda de investigación en este campo podría incluir, por ejemplo, estudios sobre prácticas de supervivencia económica (trabajo formal e informal), de participación política y movimientos sociales, de trabajo comunitario, de migración dentro y fuera del país, de consumo y producción cultural, de actividades religiosas y tradiciones culturales, de socialización familiar, así como la amplia gama de nuevas relaciones y literacidades digitales. A nivel internacional este tipo de estudios se inicia desde la década de los ochenta y a la fecha sigue en plena expansión (p. ej., Heath 1983; Moss 1994; Hull y Schultz 2001 y 2002; Lam 2000; Street 1984; Barton, Hamilton y Roz 2000; Mahiri 2004; Ball y Freedman 2004; Hull y Hernández 2009; Cassany 2008).

En resumen, en el actual contexto de creciente estandarización tecnocrática de la educación formal, los estudios aquí referidos aportan múltiples evidencias de la presencia y la importancia crucial de la diversidad y de la agencia de los actores sociales en la realización de procesos auténticos y efectivos de aprendizaje, apropiación y uso de la lengua hablada y escrita. Por ello, en México la investigación sobre prácticas vernáculas o literacidad no escolar tiene aún amplias perspectivas y un vasto

 ...en el actual contexto de creciente estandarización tecnocrática de la educación formal, los estudios aquí referidos aportan múltiples evidencias de la presencia y la importancia crucial de la diversidad y de la agencia de los actores sociales en la realización de procesos auténticos y efectivos de aprendizaje, apropiación y uso de la lengua hablada y escrita.

territorio por explorar. No es posible seguir identificando educación con escuela ni acceso a la cultura escrita con alfabetización escolar. Abrir esta visión errada y cerrada es el reto de los Nuevos Estudios de Literacidad (Heath, 1983; Moss, 1994; Hull y Schultz, 2001; Mahiri, 2004; Cassany, 2008), que en México siguen siendo nuevos.



REFERENCIAS TEÓRICAS

- Ball, A. F. & Freedman, S. (eds.) (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. & M. Hamilton (2000). Literacy Practices. In Barton, David; Mary Hamilton; Roz Ivanic (eds.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London/New York: Routledge.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elbow, P. (2006). *Vernacular Literacy*. University of Massachusetts, English Department Faculty Publication Series. Paper 6. http://scholarworks.umass.edu/eng_faculty_pubs/6
- Farr, M. (1994). En los dos idiomas: Literacy practices among Chicago Mexicanos. In Beverly J. Moss (Ed.), *Literacy across communities* (pp. 9-47). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Farr, M. (2006). *Rancheros in Chicagoacán*. Austin, TX: University of Texas.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (1991). What is Literacy? In Mitchell, C. and Weiler, K. (eds.) *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other* (pp. 3-12). New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J., Hull, G., and Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder: Westview.
- Goody, J. & I. Watt (1968). The Consequences of Literacy, en Goody, J. (Ed.) *Literacy in Traditional Societies* (pp. 27-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S-. B. (1982). "Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions." Cushman, Ellen. et al., *Literacy: A Critical Sourcebook* (pp. 443-466). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A Review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.
- Hull, Glynda y Schultz, Katherine (Eds., 2002). *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1964). Introduction: *Toward Ethnographies of Communication*. *American Anthropologist*, 66 (6, part 2), 1-34.
- Ivanic, R., R. Edwards, D. Barton, M. Martin-Jones, Z. Fowler, B. Hughes,

G. Mannion, K. Miller, C. Satchwell, y J. Smith (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the Curriculum*. London: Routledge.

Jiménez, R., y P- Smith (2008). Mesoamerican Literacies: Indigenous Writing Systems and Contemporary Possibilities. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 28-46.

Jiménez, R. (2003). Literacy and Latino Students in the United States: Some Considerations, Questions, and New Directions. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 122-128.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lam, W.S. E. (2000). L2 Literacy and the design of self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-82.

Mahiri, J. (ed.) (2004). *What They Don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth*. New York: Peter Lang.

Mignolo, W. D. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Moss, B. (ed.) (1994). *Literacy across Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. NY: Routledge.

Reder, S. M. (1987). Comparative Aspects of Functional Literacy Development: Three Ethnic American Communities. In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world*, Vol. 1 (pp. 250-270). Oxford, UK: Pergamon Press.

Schmidt, C. (2011). *Literacy as tool for self-authoring*. Paper presented at the NERA 2011 Rights and Education Congress, Jyväskylä, Finland. Retrieved from <http://www.oru.se/PageFiles/5348/Paper.pdf>

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, UK / New York, NY: Cambridge UP.

White-Kaulaity, M. (2007). Reflections on Native American reading: A seed, a tool, and a weapon. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 560-569.

■ REFERENCIAS DEL CORPUS

Ayora Vázquez, G. E. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha*. (Tesis de Maestría). Xalapa, México: Maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Falconi, O. (2003). La construcción de un espacio público entre estudiantes del CCH-Sur: prácticas de escritura en el contexto de huelga de la UNAM, 1999-2000, en *Nueva Antropología*, vol. XIX(62), 56-75

Hernández Z., G. (1995/2009). *Implicaciones educativas del consumo cul-*

tural en adolescentes de Neza: ¿Más turbados que nunca?. México: DIE-CINVESTAV (Serie Tesis DIE No. 22). Reedición digital en Buenfil, R. N. y Treviño, E., (2009) *Recuperaciones del Análisis Político de Discurso en la Investigación Educativa*. México: PAPDI-CINVESTAV-UNAM (CD).

Hernández Z., G. (1997). ¿Qué leen y escriben los adolescentes en la escuela secundaria?, en Waldegg, G. y D. Block (coords.) *Estudios en didáctica* (pp. 76-90). México, COMIE / Editorial Iberoamérica.

Hernández Z., G. (2002). "¿Quién define lo que es leer? Un debate Inexistente en México", en *La Jornada*, 01/Sep/2002 (suplemento Masiosare).

Hernández Z., Gregorio (2002). Visiones y prácticas de lectura en México, en *Revista Oaxaca Población en el Siglo XXI*. Oaxaca-DIGEPO, (2)7, pp. 14-29

Hernández Z., G. (2003a) 'La vida no es color de rosa': Las mentiras sobre la lectura. México: *La Jornada* (suplemento Masiosare), 04/ May/2003

Hernández Z., G. (2003b). ¿Se lee o no se lee en México? Entrevista Virtual, en *Revista La Experiencia Literaria*, No.11, pp. 109-119

Hernández Z., G- (2003c). 'También la gente puede donar su conocimiento, ¿no?' Acceso a comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita, en *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*. No. 5. México: CREFAL. <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d6/index.php>

Hernández Z., G. (2004). *Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City*. (Tesis de Doctorado). Berkeley, CA: Doctorado (Ph. D.) en Language, Literacy, and Culture, Universidad de California en Berkeley.

Hernández Z., G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. Asolectura: De Antología. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.

Hernández Z., G. (2006). Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores?, en Goldin, D. (Ed.) *Encuesta Nacional de Lectura: Informes y Evaluaciones* (pp. 203-234). México: UNAM-CONACULTA.

Hernández Z., G. (2006). Por la desfeticización de la lectura. En Argüelles, J. D., *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen* (pp. 186-209). México: Paidós (Col. Paidós Cromas, 31).

Hernández Z., G. (2007). Educación no escolarizada. En Padierna, P. y R. Mariñez (coords), *Educación y Comunicación: Tejidos desde el análisis político del discurso* (pp. 338-355). México: Juan Pablos – PAPDI.

Hernández Z., G. (2008a). Alfabetización: Teoría y práctica, en *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, No. 20. http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf

Hernández Z., Gregorio (2008b). La prueba Enlace de Español. *Revista Cero en Conducta*, No. 55, pp. 23-46.

Hernández Z., G. (2008c). ¿Se puede leer sin escribir?, en Montes, Sergio (coord.). *De educación y otros temas*. México: UNAM-FES Acatlán [publicado originalmente en *La Jornada*, 18/Abr/2004].

Hernández Z., G. (2009a). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación del analfabetismo en México y EU, en *Lectura y Vida*, (30) 1, pp. 30-43.

Hernández Z., G. (2009b). Prólogo, en Ruiz, M., *Otra Educación: Aprendizajes*

Sociales y Producción de Saberes (pp. 1-9). México: Universidad Iberoamericana/ CREFAL.

Hernández Z., G. (2010a). Capítulo II: Tenemos derecho a guardar silencio: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización (pp. 51-88). En Vaca, J. (coord.) *Prácticas de lengua escrita: vida, es-cuela, cultura y sociedad*. Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación / Universidad Veracruzana. Serie: Investigación, Vol. 6. Disponible en: www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_practicas_lectura.pdf

Hernández Z., G. (2010b). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters (Critical Language and Literacy Studies).

Huerta, G- (2007). *El sentido de las letras: poder y cultura escrita en una comunidad totonaca contemporánea*. (Tesis de Licenciatura). Puebla, Puebla: Licenciatura en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Hull, Glynda y Hernández Z., Gregorio (2009). Literacy. En Spolsky, Bernard y Hult, Francis (Eds.) *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 328-341). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Jiménez Orozco, A.A.(2009). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*. (Tesis de Maestría). Xalapa, México: Maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Juárez Ramírez, A- (2012). *Students' L1 literacy practices as resources for developing FL literacy demands for learning in Higher Education*. (Tesis de maestría). Puebla, Puebla: Maestría en Enseñanza del Inglés, Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Kalman, J. (1999a). *Writing on the Plaza: Mediated Literacy Practice Among Scribes and Clients in Mexico City*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Kalman, Judith (1999b). La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la plaza de Santo Domingo, en *Encuentro de investigación educativa 95-98*. Eduardo Remedi (coord.), (pp. 55-81). México: Departamento de Investigaciones Educativas-Plaza y Valdés Editores

Kalman, J. (2001). Everyday Paperwork: Literacy Practices in the Daily Life of Unschooled and Underschooled Women in a Semiurban Community of Mexico City, en *Linguistics and Education*, 12(4), 367-391.

Kalman, J. (2002). El escribano público: mediador de la cultura escrita para la clase popular, en Castillo, A. (Coordinador), *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares* (pp. 287-302). España: Trea

Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en Gómez Castillo, A. (dir.) y Sierra Blas, V. (ed.), *Senderos de Ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo XVI a nuestros días)*. Gijón: Trea.

Kalman, J. (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura [Del siglo XVI a nuestros días]. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17), 37-66.

Kalman, Judith (2003c). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2004a). A Bakhtinian perspective on learning to read and write

late in life. En Ball, A. y Freedman, S. (eds.) *Bakhtinian Perspectives on Language Literacy and Learning* (pp. 252-278). Cambridge: Cambridge University Press.

Kalman, J. (2004b). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, N° 26, 5-28.

Kalman, Judith (2004c). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO-SEP-Siglo XXI.

Kalman, J. (2005). El origen social de la palabra propia. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Colección *Lecturas sobre la lectura* no. 14.

Kalman, J. (2005). Mothers to daughters, pueblo to ciudad: Women's identity shifts in the construction of a literate self. In A. Rogers (ed.) *Urban literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts* (pp.183-210). Hamburg: Unesco Institute of Education.

Kalman, J. (2008a). Beyond Definition: Central Concepts For Understanding Literacy, en *International Review of Education*, Vol. 54, 523-538.

Kalman, J. (2008b). Discusiones Conceptuales en el Campo de la Cultura Escrita, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, 107-134.

Kalman, J. (2009). Querido San Antonio, Hazme el milagrito. Escritura cotidiana y conocimiento de la lengua escrita. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 179-209). México: Comie.

Kalman, J. (2010). Querido San Antonio: Escrita vernácula e inestabilidad social (pp. 125-155. En: Marinho, M. y Carvalho G. T. (org.), *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 533pp.

Kalman, J. y Liceaga, A. (2009). The coexistence of local knowledge and GPS technology: Looking for things in the water. En *MAST/Maritime studies*, 8(2), 9-34.

Rockwell, E. (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura." *Diversité Langues*. En *Ligne*. Vol. V. Disponible à <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

Rockwell, E. (2001). "The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico: Tales from Xaltipan", en Olson, D. y N. Torrance (eds.) *The Making of Literate Societies* (pp. 225-247). Oxford: Blackwell.

Rockwell, E. (2005). Indigenous accounts of dealing with writing. En McCarty, T. (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*. Mahwah (pp. 5-27). NJ: Lawrence Erlbaum.

Rockwell, E. (2006a). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad* 3, 161- 218

Rockwell, E. (2006b). Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas, en Bertely, M. (coord.) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 35-68). México: CIESAS Publicaciones de la Casa Chata.

