

El desarrollo de la literacidad en los niños

ITZEL ACEVES-AZUARA Y REBECA MEJÍA-ARAUZ

En la actualidad, en la mayoría de los escenarios en que vive e interactúa el ser humano aparece el texto profusamente. Nuestras interacciones y relaciones con el mundo son mediadas por símbolos que en buena parte de nuestra experiencia diaria se presentan como texto escrito. Si bien en el desarrollo de la humanidad, desde las civilizaciones más antiguas hasta nuestros días, se ha plasmado en lenguaje escrito nuestra manera de comprender e interactuar en el mundo, hoy más que nunca cada individuo requiere de contar no solo con las habilidades de lectoescritura sino de apropiarse y participar en las prácticas de literacidad pertinentes a sus diversos escenarios de vida. En este sentido, la lectoescritura se convierte en una práctica vital (Mejía-Arauz, Reese, Ray Bazán, Goldenberg y Torres-Armenta, 2011).

Desde una etapa muy temprana de la infancia estamos expuestos a las letras, sus usos y sus significados. La experiencia con los textos como parte del desarrollo de los niños empieza aun antes de tener contacto con las instituciones educativas, pero esto varía entre los niños dependiendo del entorno alfabetizador al que están expuestos. Los niños saben que tienen un nombre que se puede escribir, que existen historias maravillosas como los cuentos, que están plasmadas en libros y que algún adulto les puede descifrar, y que cuando salen a la calle observan anuncios diversos en los negocios y saben que significan algo. Si bien esto varía de cultura a cultura y depende del contexto y las prácticas cotidianas, los niños perciben un mundo lleno de letras que tienen una función.

En este capítulo presentamos una síntesis de la investigación sobre el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de la literacidad en los niños, concentrándonos especialmente en investigaciones de orientación psico-sociocultural con niños mexicanos, pero también relacionando y complementando con estudios en otras líneas teóricas que son especialmente relevantes y con investigaciones referentes a comunidades de habla hispana.

A lo largo de este capítulo utilizaremos el término de literacidad para referir a una práctica psico-sociocultural que incluye actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que van más allá del dominio específico del saber leer y escribir, ya que incluye también el manejo, comprensión y producción de códigos y discursos situados social y culturalmente; los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado alrededor de la cultura escrita en contextos específicos (Cassany, 2005; Mejía-Arauz et al., 2011; Zavala, 2008).

Siguiendo entonces tal concepción, la literacidad no se trata simplemente de leer y escribir diversos tipos de texto sino que se traduce en interacción con el texto y las personas para propósitos específicos en contextos particulares de uso. La literacidad como tal no se adquiere ni se puede enseñar con un programa fijo y único para todos; es una práctica que se construye a través de relaciones entre personas y en la participación con vivencias, procesos y elementos del contexto. Desde luego, implica saber leer y escribir, pero como señala Erickson (1984), estar alfabetizado “es mucho más que eso”, mucho más que la operación mecánica de descifrar códigos ya que implica una práctica social de comunicación. De manera que la literacidad no solo se vincula con el desarrollo de algunas de las habilidades básicas para el aprendizaje que son pieza clave en la educación formal sino que también es una herramienta indispensable para que el niño pueda participar y comprender mejor su cultura.

En este capítulo distinguimos entre los estudios que se enfocan en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, y los que se enfocan en el desarrollo de la literacidad. Estos dos tipos de enfoques abarcan desde

el estudio de etapas del desarrollo de habilidades y procesos de lectura y escritura, al de alfabetización o literacidad. El proceso de lectoescritura implica comprender la función de los símbolos gráficos del alfabeto y saber emplearlos. Por otra parte, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura refiere a las destrezas que posee un niño para poder leer o escribir, tales como la motricidad, el escaneo visual, la comprensión del significado de una historia de manera oral o desarrollar un orden secuencial de una narración. La alfabetización resulta un proceso más complejo; según Kalman (2008), el concepto de alfabetización no se define fácilmente y no todos los idiomas incluyen esta noción. No obstante, entenderemos a una persona alfabetizada como aquella que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social, y aprende a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Dyson, 1997).

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, así como los procesos de desarrollo de la literacidad, se encuentran entre los temas más ampliamente estudiados por los investigadores de la educación, la psicología y otras disciplinas en México. Al igual que en el resto del mundo, el estudio de la alfabetización en México es abordado por diferentes ciencias sociales y, a pesar de sus diferencias en enfoques teóricos y metodológicos, hay acuerdo sobre su importancia no solo para el aprendizaje formal sino también como una parte integral del desarrollo de las personas en su contexto social.

En México se ha incrementado sustancialmente la investigación en este tema debido al reconocimiento de la importancia social y educativa que tiene en el desarrollo de las personas, pero también porque es una problemática que muestra grandes contrastes entre grupos poblacionales y regiones en nuestro país. Según cifras del Inegi (2011), 6.9% de la población mexicana mayor a 15 años es analfabeta, aun cuando la educación básica es de carácter gratuito y obligatorio en el país. Específicamente en la población infantil de 8 a 14 años, 3.6% no sabe leer ni escribir y de este porcentaje, 30% no asiste a la escuela, por lo que resulta probable que no adquieran esta capacidad o la adquieran tardíamente (Inegi, 2011).

Por otra parte, los resultados que arrojan encuestas nacionales e internacionales acerca de la comprensión lectora, redacción y, en general, de las habilidades relativas a la cultura escrita, no han sido favorables. Los resultados más recientes de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (SEP, 2012) más conocida como prueba ENLACE, revelan que 43% de los alumnos se desempeña en un nivel elemental en el área de español y 15% obtuvo un resultado insuficiente. En 2000 México obtuvo el último lugar en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (OCDE, 2005) y tres años después los números solo empeoraron, a pesar de los esfuerzos institucionales por modificar las estadísticas. De ahí que la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela presenta diversos retos a los docentes. Especialmente en los primeros años de la enseñanza formal, se invierten muchos esfuerzos para que los niños aprendan a decodificar las grafías, saber el sonido de las letras, separar sílabas y comprender reglas ortográficas básicas, pero esto no lleva a los niños a aprender a ser verdaderos lectores y a saber escribir sino que se requiere que a través de los años escolares se fomenten diversos tipos de prácticas letradas para un desarrollo más completo y amplio de la literacidad, como lo señala Pellicer (2009).

Aunque el objetivo principal de este capítulo es presentar un enfoque psicocultural del desarrollo de la literacidad, presentaremos sintéticamente diversos abordajes teóricos relevantes en la investigación sobre el desarrollo de los niños en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura y los procesos de incorporación de prácticas de literacidad, tratando de proporcionar un panorama más completo de la investigación en México en los últimos años.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Aunque existen diversos modelos desde los cuales se estudia la literacidad, el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de la cultura escrita en los niños, se pueden identificar en particular tres líneas que predominan en la investigación en este campo en México: la cogniti-

va, la psicogenética, y la sociocultural (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Hernández, 2005; Peredo, 2005).

Una buena parte de los trabajos se enfocan en investigar las ideas que tienen los niños sobre la función y estructura del lenguaje escrito. Si bien los estudios de Piaget (1961) tienen influencia en el desarrollo de este tipo de investigaciones, la propuesta psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979) marcó una nueva concepción de los fenómenos de adquisición del lenguaje escrito en México y Latinoamérica. Al respecto, las autoras comentan:

Nosotros no somos los primeros en señalar la necesidad de proceder a una revisión completa de nuestras ideas sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a partir de los descubrimientos de la psicolingüística contemporánea [...]. Nuestra originalidad reside en ser probablemente los primeros en hacerlo en lengua española y, principalmente, los primeros en vincular esta perspectiva con el desarrollo cognitivo, tal como lo es visto en la teoría de la inteligencia de Piaget (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 27).

Así, en sus primeras investigaciones utilizan una metodología novedosa al dejar como recurso principal las pruebas de percepción o motricidad, y en su lugar analizar elementos meramente cualitativos. Además, establecen algunos principios básicos y generales sobre la escritura que se alejaron de las concepciones tradicionales. Entre ellos se encuentran el no identificar la lectura como un descifrado, no entender la escritura como copia de un modelo y separar los progresos de conceptualización con avances en el descifrado o exactitud de una copia (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Después de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, a principios de los ochenta, el trabajo de investigación sobre el acceso a la cultura escrita desde una perspectiva evolutiva fue extenso. Por tal motivo, los documentos oficiales de la SEP de la época comenzaron a transformarse, debido a las propuestas de enseñanza desplegadas de estos estudios (Vaca, 1999).

En el estudio psicogenético del lenguaje oral y la lectoescritura se estudian las etapas por las que los niños atraviesan para llegar a un nivel de desarrollo en donde puedan desempeñar sus habilidades de manera autónoma y funcional en cualquier escenario. Por lo anterior, este tipo de investigaciones comenzaron un debate sobre la edad en que debería iniciarse la enseñanza de la lectoescritura. Ferreiro (2001) encuentra este planteamiento inadecuado, pues para ella la cuestión no es preguntarse si un niño ha adquirido la suficiente madurez para iniciar un proceso de enseñanza formal en el aula sino que lo importante es enfocarse en la estimulación y creación de espacios de aprendizaje. Así, encuentra que lo esencial es “dar a los niños ocasiones de aprender” (Ferreiro, 2001, p. 202). Podemos considerar que esta postura de Ferreiro es compatible con los enfoques de desarrollo de la literacidad que siguen la teoría histórico-cultural vygotskiana o que siguen otras orientaciones en esta línea, como el modelo de aprendizaje por medio de la participación intensa de Rogoff (2003), que plantean que las oportunidades que ofrece el medio ambiente social y cultural y las constelaciones de prácticas culturales orientan e inciden en el desarrollo y aprendizaje.

