



El lenguaje oral es una actividad que se desarrolla de manera natural en los seres humanos por la simple interacción cotidiana con otros. En contraste, las competencias para la lectoescritura difícilmente se logran de manera intuitiva, sino que requieren un entrenamiento sistemático, y la institución donde se obtiene esa preparación es, lo sabemos, la escuela. La alfabetización es una labor prioritaria de la instrucción formal y, sin embargo, los indicadores sobre la calidad de la educación en México muestran serias deficiencias en la mayoría de los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo en cuanto a comprensión lectora y expresión escrita. ¿A qué se debe? Existe la tendencia de atribuirlo principalmente a fallas en la enseñanza, pero también, a las condiciones socioeconómicas donde se ubican las escuelas, así como de los lineamientos de la política educativa nacional.

El aprendizaje de la lectura y la escritura sigue un proceso complejo de varios años en el desarrollo de los estudiantes, que atraviesa todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la formación profesional. Por tanto, conviene recordar las fases por las que cruza

el aprendizaje de la lecto-escritura a lo largo de la trayectoria de la educación formal.

Alfabetización Inicial

En la fase de alfabetización inicial, los niños adquieren conocimientos sobre la lectura (propósito) y sobre el texto (características). Cuando los adultos les leen cuentos, van estimulando la curiosidad y el interés por leer. Observando a los adultos o a niños mayores mientras leen, los pequeños descubren gradualmente el desplazamiento de la mirada sobre el texto: de izquierda a de derecha, de arriba abajo, así como la forma en que se utilizan distintos tipos de documentos: libros, revistas, folletos, cuentos digitales, etc. Generalmente, sólo se espera que logren la **comprensión global** del contenido.

En la escuela aprenden a reconocer el código escrito, la representación gráfica de la palabra mediante las letras e incluso las reglas de combinación de las grafías asociadas a determinados sonidos para identificarlas en distintos soportes: libros, carteles, pantallas de dispositivos móviles.

En esta fase se entrena la coordinación ojo-mano con actividades de motricidad fina y trazado de líneas y figuras, con pintura digital, crayones, lápices de colores o pinceles, pero no se trabaja propiamente con la escritura. En resumen: escuchar/ver a otros que leen y exploran diferentes tipos de documentos, funciona en el infante como un medio para el desarrollo cognitivo y una forma de entretenimiento.

Alfabetización básica

Durante la fase de alfabetización básica, la lectura-escritura es el objeto mismo del aprendizaje y se convierte en una de las actividades escolares cotidianas. Se insiste mucho en ejercitar la articulación entre los grafemas y la pronunciación, en mejorar la fluidez y velocidad de la lectura en voz alta, para focalizar la **comprensión fragmentaria y la construcción del sentido global** del contenido. Y entonces, la actividad empieza a perder un poco del placer estético que tenía en la fase inicial. Para que los niños adquieran mayor conciencia de la utilidad de leer, conviene que los docentes organicen

situaciones de lectura con un propósito determinado, estimulen la predicción sobre el contenido del texto a partir de imágenes, títulos o palabras clave, y propicien el intercambio de interpretaciones entre los alumnos. El profesor puede tomar nuevamente el papel de lector en voz alta, para combinar la escucha y la lectura silenciosa de los niños, a fin de recrear el disfrute que experimentaban durante la alfabetización inicial cuando les leían cuentos.

Alfabetización escolar

En esta fase, la lecto-escritura se vuelve el medio para estudiar contenidos de diferentes asignaturas. Se inician propiamente las prácticas letradas como tomar apuntes, hacer dictados, responder cuestionarios, escribir fichas de resumen o definiciones, por ejemplo. En un primer momento se incentiva la **comprensión literal** del contenido de los textos, que suelen ser de dos tipos: narrativos (relatos, leyendas, fragmentos de crónica, mitos) y expositivos sobre temas de las materias del programa del grado escolar. El objetivo es que los niños puedan memorizar y utilizar la información para resolver algunas tareas específicas de aprendizaje. La lectura en voz alta, por turnos, suele ser una actividad recurrente en esta fase, pero también, la lectura individual en silencio y la discusión en pequeños grupos de trabajo. Los niños toman contacto con textos de consulta como diccionarios y enciclopedias (tanto impresos como electrónicos) y con otras fuentes de información: periódicos, revistas de divulgación de la ciencia, folletos publicitarios, etc.

Conforme se avanza en los diferentes grados de la educación básica, es necesario que los estudiantes desarrollen una **comprensión analítica** de los textos, lo que implica que puedan inferir información no explícita e identificar estados de ánimo y sentimientos que se expresan en relatos, historias, poemas y fragmentos de obras literarias diversas, como las emociones y reflexiones que suscitan en los propios alumnos lectores.