Rockwell, E. (2007). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales, en Gómez Castillo, A. (dir.) y Sierra Blas, V. (ed.), *Senderos de Ilusión. Lecturas*

populares en Europa y América Latina (Del siglo XVI a nuestros días) (pp. 259-278). Gijón: Trea.

Rockwell, E. (2010a). Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. En Marinho, M. y Carvalho, G. T. (Eds.) *Cultura escrita e letramento* (pp. 101-124). Belo Horizonte, BR: Editora UFMG.

Rockwell, E. (2010b). L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique. *Langage et société* N° 133, pp. 83-99.

Rojas Ch., E. (2008). *Los usos de la lectura y escritura en los alumnos de tercer grado de secundaria en un CEPLA*. Pátzcuaro, México: CREFAL (Premio CREFAL a las Mejores Tesis sobre Educación de Jóvenes y Adultos, 2005)

Seda, I. y Torres, G. (2010). Las prácticas letradas en comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. XXXII (1), 41-55.

Vargas, M.A. (2002). "Capítulo IX. Comunicación epistolar entre trabajadores migrantes y sus familias", en: Castillo, A. (Coordinador), *La conquista del alfabeto: Escritura y clases populares* (pp. 247-266). Gijón: Trea.

Notas

¹ Agradezco la colaboración de Cindy Loren Ruiz Salinas y Héctor Magaña Vargas en la búsqueda y preparación de información para este capítulo. La redacción y contenido del mismo son responsabilidad del autor.

² Véase al respecto: Torres, V. Ma. A.; Oriol, M. R. y Hernández, D. H. (2012). *Vocabulario controlado*. UNAM-Coordinación de Humanidades. IISUE-Coordinación de Bancos de Información-IRESIE. 4ª ed. <http://www.iisue.unam.mx/iresie/>. Fecha de consulta: 12 noviembre 2012.

³ Charla con la Coordinadora del IRESIE-UNAM, Mtra. Ángela Torres. 1 de agosto 2012. México-Ciudad Universitaria.

CAPÍTULO VII
CULTURA

VERÓNICA MACÍAS ANDERE

Antropóloga social, con maestría en Investigación educativa con orientación socio-antropológica por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (en trámite de titulación). Fue directora del Consejo Puebla de Lectura de 2007 a 2009, donde actualmente trabaja a distancia. Tiene un diplomado en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Ha participado en seminarios, cursos y talleres sobre el tema. Es coautora del libro *Crear las condiciones para vivir experiencias de lectura. Guía para promover la lectura a través de las Caravanas Culturales del CONAFE* y de la *Guía práctica para realizar Círculos de Lectura en la escuela primaria*, para la primera y segunda Olimpiada de Lectura *Leer es iniciativa* (2011-2012 y 2012-2013). Ha participado y coordinado distintas actividades relacionadas con la lectura y la escritura, tanto en México como en Argentina, en organizaciones de la sociedad civil y en escuelas de educación básica. En 2012 fue tutora de la Diplomatura de Postgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red, que dicta la Universidad Autónoma de Barcelona

GUADALUPE LÓPEZ HERNÁNDEZ

estudió la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Universidad Autónoma de Puebla y un diplomado en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Coordinó el proyecto Bebeteca en Consejo Puebla de Lectura A.C. (2009-2011). Coordinó y fue lectora del proceso de preselección de libros para el concurso Barco de Vapor y Gran Angular en 2010. Coautora de *Y la lectura se hizo. Guía para formar lectores en preescolar* (2011) y de la *Guía práctica para realizar Círculos de Lectura en la escuela primaria*, para la primera y segunda Olimpiada de Lectura *Leer es iniciativa* (2011-2012 y 2012-2013). Ganó el premio otorgado por el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Puebla en el Programa de estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico 2009 con el proyecto *Lecturas en movimiento: Proyecto de una bebeteca itinerante*. Ha participado en distintas actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la educación. Y actualmente es directora del Consejo Puebla de Lectura, A.C.

ALMA CARRASCO ALTAMIRANO

es profesora e investigadora en temas educativos y se ha especializado en el área de la cultura escrita. Actualmente, trabaja en las trayectorias formativas para la escritura académica de doctorandos. Participa de un grupo de investigación que estudia las trayectorias de formación de científicos y ha publicado varios artículos sobre la autoría en las ciencias. Se ha ocupado del estudio de la lectura en entornos escolares y recientemente incursiona en la que se realiza con bebés en entornos no escolares. Es autora de *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula* (2006) y coautora de *Y la lectura se hizo. Guía para formar lectores en preescolar* (2011). Es coordinadora de la **Serie Lectura y Escritura** de la **Colección SomosMaestros**. En el año 2001, impulsó la creación del *Consejo Puebla de Lectura AC*, organización de la sociedad civil que presidió hasta el año 2012. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en donde ha asesorado múltiples tesis, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: calmacursos@gmail.com

Agradecemos la cuidadosa mirada que Beatriz Soto Martínez dio a este capítulo.

CAPÍTULO VIII

PROMOCIÓN DE LECTURA Y BIBLIOTECAS

Verónica Macías Andere, Guadalupe López Hernández y
Alma Carrasco Altamirano

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este capítulo es ofrecer un panorama general acerca de la lectura y su promoción en México, abordando aspectos históricos, sociales y políticos, a partir de la revisión, la selección y el análisis de investigaciones publicadas en una década, así como de encuestas y valoraciones que se han realizado en este periodo sobre las iniciativas de promoción de lectura.

Los materiales, maneras de leer, usos, contenidos, soportes, prácticas, creencias y apropiaciones tienen su propia historia, por lo que es necesario dar una mirada diacrónica a los estudios sobre lectura, concebirla como un hecho social, resultado de un proceso histórico, que ocurre en un contexto y que, como fenómeno cultural, expresa también una compleja imbricación de factores del entorno local, nacional y global. El estudio de la lectura como práctica cultural exige un abordaje multidisciplinario para dar cuenta de esta multideterminación.

Como promotoras de lectura e interesadas en el tema, nos apoyamos principalmente en conceptos manejados por Rockwell (2004, 2005, 2006, 2007), Vaca (2010) y Hernández (2005, 2006 y 2010) quienes estudian prácticas letradas fuera de los ámbitos escolares (ver el capítulo siete de este libro). La lectura para cada persona es una práctica cultural que está situada en un lugar y en un momento específico, es decir, está directamente relacionada con lo que los grupos sociales hagan con los libros. Concebir a la lectura como práctica social y cultural exige reconocerla como una actividad social que trasciende los límites escolares, para ello recurriremos a los trabajos de Aída Jiménez (2009a y 2009b) y Florencia Ortega (2006), quienes, desde un espacio de la sociedad civil y una biblioteca pública, respectivamente, hablan del fenómeno de la lectura en ámbitos no escolares.

Daremos cuenta también de la importancia que las acciones y programas de promoción de lectura tuvieron en una década (2001-2012), a través del trabajo de Reimers et al (2006) y Carrasco (2006a). El Programa Nacional de Lectura (PNL 2002-2013) fue una iniciativa no ligada al currículo y que intentó favorecer en entornos escolares condiciones para leer.

Resulta común observar que al hablar de lectura se privilegia el libro de texto gratuito como *el* material de lectura; la escuela como *el* entorno para leer; el alumno como *el* lector y el docente como *el* promotor. Puesto que la escuela es el espacio privilegiado, muchas de las prácticas reportadas son las que ésta habilita. Nuestro trabajo y experiencia, desde la promoción de lectura en espacios no escolares, nos lleva a reconocer

■ El estudio de la lectura como práctica cultural exige un abordaje multidisciplinario para dar cuenta de esta multideterminación.

■ La concepción de lectura que tengamos será la brújula que guiará nuestra manera de encarar la cultura escrita.

otros materiales, otros entornos, otros lectores, otros promotores y otras prácticas. Reconocemos, por lo tanto, otras relaciones entre las personas y los libros.

Intentamos poner sobre la mesa discusiones acerca de conceptos de uso común y cotidiano, tanto en políticas estatales como en el discurso de miembros de este campo, conceptos como *promoción de lectura, hábito de lectura, leer, escribir*, etcétera. Conceptos que, reconocemos no son inmutables ni son neutros, expresan una postura, manifiestan expectativas, concepciones sobre lo que consideramos necesario, justo y conveniente en materia de acceso cultural.

Trataremos entonces no sólo de historizar la práctica de la lectura y de su promoción, sino también de desnaturalizar esos conceptos para problematizarlos como productos de momentos históricos en la vida cultural de México.

Dividimos este capítulo en tres grandes apartados: en el primero explicitamos nuestro punto de partida: concebimos a la lectura como una práctica cultural situada. En un segundo apartado presentamos tres concepciones de la promoción: desde los actores, lectores y mediadores, desde los entornos o condiciones que se crean para construirlos y sostenerlos en los que el acervo de calidad es un rasgo esencial y, por último, sobre expresiones particulares de comunidades lectoras. En un tercer apartado presentamos al *Programa Nacional de Lectura (PNL)* como expresión de política pública, que intentó modificar entornos de lectura escolares a través de un ambicioso programa de dotación de acervos de calidad a las escuelas de educación básica en el país durante 12 años (2001-2012). Dedicamos un apartado especial al PNL por dos razones, porque se trató de un programa sin parangón en la historia educativa nacional y porque al momento de escribir este capítulo las autoridades educativas federales anuncian la desaparición del programa¹. Nos parece fundamental dejar constancia de los principios de actuación del PNL y preguntarnos sobre el impacto del mismo. Un referente obligado de esta reflexión debe ser la *Ley de fomento para la lectura y el libro* (<http://www.leydellibro.org.mx>) que se aprobó el 23 de julio de 2008 y ofrece una serie de pautas en las que participaron una variedad de actores para diseñar una propuesta de regulación en beneficio de la circulación del libro y la lectura. A cinco años de su aprobación los más desatendidos siguen siendo los lectores.

Esperamos que este capítulo brinde recursos para mirar nuestra labor cotidiana a la luz de la lectura y la escritura como prácticas situadas en la sociedad mexicana, tan diversa, tan contrastante, tan desigual y, a veces, tan contradictoria.

■ REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La concepción de lectura que tengamos será la brújula que guiará nuestra manera de encarar la cultura escrita. Para presentar los elementos que nos ayudan a explicitar las concepciones encontradas en el material revisado, hicimos una clasificación a partir de “la idea de *lectura como...*”, ello nos

permitió ubicar a los autores y sus aportaciones. Encontramos, entonces, en varios de los trabajos revisados a la *lectura como práctica social y cultural* (Rockwell, 2005a; Hernández, 2006, 2010a, 2010b; Vaca, 2010; Pellicer, 2009; Obregón, 2007). Encontramos también una serie de reflexiones en torno a la lectura como expresión de ciudadanía (Ferreiro, 2001; Hernández, 2005, 2006, 2010a y 2010b; Jiménez, 2009a).

LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL Y CULTURAL

Elsie Rockwell (2005a) define el concepto de práctica cultural como “la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica” (p.14). Vaca (2010) considera que la lectura, al ser una práctica cultural, se relaciona con otras, como el teatro, el cine, la radio, la televisión, el turismo, la asistencia a museos y conciertos... el apropiarse de ellas “significa que habrán logrado darles significado, entramarlas en sus vidas” (Vaca, 2010, p. 154). Una idea que parece regir las propuestas de atención para la lectura es que si las condiciones materiales están dadas las personas participarán de estas prácticas culturales.

Como actividad simbólica, la lectura es constitutiva de nuestra identidad. Hernández (2006) afirma que la adquisición de lengua escrita y la manera de apropiarse de ella atienden a determinantes económicas y sociales y que por ello, pensar la lectura como un “hábito o comportamiento individual es un reduccionismo” (p. 3). Para el autor, en México se le ha abordado desde una “visión individualista (‘el lector’), lingüísticamente incompleta (leer al margen de escribir y hablar), prescriptiva en cuanto a su significado y función (leer por gusto y placer) y asocial (lectura y lectores al margen de identidades y estructuras sociales)” (Hernández, 2006, p. 4).

Para hablar de lectura como práctica sociocultural requerimos de echar mano de otros conceptos, tales como el de *apropiación*, que utiliza Rockwell y que Chartier define “en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos...” (Chartier, 1999, p. 9). Señala Rockwell (2005a, p. 28) que a Chartier “no le interesa sólo la diversidad de usos y sentidos, sino la manera en que la apropiación social entra en juego en procesos que ‘jerarquizan, consagran o desacreditan’ los bienes culturales” (Chartier, 1999, p. 19). El concepto de *apropiación* en lugar de *diseminación*, *imposición* o *penetración* es empleado para poner el acento en el papel activo de los pueblos al utilizar la escritura como herramienta cultural. Esta noción: “Permite apreciar el valor diferencial que un objeto cultural común puede tener para diferentes grupos humanos dentro de una sociedad” (Rockwell, 2006, p. 167).