Aunque la perspectiva psicogenética fue crucial para el desarrollo de las investigaciones sobre literacidad en México, faltaba una explicación que ofreciera un análisis de la influencia que tenía el contexto sobre el aprendizaje. Ya desde finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta, comenzó a haber un interés por revisar el impacto que tenían los procesos históricos, sociales y culturales en los procesos de alfabetización (Hernández, 2005; Matute, Da Silva, Eguinoa, Gilbón, Jackson-Maldonado, Pellicer, Suro, Trigos y Vernon, 1995). No obstante, la producción de investigaciones originales en México relacionadas con la teoría socio-cultural, e inclusive de otras relacionadas con desarrollo infantil, lenguaje y literacidad, no han sido tan prolíferas debido a cuestiones institucionales y de falta de recursos materiales y humanos (Matute et al., 1995).

En la línea cognitiva, existen estudios que se relacionan con procesos de comprensión y producción de textos, explicando que el proceso de escribir sucede dentro de una situación comunicativa en donde se debe

expresar un tema para una audiencia con propósitos específicos, que involucra un monitoreo constante, el cual sucede cuando existe una generación de ideas, producción, revisión y corrección (Castelló, Bañales y Vega, 2010). También se destaca la línea sociocognitiva sobre los procesos de interacción social en la cognición en donde se da importancia a los procesos de andamiaje e intersubjetividad en los que se involucra cualquier persona que escriba, ya sea en la primera infancia o a lo largo de su desarrollo como participante de una comunidad (Castelló et al., 2010).

Otro enfoque importante es el evolutivo, que estudia la historia de la escritura desde su origen o aparición en una cultura. Peredo (2005) muestra la función que la misma ha tenido en diferentes sociedades y cómo se ha ido desarrollando y modificándose. Cuestiona el contenido, los espacios y las razones por las que leen las personas haciendo una revisión de los modelos sociales y cognoscitivos, proponiendo que ambos se relacionan y explican una parte del fenómeno.

En cuanto al enfoque histórico-cultural vygotskiano, el desarrollo del lenguaje, ya sea oral o escrito, se ha considerado estrechamente relacionado con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1988). Vygotsky criticó la conceptualización de los procesos de alfabetización como meros fenómenos perceptivos y motores (Hernández, 2005), lo cual indujo a replantear la concepción general de la educación básica ya que muestra que, para que exista aprendizaje, el contenido de lo transmitido debe tener una función social, y por tanto, esta debería ser explícita al momento de ser enseñada.

Otra perspectiva que ha influido en la investigación de la literacidad en México y muy relacionada con un enfoque sociocultural, se conoce como *Nuevos estudios sobre literacidad* (véase, por ejemplo, Gee, 2004), que plantea la importancia de estudiar las prácticas de literacidad situadas en sus diversos contextos.

Por su parte, quienes siguen la teoría sociocultural ven la necesidad de proponer nuevas alternativas a la enseñanza tradicional de los procesos de comprensión lectora y creación de textos como ocurre en la escuela. Coinciden con la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, acerca

de que se trata de facilitar en los niños una involucración más genuina y situada socioculturalmente en las prácticas letradas de sus comunidades en la vida cotidiana extraescolar. Esto implica comprender para qué se lee y escribe en diversos contextos de la vida diaria y cómo esto se relaciona con la participación e involucración de las personas en tales contextos.

Aunque las propuestas teóricas, desde sus principios epistemológicos apunten a estudiar variables distintas, los resultados de las investigaciones nos brindan diferentes elementos que construyen una mejor comprensión de la problemática. Por lo anterior, es importante considerar los diferentes puntos de vista desde donde se comprende el fenómeno, ya que de esta forma es posible acompañar y crear planes de acceso y desarrollo de la cultura escrita que resulten significativos.

En la línea de tener una visión más integral de los abordajes teóricos y los resultados de la investigación en esta problemática en México, Carrasco y López-Bonilla (2013) aportan un compendio de diferentes investigaciones realizadas en México en torno al tema del lenguaje escrito. En este trabajo las autoras ofrecen una revisión histórica de la concepción de la lectura y escritura desde su implementación en las políticas educativas nacionales hasta la fecha. Incluyen diversas investigaciones de la perspectiva psicogenética, neurolingüística y sociocultural. Abarcan los periodos de desarrollo de la niñez hasta la educación para adultos, así como temas de educación especial. Además realizan un análisis a las reformas curriculares en materia de enseñanza de lectura y escritura de 2002 a 2011. A su vez, realizan un estudio sobre la cultura escrita en espacios no escolares y la promoción de la lectura en bibliotecas.

HABILIDADES PREVIAS A LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Ya hemos mencionado que el aprendizaje que un niño va construyendo comienza mucho antes de su incorporación a la escuela. Como miembros de una comunidad los pequeños son iniciados en diferentes actividades; observan y construyen interpretaciones del mundo a partir de

sus experiencias y su relación con los otros y el contexto (Bruner, 2004; Montessori, 2004; Piaget, 2001; Rogoff, 1993, 2003; Vygotsky, 2000), en lo que se incluye una importante relación con el discurso oral o escrito.

En el caso del desarrollo de la literacidad, la lógica de aprendizaje opera de la misma forma ya que los niños son capaces de identificar diversos elementos de este aspecto de la cultura aun antes de ingresar a la escuela y de iniciar su alfabetización formal o convencional. A este proceso se le llama alfabetización emergente (Vega, 2005) e incluye los conocimientos, conductas y habilidades de los niños que están relacionadas con sus esfuerzos por interpretar símbolos y comunicarse mediante estos sin importar si son garabatos, dibujos o letras. Todo ello implica habilidades que los niños han adquirido previamente a su ingreso al programa de instrucción básica, tales como el desarrollo y comprensión de vocabulario, la identificación de las diferencias entre el lenguaje oral y escrito, la comprensión de que el lenguaje escrito transmite significados, el uso adecuado de los libros, los convencionalismos del texto impreso como la dirección de la lectura y escritura o el uso de espacio en blanco entre las palabras, que el habla puede segmentarse en fonemas y finalmente que existen diferencias entre letras, palabras y oraciones (Vega, 2005).

¿De qué manera ocurre este aprendizaje previo a la enseñanza formal escolar de la lectoescritura? Entre las experiencias más tempranas que un niño tiene de la lectoescritura se encuentran interacciones sociales en las que sus padres, hermanos, otros niños cercanos con más experiencia en lectoescritura u otros adultos median entre el niño y lo escrito. Este tipo de interacciones configuran escenarios propicios en donde ocurre la observación e imitación que forman parte de procesos de aprendizaje del lenguaje y la cultura escrita y donde el niño está expuesto a oportunidades diversas para desarrollar vocabulario, comprensión y estructura de una narrativa. Por ejemplo, es frecuente encontrar que las familias de nivel socioeconómico medio o alto cuenten cuentos a los niños pequeños o repitan historias familiares (Reese, Mejía-Arauz y Ray Bazán, 2011), lo cual ayuda al desarrollo

de las habilidades previas a la lectoescritura porque así los niños se familiarizan con la estructura de una historia y aprenden a extraer la información más importante del texto (López, 2009).

Si se complementan estas mediaciones de la vida cotidiana con preguntas y plática sobre los cuentos o historias, los niños pueden ir adquiriendo un repertorio más amplio de vocabulario, lo cual puede facilitar el reconocimiento de palabras escritas y por tanto, comprender los textos que están decodificando. A la vez se familiarizan con la forma en que una historia es contada, lo cual puede repercutir también en que se les facilite el aprendizaje de la escritura en un momento posterior de su desarrollo (Plana, Borzone y Benítez, 2012). Vega (2005) señala además que la carga afectiva que conlleva esta práctica ayuda a generar en el niño la idea de que la lectura puede ser placentera y fomentar el deseo de aprender a realizarla. Consideramos en esta línea que cuando los niños experimentan la lectoescritura como una vivencia más articulada social y motivacionalmente —mucho más allá del solo acto de decodificar mecánicamente o de incluso repetir una comprensión de un texto aislado—, entonces las repercusiones a nivel de hábito y de interés genuino del niño por la lectura y escritura pueden ir quedando instaladas; esto viene siendo la práctica letrada o de literacidad.

En esta misma línea y siguiendo a Bruner (1991), también hay un impacto a nivel de operaciones cognoscitivas ya que, como él explica, cuando un niño hace una reelaboración de un cuento o cualquier historia que le haya sido leída, muestra su capacidad de metarepresentación, es decir, cuando con su imaginación entra y sale del mundo representado, atribuye nuevos elementos no presentes en la historia principal y logra solucionar diferentes problemas discursivos, y así conoce el empleo funcional del lenguaje.

Lo anterior sucede debido a que una competencia narrativa profunda permite al niño comprender y producir relatos con estructura, y esto será determinante cuando las operaciones cognitivas necesarias para la lectura y redacción de textos escritos tome lugar en el desarrollo del

niño, ya que este contará con la noción de generar un texto con sentido global (Darrault, 1991).