Los docentes ayudarán a los alumnos a entender cómo se estructuran las diferentes clases de textos a utilizar para aprender en la escuela, y enseñarles las técnicas adecuadas para extraer y recordar información en función de dicha estructura. Esto implica para los estudiantes reconocer el propósito de la lectura, relacionar los conocimientos previos con la nueva información que proporciona el texto, observar

cómo está organizado el contenido, seguir tácticas de recuperación de las ideas más importantes (subrayado, toma de notas, parafraseado, elaboración de esquemas de síntesis, formulación y solución de preguntas).

Los maestros dotarán a los estudiantes de estrategias orientadas a la metacognición; es decir, a la toma de conciencia de su propio proceso de comprensión lectora, de manera que puedan identificar las dificultades que vayan encontrando, para entender el contenido y las maneras en que pueden solucionarlas. Entre los factores que obstaculizan la comprensión de un texto se encuentran, entre otros: un alto porcentaje de léxico desconocido, la organización del texto y estilo de escritura no habituales, insuficiencia de conocimientos previos sobre el tema con los cuales conectar la nueva información. Por ello es fundamental que los alumnos se percaten de la utilidad de la lecto-escritura como herramienta de conocimiento y vayan logrando autonomía en el aprendizaje.

En los grados finales de la educación primaria, los alumnos deben alcanzar la comprensión analítica del texto, lo que significa no sólo identificar información detallada y específica ligada a las ideas más importantes del documento, sino también inferir el contenido implícito y relacionarlo con sus conocimientos sobre el tema y con su propia experiencia de vida.

Alfabetización académica

A partir de la escuela secundaria, los estudiantes se formarán en la **alfabetización académica**; es decir, en el desarrollo de competencias para comprender y producir documentos ligados a prácticas discursivas propias de ciertas disciplinas o áreas de conocimiento. Desafortunadamente, sólo los profesores del área de lenguas se ocupan de enseñar a los estudiantes conocimientos y habilidades ligados a la lecto-escritura. Los docentes de otras asignaturas pocas veces tienen conciencia de que cada disciplina científica produce géneros textuales particulares que los estudiantes no conocen y que, por lo tanto, les pueden resultar difíciles de comprender y más aún, de escribir. Por ejemplo, en asignaturas de ciencias, los alumnos precisan aprender casi intuitivamente a redactar el informe de un experimento en las prácticas de laboratorio, a partir de un formato que no les es familiar. De manera similar, los profesores de materias sociales

suelen pedir la elaboración de ensayos, disertaciones, reseñas, etc., sin verificar previamente si los alumnos conocen esos géneros textuales. La comprensión de los contenidos de la asignatura está fuertemente ligada a los documentos que los estudiantes necesitan consultar; ese es el primer desafío que enfrentan en su proceso de aprendizaje.

Retomando algunos criterios todavía vigentes que propone David Nunan (1989) para el diseño de actividades comunicativas, podemos identificar tres grupos **de factores que determinan la facilidad o dificultad de las prácticas letradas** en la escuela para los estudiantes en el nivel medio y medio superior:

Ligados al texto

- Legibilidad (tipografía, diagramación, apoyos gráficos)
- Densidad léxica, sobre todo en la utilización de términos o vocablos de poco uso
- Complejidad morfosintáctica
- Densidad informativa
- Organización del contenido
- Estructura discursiva
- Presencia de figuras retóricas
- Referencias implícitas
- Intertextualidad.

Ligados al aprendiente

- Competencia lingüística
- Conocimientos previos sobre el tema y el contenido de los textos
- Conocimiento sobre el contexto de producción de los documentos y de la posición ideológica del autor
- Familiaridad con diversos tipos textuales y géneros discursivos
- Cultura general
- Hábitos de estudio
- Estilo de aprendizaje.

Ligados a la tarea

- Modelos o pautas claras para la lectura o la escritura
- Precisión de las instrucciones
- Operaciones cognitivas implicadas en la tarea
- Forma de trabajo individual o colaborativa
- Presencia o no de apoyos en el proceso de realización de la tarea (documentos de consulta, asesorías, guías de estudio, etc.)
- Recursos disponibles
- Complejidad del producto requerido.

En el nivel de la educación media superior y universitaria, se supone que los estudiantes ya pueden lograr un nivel de **comprensión crítica**; es decir, emitir juicios sobre los textos y evaluar el contenido, o sea, la coherencia interna de la información y la solidez de los argumentos, e identificar las intenciones y la postura ideológica del autor. Ello, a fin de obtener conclusiones propias sobre la validez y utilidad de un documento y poder así realizar una determinada tarea o proyecto de trabajo; sin embargo, no siempre se observa que el estudiante alcance esta comprensión crítica.

Así mismo, se espera que los alumnos hayan desarrollado **aprendizaje autodirigido** y posean las competencias para gestionar las prácticas letradas típicas de cada asignatura o materia prevista en los planes de estudio. No obstante, los géneros discursivos son muy diversos según el campo disciplinar, pues tienen estructuras y rasgos lingüísticos particulares que los jóvenes desconocen y, por lo tanto, les resultan difíciles de procesar y redactar autónomamente, aunque hayan adquirido buenas competencias de lectoescritura en los niveles educativos previos. Incluso, en los últimos niveles del sistema educativo, los estudiantes necesitan recibir acompañamiento y orientación de los docentes para la alfabetización académica.