Jiménez (2009a) reflexiona a partir de los aportes de Bourdieu, quien afirma que la sociedad global está jerarquizada en clases sociales definidas por posiciones asociadas a la desigualdad y por trayectorias sociales diferenciadas, y que esta desigualdad tiende a reproducirse (véase, Bonnewitz 2003, p. 62). Si las prácticas de los actores dependen de su contexto y su circunstancia histórica, la existencia de material letrado en estos contextos marcará una reorientación de estas prácticas. En su

 Elsie Rockwell (2005a) define el concepto de práctica cultural como “la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica” (p.14)

■ Hernández (2006, p. 12) plantea que “El acceso a la lectura, como el acceso al lenguaje, es impensable sin el acceso a otros hablantes y practicantes de la lengua hablada y escrita”.

trabajo revisa la manera en que las familias construyen significados y se relacionan con la cultura escrita y con otras familias, tanto de hábitos similares como distintos. Hábitos entendido como un producto de la posición y la trayectoria social. “La calidad de las interacciones que los sujetos mantienen con otros, resulta fundamental para que su lectura del mundo se torne crítica y tienda hacia la transformación de sí mismos y de su entorno” (Jiménez, 2009a, p. 134).

En materia de promoción, con una mirada que pone el acento en el funcionamiento de las bibliotecas, Obregón (2007) plantea que “Si queremos formar verdaderos lectores, debemos convertir la lectura en un evento social, en un evento en compañía” (p. 49). Por su parte, Hernández (2006, p. 12) plantea que “El acceso a la lectura, como el acceso al lenguaje, es impensable sin el acceso a otros hablantes y practicantes de la lengua hablada y escrita”.

Quienes nos encargamos tanto de estudiar la lectura, como de promoverla, debemos tomar en cuenta lo que ocurre alrededor de ella y también lo que ocurrió antes, y lo que podrá provocar después. No es sólo un juego de tiempos, sino también de espacios, de contextos. Debemos mirarla de manera situada, en un lugar y un momento determinado, como parte de procesos sociales más amplios, como una actividad social y una práctica cultural.

LECTURA COMO EXPRESIÓN DE CIUDADANÍA

Lectura se asocia a alfabetización como condición para lograr un comportamiento autónomo en materia de participación en situaciones y demandas sociales de lectura y escritura. Emilia Ferreiro (2001) postula que la alfabetización es un derecho. Hernández (2010a) señala la estrecha relación entre ciudadanía y alfabetización, dos aprendizajes culturales necesarios, pues no se nace sabiendo leer y escribir ni se nace ciudadano. Vaca (2010) agrega que tampoco se nace analfabeta.

Para Hernández (2010a), persona letrada y ciudadano es un par indivisible. Véase también Hernández (2005, 2006 y 2010b) y Jiménez (2009a).

Mouffe (2001) afirma que la ciudadanía no puede reducirse únicamente a un estatus legal, y para Hernández (2010a) el lector no será sólo consumidor, sino un lector pensante y crítico, que acepte, pero que también debata y difiera.

La biblioteca es un espacio de derechos para el lector, y para vigilar el cumplimiento en el ejercicio de estos derechos, participan diversos actores, como docentes, padres de familia, bibliotecarios, escuela y sociedad civil. Ortega (2006, p. 36) afirma que “es la experiencia de lectura vivida la que deja una huella en los lectores, al mismo tiempo que afecta su trayectoria”. Al pensar la lectura desde este lugar, es importante recalcar el contraste que hace Jorge Larrosa (2003) –y que Ortega (2006) retoma–, entre *actividad de lectura y experiencia de lectura*; donde actividad es algo cotidiano y no siempre es experiencia; mientras que la experiencia es un acontecimiento que ocurre raras veces. La experiencia de lectura es

única para cada lector, lejos de los estereotipos se trata de acontecimientos singulares que constituyen una experiencia, “no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido” (p. 41).

Efectivamente, nuestras historias de vida están marcadas por experiencias. Aprendemos de nuestra participación en actividades sociales de lectura. Hernández (2010a) afirma que “el aprendizaje exige, a su vez, acceso a determinados saberes y prácticas orientadas a la constitución de individuos que *se vean y se nombren a sí mismos* como miembros con derechos, intereses y responsabilidades dentro de una *comunidad de iguales*” (p. 52).

LECTURA Y ESCRITURA: UNA FALSA DICOTOMÍA

La dicotomía lectura y escritura, como plantea Ferreiro (2005), la heredamos y la aceptamos como verdad indiscutible, sin embargo, es importante reconocer que la separación o integración de estas dos actividades así como su relación con la oralidad no ha sido entendida de una sola manera a lo largo del tiempo.

Históricamente, hubo escribas profesionalizados, que grababan en arcilla o en piedra, pintaban en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros. Los signos que plasmaban estaban ligados al poder y muchas veces ni ellos mismos conocían su significado. No estaban autorizados para ser lectores. Además, la lectura por siglos se exhibió delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido. Fueron los procesos tecnológicos los que permitieron juntar esas dos funciones que habían estado separadas: el autor intelectual y el autor material de las marcas (Ferreiro, 2001). Lectura y escritura van de la mano, aunque muchas veces nos empeñemos en separarlas. Para llegar a ser lectores y escritores autónomos se requiere de leer y escribir en cada etapa del desarrollo, con la ayuda de otros (Ferreiro, 2005).

Pellicer (2009) considera importante que el promotor logre que la lectura provoque actos de oralidad y se acompañe por actos de escritura y viceversa para reconciliar la palabra oral y la escrita.

La oposición entre lo oral y lo escrito, como plantea Rockwell (2006), tiende a negar la presencia de la palabra escrita en las culturas llamadas orales y a minimizar el peso de lo oral en sociedades con mayor uso de la escritura. Asociando, además, el español con lo escrito y el náhuatl –u otras lenguas originarias mexicanas- con la comunicación oral. Sin embargo, en las investigaciones de esta autora, se muestra que “se entrecruzan formas orales y escritas dentro de los diversos dominios de una misma sociedad” (p. 166).

En las aulas mexicanas hay mucha oralidad en torno al texto escrito, no sólo por parte de los alumnos, sino también de los docentes, como plantea Rockwell (2006). La autora afirma que “si bien la lengua escrita es un objeto de enseñanza importante, la realidad cotidiana muestra cómo la palabra oral puede retomar y reproducir, pero también suele ampliar, reformular, desplazar y contradecir tanto la estructura como el sentido del referente escrito (Rockwell, 2007, p. 207).

 Lectura y escritura van de la mano, aunque muchas veces nos empeñemos en separarlas.

▀ Jiménez (2009a) afirma que el concepto de promoción de lectura alude a diversidad de acciones.

En el ámbito de la promoción de lectura, las definiciones de la lectura como parte de la cultura escrita que necesariamente contiene a la escritura, no pueden separarse tampoco de la oralidad. Debemos pues seguir avanzando en el análisis de estas falsas dicotomías.

▀ EL FOMENTO A LA LECTURA Y LAS CONCEPCIONES

DESDE EL LECTOR: ENTRE EL FOMENTO A LA LECTURA Y EL ACENTO PUESTO EN LOS ACTORES

“¿Es el desarrollo de la sociedad el que impulsa a la lectura o ésta a aquél? ¿La sociedad evoluciona y en consecuencia la gente lee o la gente lee y en consecuencia la sociedad evoluciona?” (Vaca, 2010, p. 147). El autor relaciona estas preguntas con el clásico problema del huevo y la gallina. ¿Qué va primero? ¿En qué orden debemos hacer las cosas? La lectura como actividad social impacta el comportamiento lector individual pero éste también moldea nuevas formas sociales de proceder.

Por su parte, Hernández (2010a, p. 55) plantea: “¿es posible adquirir hábitos y habilidades individuales de lectoescritura cuando no se tiene acceso a espacios de voz pública y a prácticas poderosas de aprendizaje?”

Muchas preguntas y todas juntas, diría Adela Basch, autora de literatura infantil y juvenil. Mejor vayamos por partes. El discurso de formar lectores fácilmente cae en la trampa de poner el acento exclusivamente en la creación de un hábito.

Jiménez (2009a) afirma que el concepto de promoción de lectura alude a diversidad de acciones. La autora toma

los tres supuestos identificados por Gustavo Bombini (2008): el primero se relaciona con la formación del sujeto, dimensión ética o valoral; el segundo se refiere a la lectura como proveedora de información, dimensión funcional; el tercero es que este acceso a la cultura escrita garantiza el libre ejercicio de la ciudadanía, dimensión social y política. Pellicer (2009) diferencia entre promoción a la lectura y promoción de la lectura, en donde la primera se centra en *el lector*, es decir, en el sujeto que lee; en éste se enfocarían las acciones del promotor, encauzadas a fomentar que el lector se acerque a los textos. En cambio, en la promoción de la lectura la atención se centra en *la lectura*, es decir, en el



texto que se lee, por tanto, la principal tarea del promotor consistiría en seleccionar los mejores textos, estrategias y acciones encaminados a vincular texto y lector.

Consideramos que el problema va mucho más allá de las preposiciones utilizadas. Si atendemos a nuestra experiencia como promotoras, sabemos que hay muchos factores en contra del éxito de la intervención en materia de promoción lectora: el escaso valor político que se le da a la lectura, que se traduce en bajos financiamientos para ella, por ejemplo; el limitado acceso a los bienes culturales ligado en muchos casos a la miseria en la que viven muchas de las personas con las que leemos, resultado de marginación, migración, ruptura de vínculos, pobreza estructural...; escasas iniciativas de servicios que aseguren continuidad y pocos programas gubernamentales con un compromiso real y sostenido de formación de lectores. Las bibliotecas públicas con acervos diversos y vigentes que ofrezcan un servicio regular en México no es una realidad para muchas personas.

En el trabajo de promoción lectora en entornos empobrecidos encaramos “el sentimiento de imposibilidad e inferioridad que resulta de una vida de encierro físico, intelectual y social” (Hernández, 2006, p. 42), pero experimentamos también la alegría compartida de descubrirnos juntos como lectores, de construir complicidades en torno a la lectura, de maravillarnos juntos sobre cómo los buenos libros se convierten en puentes que nos enlazan, de constatar que las oportunidades de tener experiencias significativas de lectura de libros de calidad son elementales, de confirmar que los lectores agradecen que las bibliotecas abran y cierren en los horarios establecidos, entre otros aspectos que tienen un impacto grandioso y que son relativamente simples de lograr en beneficio de los lectores.

A su vez, Ortega (2006), en su investigación sobre bibliotecas públicas, retoma la caracterización de Larrosa (2003) y menciona que generar experiencias de lectura, a diferencia de actividades de lectura, plantea el involucramiento del lector como totalidad en lugar de la persona sólo como un cuerpo “receptor”. La comprensión de estos diferentes acercamientos evidencia la dificultad de encontrar una definición única de promoción de lectura.

Jiménez (2009a), Obregón (2007) y Ortega (2006) exponen los beneficios de actividades de lectura cuando están bien estructuradas y guiadas: se recuperan los intereses y contextos sociales de los lectores (lo cual favorece la formación de comunidades lectoras e inciden en las trayectorias de los usuarios); se desarrollan actividades que resultan significativas a los niños, por ende éstos se involucran de tal manera que el aprendizaje resulta una consecuencia lógica; y se desarrollan prácticas de lectura que se enriquecen y retroalimentan en la interacción e intercambio entre personas con habitus distintos, especialmente en las competencias comunicativas como la lectura, la escritura y la expresión oral.

Ante el afán de escolarizar y desnaturalizar la lectura, Vaca (2010) opina que “cualquier acción explícita e intencional de formar estas comunidades será, desde esta perspectiva, en mayor o menor medida, artificial y

■ ...generar experiencias de lectura, a diferencia de actividades de lectura, plantea el involucramiento del lector como totalidad en lugar de la persona sólo como un cuerpo “receptor”.

■ Vaca (2010) considera que el problema del fomento a la lectura en México es un problema de orillas, tanto geográficas y económicas, como metafóricas y culturales.

corre el riesgo de ‘escolarizarse’” (p. 156). Debemos buscar entonces que las prácticas de lectura impulsadas tanto en espacios no escolares como en espacios escolares sean auténticas.