En cuanto al desarrollo de habilidades de lectoescritura previas a la enseñanza escolar en Latinoamérica, Ferreiro y Teberosky (1979) fueron pioneras en señalar que, previo al proceso de instrucción formal dentro de la escuela, los niños poseen una noción del sistema alfabético o desarrollan “procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la escritura” (p. 38). Desde esta noción psicogenética, los estudios posteriores realizados en México sobre aptitudes anteriores a la alfabetización formal escolar, mostraron que los niños en edad preescolar reconocen la existencia de un código escrito que expresa gran parte del contenido de su comunidad. Sin embargo, es importante señalar que también se ha encontrado que quienes carecen de las mediaciones y de las oportunidades para familiarizarse con el vocabulario y los textos de tipo escolar, tardan más en desarrollar las habilidades que otros niños obtienen previamente, y presentan mayor dificultad para leer o escribir al iniciarse la enseñanza formal. Estas carencias no provienen solamente de las diferencias en las prácticas familiares de literacidad sino también por las diferencias en los ambientes alfabetizadores de las comunidades en que viven los niños (Mejía-Arauz, et al., 2011; Reese, et al., 2011).

La lectura es un proceso complejo. Leer resulta siempre interactivo. Incorporamos experiencias previas, componentes afectivos y hacemos inferencias. Formamos una opinión después de haber estado expuestos ante un tema.

En el caso de las etapas de alfabetización temprana, en donde se construyen las habilidades precurrentes a la lectura, se ha encontrado que los cuestionarios inferenciales funcionan como medio de reelaboración de una secuencia narrativa y ayudan a que los niños comprendan mejor una historia. Esto se propicia, como señala González (2009), si la lectura se conecta con el mundo del niño y se le hacen preguntas personales, lo cual funciona como una forma de andamiaje para que los niños elaboren más los significados cuando pueden comparar sus propios pensamientos y emociones con los de los personajes de la lectura.

Un andamiaje o mediación por parte de los docentes que incluya relación con las significaciones personales y emocionales, es muy infrecuente en las prácticas de enseñanza en las aulas mexicanas. Rockwell (1995) ha encontrado en sus análisis de la historia de las escuelas mexicanas, que la enseñanza de la lectura por parte de los docentes ha sido una actividad que busca la fluidez, entonación adecuada y decodificación sin errores. El énfasis en estas actividades ha hecho que se pierda el enfoque en la comprensión de los textos, resultando necesario que los niños desarrollen otro tipo de habilidades que los ayuden a comprender lo que decodifican. El andamiaje creado por un guía al momento de hacer preguntas que conectan a los personajes de una historia con experiencias propias cotidianas, ayuda a los niños a construir significados, formar estrategias y formatos de elaboración. Aunque en las escuelas mexicanas este tipo de actividades no son frecuentes (González, 2009), es importante incorporarlas en el estilo de interacción docente ya que propiciaría de inicio que los niños se acostumbren a una escucha más activa, involucrando su pensamiento para formar inferencias desde lo no literal o explícito del texto, lo cual puede tener como repercusión estar incidiendo en la formación de futuros lectores comprensivos y críticos.

Existe una evolución en la estructura del relato de una historia según la edad del niño. En un estudio realizado por González de la Torre (2004) con niños de edad preescolar, se elaboró una clasificación de habilidades encontradas de acuerdo con el rango de edad al que pertenece el preescolar. Allí se incluyen muestras de escritura de las narraciones de los niños con las cuales se realiza una comparación de casos y se analiza la forma del texto para comprender sus procesos de pensamiento. Se encuentra una alta correlación entre la creación de historias infantiles con los cuentos populares, películas y las propias experiencias del niño. Se observa que la cohesión de ideas y la coherencia de las historias del grupo observado llegan después de los cinco años. En suma, se reitera lo señalado anteriormente, de que contar historias a niños pequeños estimula y desarrolla su estructura de

pensamiento, lo que le facilita posteriormente generar narraciones (Bruner, 1991; Darrault, 1991).

Vega y Macotela (2005) ofrecen una revisión teórica del desarrollo de la alfabetización y de las variables que estimulan este proceso en el niño. Encuentran que aunque los aprendices comprenden algunos elementos del código escrito sin recibir previamente instrucción formal, existen algunos elementos que reconocen más que otros que necesitan de contacto directo con el lenguaje escrito para poder alcanzar a percibirlos, tales como la escritura precisa de las palabras y los signos de puntuación. Proponen que al incorporar en las actividades cotidianas del niño tareas relacionadas con las letras o contenido alfabetizador, se favorece la estimulación para su desarrollo. Entre estas tareas se encuentran las rimas, los chistes, las leyendas, los relatos, los juegos de palabras y otros.

Los autores que han trabajado en este tema sugieren que se haga más investigación sobre estos procesos para poder mejorar la calidad del sistema preescolar en el país. Como líneas futuras de investigación propuestas se encuentran el estudio de procesos colaborativos (González, 2007) y analizar nuevas variables que incidan en el desarrollo de la alfabetización en estas edades.

MÉTODOS Y ABORDAJES EN LA INVESTIGACIÓN

En el sistema de educación básica de México, los niños ingresan al primer grado de primaria a los 72 meses de vida,¹ y de acuerdo a este sistema educativo, es ahí donde formalmente inicia el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Por tal razón, las investigaciones acerca del

1. Actualmente se insiste a los padres de familia que inscriban a sus niños en el preescolar, pero hay grandes diferencias en los programas de los preescolares públicos y privados, observándose que en el sistema público no se trabaja con las bases de la lectoescritura tan extensamente como suele ocurrir en los preescolares privados, con el resultado de que muchos niños que acuden a los privados inician la primaria con avances en lectoescritura que no tienen los niños que asistieron a preescolares públicos (Reese, Mejía-Arauz y Ray Bazán, 2011).

aprendizaje inicial de la lectoescritura se han enfocado en poblaciones de niños cuyas edades oscilan entre los cinco y los seis años (Ferreiro y Teberosky, 1979; Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009; González, 2007, 2009; Guevara, Rugerio, Delgado y Hermosillo, 2010; Vega y Macotela, 2005). La mayoría de estos estudios son de corte transversal, a excepción del de Galicia et al. (2009), quienes comparan las habilidades lingüísticas de los niños previo y posterior a la educación en el jardín de niños.

Para encontrar generalidades de las aptitudes desarrolladas en esta etapa en los niños mexicanos, los investigadores se han valido de diferentes metodologías. Si bien en un inicio predominó la aplicación de pruebas estandarizadas que se centraban en categorías lingüísticas y modelos conductistas, posteriormente los métodos de interrogatorio grabados en audio para explorar los procesos cognitivos del niño, utilizados por Ferreiro y Teberosky (1979), rompieron paradigma.

Durante la primera década del siglo XXI se desarrollaron métodos que no solo estaban enfocados en el niño como constructor único de su aprendizaje sino también que consideran el ambiente como variable relevante. Entre ellos se encuentran los cuestionarios dirigidos a los padres sobre el tipo de materiales de lectura que existen en casa (Vega y Macotela, 2005), la videograbación de actividades y al análisis de la interacción, el estudio de estilos didácticos y su impacto en los niños, y la comparación cultural (González, 2007, 2009). Estas últimas estrategias metodológicas no solo son aplicadas en el estudio de habilidades previas a la lectoescritura, existen otros trabajos (Mejía-Arauz et al., 2011; Rojas-Drummond, 2008; Vaca, 2003; Luquez y Ferreiro, 2003; Guzmán y Rojas-Drummond, 2012) en donde se utiliza este tipo de herramientas para comprender los diferentes procesos que se encuentran en el desarrollo de la literacidad, al momento que el niño interactúa con el texto en la lectura o escritura, su función, sus pares y el contexto en que sucede.

Aunque actualmente las pruebas no se utilizan como medida única de análisis, todavía se consideran como instrumento estándar de medición; así, se aplican instrumentos que determinan el nivel

de pronunciación, discriminación de sonidos verbales, seguimiento de instrucciones, interpretación de mensajes, entre otros (Galicia et al., 2009; Guevara et al., 2010; Vega y Macotela, 2005).

Otra herramienta que se puede considerar fundamental en el estudio de habilidades previas al desarrollo de la lectoescritura, es el análisis, interpretación y reelaboración de cuentos por parte de los niños a partir de la lectura de un adulto. La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo de vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro, su manejo y sobre la orientación de la escritura. Promueve también el reconocimiento de palabras escritas, el desarrollo del esquema narrativo, la realización de inferencias y la jerarquización de la información (Borzzone, 1990; Dickinson y Smith, 1994; Sénéchal, LeFevre, Hudson y Lawson, 1996). Cuando un niño escucha narraciones de historias que le son familiares puede identificar los elementos que son importantes para que el cuento tenga coherencia y cobre sentido. Las habilidades previas se analizan desde este tipo de metodología puesto que de esta manera se encuentra qué elementos son significativos para los niños al observar cómo un adulto o un niño más grande utilizan un libro. La función social de leer cobra un significado y es interesante ver cómo este tipo de conductas se replican al momento de la alfabetización en la escuela. Cole y Cole (1999) mencionan que en este tipo de ejercicios los niños comienzan a establecer un vínculo entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el papel con tinta y símbolos sirve para contar una historia.