Varios expertos, como Paula Carlino (2005) han insistido en la necesidad de integrar la instrucción explícita y sistemática para el análisis y producción de textos en cada asignatura o materia, de manera que los estudiantes preuniversitarios y universitarios puedan acceder a la cultura específica de cada disciplina. Lo anterior, debido a que la lectura y la escritura no son habilidades generales que sea posible transferir a cualquier contexto, sino que adquieren especificidades en cada rama de conocimiento. Por ejemplo, en las áreas de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, los géneros discursivos que se leen y escriben son ensayos, reseñas, críticas literarias, fichas de obras, artículos de opinión, diseños de investigación etnográfica y documental, y tesis. En las ciencias de la salud se requieren informes de laboratorio, historias clínicas y diseños de investigación experimental. En las ingenierías se suelen elaborar informes (de laboratorio, de programación, de práctica profesional), y memorias de desempeño. Partiendo de esta observación, Tapia-Ladino, Arancibia y Correa (2017) han desarrollado una

metodología que denominaron Comentario Escrito de Ajuste al Género (CEAG), “tipo de retroalimentación escrita que ofrece orientaciones destinadas a ajustar el escrito al género solicitado para que responda a las convenciones que la comunidad discursiva especializada acepta y valora”. Las autoras demostraron que la retroalimentación continua y adecuada de los docentes en las tareas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, mejora sustancialmente el aprendizaje de los contenidos curriculares y acrecienta su motivación y su percepción de logro en cualquier asignatura.

Carlino y su equipo de formadores proponen diferentes actividades didácticas para ayudar a los jóvenes universitarios en la comprensión y redacción de los textos que son típicos en las prácticas discursivas de una determinada comunidad académica o científica. Entre ellas se incluyen guías de lectura, elaboración rotativa de una síntesis de una clase, tutoría de monografías grupales, preparación de ponencias, y cuestionarios para revisión bibliográfica.

Existen también prácticas letradas no formales ligadas a la **alfabetización digital** que los jóvenes autogestionan, como mensajes en redes sociales (grupos de whatsapp, facebook, twitter), consulta de podcast, videos informativos, wikipedia; manejo de escritorios compartidos (drive, dropbox, wikis); pizarras interactivas; aplicaciones para elaboración de esquemas y mapas conceptuales, y fichas electrónicas. Todos estos recursos pueden ser incorporados a los diseños instruccionales y a las planeaciones de cursos para hacer más accesibles los contenidos académicos a la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Consideración final

La implantación del **nuevo modelo curricular debe poner al centro la alfabetización y las prácticas letradas**, porque la lectura y la escritura son las principales herramientas para el aprendizaje académico. Los docentes de todos los niveles y asignaturas requerirían incluir actividades de acompañamiento y orientación para la comprensión y redacción de los textos típicos de cada disciplina, de manera que eso propicie el dominio de los conceptos y principios de las materias de estudio y fomente una participación activa y crítica

de los estudiantes en las clases.

Así mismo, se requiere que los docentes reciban capacitación para brindar alfabetización académica paralelamente a la enseñanza de los contenidos curriculares de sus asignaturas. Tapia-Ladino, Arancibia y Correa (2017) sugieren que los profesores se ejerciten para:

- Proveer un modelo a seguir en las tareas de escritura;
- Formular comentarios de retroalimentación, no sólo correctivos, sino ajustados al género de los textos que los alumnos puedan ser capaces de estudiar y redactar, y
- Ajustar rúbricas de evaluación de las tareas o trabajos escritos.

La integración de esos elementos como parte de la enseñanza, contribuye a brindar herramientas eficaces para lograr la autonomía en el aprendizaje.

Sin importar cuál sea la materia que impartan, **los docentes de todos los niveles educativos tienen que asumirse como alfabetizadores**, ser conscientes de que también es su responsabilidad enseñar a leer y escribir documentos valorados por la comunidad académica y profesional en la que desean formar a sus alumnos.

Referencias

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tapia-Ladino, M., Arancibia y Correa, R. (2017) Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste de Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de Programas de Formación de Profesores. *Revista Lenguas Modernas* No. 50 pp. 175-192. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Bibliografía recomendada

Categoría: 145-Orientación educativa

Publicado: Sábado, 01 Octubre 2022 02:52

Escrito por Gloria De la Garza Solis

Cassany, D. (2007) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama (colección Argumentos)

_____ (2021) *El arte de enseñar (según un lingüista)*. España: Anagrama (colección argumentos)

Cirianni, G y Peregrina, L. (2004) *Rumbo a la lectura*. México: Iby México Asociación Mexicana de fomento del libro infantil y juvenil A.C.