Una tentación frecuente cuando se promueve la lectura es caer en los efectos del enamoramiento, en términos de Vaca “el enamoramiento de los grandes lectores con los libros suele provocar una visión irreal, falsa, del objeto amado, como corresponde al amor” (p. 148). Lo anterior nos lleva a sobrevalorar a la lectura como antídoto de la infelicidad y la inequidad en un país altamente desigual en el que el 80% de la población vive en zonas de pobreza que reúnen todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: “pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil, malnutrición, multilingüismo” (Ferreiro, 2001, pp. 15 y 16).

Vaca (2010) considera que el problema del fomento a la lectura en México es un problema de orillas, tanto geográficas y económicas, como metafóricas y culturales. Dichas orillas, según este autor, ponen de manifiesto los “biomas culturales”.

En la labor de fomento a la lectura es muy común encontrarnos como meta lograr que otros lean “por placer”. Vaca (2010) se pregunta ¿qué nos provoca placer? Y esto se liga a nuestro capital cultural, pero también al capital económico, a la vida que llevamos, a las comunidades a las que pertenecemos, etc. Este autor nos alerta que es muy común ligar el placer a la satisfacción de una necesidad, y de ser así, desplaza la pregunta: “¿cuáles son nuestras necesidades? Hay gente que siente una buena dosis de placer ya por el simple hecho de comer, de bañarse con agua caliente, de tener un techo y un trabajo seguros además de más o menos buenos doctores y hospitales a la mano”. Y sigue... “En las orillas, satisfacer esas necesidades se convierte en una lucha heroica” (Vaca, 2010, p. 158).

Vaca (2010) clasifica las necesidades en tres grandes grupos: básicas, mundanas y sublimes, siendo las primeras indispensables para lograr satisfacer las últimas. Plantea que para lograr un apego a los libros, se requiere de cierto ocio, de un tiempo en el que podamos ocuparnos de cuestiones no ligadas a nuestra supervivencia. Y este mismo autor afirma que “las lecturas pueden no enraizar en las vidas de los individuos si las perciben como inútiles o innecesarias. Para que no sean percibidas así, deben responder a necesidades cuya satisfacción se busca” (p. 160).

Pellicer (2009) considera que “La lectura ‘por placer’ es una consecuencia y no una causa o una motivación inicial cuando el sujeto ha participado en diversas prácticas sociales de lectura que le han permitido valorar, analizar, seleccionar y descartar una buena cantidad de materiales” (p. 108).

Por otro lado, afirma Hernández (2005) que lo importante es contribuir para que:

Individuos cuyas vidas comienzan en espacios sociales, comunicativos e ideológicos muy estrechos, salgan del confinamiento doméstico y laboral y amplíen sus horizontes de acción y pensamien-

to, se apropien de nuevos lenguajes y discursos, y transformen su sentido de identidad. *Experimental libertad* es lo que hace posible tomar conciencia de la diversidad de ideas y lenguajes vinculados con distintos mundos sociales, y lo que permite encontrar una voz propia para respaldar o contestar los discursos e ideologías dominantes en la sociedad. (p. 43)

La lectura es un medio para aprender; para mirar a otros y reflejarnos o distinguirnos; para imaginar otras realidades, otros momentos históricos y otros espacios. Contribuye a ensanchar el horizonte, a salir del confinamiento. Es una puerta de entrada, como lo son también otros bienes culturales.

“Para que las lecturas echen raíces en la vida de las personas, estas vidas deben de ser lo suficientemente buenas (es decir, estables, seguras, predecibles) como para dar pie a que aparezcan otras necesidades cuya placentera satisfacción se busque” (Vaca, 2010, p. 159). Al tener satisfechas sus necesidades básicas, los sujetos tienen mayor oportunidad de explorar otras actividades que pueden llegar a perdurar si éstas son regulares, y sólo a través de la cotidianidad éstas pueden llegar a ser valoradas, a tener un significado en la vida de cada uno, a ser indispensables.

A veces podemos encontrar la desigualdad disfrazada de diferencia. Los estudios sobre interculturalidad, como sugiere Jiménez (2009a), surgen como existencia de ese disfraz. En términos de García y Granados (1999, en Jiménez), “La diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad” (p. 19).

EL LECTOR COMO ACTOR Y COMO SUJETO

En la antigüedad griega y latina el lector se enfrentaba a un texto sin segmentación y sin puntuación, lo cual lo obligaba a estudiar el texto para saber cómo leerlo en voz alta. Como plantea Ferreiro (2007), “el lector era un intérprete” (p. 7). “En esos textos las palabras estaban escondidas. Descubrir las era tarea del lector” (p. 9). Sólo unos cuantos sabían leer y la actividad de lector estaba separada del escriba.

Es muy importante reconocer la diversidad de lectores y la multiplicidad de condiciones de los entornos que propician la lectura; los múltiples puntos de partida de cada lector; los múltiples capitales culturales, simbólicos, sociales y económicos que los caracterizan.

En los proyectos escolares de promoción de lectura, son los niños y jóvenes en edad escolar los principales destinatarios (Pellicer, 2009). Sin embargo, es necesario abrir el abanico de a quiénes son considerados lectores, es indispensable comenzar más temprano, con los bebés e incluir, por supuesto a los adultos no escolarizados, a los ancianos. Pellicer (2009) considera que quien lee es un lector desde el principio, y no uno en potencia. Desde que escucha leer a otro en voz alta construye significados y participa en actos de lectura. Sugiere no pensar en futuros lectores, sino en múltiples maneras de leer.

Ferreiro (2001) afirma que el niño que ha estado en contacto con lectores antes de ir a la escuela va a aprender más fácilmente a leer y a es-

 Es muy importante reconocer la diversidad de lectores y la multiplicidad de condiciones de los entornos que propician la lectura...

■ Y si hablamos de sujetos lectores es imprescindible tomar en cuenta el concepto *trayectorias*.

cribir que aquéllos que no han tenido contacto con lectores. El saber preescolar del que habla Ferreiro es, en sus términos, “una primera inmersión en la ‘cultura letrada’: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir (...); haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido, haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta” (Ferreiro, 2001, pp. 25 y 26). “Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia” y otros “a través de un entrenamiento consistente en ‘habilidades básicas’. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto” (2001, p. 27). La lectura sostenida antes de la escolarización formal, la lectura de textos de calidad que le ofrecen al pequeño la posibilidad de experimentar esta “magia”, le permitirá que el acercamiento formal a la lectura escolar sea más eficiente.

Y si hablamos de sujetos lectores es imprescindible tomar en cuenta el concepto *trayectorias*. Ortega (2006) las define “como un proceso social que se configura desde la articulación de una serie de elementos como el acceso y circulación de los libros en las bibliotecas, las demandas y necesidades de información y los mediadores de la lectura” (p. 31). En síntesis, hablar de trayectorias “es hablar de recorridos, de movimientos diferentes en el espacio, que utilizan los elementos del lugar y el contexto (...). Las trayectorias se construyen en contextos sociales” (p. 31). Y los contextos sociales van a incidir en gustos, prácticas y trayectorias. Ortega (2006) realizó una investigación sobre prácticas de lectura en las bibliotecas públicas de Chalco, en el estado de México. Una pregunta que se propuso contestar fue: ¿Cómo se hace uno lector? Para darle respuesta recurre al concepto de trayectorias. Asimismo, se preguntó ¿Cómo contribuye la biblioteca pública a la trayectoria del lector? Propone que entre los lectores analizados dichas trayectorias estuvieron configuradas por tres ámbitos sociales: la familia, la escuela y la biblioteca.

Por su parte, Carrasco (2006a) considera que es importante reconocer no sólo una trayectoria: la de no ser lector a serlo, sino que las personas pueden ubicarse en al menos una de las siguientes:

- De la dependencia a la independencia lectora. Con base en los planteamientos de Shuy (1976, en Carrasco 2001).
- De la lectura intermitente a la práctica sostenida de leer (Lerner, 2001).
- De la lectura sostenida y situada a la lectura interrumpida (Peroni, 2003).

Hay espacios que configuran nuevas prácticas, que marcan la trayectoria de los lectores, en estos espacios la actuación de los mediadores conscientemente dirigida o no posibilita que otros participen de estas prácticas de lectura. En la investigación de Jiménez (2009a) estos actores son los propios lectores y los colaboradores del estudio. En cuanto a los colaboradores son familias o coordinadores de la asociación. Y las familias pueden ser de dos tipos: alejadas o cercanas a la literacidad convencional. Cada uno orienta sus actuaciones de forma distinta.

Entre los usuarios de la biblioteca en la investigación de Ortega

(2006) encontramos, principalmente, estudiantes del nivel básico y medio superior. Los pocos adultos que asisten a las bibliotecas son, en su mayoría, padres y madres de los niños que acudían a hacer alguna tarea o un taller, y casi todos eran mujeres, la mayor parte de ellas analfabetas o con estudios de primaria –algunas inconclusa– y, en menor proporción, con estudios secundarios (Ortega, 2006). Asisten a la biblioteca porque no cuentan con libros y no tienen posibilidades de comprarlos.

Hernández (2005) considera que comúnmente se relaciona al lector con alguien “que lee libros: muchos, buenos, y por placer” (p. 40). Ante lo cual reflexionamos que la definición de lector tiene que ver con qué, cuánto, cómo y por qué, es decir con dar respuesta a esas preguntas de acuerdo a lo canónico y al discurso hegemónico. En el campo de la promoción de lectura a menudo caemos en indicadores numéricos de lectura porque resulta difícil describir los no observables pero este autor nos muestra que hay otras múltiples maneras de ser lector. Él pone el acento en el proceso de apropiarse del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones, para convertirse en actor que construye su lugar en el mundo. En este camino de apropiación surgirá entonces la voz propia que podrá ser escuchada más allá de lo privado del espacio familiar (Hernández, 2005).

Para entender más sobre el lector, nos hemos preguntado también sobre sus gustos, las investigaciones revisadas reportan lo siguiente: el tipo de textos que les interesa leer, y las circunstancias en las que leen.

En la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) se reporta que el principal motivo para leer un libro es porque le atrae el tema (68.8%), muy por encima de por recomendación de un amigo o familiar (27.3%). Y los tipos de texto mencionados fueron la novela y la historia, seguidos de los libros científicos o técnicos. En esta encuesta los libros de superación personal aparecen en cuarto lugar, por encima del cuento (Reimers et al, 2006).

En las prácticas observadas por Ortega (2006), los niños y adolescentes gustan de los “textos expresivos”, de “síntomas”, de los sentimientos, emociones. Las preferencias de lectura se encuentran muy vinculadas con las identidades de los lectores.

En Pellicer (2009) y Vaca (2006) se señala la preferencia por los libros literarios, entre los que destacan cuentos y textos clásicos.

Sobre lo anterior, Herrejón (2007) aplicó un cuestionario a jóvenes sobre sus preferencias lectoras, conformado por preguntas sobre el tipo de textos, la temática, tipo de relatos, géneros literarios, época, naciones o regiones. A partir del análisis de los resultados, concluyó que lo que les interesa leer puede agruparse en cinco secciones: gusto por los enfrentamientos, por lo que les produzca emociones intensas, por lo que satisfaga su curiosidad, por lo desconocido, que estimule su imaginación y que hable de sus pensamientos y emociones.

Carrasco (2006b), enlista tres de las razones que los docentes mencionan por las cuales a los estudiantes les puede interesar un libro: “generales o de ‘sentido común’ (porque es bueno, porque es bonito...), asociadas a las materias que enseñan en este nivel educativo (porque entiendo mejor

■ En el campo de la promoción de lectura a menudo caemos en indicadores numéricos de lectura porque resulta difícil describir los no observables pero este autor nos muestra que hay otras múltiples maneras de ser lector.

■ En este apartado intentamos resaltar el elemento común de los análisis: el lector decide qué leer y para hacerlo necesita probar y experimentar la lectura.

lo que estoy estudiando) y específicas referidas a un libro particular (porque dan cuenta de una obra particular que han leído)” (véase Carrasco, 2006b, p. 12). Desafortunadamente, en la escuela la primera razón es más generalizada, afortunadamente en la biblioteca desde la que hemos construido nuestra experiencia de promoción, la tercera es la más común.

Resulta imposible, e innecesario, ofrecer una sola definición de lector, una vía para abordar una definición se asocia a las preferencias lectoras. En este apartado intentamos resaltar el elemento común de los análisis: el lector decide qué leer y para hacerlo necesita probar y experimentar la lectura.

EL PROMOTOR O MEDIADOR DE LECTURA

Algunos autores utilizan el término *mediador* y otros, *promotor* para referirse a la persona que tiende puentes entre los textos y los lectores, para la persona que desempeña el papel de iniciador. En este capítulo utilizamos ambos de manera indistinta.