Realizar investigación con esta metodología ayuda a comprender procesos de estructura narrativa, comprensión de la lectura que un adulto o un niño mayor ha realizado, adquisición de vocabulario, entre otras habilidades (González de la Torre, 2004; González, 2007, 2009; Vega y Macotela, 2005).

Entre los resultados principales de las investigaciones en la primera etapa de desarrollo de la alfabetización, se ha encontrado que los niños que han sido expuestos ante experiencias específicas de literacidad como la lectura de cuentos, acercamiento al material escrito de ma-

nera regular y progresiva, o narraciones orales con secuencia lógica, poseen más habilidades prelingüísticas que les ayudan a tener un mejor desarrollo. No obstante, el porcentaje de la población en México con estas características es minoritario. Por lo anterior, varios autores sugieren modificar el programa del preescolar para incluir esfuerzos que desarrollen estas habilidades en los aprendices (Galicia et al., 2009; Guevara et al., 2010).

Algunas de las competencias que los niños ya han adquirido en este periodo de desarrollo de la alfabetización es el seguir instrucciones que se observan en el reconocimiento de algunas letras y palabras, así como en el dictado (Guevara et al., 2010; Vega y Macotela, 2005). En suma, los niños no desarrollan los niveles esperados en habilidades psicolingüísticas como la comprensión, asociación, integración y memoria que se esperarían en niños de esa edad, y que son requeridos para el ingreso a la primaria (Galicia et al., 2009), y tampoco aprenden a realizar reelaboraciones del texto (González, 2009) ya que más bien se le estimula para que repitan información y no para que reelaboren historias, pero sí son preparados por el sistema educativo para seguir instrucciones. Esto invita a cuestionarse sobre la educación que los niños de edades muy tempranas reciben. La investigación refleja que los niños necesitan más espacios dentro y fuera del aula, en donde puedan adquirir las herramientas necesarias para alfabetizarse y no solo para saber seguir instrucciones y de esta forma ser disciplinados.

La importancia de detectar habilidades previas a la enseñanza de la lectoescritura radica en que pueden ser un predictor para el desempeño escolar posterior. Por ejemplo, se ha encontrado que quienes muestran, desde que finalizan el preescolar, un nivel bajo de habilidades lingüísticas, orientación espacial, discriminación visual o significado de las palabras, presentan un rendimiento académico bajo a lo largo de su educación básica (Guevara et al., 2010).

Si bien la investigación realizada en México respecto del desarrollo de habilidades previas de lectoescritura corrobora su relevancia e impacto en el desarrollo posterior de la literacidad, hasta el momento

sigue habiendo una desigualdad de oportunidades para estimular a los miembros más pequeños de nuestra sociedad. De ahí que resulte urgente pensar en modelos de intervención eficientes, innovadores e incluyentes que faciliten a los niños mexicanos no solo pertenecer al mundo alfabetizado sino también contar con mejores condiciones para su desarrollo y aprendizaje escolar. El objetivo no es que todos los niños aprendan lo mismo ni de la misma manera sino, que tengan acceso al mundo del aprendizaje de una manera equitativa.

ETAPAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

De acuerdo a algunos investigadores, existen momentos que marcan la transición entre etapas en el aprendizaje de la lectoescritura. Primero, es importante aclarar que la lectura y escritura, aunque interdependientes, son procesos diferentes que pueden notarse como tales en cuanto al desarrollo de los niños. En un primer periodo, denominado alfabetización temprana, los intentos iniciales del niño por escribir son más evidentes que los de la lectura y en diversas ocasiones están acompañados de dibujos. En su iniciación a la lectura los niños juegan a leer aunque en realidad solo simulen. Conforme el mundo de los adultos o de niños más grandes los va acercando a la lectura de cuentos, los pequeños comienzan a memorizar sus historias favoritas y con el paso del tiempo y la exposición a experiencias alfabetizadoras, se va desarrollando su conciencia alfabética y comienzan a reconocer letras. Además, dependiendo del idioma y los usos culturales, comprenden que hay convenciones y características particulares de la lengua escrita tales como en algunos lenguajes occidentales son el que existen páginas, que tienen un orden, que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo. En un momento posterior, los niños comienzan a querer escribir su nombre o el de las personas que le son significativas, intentan hacer recados o notas que expresan cariño o afecto. La interacción con sus padres, hermanos, primos o amigos los acercará a materiales de contenido alfabético diverso que los guiarán finalmente a la pro-

ducción (McLane y McNamee, 1999). La importancia del ambiente del niño en este periodo es fundamental.

En un segundo momento, los niños que se insertan en un programa escolar, aprenden a decodificar las grafías y, con la práctica, lo que en principio resultaba la comprensión de una decodificación se convierte en una herramienta de aprendizaje, es decir, la transición consiste en que el niño entienda la lectura como una habilidad que le ayudará a aprender u obtener conocimientos. Así, diversos autores identifican etapas en el aprendizaje de la lectoescritura (véase, por ejemplo, Chall, en Cole y Cole, 1999), pero nos centraremos en lo que en México se ha abordado al respecto.

Un abordaje muy interesante es el estudio de la comprensión de los niños del nombre propio. La construcción del sistema de escritura va formando, entre muchos otros elementos, la manera en que el niño se identifica a sí mismo de manera gráfica. El nombre propio, de acuerdo con Ferreiro y Gómez:

[...] es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras (1982, pp. 163-164).

Más aún, este es un ejemplo en que se muestra cómo el aprendizaje de lo que tradicionalmente se ha considerado algo intelectual se entrelaza con el aspecto emocional y el identitario, aspectos que usualmente se han ignorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el caso del aprendizaje de la lectoescritura, en donde es muy escasa la investigación que identifica la relación entre el afecto o los aspectos emocionales y motivacionales con el aprendizaje de la lectoescritura y el establecimiento de prácticas letradas. Esta carencia no solo se da en México sino también en otros países.

Otra manera de comprender las etapas de transición entre un estadio y otro en el desarrollo de la literacidad, es a través de la interpretación de lo que los niños entienden acerca de cómo se produce un escrito. Por estas observaciones, se pueden inferir o crear hipótesis de las ideas que el niño tiene sobre la forma como se ejecuta la escritura o la lectura. Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la de Pellicer (1999), quien señala que los errores que un niño puede cometer no están relacionados con la presencia de una dificultad en su aprendizaje, por el contrario, están dentro del aprendizaje mismo, ya que el niño demuestra que se encuentra en un proceso de reflexión y razonamiento. Analicemos uno de sus resultados. Una niña de tercero de primaria comete un error de concordancia gramatical al escribir: “Cristóbal Colón llevaron las niñas, la Pinta y la Santa” (p. 7). Aunque la niña ha cometido un error gramatical, ya que Cristóbal Colón es considerado como un sujeto singular y “llevaron” es un verbo conjugado como plural, su error tiene una explicación, ya que el predicado “las niñas, la Pinta y la Santa” es plural. En suma Pellicer (1999) propone que cometer este tipo de errores demuestra que la niña se encuentra analizando la estructura del lenguaje.

También se ha recurrido al análisis de la forma en que los niños corrigen textos ajenos ya que al realizar modificaciones, sugerencias o correcciones los aprendices muestran de una manera práctica, las ideas que tienen sobre el uso de la lengua (Dávalos y Alvarado, 2009; Chaparro y Morales, 2009; Luquez y Ferreiro, 2003).

LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA, APORTACIONES DE LA TEORÍA PSICOGENÉTICA AL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

Como hemos ya mencionado, las etapas del aprendizaje de la lecto-escritura han sido ampliamente analizadas en México desde la teoría psicogenética y una de sus grandes aportaciones ha sido demostrar que la sílaba es la primera unidad oral a la que acceden los niños (Ferreiro

y Teberosky, 1979). La segmentación del texto también ayuda a comprender la evolución de los niños en la concepción silábica. Alrededor de los nueve años de edad, los niños adquieren la habilidad de seccionar los escritos y hay regularidad en la evolución de los agrupamientos mediante los cuales los niños procesan el texto escrito (Vaca, 2004). Los niños pequeños separan los textos en unidades pequeñas y los mayores lo analizan mediante unidades poliléxicas (Vaca, 2003).

Por otra parte, los estudios psicogenéticos del desarrollo infantil han explorado temas como la conciencia silábica y sus representaciones. Por ejemplo, en un estudio de representación gráfica de las consonantes en niños prealfabéticos, Cano y Vernon (2008) encontraron que aquellas letras a las que están más expuestos los niños en su contexto cotidiano les resultan más fácilmente identificables. De manera que aún sin una instrucción formal del lenguaje, los niños pueden establecer correspondencias de letras con palabras según su valor sonoro; en otras palabras, su conciencia fonológica se encuentra muy desarrollada.

La conciencia fonológica tiene un papel importante en la reestructuración del lenguaje oral y su conexión con las relaciones y transformaciones sonidos-grafías que van acompañadas a su vez de transformaciones en los valores que los niños atribuyen a cada letra, lo cual ocurre como un modo de “solucionar los problemas que surgen de sus criterios de representación o sus hipótesis sobre el sistema” (Quinteros, 1997, p. 27).

Es importante considerar, sin embargo, que en esta reestructuración de lo oral y lo escrito, en el idioma español los niños tienden a introducir más vocales que consonantes ya que el núcleo silábico de la lengua se encuentra formado por una vocal (Quinteros, 1997). El proceso de consolidación de la conciencia fonológica en español es distinto entonces al del inglés (Zamudio, 2008). Los niños nunca utilizan letras vocales en función de sustitutas, solo lo hacen con letras consonantes. Estos resultados nos llevan a pensar que los niños hispanohablantes tienen un alto nivel de familiarización con las vocales y en esta etapa

de transición entre el lenguaje cotidiano, utilizado en contextos familiares para el aprendizaje, y el plasmado en una hoja, el uso de las mismas se vuelve más accesible.

Aunque se ha considerado que la conciencia fonológica y el reconocimiento silábico son de suma importancia para el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en los niños, varios investigadores señalan que debido a la transparencia y relativa simplicidad de la ortografía en español, la enseñanza intencional de la conciencia fonémica puede resultar innecesaria (por ejemplo Carreiras, Álvarez y De Vega, 1993; Carreiras y Perea, 2004; Ferreiro, 1991; Ferreiro, Pontecorvo, Moreira y García, 1996; Goldenberg, Tolar, Reese, Francis, Ray Bazán et al., 2014; Signorini, 1998; Vernon y Ferreiro, 1999).

A diferencia de algunas orientaciones en Latinoamérica que proponen programas de entrenamiento en conciencia fonémica, una investigación comparativa reciente de Goldenberg et al. (2014) cuestiona la necesidad de una enseñanza directa de la conciencia fonémica, sugiriendo que es suficiente con enseñar directamente a los niños a reconocer letras y sus sonidos, y cómo las letras se combinan para formar sílabas y palabras con significado, ya que parece que la conciencia fonémica se va desarrollando adecuadamente a medida que los niños aprenden a leer y así van descubriendo los principios alfabéticos.

En cuanto a la escritura, uno de los aspectos más revisados en esta línea es el de ortografía (Díaz, 1996; Vaca, 1996) que aunque con frecuencia se analiza como independiente de la lectura, también tiene una gran repercusión para los procesos de lectura. Para que los niños puedan comprender una lectura es necesario que hayan desarrollado previamente una concepción del sistema ortográfico, ya que de otra forma se puede desviar el significado del texto (Vaca, 1996). Se entiende por ortografía:

[...] un sistema de grafemas habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de fonemas y estilos. La ortografía incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras

pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje (Ferreiro y Gómez, 2000, p. 19).

Así, cuando se vincula este elemento de la escritura al desarrollo infantil en alfabetización, se comprende como un espacio de entendimiento de algunas de las ideas infantiles sobre la lectura, ya que lo que los niños hacen de las grafías no es azaroso y desde estas representaciones se construye una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas. Antes de conocer la manera correcta de graficar todas las palabras, han construido algunas ideas sobre reglas de la escritura (Díaz, 1996). Lo anterior apunta a repensar la enseñanza de la ortografía. El trabajo realizado actualmente en este campo se ha centrado en aspectos normativos de la escritura en lugar de entenderse desde la adquisición que tiene lugar en el contexto general del aprendiz. Es necesario establecer cuáles son las mejores situaciones para ayudar a los niños a descubrir y a entender las particularidades de la normatividad del español, siempre y cuando se logren comprender las ideas infantiles sobre los elementos no alfabéticos de la escritura y sobre la función que estos desempeñan en el momento de representar algo por escrito (Díaz, 1996).

Es importante señalar que aun cuando esta perspectiva teórica, que ha tenido gran relevancia en la comprensión e investigación del aprendizaje de la lectoescritura, se enfoca en aspectos muy particulares de la construcción y cognición de las estructuras del lenguaje escrito, los investigadores en esta línea, incluso si no lo abordan explícitamente como parte de las variables de investigación, reconocen el impacto de los aspectos contextuales y personales, tales como la importancia de la construcción de significados a partir de las vivencias o experiencias de vida de los niños, de la relación con la construcción de su identidad, y de los aspectos emocionales en el aprendizaje, todo lo cual es parte de los aspectos sociocognitivo-emotivos del aprendizaje que señalamos nosotras como cruciales en el desarrollo de la literacidad.

OTRAS VARIABLES EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA: LA INEQUIDAD EN CONDICIONES DE POBREZA Y EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA

Hemos señalado que el aprendizaje de la lectoescritura no es algo que dependa de condiciones de desarrollo individual sino que es importante reconocer la influencia que tiene el medio ambiente sociocultural para este aprendizaje. Por ello, los investigadores han orientado la investigación desde diferentes ángulos considerando, por ejemplo, variables socioeconómicas.

Un contexto que nutre al niño de oportunidades de aprendizaje, incrementa el desarrollo de sus habilidades. No obstante, en México 46.2% de la población vive en condiciones de pobreza, de la cual 21.4 millones son niños (Coneval, 2012). La situación que enfrentan los niños mexicanos de escasos recursos en el tema de aprendizaje y desarrollo de prácticas letradas es complicada. Debido a la falta de oportunidades y contextos propicios para el desarrollo, los niños provenientes de estratos socioculturales bajos pueden mostrar deficiencias preacadémicas y poco dominio de habilidades lingüísticas orales como lo reporta Guevara (2008). Una de las aportaciones de su investigación es la de mostrar datos acerca del curso que sigue el desarrollo de la alfabetización en las aulas, como una manera de buscar los aspectos que pueden dificultar el desarrollo académico. Entre los resultados de su investigación, Guevara (2008) identificó que los niños que ingresan a primer grado, tienen algunas habilidades de copia ya desarrolladas. Pero mientras que en ese grado escolar se continuará estimulando con demasiada frecuencia a desarrollar habilidades de copia, otras habilidades como escribir después de un dictado, al parecer no se practican en igual medida, como se corroboró en el estudio mencionado. De acuerdo con la autora, es necesario enfocarse más en promover en los alumnos la comprensión y la estructuración tanto del lenguaje oral como del escrito, siguiendo una estrategia relacionada

con el uso social de la lengua para lograr el grado de dominio que se espera en una sociedad alfabetizada (Guevara, 2008).

En la línea de hacer uso de herramientas tecnológicas para la investigación, resalta el que se ha incorporado ya la computadora. Debido a que los niños se relacionan con diferentes herramientas virtuales, será útil analizar cómo se transforman los procesos de literacidad con la mediación de estos artefactos culturales. Diversas investigaciones consideran a la computadora como una herramienta de aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2001; Luquez y Ferreiro, 2003; Quinteros, 2007; Rojas-Drummond, 2008).

Específicamente, la investigación de Quinteros (2007) estudia a niños de cinco y seis años con conciencia silábica sin experiencia previa de escritura en la computadora, y analiza las concepciones de los niños sobre la palabra escrita en diferentes momentos del desarrollo, con el fin de explicar la génesis de la adquisición del principio alfabético comparando el empleo y función de vocales y consonantes. En esta investigación se entiende al teclado como un contexto que genera un proceso de reflexión distinto para el niño; en primer lugar, porque tiene un repertorio de vocales ofrecidas al escritor principiante de manera visual. Una de las hipótesis planteadas por la autora es que al tener todo el repertorio de vocales y consonantes en un teclado, los niños tendrán un acceso más amplio a los conocimientos previamente logrados y solucionarán algunos problemas de memoria o secuencia sonora. Aunque los resultados de este estudio no muestren diferencias significativas entre el uso del lápiz y el teclado, abre un camino hacia nuevos tipos de comprensión e investigación de la literacidad.

Más allá de incluir a la computadora en la investigación del desarrollo de la literacidad, es importante considerar que vivimos en una sociedad que produce tecnología nueva de manera constante, por lo que es importante estudiar cómo la tecnología de información y comunicación media la práctica. Tabletas, teléfonos inteligentes, consolas de videojuego, plataformas en línea, todas pertenecen a la cultura escrita y son accesibles a algunos grupos de niños en este país, en edades cada

vez más tempranas. Al transformarse las herramientas de adquisición y desarrollo de una habilidad, resulta importante estudiarlas como variables que pueden modificar el proceso del aprendiz. Una línea de investigación que se puede desarrollar en los próximos años estará relacionada con el impacto que tiene la tecnología y la Internet en procesos de literacidad, ya que una relectura de las diferentes teorías puede ayudar a comprender mejor los procesos en los que las personas del siglo XXI están involucradas (Castelló et al., 2010).

FACTORES INSTITUCIONALES EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

En México, la institución encargada de orientar los procesos de enseñanza de la lectoescritura es la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde su aparición en 1921 hasta la actualidad, han sido diversas las reformas que han orientado las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Una reforma importante de los últimos años fue la de 1993. Desde entonces, uno de los objetivos principales de los programas oficiales para la enseñanza de español ha sido que los niños aprendan el lenguaje hablado y escrito con la finalidad de comunicarse de manera efectiva tanto en distintas situaciones académicas como sociales (SEP, 2000). En esta misma reforma, se incluían en los libros de texto estrategias básicas para la comprensión lectora (Carrasco, 2003). No fue tarea fácil para los docentes dejar de lado las prácticas de enseñanza tradicionales, y algunas recomendaciones no eran llevadas realmente a la práctica. No obstante, se ha encontrado que, cuando los docentes logran alejarse de los métodos de enseñanza tradicionales y aplican estrategias de comprensión lectora como las sugeridas en la reforma, pueden ayudar a la formación de buenos lectores y no solo de decodificadores de un sistema gráfico. Desde este periodo hasta la fecha, la misión docente ha sido lograr que los niños tengan las herramientas básicas para desarrollar funcionalmente la lengua oral

y escrita generando discursos contruidos de manera sólida y estructurada (Pellicer, 2009).