Según Pellicer (2009, p. 110), “la principal tarea del promotor consiste en *leer, dejar leer y compartir lo leído* más que en *hacer que otros lean*”. Nosotras consideramos que el promotor debe sacar de la chistera distintas posibilidades, ofrecer textos y ponerlos al alcance de los lectores; la selección de buenos libros es una de sus tareas centrales. Es necesario también leer para otros, hablar de libros, generar momentos de encuentro en torno a la lectura.

El acercamiento a la lectura se posibilita si el interés del mediador es genuino, “existe un contagio intersubjetivo del amor por los libros”, (Ortega, 2006, p. 37). Lo que inicialmente atrae al niño, adolescente o, incluso, adulto, es el “interés que muestra la otra persona por los libros, el deseo, el placer real por éstos y por la lectura” (p. 37).

Durante las observaciones de Carrasco (2006a) en las escuelas quedó de manifiesto que los niños recordaban y nombraban libros que sus docentes habían leído en voz alta para ellos, lo cual coincide con una de las actividades del mediador de lectura: leer en voz alta para otros como medio para experimentar la lectura. También afirma que para los estudiantes de secundaria los profesores y los padres son los dos mediadores centrales que reconocen para presentarles lecturas y acercarles a leer.

Entre las características del mediador, en la investigación de Ortega (2006), está ser flexible y creativo tomar en cuenta necesidades, intereses y propuestas de los participantes y tener-mostrar interés por los lectores. Estos rasgos se ponen de manifiesto en la planificación de talleres de lectura en la biblioteca.

En espacios escolares se ha privilegiado al docente como mediador único entre el libro y el lector, consideramos que este rol puede ser llevado a cabo por los padres de familia, los hermanos, los mismos pares... Incluso, como hemos constatado en nuestra labor cotidiana, los papeles, en muchos casos, se invierten y termina siendo el niño el mediador de lectura de sus padres.

Rockwell (2004) menciona que el maestro es representado como al traductor oral de obras escritas; si lo pensamos de esta manera, no existe una relación tú a tú entre el niño y el libro, pues siempre se requiere de un tercero que funja como intérprete, como un portador del saber que tiene en cierta forma “incorporado el libro” (Rockwell, 2004, p. 350). Es importante que en su papel de mediador, el maestro también pueda tender puentes entre los niños y los textos (2006, p. 12). Lograr que los niños se acerquen directamente a los textos es un reto del promotor.

Como dijimos anteriormente, el mediador debe ser capaz de generar experiencias de lectura y no sólo actividades, quisiéramos terminar, con Ortega (2006) con una cita elegida de Petit que sintetiza la tarea del mediador como un lanzador de pasarelas:

(...) Nunca encerrar a un lector en un casillero sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas, proponer a los lectores múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos, encuentros inéditos, imprevisibles, con una parte de azar, ese azar que a veces hace tan bien las cosas (Petit, 2001, p. 26).

DESDE LOS ENTORNOS POSIBILITADORES: ENTRE EL FOMENTO A LA LECTURA Y EL ACENTO PUESTO EN LOS ACERVOS

Vaca se pregunta si sería deseable transformar el interés de leer, por ejemplo, revistas de información televisiva por el interés de leer otras cosas, y también se pregunta cuáles podrían ser esas otras cosas. Reconoce que la promoción de lectura está en la intersección de la obligación de respetar los gustos y necesidades del otro, y el deseo de transformarlos. Este autor pone como ejemplo concreto la creación de círculos de lectura en la Universidad Veracruzana, que buscan ofrecer diversidad de libros temáticos o de autor; un espacio adecuado y un tiempo suficiente para leer; relacionar la lectura con otras prácticas culturales, etc.

Las prácticas definen la relación con los materiales, aunque también la disponibilidad de éstos definirá las prácticas en una relación circular. Además, las maneras de leer tienen una trayectoria, una historia que las singulariza en su presente.

Tanto para abordar las prácticas de lectura, como los materiales, nos apoyamos en las categorías de *disponibilidad y acceso*:

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, punto de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que *acceso* se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto en posición *vis-a-vis* con otros lectores y escritores, así como las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir. (Kalman, 2004, p. 26)

 ...la promoción de lectura está entre la intersección de la obligación de respetar los gustos y necesidades del otro, y el deseo de transformarlos.

■ La construcción de preferencias o gustos lectores depende de haber aprendido a seleccionar qué leer a partir de participar en actos de lectura que permitan la construcción de parámetros de calidad, donde la palabra escrita ocupe un lugar central (Pellicer, 2009).

A partir de nuestra labor como promotoras consideramos indispensable esta distinción, puesto que hemos constatado que no es suficiente con la existencia de los libros, se requiere de una coexistencia entre los materiales –la selección de éstos–, las acciones y situaciones de lectura que funjan como un puente para vincular a las personas con la cultura escrita.

Los programas de fomento a la lectura podrían tomar en cuenta las diferencias entre las personas y los grupos, para tratar de generar experiencias, en el sentido utilizado por Larrosa (2003) y que mencionamos anteriormente. Además, como plantea Jiménez (2009b), sería deseable considerar distintos elementos, como “las identidades de los lectores, el contexto social de lectura, los textos, las actividades y experiencias de lectura” (p. 40).

La construcción de preferencias o gustos lectores depende de haber aprendido a seleccionar qué leer a partir de participar en actos de lectura que permitan la construcción de parámetros de calidad, donde la palabra escrita ocupe un lugar central (Pellicer, 2009).

En la investigación de Vaca (2006), podemos observar cómo la disponibilidad y acceso a los materiales motiva la exploración de los acervos, y con ello el desarrollo de su capacidad crítica para seleccionar el material.

Carrasco (2006a) opina que la lectura es una elección personal y nombra las condiciones necesarias para que la lectura ocurra, como la existencia de materiales para leer, las características de los lectores y las situaciones que posibilitan los encuentros entre lectores y textos. La diversidad, tanto de materiales, como de propósitos y maneras de leer ofrecerá a los lectores oportunidades para experimentar la lectura y decidir, a partir de esta experiencia, si quieren seguir leyendo o no.

MANUALES O MATERIALES ESCOLARES

Los libros de texto son los que predominan en la vida cotidiana de las personas, incluso las encuestas señalan que es el material bibliográfico que prevalece en los hogares, y en muchas casas mexicanas ha sido el único material de lectura.

Entre los objetos de estudio abordados por la historia de la lectura, se encuentran, precisamente, libros de texto gratuitos, cartillas (Rockwell, 2004), textos orales que precedían el texto escrito (rezos, catecismo), prensa infantil, en especial el periódico *El obrero del porvenir. Semanario para la niñez desvalida*, publicado en 1870 (Galván, 2008), entre otros. Padilla Partida (2003), con la finalidad de analizar las prácticas lectoras de los niños, se basa en periódicos infantiles, que intentaron reformar las prácticas lectoras de la educación básica durante el siglo XIX. Al parecer este soporte resultó fundamental para visibilizar al lector infantil como un lector singular distinto del adulto. Una discusión vigente que se inició entonces es la distinción entre proponer textos centrados en el lector, en sus intereses y ofrecer textos que dejen al lector una lección o que le enseñen algo.

Elvia Montes de Oca (2007) utiliza los libros oficiales de lectura que fueron editados durante el cardenismo, haciendo, a través de una investiga-

ción cualitativa, un análisis de contenido y de los objetivos ideológicos de la escuela socialista; afirma que los libros de lectura inciden en la forma de pensar y actuar en la vida cotidiana de los lectores, pues el diseño de estos materiales buscaba tomar en cuenta los intereses de los niños y contener situaciones cercanas a su vida.

Por otro lado, Lucía Martínez Moctezuma (2008) pone el acento en la literatura infantil y en su uso escolar para favorecer aprendizajes de utilidad para el estudiante. En su estudio sobre los textos relacionados con el agua y la higiene en el siglo XIX, señala que los libros tenían como propósito “interesar a los niños en la lectura y enseñarles saberes útiles, tales como cultivar alguna planta, criar algún animal...” (p. 233).

Rockwell (2005a) habla también de las reformas de estos materiales y el reflejo de ellas en las prácticas de lectura, y propone considerar maneras de leer no únicamente en espacios escolares, sino fuera de ellos.

COLECCIONES DE LIBROS: BIBLIODIVERSIDAD COMO RASGO

La promoción de la lectura en México debe reconocer el contexto de inequidad cultural que vivimos y ofrecer oportunidades, espacios, acervos de calidad para experimentar regularmente la lectura. Reflexionemos con Carrasco (2006c) sobre bibliodiversidad: por su origen etimológico, encontramos *Biblio*, del griego “libro” y *Diverso*, del latín *diversus*, de distinta naturaleza, especie, número y figura, etc.

La diversidad existente de libros para niños y jóvenes es producto de la producción editorial que progresivamente ha ido reconociendo a diferentes lectores, al lector infantil y juvenil como distinto del adulto. Por su contenido semántico la palabra remite a tres posibles expresiones:

1. Desde los propósitos comunicativos del texto existen libros informativos y libros literarios. Encontramos así textos argumentativos diversos y textos cuyo formato invita a la evocación libre; textos poéticos y textos prácticos; textos para contar en voz alta y textos para releer en silencio; textos que se leen siguiendo una secuencia tradicional y textos cuya lectura exige alterar esta secuencia, entre otros.
2. Desde el contenido de los libros, informativos o literarios, organizados en categorías temáticas disciplinarias o en géneros literarios. Aunque algunos libros pueden ser colocados en más de una categoría, proponer un orden para agruparlos e intentar que estén representadas todas ellas, ha contribuido también a construir la bibliodiversidad.
3. Desde la construcción de preferencias lectoras, una biblioteca diversa debe ofrecer a cada lector la posibilidad de seguir leyendo sobre el tema que le interesa, el género que le es familiar o el autor que le atrapó. En este sentido las colecciones son diversas porque aunque ofrecen variedad, también intentan ofrecer continuidades para el lector.

En nuestra experiencia hemos constatado que los libros informativos son muy solicitados por los niños, quienes son buscadores ávidos de información que satisfaga su curiosidad, por ello es muy común que soliciten libros sobre animales poco conocidos, sobre el espacio, sobre usos

■ La diversidad existente de libros para niños y jóvenes es producto de la producción editorial que progresivamente ha ido reconociendo a diferentes lectores, al lector infantil y juvenil como distinto del adulto.

■ Las formas y soportes de lectura avanzan hoy en día a pasos agigantados. Es apremiante atender esta desigualdad, haciendo de estas prácticas exclusivas de unos cuantos algo usual para la mayoría de la población.

tecnológicos, entre otros. La oferta editorial acerca libros informativos de temas diversos, de divulgación científica, de arte, biografías, etc. Textos que promueven nuevos formatos, alejándose del tipo manual o del formato enciclopédico; que apuestan a nuevas maneras de presentar la información, de una forma innovadora y más cercana a los lectores infantiles y juveniles. Textos que, además, podrían complementar y enriquecer los libros de texto.

Por otro lado, consideramos importante favorecer la lectura de textos literarios, pero no únicamente cuentos, sino poemas, juegos de palabras, novelas y textos teatrales. De autores clásicos y también contemporáneos, tanto nacionales como extranjeros. Textos que muestren diversas maneras de escribir, de pensar, de sentir, de representar la realidad y que inviten no sólo a leerlos y compartirlos con otros, sino también a crear los propios.

Para atender a la bibliodiversidad una condición es “darles la oportunidad de leer una variedad de textos que circulen en diferentes medios e involucran a diferentes actores” (Pellicer, 2009, p. 90). Véase también Ortega, 2006.

Un reto particular del acceso al libro, a esta variedad de géneros, temas y formatos editoriales, es reconocer que las nuevas condiciones tecnológicas permiten acceder también a un universo de textos digitales. Para lo anterior, se debe asegurar en la promoción de la lectura el acceso a esas nuevas tecnologías.

Pellicer (2009) menciona que otra de las tareas del promotor es, precisamente, favorecer la presencia y uso de materiales audiovisuales y digitales. Las formas y soportes de lectura avanzan hoy en día a pasos agigantados. Es apremiante atender esta desigualdad, haciendo de estas prácticas exclusivas de unos cuantos algo usual para la mayoría de la población.

Otra forma de pensar en la bibliodiversidad nos remite a las clasificaciones de obras por edades lectoras. Las editoriales y las propuestas del PNL proponen series de libros de acuerdo a los grupos etarios, sin embargo, consideramos que los procesos lectores no responden exclusivamente a la edad cronológica del lector, sino que se vinculan con otros muchos factores, por lo tanto es indispensable contar con libros que atraigan a lectores con recorridos distintos, que apelen a diferentes gustos e intereses, así como también que exijan del lector distintos niveles de compromiso.