En el ciclo 2000–2001, 90% de la matrícula de preescolar fue atendida por el sector público, mientras que en el ciclo 2010–2011 únicamente 86% (IEESA, 2012). A partir de que se estableció la obligatoriedad del preescolar en el ciclo 2005–2006 se observaron diferencias entre niños que habían asistido a escuelas del sector privado y el público, tales como que los niños del primer grupo presentan un mayor desarrollo de vocabulario y de habilidades lingüísticas. Sin embargo, esto no se puede atribuir exclusivamente a un efecto de los programas de la educación privada sino que también intervienen otros factores como un ambiente más rico en texto y ciertas prácticas en los hogares como la lectura de cuentos en voz alta por parte de los padres. Lo anterior incrementa las desigualdades en las condiciones iniciales de los niños al llegar a la primaria (Ray Bazán, Mejía-Arauz y Reese, 2012). En lo tocante al currículo en la educación preescolar, se señala la falta de universalidad en los programas de este nivel. Ante ello, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa propone generar modelos pedagógicos que incluyan actividades que tomen en cuenta las características específicas de los distintos grupos sociales (Galicia et al., 2009).

Por lo anterior, se resalta la importancia de que profesoras y profesores de preescolar estén capacitados para aplicar evaluaciones diagnósticas de habilidades lingüísticas para que logren comprender mejor a su población (Galicia et al., 2009).

Algunas limitaciones que presenta el sistema oficial de educación básica se relacionan con diversos factores, tales como las políticas educativas y las condiciones económicas que eventualmente se traducen en escuelas que no tienen las condiciones mínimas necesarias para el desarrollo de los alumnos (Galicia et al., 2009; Guevara et al., 2010).

Una de las prácticas que han realizado los investigadores para comprender la propuesta didáctica en cuestiones de procesos de lectura, ha sido la revisión del material oficial (libros de texto, cuadernos de actividades) utilizado en las escuelas primarias para estimular a los

niños. Entre los resultados de estas investigaciones se ha encontrado que el programa de estudios de español para la alfabetización temprana, incluye sugerencias de aplicación de actividades que vinculan el contenido enseñado a los alumnos con prácticas cotidianas, o situaciones aplicables a su vida diaria, y estas no suelen ser implementadas por los docentes debido a una falta de capacitación institucional de los profesores para un uso eficiente del material. Cuando se llegan a implementar actividades de tipo vivencial, la participación oral y escrita de los niños es restringida (Candela y Kalman, 2006). Si comprendemos que el niño debe desarrollarse en un ambiente en donde se le nutre de experiencias que ejerciten sus habilidades, el limitar su expresión llega a ser un inhibidor para su desarrollo.

Otro aspecto que destacan varios investigadores, es la importancia que tiene la estructura de los textos en el material oficial de la SEP, ya que estos orientan la forma de enseñanza de los docentes (Zarzosa, Padilla y Castillo, 2003; Mares et al., 2008; Ray Bazán, 2009, 2011; Vargas, 2001).

Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Ray Bazán (2009) quien analiza los procesos de comprensión lectora desarrollados en los niños de siete a diez años en México a través de los textos expositivos, desde una mirada psicogenética y sociocultural. En esta investigación presenta la situación actual de la lectura en México mediante la exposición de encuestas nacionales e internacionales, vislumbrando un panorama en donde se debe actuar rápidamente. En su estudio, muestra las habilidades que se evalúan en las pruebas como PISA, ENLACE, y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Además, explica los diferentes procesos y características que están involucradas en la relación entre el lector y el texto. La importancia de este trabajo radica en encontrar que un indicador de la comprensión de la lectura es la fluidez de la misma y no la precisión en la lectura oral. En un estudio posterior, Ray Bazán (2011) realiza una revisión de los libros de texto gratuito de los primeros años de la educación básica, encontrando algunas inconsistencias en el uso de textos expositivos y la lógica

secuencial del material. El autor señala la importancia de resolver las deficiencias de los textos para así lograr que los niños puedan tener un mejor desempeño en la lectura.

Algunas investigaciones cuestionan el tipo de actividades que proponen los libros de texto y de actividades. Al analizar libros de texto utilizados en primer año de primaria, tanto de una editorial privada como de la SEP, se ha encontrado que estos materiales no tienen las actividades necesarias para enseñar desde una visión constructivista; que presentan tareas escasas en donde el niño pueda desarrollar actividades de escritura (Vargas, 2001). Las propuestas de transformación apuntan a la posibilidad de diseñar materiales de literacidad que tengan como base el trabajo cooperativo y actividades que propicien una interacción entre las situaciones cotidianas del aprendiz y el contenido que se pretende enseñar.

En una revisión de los libros de ciencias naturales de segundo grado se encontró que si bien los libros de texto proponen la comprensión lectora y la transferencia del contenido aprendido en actividades posteriores, no facilitan ni promueven el desarrollo entre pares o la realización de actividades alternativas al resumen o la exposición (Mares, 2008). Por lo anterior, las propuestas de modificación consisten en cambiar tanto la estructura de los libros de texto gratuito como su forma de trabajo en el aula, de una manera más acorde al estilo de trabajo que proponen los docentes. Las características de un texto, por sí solas, no determinan lo que un docente hará con él. No obstante, el empleo que le da el profesor, aunado a las características del texto, marcan una pauta específica de organización del trabajo de los niños en el aula. En esto, la vinculación de la vida cotidiana de los niños con los temas y requerimientos en la enseñanza formal escolar se convertiría en una herramienta poderosa para incrementar las oportunidades de desarrollo del aprendiz.

Los trabajos de revisión de libros de texto son importantes debido a que cuando un niño logra comprender un texto, se trata de un logro según criterios sociales y normativos (Zarzosa, Padilla y Castillo, 2003).

Los niños comprenden mejor textos cortos que escritos de mayor extensión y, en los primeros años de educación básica, los aprendices suelen creer todo aquello que el texto exponga, especialmente si trata de información novedosa para ellos. En esta etapa hay una actitud de respeto hacia los libros y el contenido de los mismos. De acuerdo con lo anterior, el diseño de los libros, estructurado desde las instituciones, debería ser el óptimo para el contexto en el que se desarrollan los niños (Zarzosa et al., 2003).

Existe una propuesta general de los investigadores como Carrasco (2003) o Pellicer (2009), de concientizar desde las instituciones a los agentes responsables de la iniciación de la literacidad para que incentiven, estimulen y desarrollen la alfabetización en los niños. Señalan múltiples propuestas para diseñar un ambiente nutricional desde el aula, que acompañe a los aprendices en su formación para así crear sujetos independientes que puedan interactuar con cualquier tipo de texto que les sea presentado y de esta forma facilitar su aprendizaje.

Entre las propuestas de cambio se apunta a la relevancia en el terreno educativo de formar lectores, sujetos que pertenezcan a una comunidad alfabetizada con acceso a mayores oportunidades. Al leer se involucran una serie de significados, socialmente construidos, que vinculan al lector y al texto en un proceso de interpretación y revisión. La escuela mexicana no ha logrado enseñar a los niños a comprender los textos, y por tanto, una de las estrategias de intervención a desarrollar se encuentra en este terreno: enseñar a comprender (Carrasco, 2003). Otra alternativa es trabajar desde la reflexión sobre la lengua más que sobre los contenidos de gramática y lingüística.

Un análisis de los procesos utilizados comúnmente en los niños que asisten a las escuelas mexicanas para identificar los tiempos verbales, muestra que existen problemas de comprensión de la relatividad temporal debido a que, entre diversos factores, los tiempos verbales son enseñados de manera rígida, los profesores enseñan el presente el pasado y el futuro vinculándolos con palabras o conceptos relativos al

ayer, hoy y mañana cuando, gramaticalmente, no es una regla que esto suceda. Este estudio propone algunos ejercicios a los docentes, como la creación de oraciones con marcadores de tiempo, modificar el orden de la narración de los sucesos o trabajar con enunciados subordinados, con el objetivo de seguir las indicaciones del programa que resulten más significativos para el aprendizaje de los niños (Pellicer, 2009).

Otro aspecto interesante encontrado en un estudio transversal, comparativo y observacional en donde se analizó el tipo de interacciones que promueven los docentes de la educación básica durante la asignatura de español, es que en las sesiones observadas el repertorio de actividades se limitaba a interacciones contextuales, es decir, lectura, preguntas de contenido, revisión de conceptos y ejemplos que no resultan la mejor forma de estimular el desarrollo de las competencias lectoras. Como alternativa, se proponen actividades de tipo sustitutivo o no referencial, con el propósito de que los niños tengan las herramientas necesarias para transferir sus conocimientos a cualquier tipo de circunstancia en donde lo requieran (Guevara et al., 2005).