ALGUNAS PISTAS PARA LA SELECCIÓN DE ACERVOS

Pellicer (2009) considera que al hacer la selección previa de los materiales para leer es posible caer en “algunas de las siguientes tres tentaciones: creer que el libro es un soporte textual consagrado, que la literatura es el mejor género para iniciarse en la lectura y que los mejores textos son los que escriben los autores reconocidos” (p. 103). Se trata de tentaciones porque la selección debe también contener soportes distintos de lectura (revistas, periódicos, etc.), ofrecer textos no literarios y variedad de autores, no únicamente recurrimos a los consagrados, sino damos lugar a nuevas voces y nuevas historias, temas y maneras de contar. Buscamos que sean, en todos los casos libros de calidad.

Nuestra experiencia como mediadoras de lectura confirma la importancia de realizar una selección previa de material de lectura de calidad por un lado y por otro de tener en mente a los destinatarios cuando se eligen los libros; si nuestro destinatario tiene un rostro concreto, es decir, si sabemos quién es, la tarea resulta más sencilla, pues tomaremos en cuenta sus gustos, intereses y proceso lector.

Pellicer (2009) considera que “la única manera de valorar un texto es construyendo referencias y parámetros de calidad a partir de participar en actos de lectura donde la palabra escrita esté ocupando un lugar central en la vida de los individuos” (p. 107).

Por su parte, Jiménez (2009a y 2009b) pone un especial interés en la literatura infantil, reporta como materiales usados en la asociación civil de su investigación, “todas aquellas *producciones impresas* que emplean el lenguaje artístico y que reúnen condiciones como ‘huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño interlocutor’”. Asimismo, agrega la autora, “los géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, (...) las adivinanzas, rimas, retahílas y cuentos breves, entre otros” (Jiménez, 1998, p.135). Y nos ofrece algunas de las características que un libro de literatura de calidad debe tener, como una estructura completa, con personajes originales; con contenido que invite a la reflexión y por tanto que atribuya al lector cualidades reflexivas y críticas; que sean críticos y que presenten diversas perspectivas, como la postura del autor; que aborden temas universales; que no traten los valores éticos y morales de manera inalterable; que provean de experiencias de vida que provoquen emociones en los lectores y, por ende, que cautiven al lector; y con ilustraciones creativas e interesantes, que forme parte del contenido literario. (Jiménez 2009a, basándose en Hoyos, 2004).

Por lo anterior, la biblioteca que reporta Jiménez (2009a) evita libros con personajes comerciales y que por ende están en la vida cotidiana de los niños. No obstante, en la biblioteca en donde Vaca (2006) realiza su investigación, el acento no está puesto en la selección de los libros –el Pato Donald está presente-, sino en las trayectorias lectoras, es decir en la transformación de las preferencias y selección de materiales. Dado que, como ya mencionamos anteriormente, la tarea del promotor no es sólo la de realizar selecciones previas de acervo, sino guiar al lector para que sea capaz de elegir textos de acuerdo a lo que “necesita, puede y desea leer” (Pellicer, 2009, p. 103).

DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES LECTORAS: ENTRE EL FOMENTO A LA LECTURA Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES LETRADAS

CONSTRUIR Y MULTIPLICAR ENTORNOS LECTORES

En un país donde la lectura y los lectores son poco valorados se hace indispensable pensar en sitios que los acojan, lugares donde prevalezca la diversidad, el respeto, la confianza, el diálogo, la escucha, espacios para la lectura.

Consideramos muy importante multiplicar los entornos de lectura, que no se circunscriban a la escuela y a la biblioteca, sino contar con libros

■ Nuestra experiencia como mediadoras de lectura confirma la importancia de realizar una selección previa de material de lectura de calidad por un lado y por otro de tener en mente a los destinatarios cuando se eligen los libros.

■ En un país donde la lectura y los lectores son poco valorados se hace indispensable pensar en sitios que los acojan, lugares donde prevalezca la diversidad, el respeto, la confianza, el diálogo, la escucha, espacios para la lectura.

y oportunidades de lectura en espacios no convencionales, como los hospitales, los lugares de encierro –la cárcel, el hospital psiquiátrico–, lugares abiertos –los parques, las plazas y la calle misma– casas de vecinos, etc.

Pellicer (2009) propone estrategias para generar espacios favorecedores de lectura (integrar talleres, círculos y clubes; visualizar bibliotecas públicas, librerías y editoriales; exponer carteles; presentar libros; montar obras de teatro de libros leídos, etc.), para favorecer actos de lectura (desarrollar actividades lúdicas, lectura en voz alta o en silencio, integrar lenguajes artísticos, etc.), para favorecer *comprensión lectora* (comentar y discutir contenido de los textos, invitar a releer, fomentar la escucha en voz alta, estimular la búsqueda de información en distintos textos, realizar prelecturas) y para favorecer actos de lectura y comprensión lectora a través de la *producción escrita* (talleres de redacción literaria, concursos, reseñas, síntesis y resúmenes, ensayos y notas, etc.).

Pellicer (2009) afirma, en materia de actividades de promoción, que las lecturas colectivas se combinan con prácticas de lectura individuales, que van de la conversación y el análisis colectivo a la reflexión individual, o viceversa. Y lo importante, según esta autora, es fomentar la autonomía del lector, para que pueda transitar en esta variedad de formas. Uno de los rasgos que nos parece importante resaltar como promotoras de lectura es, precisamente, el de la autonomía del lector en sus elecciones, en sus decisiones de lectura, en sus definiciones de propósitos para leer.

Por su parte, Jiménez (2009a y 2009b) narra la experiencia de un espacio impulsado por un grupo de la sociedad civil, cuyo objetivo es promover el gusto por la lectura y los libros. Ofrece actividades de lectura a familias de diferentes condiciones económicas y sociales. Sus talleres de lectura se conforman por cuatro actividades fundamentales: lectura en voz alta, lectura de cuentos y libros ilustrados, realización de juegos derivados de las lecturas y actividades plásticas libres. En éstos prevalece el diálogo, con la intención de provocar la reflexión colectiva y establecer relaciones con otros que generen un aprecio mutuo entre los asistentes. Con las actividades complementarias se busca que los niños tengan un acercamiento especial con un libro determinado que desemboque en una valoración hacia los textos.

Jiménez (2009a) encuentra que todas las familias que asisten al espacio de Bunko Papalote, asignan a la lectura una cualidad de desarrollo profesional y humano en el futuro a pesar de evidentes diferencias entre ellas. Entre las familias de escasos recursos son las madres las principales responsables del cuidado y sustento de sus hijos, generalmente se trata de mujeres, con escolaridad baja. Los padres están ausentes. En las interacciones entre los miembros de estas familias se observa dificultad para comunicarse y expresar afecto. Entre los integrantes de las familias económicamente estables, impera la comunicación y la preocupación por el bienestar físico y emocional de los niños, los padres son profesionales y la responsabilidad de atención y participación en acciones de promoción de la lectura son asumidas por ambos.

En ámbitos familiares o sociales, los entornos de promoción, deben ofrecer la oportunidad de experimentar la lectura. Es una condición y característica real de su definición como actividad, es necesario vivir la lectura de manera personal y colectiva.

 ...la biblioteca esencialmente convoca a quienes ya son lectores

LA BIBLIOTECA PÚBLICA COMO ENTORNO LECTOR

México cuenta con una Red Nacional de 6,810 bibliotecas distribuidas en los 31 estados y el Distrito Federal. 90% de los municipios del país cuenta con una biblioteca pública. La ENL (2006) dice que en México se lee en promedio 2.9 libros al año por cada habitante y alrededor de 34% de la población no lee ningún libro anual. Pero el acervo actual de las bibliotecas públicas rebasa los 33 millones de volúmenes y representa 0.33 libros por habitante, cifra por debajo de la recomendada por la UNESCO, que es de entre 1.5 y 2.5 libros por habitante. A pesar de la disponibilidad de las bibliotecas su uso es limitado (Reimers et al, 2006). ¿Los motivos? Trataremos de mencionar algunos, aunque no es el propósito del presente trabajo hacer un análisis sobre por qué el asistir a la biblioteca no es una práctica recurrente en los mexicanos, principalmente si están fuera del circuito escolar.

La ENL reporta que el 66% de los mexicanos visita una biblioteca al menos una vez al año, pero el porcentaje más alto de asistencia a una biblioteca se da en alumnos de primaria y secundaria. Y la principal razón para acudir a la biblioteca es buscar información (82.8%), seguido de estudiar en los libros de la biblioteca (36.4%) y sacarlos prestados (20%). El último lugar lo ocupa ir por libros para entretenerse (11.4%) (Reimers et al, 2006).

En la Ley General de Bibliotecas Públicas, dada a conocer en 1988, se define a una biblioteca como:

Todo establecimiento que contenga un acervo impreso o digital de carácter general superior a quinientos títulos, catalogados y clasificados, y que se encuentre destinado a atender en forma gratuita a toda persona que solicite la consulta o préstamo del acervo en los términos de las normas administrativas aplicables. (Ley General de Bibliotecas Públicas, 1988, p. 1)

Los componentes que la conforman son: acervos, personal, instalaciones y equipo. Y su finalidad ofrecer en forma democrática el acceso a diversos servicios de lectura.

Lamentablemente, a lo largo de sus 16 capítulos son escasas las alusiones al lector, el destinatario del servicio. Desafortunadamente tampoco está contemplado el mediador como una persona que disponga de tiempo y recursos para atender profesionalmente las necesidades de lectura de cada usuario.

Las bibliotecas como espacios culturales son generalmente ignorados en los presupuestos municipales anuales.

En estudios que se han hecho sobre la historia de la lectura como fenómeno cultural, se ha observado que la biblioteca esencialmente convoca a quienes ya son lectores, (Carrasco, 2006a), porque la lectura sigue siendo considerada, para la mayoría, una actividad intelectual, de élites.

■ A través de estas solicitudes escolares niños y jóvenes visitan la biblioteca, al menos durante su formación escolar -como lo señalan las encuestas- y tienen la posibilidad de encontrarse en un espacio en el que se hace uso de los libros.

Sin embargo, en los testimonios observados en las investigaciones reportadas de espacios no escolares, podemos percibir que convocan tanto a lectores como no lectores, a través de talleres, círculos de lectura u otras actividades recreativas.

Ortega (2006), en su investigación, destaca a los padres como los principales motivadores para que los niños asistan a las actividades de la biblioteca, y no sólo los motivan, sino que muchas veces los acompañan y se involucran en las actividades o bien comparten con los chicos lecturas clásicas que ellos leyeron en su infancia. Pero las encuestas dicen que sólo 10% de madres y padres de niños de preescolar, 7% de primaria y 15% de secundaria indicaron que llevaban a sus hijos a una biblioteca pública (Reimers et al, 2006, p. 169). El acceso a ellas está determinado regularmente por demandas escolares, como la realización de tareas, y termina siendo una extensión de las prácticas que se realizan en la escuela, podemos tomar como ejemplo las actividades que reporta Ortega (2006): elaboración de resúmenes, esquemas y resolución de cuestionarios, además de estudiar o investigar sobre un tema específico. Asimismo, la escuela también solicita que los chicos hagan el trámite para adquirir una credencial de la biblioteca, y en muchos casos se circunscribe a eso: contar con la credencial, aunque no se haga uso de ella.

A través de estas solicitudes escolares niños y jóvenes visitan la biblioteca, al menos durante su formación escolar -como lo señalan las encuestas- y tienen la posibilidad de encontrarse en un espacio en el que se hace uso de los libros. Y, generalmente, quienes vienen a la biblioteca a hacer tareas no vienen solos, sino acompañados ya sea de amigos o familiares, que pueden ser hermanos o padres -madres, principalmente-, éstos al no estar obligados a consultar un tipo de material específico, tienen la oportunidad de explorarlos libremente y algunos empiezan a frecuentar la biblioteca.

El vínculo entre el mediador -bibliotecario, en este caso- y los lectores es un factor muy importante en la relación de las personas y la biblioteca, en particular, y con la lectura, en general.

Los testimonios de los usuarios de las bibliotecas de la investigación de Ortega (2006) denotan diferencias que éstos hacen de la biblioteca escolar y de la pública y asignan cualidades positivas a la última, pues resaltan sobre todo, la *libertad para acceder a los acervos*. Rescatan también la oferta de lectura, en *cantidad y variedad de temas y formatos*.

Ortega (2006) reporta que son dos los modos principales de acceso a la lectura en la biblioteca: la consulta y los talleres de lectura. Por lo tanto, es un espacio que contribuye a formar usuarios de la información, que acceden y aprenden a utilizar catálogos, que aprenden herramientas básicas como la búsqueda de libros en la estantería abierta, a reconocer en ellos la información de los catálogos: fichas bibliográficas y número de clasificación, información básica para ubicar un libro. Y también hemos observado, en nuestra experiencia bibliotecaria, que los lectores aprovechan para su elección aspectos estructurales como el título o el índice o aspectos gráficos como la ilustración de la portada, entre otros.

La biblioteca pública puede ser un lugar democrático, al permitir el acceso a todo tipo de personas, aunque es hasta 2001 que se elimina del Reglamento General de Bibliotecas la restricción para menores de cinco años, a pesar de ello, los bebés siguen sin ser mencionados, los espacios y materiales para los menores son muy escasos y de poca calidad, pues es un sector de la población que sólo recientemente es visible para iniciativas e instituciones de lectura.

En distintos entornos sociales y también en una biblioteca “lo que atrae inicialmente la atención del niño, el adolescente, el joven e, incluso, el adulto es el interés que muestra la otra persona por los libros, el deseo, el placer real por éstos y por la lectura” (Ortega, 2006, p.37).

LA ESCUELA COMO ENTORNO DE LECTURA

Tradicionalmente el material privilegiado de lectura escolar son manuales escolares o libros de texto y las razones de lectura están marcadas por el programa curricular de forma que la lectura no escolar está generalmente ausente de estos entornos.

Las bibliotecas de aula y escolares (BA y BE) impulsadas en esta década por el PNL intentaron poner al alcance de la comunidad escolar acervos de calidad, una diversidad de materiales bibliográficos que podrían alentar la ocurrencia de múltiples oportunidades lectoras en el entorno escolar. Organizar los servicios bibliotecarios escolares es una condición para que estas oportunidades ocurran.

El impacto del programa fue reportado por el estudio de las bibliotecas escolares de la OEI (2012) que muestra que sólo el 20% de los bibliotecarios escolares entrevistados reportan algunos servicios, por un lado; por el otro, que son muy pocos los servicios ofrecidos y que ellos no están bien organizados.

Estas bibliotecas podrían ser el espacio para socializar la lectura, pero se rigen por el principio del silencio más que el de conversación; podrían ser detonadoras de la formación de preferencias lectoras, pero no se destina un tiempo para la exploración de sus materiales y generalmente los libros leídos son los que los profesores eligen; podrían formar hábitos de lectura, pero no hay seguimiento y regularidad en las actividades que se emprenden; podrían preparar para la investigación, pero no

 ...los bebés siguen sin ser mencionados, los espacios y materiales para los menores son muy escasos y de poca calidad...



■ Es innegable que las experiencias de lectura en la escuela son fundamentales y abonan en el camino de la formación de lectores.

son valorados como fuentes de información o no hay una eficaz guía que facilite su uso y permita el máximo aprovechamiento de estos materiales; podrían impulsar trayectorias lectoras distintas, pero el interés en el lector no parece ser una regla de prestación del servicio. La existencia de acervos para bibliotecas de aula y escolares no se ha traducido en la existencia de bibliotecas en la escuela como espacios cotidianos de lectura.

Pese al limitado impacto de las bibliotecas en la escuela, podemos identificar reportes de algunas buenas prácticas. Vaca (2006) comparte un trabajo en conjunto entre una escuela y su biblioteca. La iniciativa consiste en designar una hora fija semanal para que los alumnos pudieran visitarla y solicitar el préstamo a domicilio de un libro. La comunidad escolar habla de libros y la promoción ha consistido principalmente en formular recomendaciones de lectura entre los mismos niños y sus maestros. Una biblioteca de 1500 libros circula entre 40 niños ², los alumnos quieren llevarse en préstamo más de un libro y los ex alumnos siguen solicitándolos. Cabe mencionar que en este espacio los niños han convocado a leer a sus maestros, quienes se animaron a pedir libros en préstamo. “También ellos requieren de un ambiente alfabetizador, donde impere la recomendación personal, fuera de todo taller obligatorio de capacitación, fuera de todo trámite burocrático” (Vaca, 2006, p. 36).

Obregón (2007) también relata una práctica exitosa en el contexto escolar, con la realización de un taller de lectura. Para llevarlo a cabo se estableció un lugar y tiempo regulares dentro del horario escolar. Fue concebido desde un inicio como un espacio para compartir opiniones. Las actividades que acompañaron la lectura se fueron diseñando conforme ésta avanzaba y a partir de necesidades surgidas (como la elaboración de un mapa del relato), lo que les llevó a buscar y explorar otros textos (mapas, diarios), no sólo escritos, sino visuales (películas, caricaturas críticas, fotografías); no sólo se leyó, sino que se escribió sobre lo leído (diario de lectura) y se compartió con otros. Los lectores también tuvieron voz y se comprometieron como mediadores.

Es innegable que las experiencias de lectura en la escuela son fundamentales y abonan en el camino de la formación de lectores. Los estudios sobre las experiencias de las bibliotecas escolares en esta década muestran que la calidad del servicio de la biblioteca es desigual y, desafortunadamente, en muchas escuelas inexistente.

■ EL PROGRAMA NACIONAL DE LECTURA EN MÉXICO –PNL– (2001-2012)

Las bibliotecas de aula y escolares fueron generalizadas a toda la educación básica mexicana en esta década, ya que se impulsó la distribución de cientos de libros para tener contacto cotidiano con ellos en la escuela y favorecer así experiencias sostenidas de lectura en el entorno escolar. El principio de actuación del PNL fue mejorar las competencias comunicativas y el desarrollo de hábitos lectores entre estudiantes y profesores a través de estos materiales de lectura.

Carrasco (2006a) presenta un resumen de los trabajos realizados hasta ahora por el gobierno federal en un recorrido histórico que inicia en el periodo posrevolucionario en México y que nos lleva hasta las acciones que a finales de la primera década del 2000 se favorecen desde la escuela, estas acciones han sido: dotación de colecciones de libros a las bibliotecas de los planteles de educación primaria; producción de libros escolares y cercanos a los niños; y conformación de bibliotecas escolares.

La diversidad de materiales bibliográficos o *bibliodiversidad* fue una apuesta grande de este programa que se inició en 2001 (véase PNL 2001-2006 en <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>).

A partir de 2002 se contó en las escuelas con *Bibliotecas de Aula*³, acervos variados, materiales de contenido y formatos diversos para impulsar desde la escuela nuevas prácticas sociales de lectura.

Destinadas a los actores escolares para cada aula y para una biblioteca escolar se entregaría una colección de acervos con dos características definitorias: calidad y diversidad. Libros que abordan temas distintos, ofrecen formatos diferentes, ilustraciones y tipografías variadas. Acervos que tienen una doble caracterización: de colecciones por perfil lector, como se nombran a continuación y de variedad por la organización de los acervos en textos literarios e informativos con un promedio de 12 categorías temáticas cada una.⁴ Por perfil lector, se crearon cuatro colecciones: *Al sol solito* (acervo dirigido a quienes se inician en la lectura); *Pasos de Luna* (a quienes formalmente se han iniciado en la lectura); *Espejo de Urania* (cuentan con mayor grado de dominio de la lengua escrita) y *Astrolabio* (leen regularmente de manera independiente o autónoma). Ver definiciones en <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>

Un rasgo distintivo del acervo de este PNL es precisamente que caracterizan las colecciones de libros desde los lectores, por lo que traducen esta caracterización general en rasgos distintivos de los libros que conforman estas colecciones y que fueron expresados en los perfiles lectores.

En 2002 se universaliza la dotación de acervos de lectura en todas las escuelas públicas de educación básica de todo el país a través del PNL, que contempló desde su inicio un componente de formación de mediadores de lectura que incluyó, entre otras cosas, cursos nacionales de actualización y materiales de apoyo al trabajo de docentes, como el *Manual del bibliotecario* (véase, http://lectura.dgme.sep.gob.mx/Archivos/Index/MANUAL_BIBLIOTECARIO.pdf)

Entre los objetivos del PNL destaca: desarrollar mecanismos que permitan la producción y circulación de los acervos; consolidar espacios para apoyar la formación de mediadores del libro y la lectura; sistematizar información sobre la lectura, y sobre las acciones para la formación de lectores, (véase, Reimers et al, 2006). Estos objetivos ponen de manifiesto la complejidad del reto de formación de lectores que rebasa los límites de la escuela y que toca a la participación de otros actores.

Se conformaron a lo largo de diez años colecciones de libros de calidad para niños y jóvenes que toman en cuenta niveles y categorías lec-

 Destinadas a los actores escolares para cada aula y para una biblioteca escolar se entregaría una colección de acervos con dos características definitorias: calidad y diversidad.

■ Este diagnóstico “retrata una biblioteca aislada que no se ha incorporado –de lleno- al proyecto escolar; y que pudiera aprovechar mejor para integrar a la comunidad educativa.”

toras, sin embargo el diagnóstico de su impacto no es muy alentador.

Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar ofrece información que permite comparar lo que sucede en las BE de cuatro países. El estudio reporta en un capítulo especial la situación de las Bibliotecas de Aula. Desde las distintas voces de la comunidad escolar, nos permite conocer el estado actual de los servicios y reflexionar a partir de ello sobre la trayectoria que aún debemos recorrer para que la comunidad escolar de cada escuela las reconozca como centros de recursos para su beneficio. Este diagnóstico “retrata una biblioteca aislada que no se ha incorporado –de lleno- al proyecto escolar; y que pudiera aprovechar mejor para integrar a la comunidad educativa.” (2010, p. 83). Se afirma, desde la mirada comparativa del estudio, que el acervo es “el componente más desarrollado en las bibliotecas escolares mexicanas” (p. 84).

Dicho programa ha intentado garantizar la disponibilidad y acceso de textos diversos, conformando bibliotecas escolares y de aula. Las primeras parten con 300 títulos comunes para todos los estados; las segundas se conforman al comienzo por 80 títulos para cada nivel, y son diferentes acervos, pues cada estado selecciona una colección para cada grado a partir de la oferta preseleccionada y presentada en un catálogo nacional. Ambas bibliotecas se incrementan anualmente. Para 2010, las aulas en promedio deberían tener 115 libros, si arbitrariamente restamos un deterioro o pérdida del 20% del acervo quedarían 92 libros. En el estudio de la OEI sólo se reportan 50. Por lo que toca a la BE, se reportan 450 libros y según los datos de dotación de acervos y colecciones del PNL, para el ciclo escolar 2009-2010, debería haber 417 en promedio por nivel. Este dato nos permite albergar una esperanza y aventurar una preocupante suposición. La esperanza es que las colecciones de BE están casi completas. La suposición: que se están usando poco o que, de plano, se desconocen porque no han sido puestas al alcance de los lectores.

González Pérez (2009) reporta que en el municipio de Tepoztlán, Morelos cuentan con cinco bibliotecas públicas, pero la comunidad de San Andrés de la Cal (lugar de su investigación) carece de biblioteca; el PNL sólo abarca a los grupos de 1º a 4º año; la biblioteca escolar no hace préstamos a domicilio y se ubica en la dirección de la escuela; por ello algunos maestros implementan estrategias diferentes y sólo trabajan con los libros del rincón de lectura, los cuales sí prestan a domicilio.

Si bien el PNL ha constituido un acierto en materia de selección y distribución de libros de calidad, no ha logrado asegurar la presencia, disponibilidad y acceso a éstos en todas las aulas. Una razón posible de esta realidad es la inexistencia en las escuelas de un profesional encargado de tiempo completo de la organización y atención del servicio de lectura en la escuela. Según el estudio de la OEI (2010) sólo una de cada 10 escuelas tienen un bibliotecario profesional, este bibliotecario no tiene dedicación exclusiva al programa de lectura ya que realiza además otras tareas que le demanda la dirección de la escuela. Las escuelas que reportan la existencia de un bibliotecario reportan también que su antigüedad en el servicio es

menor de un año, que es altísima la rotación del personal de la BE y que no existen en la escuela instalaciones ni mobiliario específico para el desarrollo de su trabajo.

En síntesis: la selección y adquisición de acervo de calidad es el acierto más importante del programa; las bibliotecas de aula (BA) parecen ser más usadas que las bibliotecas escolares (BE); a diez años de existencia del programa no se han logrado las mejores condiciones para asegurar el funcionamiento regular del servicio en las escuelas; no se ha logrado hacer de la biblioteca escolar un espacio reconocido en la escuela, atendido por un profesional de tiempo completo que la administre y atienda.