A lo largo de la historia del país ha habido múltiples intentos, a través de las reformas educativas y de las políticas educativas y culturales, de impactar en la forma en que se accede a la cultura escrita (Cantón, 2009a, 2009b). Entre las recomendaciones que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) en su último reporte de políticas para un desarrollo incluyente, se encuentra el ampliar la cobertura educativa y el cuidado de la primera infancia ya que las estadísticas mostraron que los niños que habían asistido al preescolar durante más de un año, obtuvieron en promedio 36 puntos más en la prueba PISA, que quienes no habían asistido nunca (OCDE, 2012, p. 30). No obstante, cada uno de los actores involucrados en el proceso de formación de individuos alfabetizados resulta una pieza clave para el desarrollo de los niños. Instituciones, investigadores y docentes necesitan establecer un diálogo constante en donde retroalimenten el trabajo de unos y de otros con el objetivo de mejorar la

calidad de la enseñanza construyendo puentes, fortaleciendo lazos y creando espacios de crecimiento.

FAMILIA, ESCUELA, COMUNIDAD Y LITERACIDAD

Son diversos los factores que nutren el desarrollo de la literacidad en el niño. Desde que las ideas de Vygotsky se fueron conociendo en el mundo occidental hubo un gran interés por estudiar las redes que entretejen la realidad del aprendiz. El aprendizaje y el desarrollo ya no podían considerarse de manera aislada sino que escenarios y grupos sociales se tornan materia de estudio de procesos de aprendizaje y desarrollo. De ahí que escuela, familia y sociedad son clave en la comprensión del desarrollo de la literacidad.

Diversas investigaciones se han adentrado en estas consideraciones. El Programa de Estudio para la Educación Preescolar (Rodríguez, 2011) comprende a los padres de familia como agentes que facilitan el desarrollo del proceso educativo de los niños. Se ha investigado la inequidad social relacionada con las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la literacidad (Mejía-Arauz et al., 2011; Reese et al., 2011), o se detectan correlaciones entre el nivel socioeconómico y el desempeño de las competencias de lectura (Bazán, Osuna y Ross, 2003; Díaz, Martínez y López, 2007).

Otras investigaciones revelan la falta de cohesión entre las instituciones de instrucción formal y la familia, lo cual apunta a la necesidad de más investigación acerca del impacto de la relación entre escuela o profesores y padres de familia en el aprendizaje y desarrollo de la literacidad de los niños (Reese et al., 2011; Mejía-Arauz et al., 2011). Reportes de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) (Blanco, 2004) indican que existe una tradición de desvinculación entre la familia y la educación en Latinoamérica, en donde pareciera que la familia vive en una realidad distinta a la de la escuela. Aunque ambas partes buscan que el niño tenga las herramientas básicas necesarias para la vida cotidiana, no existen

plataformas que vinculen de manera eficiente estos dos escenarios de aprendizaje en la mayoría de la población. Si bien en el caso de ciertos grupos sociales las madres y los padres tienen una rica experiencia sobre los temas que se tratan en un programa educativo (Blanco, 2004), en ocasiones las instituciones no los perciben como tal e inclusive les restringen su participación en el escenario escolar (Reese et al., 2011). No obstante, se ha encontrado que en los casos en que los padres de familia tienen un conocimiento de las estrategias que son utilizadas por los maestros para la enseñanza de sus hijos, pueden apoyarlos para que logren tener un desempeño satisfactorio en las habilidades de lectura y escritura (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007). Se propone entonces fomentar una comunicación activa y recíproca entre escuelas y familias para facilitar el desarrollo de las capacidades de los niños.

Son varios los aspectos que se han enfocado en el estudio de la relación familia, escuela y sociedad para el desarrollo de la literacidad. Por ejemplo, algunas investigaciones se han enfocado en las percepciones que los padres de familia tienen acerca de las prácticas de los docentes y cómo sus propias experiencias escolares negativas en la infancia se transmiten a sus hijos (Reese et al., 2011), o la relación del capital cultural familiar con el desempeño de los niños en pruebas específicas de vocabulario y lectura (Bazán et al., 2007; Díaz et al., 2007; Reese et al., 2011).

La familia tiene un papel muy importante para proveer de experiencias que acercan y forman hábitos en el niño. Por ello es uno de los escenarios privilegiados para estimular en los niños la lectura, si se presenta como parte de las prácticas cotidianas de vida. Así, los padres que tienen como hábito orientar al niño a la realización de tareas relacionadas con la lectura y la escritura, con horarios y tareas específicas, configuran un contexto más favorable para el desarrollo de habilidades de lectoescritura (Díaz et al., 2007). Sin embargo, no solo se trata de que los niños desarrollen tales habilidades sino que también se vayan involucrando en forma más compleja en diversas prácticas de literacidad, que además pueden ser modeladas y alimentadas en el contexto familiar y, más aún, fomentadas en su comunidad más allá de

las prácticas en el interior del hogar. Mejía-Arauz et al. (2011) y Reese et al. (2011) muestran en sus estudios longitudinales de comparación cultural que no solo es en la familia en donde se crean diferencias en las experiencias de literacidad sino también en todo espacio en que transcurre la vida de los niños. Por ejemplo, la investigación de Mejía-Arauz et al. (2011) reporta grandes diferencias en cuanto al ambiente de texto en dos comunidades; en una de nivel socioeconómico medio, además de profusión de letreros en las calles, se contaba con biblioteca con una buena sección de libros para niños, así como puestos de venta con bastante material de lectura de entretenimiento para niños; mientras que en la otra comunidad de nivel socioeconómico bajo, había mucha menor cantidad de letreros en las calles, la biblioteca escasamente tenía algunos cuentos para niños, y no se encontró ningún puesto de venta de material de lectura ni para adultos ni para niños.

Otro aspecto muy importante a considerar es la cercanía o distancia que experimenta el niño entre las prácticas y conocimientos que adquiere en su vida familiar y comunitaria, y las prácticas, conocimientos y actividades que encuentra en la escuela.

Como la escuela sigue un programa de enseñanza único para todos y no toma en cuenta las prácticas de algunos grupos no dominantes, esto crea una distancia y “desigualdad en el acceso y desarrollo de las competencias implicadas, en el caso de la lectoescritura” (Mejía-Arauz et al., 2011, p. 136) Así, la escuela como institución, parecería ser un espacio en donde se aumenta la desigualdad ya que el discurso y prácticas de la cultura dominante prevalece ante las minorías y esto incrementa el rezago educativo. En síntesis, existen diferencias y desventajas en la educación formal y en las oportunidades que familia y comunidad ofrecen al desarrollo de los niños. Vincular más directa e intencionalmente escuela con comunidad y propiciar la participación comunidad-familia-escuela, puede ser una alternativa de intervención para mitigar la inequidad (Mejía-Arauz et al., 2011; Ray Bazán, Mejía-Arauz y Reese, 2012).

Al analizar los actores principales en el proceso de aprendizaje de un niño y qué tipo de influencia ejercen estos en ellos, se puede concluir que todos los miembros de una sociedad somos responsables, de una manera u otra, de que los niños puedan tener un mejor futuro. La construcción de una sociedad alfabetizada es tarea de todos con la responsabilidad y liderazgo principal del estado de ofrecer espacios para el desarrollo de la literacidad en los niños y la población en general.

CONCLUSIONES

México tiene grandes retos en el tema de educación, el cual está vinculado fundamentalmente con aprendizajes elementales como la lectoescritura. Si bien las cifras y datos que presentamos aquí muestran un panorama preocupante, también encontramos investigaciones y propuestas muy importantes para reorientar y abordar el problema eficientemente.

La transformación de los escenarios de participación social e institucional como plataforma para el desarrollo infantil de la literacidad, puede ser una realidad si el problema se aborda de manera integral. México necesita fomentar la creación de ambientes familiares y comunitarios alfabetizadores que realmente proporcionen apoyos para fortalecer la adquisición y desarrollo de las competencias de lectoescritura, pero más que ello, de las prácticas letradas en sus diversos contextos. Sin embargo, esto debe ser un compromiso de la sociedad en su conjunto y particularmente de los entornos comunitarios y familiares más cercanos a los niños, como lo señala Ray Bazán (2011). Cuestiones como la pobreza (Guevara et al., 2008), la diversidad cultural (Mejía-Arauz, 2006), el abandono de las estrategias escolares desconectadas de lo cotidiano (Ferreiro, 2000), la propuesta del trabajo colaborativo entre pares como medio de aprendizaje (Rojas-Drummond, 2008), entre otras, nos ayudan a esbozar un camino de intervención adecuado ante las necesidades reales de los niños mexicanos.

Todos los involucrados en el proceso de adquisición de la cultura escrita muestran actitudes y propuestas que pueden modificar el contexto actual: los profesores, las instituciones, los padres de familia, los investigadores y los mismos alumnos desean tener mejores herramientas para enfrentar los retos de una realidad cambiante. Esto es muy importante porque un país que cuenta con una población alfabetizada puede acceder a niveles de calidad de vida más altos (López y Hanemann, 2009) y a un mayor desarrollo individual y social.

El problema es que no solo se trata de eliminar el analfabetismo o los bajos niveles en las habilidades de lectoescritura desde un punto de vista mecánico sino que se debe tratar de apreciar las diversas prácticas letradas de manera que se estimule la literacidad de acuerdo a los diversos contextos y significados que implican. Esto, a su vez requiere de modificar la iniciación a la lectoescritura como algo descontextualizado, carente de sentido para los niños. Desde edades muy tempranas la cultura escrita se debe presentar como un elemento cercano, útil y necesario que al mismo tiempo sea ingenioso y divertido para el aprendiz. El aprendizaje significativo requiere mucho más que un abordaje centrado en operaciones cognitivas, demanda interacción entre pares, considerar e involucrar factores emocionales y motivacionales, así como de considerar la contextualización y las prácticas de vida cotidianas que no se toman en cuenta con suficiente frecuencia y valoración en los escenarios de enseñanza formal.