CONCLUSIONES

Es la sociedad en su conjunto responsable de promover la lectura. Coincidimos con Vaca (2010) en que debemos seguir promoviendo prácticas de lectura tanto en la escuela como fuera de ella. Y qué mejor, que empezar por las orillas.

El lector debe seguir siendo el eje central de reflexiones y acciones en materia de promoción lectora. Jiménez (2009a), basándose en trabajos de Freire (1994), Rockwell (2005b) y la teoría de la resistencia, caracteriza al sujeto como un ente activo, “determinado linealmente por su historia, su contexto. Es un sujeto que compara, elige, opta, rompe, transforma” (p.15). Es importante reconocer que este sujeto forma parte de un grupo social que emplea y valora diferencialmente el texto escrito (véase, Kalman 2008; Hernández 2005).

En un país altamente desigual, las oportunidades de leer están desigualmente distribuidas y es grande el reto de equidad en materia de oferta cultural de calidad. Según la ENL, los niveles de lectura de libros son menores entre la población de estratos socioeconómicos bajo (48.9%) y medio bajo (57.1%), en tanto que el nivel más alto de lectura se da entre la población de nivel socioeconómico medio (79.2%). Esto refleja la desigual oportunidad de experiencias lectoras entre la población y la necesidad de proporcionar espacios que provoquen acercamientos lectores reales, en lugares culturalmente menos favorecidos, buscando hacer del acceso a la cultura escrita una posibilidad más universal, una oportunidad para todos.

En materia de promoción de lectura, las acciones emprendidas responden al valor asignado a esta actividad cultural. Funcionarios, docentes, familias y activistas sociales reconocen el valor de la lectura. En la investigación realizada por Jiménez (2009a), las madres de los niños que asisten a los talleres de la asociación civil que fungió como unidad de análisis, confían en que si sus hijos leen, tendrán una mejor vida que ellas. “La lectura se convierte para estas madres en una especie de antídoto para remontar carencias propias de condiciones históricas de carácter social y económico” (2009b, p. 6) que ellas han padecido y que quisieran ver cambiadas para sus hijos. Sin embargo, como la propia Jiménez aclara, estas destrezas se construyen en medio de relaciones de desigualdad social y económica que se asumen como naturales.

 En un país altamente desigual, las oportunidades de leer están desigualmente distribuidas y es grande el reto de equidad en materia de oferta cultural de calidad.

La escuela es un espacio social privilegiado para impulsar la lectura a lo largo del ciclo básico de formación. Las bibliotecas en la escuela podrían proporcionar elementos que faciliten e incentiven la exploración de otras bibliotecas fuera del contexto escolar, pero desafortunadamente en México, a más de diez años de la existencia del PNL, no funcionan de forma generalizada ni las bibliotecas escolares y de aula, ni las bibliotecas públicas, es decir, no se ofrece desde ellas un servicio regular y sostenido por actores comprometidos con la lectura, en los términos planteados en los espacios anteriores.

Muchas de nuestras decisiones para impulsar acciones de lectura están marcadas por las demandas escolares. Como plantea Rockwell (2007), “se requiere aún mucha más investigación historiográfica y comparativa para comprender las *múltiples maneras* en las que el trabajo escolar ha moldeado la relación con el lenguaje y el saber” (p. 207). Queremos también investigar sobre las posibilidades y demandas lectoras más allá de la escuela.

Una preocupación de este trabajo fue reflexionar sobre la importancia del contexto escolar en la formación de lectores pero también sobre la importancia de no circunscribir la práctica de la lectura al entorno escolar, carecemos de investigaciones en el área de lectura en familia y en primera infancia, de promoción de lectura y responsabilidad parental, de formación lectora en los nuevos entornos digitales, entre otras.

El conocimiento científico acerca de las prácticas y trayectorias de lectura es muy reciente, se requiere hacer investigaciones sobre los diferentes procesos de lectura y las distintas apropiaciones de los lectores (Ortega, 2006, p. 31). Y estas investigaciones serán más ricas si provienen de diversos campos disciplinarios.

Y para contribuir con la investigación en este campo es imprescindible, como plantea Vaca, “visitar de vez en cuando la realidad, ‘el mundo de carne y hueso’” (2010, p. 163). Esperamos que este capítulo brinde algunas puertas de entrada a esa realidad, algunas herramientas para nombrar lo que ahí encontremos y también algunas posibilidades para transformar aquello que se requiera modificar.

Y para terminar, quisiéramos hacerlo con palabras de Emilia Ferreiro, “Entre el ‘pasado imperfecto’ y el ‘futuro simple’ está el germen de un ‘presente continuo’ que puede gestar un futuro complejo; o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos ‘leer y escribir’” (Ferreiro, 2001, p. 39).

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, C. et al. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA SEP-CONACULTA(2008). *México Lee. Programa de Fomento para el libro y la lectura*. México: SEP.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero Abril N° 46.
- Bonnewitz, P. (2003). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Argentina: Nueva Visión
- Carrasco, A. (2006a). *Entre libros y estudiantes*, México, Editorial Paidós.
- Carrasco, A. (2006b). "La lectura conquista adeptos en la escuela de educación básica". En Vega, L. (coords.), *Alfabetización: retos y perspectivas*. México, Facultad de Psicología de la UNAM. pp. 151-176
- Carrasco, A. (2006c). El papel de la bibliodiversidad, *Educare*, No 5, Agosto, Publicación de la SEB/SEP.
- Chartier, R. (1999). Entrevistas. En *cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2005). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. Buenos Aires: FCE. *Lecturas sobre lecturas / 3*. pp. 31-37.
- Ferreiro, E. (2006). "Librarians and Basic Education Teachers in the Context of "Digital Literacy"", *International Federation of Library Associations Journal*, 33, 1, pp. 35-44.
- Ferreiro, E. (2007). "Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito". *Archivos de Ciencias de la Educación* (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). 1, 1, Cuarta época, pp. 195-230.
- Freire, P. (1994). Participación en el Congreso Internacional de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona: CREA. <http://video.google.com/videoplay?docid=6974619480911733583>
- Galván Lafarga, L. (2008). "La niñez desvalida. El discurso de la prensa infantil del siglo XIX". En Padilla, Antonio et al. *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Cuernavaca, Universidad Autónoma del estado de Morelos.
- García Castaño, J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- González Pérez, R. (2009). "La lectura en educación básica en escuelas de comunidades rurales. El caso de la escuela primaria de San Andrés de la Cal del municipio de Tepoztlán, Morelos." En el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (memoria electrónica). Xalapa, COMIE.
- Hernández, G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA. *Lecturas sobre lecturas /14*
- Hernández, G. (2006). "Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores?". En Goldin, D. (ed.), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*.

Hernández, G. (2010a). "Tenemos derecho a guardar silencio: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización". En Vaca, J. (coord.). *Prácticas de lengua escrita. Vida, escuela, cultura y sociedad*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 51-87.

Hernández-Zamora, G. (2010b). *Decolonizing Literacy. Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*, Tonawanda, NY, Multilingual Matters.

Herrejón García, R. (2007). "Y el interés de los gustos de los jóvenes ¿no importa?", en Báez Pinal, G., *La enseñanza del español: problemas y perspectivas en el Nuevo milenio*, México, UNAM (Colección Sociedad y Cultura. México Siglo XXI), pp. 301-310.

Jiménez, A. (2009a). *Sociedad civil y literacidad: una mirada intercultural*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Jiménez, A. (2009b). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Míxquic*. México, Siglo XXI.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-Abril No 46: 107-134. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica

Martínez Moctezuma, L. (2008). "El agua y la higiene en los libros infantiles. Primeras nociones". En Padilla, Antonio et al. *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Cuernavaca, Universidad Autónoma del estado de Morelos.

México. Ley General de Bibliotecas. Texto y debate parlamentario. En Diario Oficial de la Federación, Tomo CDXII, No. 14 (21 de enero, 1988) México: Secretaría de Gobernación, 1988.

Montes de Oca, E. (2007). "La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. Balance y perspectivas". *Perfiles Educativos*. México, (29)117, pp. 11-130.

Mouffe, Ch. (2001). *Feminismo, ciudadanía y democracia radical*. En Lamas, Marta Comp.), *Ciudadanía y feminismo*. México: IFE-Debate Feminista.

Obregón Rodríguez, M. (2007). Los círculos de Literatura en la escuela. *Revista latinoamericana de lectura y escritura: Lectura y vida*. (28)1. Buenos Aires, pp. 48-57.

OEI (2010) *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*. Colección estudios IDEA. México: OEI-SEP-Fundación SM-Caecid.

Ortega Cortez, F. (2006). Trayectorias y prácticas de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco Estado de México. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires (Año 27. Marzo) pp. 30-41.

Padilla Partida, S. (2003). "El amigo de los niños y las prácticas lectoras en

la educación básica del siglo XIX.”, En el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (memoria electrónica), Guadalajara, COMIE.

Pellicer, A. (2009). “Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores”. En De Alba, Alicia y Glaman, Raquel *¿Qué dice la investigación educativa*. México, COMIE. pp. 83-112.

Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y lectura*. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura).

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura).

Reimers, Fernando; Bonilla, Elisa; Charria, María Elvira; Carrasco Altamirano, Alma; Vargas Gil, Leonor. (2006). “La formación de lectores avanzados en México, un proceso en construcción”, en F. Reimers(coord.). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: FCE, pp.153-303

Rockwell, E. (2004). “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX”. En Castañeda, Carmen, y Galván, Luz Elena, y Lucía Martínez (coords), *Lecturas y lectores en la Historia de México*. Pp. 327-357. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Rockwell, E. (2005a). “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares.” *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura 3*. Buenos Aires, pp. 12-29.

Rockwell, E. (2005b). *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): Enfoques teóricos y ejes temáticos*. Documento 54. México: DIE-CIN-VESTAV.

Rockwell, E. (2006). “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela”. En *Cultura Escrita y Sociedad 3*: Alcalá, España, pp. 161- 218.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* 16: 175-212. Universidad Complutense. Número coordinado por Adela Franzé.

Shuy, R. (1976). *Capitalizing on language diversity for children learning*. Mecanorama, Georgetown University and Center for Applied Linguistics.

UNESCO (2002) *Directrices de IFLA/UNESCO para la Biblioteca Escolar*, 2002, 25 (Reseña del documento en inglés: IFLA/UNESCO School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for All).

Vaca, J. (2010). “El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina”. En Vaca, Jorge (coord.). *Prácticas de lengua escrita. Vida, escuela, cultura y sociedad*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 51-87.

Vaca, J. y Montiel, B. (2006). “Bibliotecas vivas. Experiencia en una escuela rural mexicana”. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXVII- Número 3, Buenos Aires, pp. 28-39.

Notas

¹ Al cierre de este libro, SEP anunció una nueva etapa del Programa Nacional de Lectura. Consultar convocatoria 2013 que se presentó en la Biblioteca Vasconcelos e 6 de junio. http://lectura.dgme.sep.gob.mx/seleccion/clr_01.php. Véase <http://educacionadebate.org/41299/hacen-reducciones-en-presupuesto-para-educacion/>

² Paulina Gallardo, una promotora de lectura en Puebla impulsa en una pequeña escuela Montessori, la posibilidad de leer 2000 libros antes de los seis años. Esto se logrará si visita tres veces al mes una biblioteca pública, si asiste 10 días de un mes a una bebeteca, si se lleva cada día a casa un libro distinto para leer de la escuela maternal, si dos veces a la semana escucha la lectura en voz alta que la maestra hace para el grupo. Una condición para lograrlo es que el adulto que acompaña al pequeño en estos espacios asegure la lectura de al menos un libro cada vez.

³ Sólo durante 2003 se distribuyeron en México 16'335,840 libros de Bibliotecas de Aula (BA) y 16'997,895 de BE. Estos libros se sumaron a los correspondientes 22'077,104 y 6'206,762 distribuidos en 2002. Se distribuyeron para el ciclo escolar 2002, de Bibliotecas de Aula: 289 títulos, en 773,110 aulas. Elaboración propia a partir de convocatorias históricas para selección de libros en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

⁴ Para los más grandes para los libros literarios encontramos, como ejemplo, categorías como *Narrativas de aventuras y de viajes o Narrativa contemporánea latinoamericana*. Para los libros informativos, *Ciencias de la salud y el deporte o Ciencias de la tierra y el espacio*. El listado completo de categorías y libros asignados a cada una puede consultarse en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México se terminó de formar en mayo de 2013 en 2think Design Studio. Privada 2 B Sur 3110, Despacho 201
Colonia El Carmen Huexotitla, Puebla, Pue. C.P. 72534, México.
www.2thinkdesignstudio.com

En su composición se emplearon los tipos Din y Rockwell con sus variantes.