La creación de un contexto incluyente donde todos tengan las mismas posibilidades de desarrollo desde la infancia temprana, puede ser alcanzada si se abre un diálogo entre los actores que guían a los niños en las prácticas letradas y la cultura escrita. ¿Qué alternativas se pueden desarrollar con los recursos con los que de hecho se cuenta? México cuenta con una cultura rica y diversa que puede ser transmitida desde esta plataforma. Teniendo en cuenta que la alfabetización es tanto escolar como para la vida ciudadana, resulta especialmente relevante el cuestionamiento que hace Ferreiro al trabajo educativo: “Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo [...] ¿para

qué y para quién alfabetiza?” (2001, p. 3), lo cual implica entonces que la escuela reoriente su compromiso.

El objetivo no solo es enseñar a leer y a escribir sino lograr su aprendizaje e inducir y apoyar prácticas de literacidad que sean relevantes a los diversos contextos en que se desarrollan los niños, los jóvenes y los adultos. Todo esto en un contexto global en constante movimiento con diferencias económicas marcadas que incrementan la inequidad y el rezago en un país en el que poco se ha logrado en los últimos diez años. Enfrentar este reto no solo es necesario sino también posible, si nos apropiamos del problema y construimos una vía de andamiaje más sólida y funcional que nos permita seguir con la tarea de facilitar el desarrollo de los miembros más jóvenes de nuestra comunidad.

REFERENCIAS

- Bazán Ramírez, A., Osuna Palomares, B. & Ross Arguelles, G. (2003). Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(1), 255-264.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(33), 701-729.
- Blanco, R. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: UNESCO.
- Borzzone de Manrique, A. M. & Marro, M. S. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Candela, A. & 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 I. Fuenlabrada & E. Weiss (Coords.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 74-108). México: Conafe.
- Cano Muñoz, S. & Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y Vida*, 2(29), 32-45.
- Cantón Arjona, V. (2009a). Historia de la lectura en México: Hacia la formación de lectores autónomos: primera parte. *Correo del Maestro*, 161(14), 40-53.
- Cantón Arjona, V. (2009b). Historia de la lectura en México: Hacia la formación de lectores autónomos: segunda parte. *Correo del Maestro*, 163(1), 31-49.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(8), 841-861.
- Carrasco, A. & López-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa*. Puebla: Fundación SM de Ediciones México / IDEA / Consejo Puebla de Lectura.
- Carreiras, M., Álvarez, C. & De Vega, Manuel (1993). Syllable frequency and visual word recognition in Spanish. *Journal of Memory and Language*, 32, 766-780.
- Carreiras, M. & Perea, M. (2004). Naming pseudowords and pictures in Spanish: Effects of syllable frequency in production. *Brain and Language*, 90, 393-400.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Concepción: Universidad de Concepción.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. & Vega López, 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.

- Chaparro Caso López, A. A. & Morales Chainé, 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.
- Cole, M. & Cole, S. (1999). *The development of children*. Nueva York: Scientific American Books.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Coneval (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2012*. México: Coneval.
- Darrault, I. (1991). La prévention à l'école de la philosophie aux actes. Conferencia dictada en el VII Congreso de la Federación Nacional de Asociaciones de Redactores de la Educación Nacional.
- Dávalos Esparza, D. A. & Alvarado Castellanos, M. (2009). La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos. *Lectura y Vida*, 1(30), 6-17.
- Díaz Argüero, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 70-87.
- Díaz, J. J., Martínez Gutiérrez, I. & López Llanes, K. (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos. *Lectura y Vida*, 28(1), 32-41.
- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Longterm effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.
- Dyson, A. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Erickson, F. (1984). School literacy, reasoning and civility: an anthropologist's perspective. *Review of Educational Research*, 54(4), 525-246.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12(3), 5-14.

- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: Cinvestav.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de Educación Especial-SEP.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. & García, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Galicia Moneda, I. X., Sánchez Velasco, A., Pavón Figueroa, S. & Peña Flores, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(92), 13-36.
- Gee, P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Goldenberg, C., Tolar, T., Reese, L., Francis, D., Ray Bazán, A. & Mejía-Arauz, R. (2014). How important is teaching phonemic awareness to children learning to read in Spanish? *American Educational Research Journal*, 51(3), 604-633.
- González de la Torre, Y. (2004). La competencia narrativa en niños de edad preescolar. En M. Peredo (Ed.), *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 34-79). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- González García, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos: Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, 29(118), 54-78.
- González García, J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-23.

- Guevara Benítez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado, U. & Hermosillo García, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62.
- Guevara Benítez, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. et al. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-46.
- Guevara Benítez, Y., Rugerio Tapia, J. P., Delgado Sánchez, U. & Hermosillo García, Á. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 803-821.
- Guzmán Tinajero, K. & Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245.
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 107(27), 85-117.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, IEESA (2012). *La educación básica en México en el nuevo milenio 2000-2011*. México: IEESA / CEA.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Inegi.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 107-134.
- López de Murillas, E. (2009). Lectoescritura para todos. *Educación y Diversidad*, 3(1), 37-60.
- López, L. & Hanemann, U. (2009). Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(2), 277-284.
- Luquez, S. & Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*, 24(2), 50-61.

- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., Flores, E. et al. (2008). Textos y la manera de trabajarlos: Su impacto en el aprendizaje de alumnos de segundo de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(14), 93-119.
- Matute, E., Da Silva, H. M., Eguinoa, A. E., Gibón, D. M., Jackson-Maldonado, D. et al. (1995). Español como primera lengua, lecto-escritura y lenguas extranjeras. En G. Waldegg (Coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 259-365). México: COMIE / Fundación SNTE.
- McLane, J. & McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Mejía-Arauz, R. (2006). Diversidad cultural en la participación y observación de niños de herencia mexicana y europea en los Estados Unidos. En R. Mejía Arauz, S. Frisancho & H. Rivera (Coords.), *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. Guadalajara: ITESO / Universidad de Colima.
- Mejía-Arauz, R., Reese, L., Ray Bazán, A., Goldenberg, C. & Torres-Armenta, V. (2011). El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz & V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 135-152). Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. Delhi: Aakar.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2005). *Informe PISA 2003*. Madrid: Santillana Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2012). *Mejores políticas para un desarrollo incluyente* (serie Mejores Políticas). México: OCDE.
- Pellicer, A. (1999). Los descubrimientos de Cristóbal: análisis de las dificultades en la comprensión lectora y redacción de textos informativos. En E. Remedi (Coord.), *Encuentros de investiga-*

- ción educativa 1995-1998* (pp. 3-26). México: DIE-Cinvestav-IPN / Plaza y Valdés.
- Pellicer, A. (2009) Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores. En A. De Alba & R. Glazman (Coords.), *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 83-112). México: COMIE.
- Peredo Merlo, M. A. (2005). Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura. *Lenguaje*, 33(1), 13-40.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Plana, M. D., Borzone, A. M. & Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de 'hacer que leen un cuento'. *Revista de Psicología*, 8(15), 97-117.
- Quinteros Sciurano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético* (DIE / Tesis 27). México: Cinvestav / IPN.
- Quinteros Sciurano, G. (2007). Escrituras silábicas con lápiz y con teclado. *Anuario de Investigación 2006*, 10, 549-569.
- Ray Bazán, A. (2009). *Desarrollo de las competencias de lectura de textos informativos en niños escolares*. Tesis doctoral. Guadalajara: ITESO.
- 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*, 49(16), 415-440.
- Ray Bazán, A., Mejía-Arauz, R. & Reese, L. (2012). Diferentes escuelas, diferentes prácticas: producción de inequidad educativa en escuelas urbanas. *Educación*, 60, 50-57.
- 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 Education*, 25(8), 983-1003.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: FCE.

- Rodríguez Gutiérrez, L. F. (2011). *Programa de estudio 2011: Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2000). *Programas de estudio de español. Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). Informes de resultados 2012. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Signorini, Á. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, 19(3), 15-22.
- Vaca Uribe, J. E. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Lectura y Vida*, 17(3), 23-32.
- Vaca Uribe, J. E. (1999). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. Conferencia dictada en el Primer Congreso de Innovaciones Educativas, Xalapa, Veracruz. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana / Instituto High Scope.
- Vaca Uribe, J. E. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 99-124.
- Vaca Uribe, J. E. (2004). La segmentación de oraciones por niños de 7 a 12 años. *Puertas a la Lectura*, 18(1), 58-69.

- Vargas, M. (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*, 6(12), 249-261.
- Vega Pérez, L. (2005). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela & I. Seda (Eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-38). México: UNAM.
- Vega Pérez, L. & Macotela Flores, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4(26), 18-29.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida*, 1(29), 10-21.
- Zarzosa Escobedo, L., Padilla Estrella, A. & Castillo Manríquez, V. (2003). Variables que afectan la lectura de textos expositivos en cuarto grado de educación básica. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(1), 59-73.
- Zavala Cisneros, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 71-79.
- Zorrilla Fierro, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Sinéctica*, 18, 11-23.