



Revista Reflexiones

ISSN: 1021-1209

ISSN: 1659-2859

Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales

Riquelme Arredondo, Angélica; Quintero Corzo, Josefina
La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte
Revista Reflexiones, vol. 96, núm. 2, 2017, Julio-Diciembre, pp. 93-105
Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales

DOI: <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72954786007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA LITERACIDAD, CONCEPTUALIZACIONES Y PERSPECTIVAS: HACIA UN ESTADO DEL ARTE

LITERACY, CONCEPTUALIZATIONS AND PERSPECTIVES: TOWARDS A STATE OF ART

*Angélica Riquelme Arredondo¹
Josefina Quintero Corzo²*

Fecha de recepción: 26 de julio de 2017 - Fecha de aceptación: 11 de diciembre de 2017

Resumen

El término literacidad ha sido estudiado y definido desde variados enfoques, advirtiéndose una evolución en el tiempo sobre su comprensión. En sus comienzos se refería a nociones dicotómicas sobre presencia o ausencia de un atributo particular (estar/ser alfabetizado o no); hoy, involucra definiciones diversas. El objetivo del presente trabajo es conocer estas concepciones y sus cambios epocales, observando estudios que se aproximan empíricamente a su significación. Para ello, se analizó la temática a modo de estado del arte, respecto al significado de dicho concepto. La metodología estableció criterios de selección de antecedentes teóricos y empíricos, realizándose en dos momentos: a) pesquisa, clasificación de fuentes de indagación para un procedimiento coherente, y b) combinación de insumos, reflexiones de estos mismos; constituyendo así el levantamiento de las conceptualizaciones más significativas. Dentro de los hallazgos emerge la diversidad de percepciones sobre literacidad. Se concluye que la diversidad respecto de su concepción ha aumentado por inevitables cambios de un mundo globalizado y que es vital la visión que socialmente se posea a nivel político-educacional sobre el tema dado; ello influirá en la enseñanza que cada país promueva respecto a la adquisición de competencias en literacidad, y éstas, probablemente, ayudarán en una futura y adecuada inserción social de los estudiantes.

Palabras claves: Alfabetismo, Comprensión Lectora, Educación, Lenguaje, Literacidad.

Abstract

This article is part of a research process and represents an in-depth thematic review towards a state of art regarding what is meant by literacy. This concept has been studied and defined from varied approaches and its meaning has evolved as time passes by. Initially, it made reference to dichotomous notions on the presence or absence of a particular attribute (being literate or not), but presently, it includes definitions that involve multiple approaches. The goal of the paper is to inform about these conceptions and their evolution, taking into account a special focus on empirical approaches concerning its meaning. The work is completed in two steps: a) a description, selection and classification of sources, and b) a combination and analysis of them, which ends with a synthesis of the more significant conceptualizations. It is concluded that this diversity has increased in our changing and globalized world and that the perception of this issue at the social and political-educational levels should critically influence the teaching goals that each country promotes. The acquisition of Literacy skills by students should be emphasized as these skills will help them in their future social insertion.

Key words: Literacy, Reading Comprehension, Education, Language.

1 Docente de la Escuela de Educación, de la Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile,
angelica.riquelme@uoh.cl

2 Académica titular de la Universidad de Caldas, Manizales, Caldas Colombia, josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Introducción

La conceptualización sobre qué es la literacidad ha sido fuente de debate y discusión, lo que conduce a un espacio de interesante polisemia semántica. El concepto de literacidad refiere a la traducción literal del término anglosajón *literacy*. Se ha optado por traducir de esta forma antes que por alfabetización, dado que el significado que se le atribuye al concepto, excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con las que se suele asociar el concepto de alfabetización en lengua española. Sin embargo, luego de haber precisado cuál perspectiva se adoptará en cuanto a la alfabetización, en este trabajo se aclara, que se hará uso indistinto de ambos constructos, a no ser que se señale expresamente lo contrario.

El uso de este término es relativamente reciente y de limitado alcance en lengua española; comprende una serie de complejidades en su tratamiento conceptual. La literacidad implica la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje oral y escrito. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), señala:

Literacidad es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales (p.147)³.

Finalmente, la literacidad sirve de base para análisis sociopolíticos y de desarrollo de intervenciones; éstos deben concebir a los seres humanos como sujetos de derechos, sujetos activos y multidimensionales.

Metodología

Para el establecimiento del presente estado del arte, se revisaron tanto recursos teóricos como empíricos. La tarea se llevó a cabo en dos momentos: a) se estableció la pesquisa y la clasificación de fuentes de indagación para un procedimiento coherente y, b) se combinaron y unificaron los insumos desde las reflexiones, constituyéndose, luego, en una etapa interpretativa. Finalmente, por medio de fichas de lectura se generó una sistematización primaria, en donde se resumieron los objetivos del recurso bibliográfico, perspectivas teóricas, fuentes epistemológicas presentes y la enunciación de conclusiones o cuestionamientos que desafiaron sobre la temática.

Los criterios de selección del material teórico revisado fueron: (a) elaboraciones realizadas por instituciones de renombre internacional (UNESCO, OCDE, PNUD, OEI, entre otros⁴); (b) publicaciones desde el año 2009 en adelante, y (c) material teórico cuya temática central fuese la literacidad o conceptualizaciones afines. En total se revisaron 36 documentos teóricos, entre informes y artículos de organismos internacionales (14), libros o secciones de libros (14), artículos de revistas científicas (8).

En cuanto a los criterios de selección de estudios empíricos, fueron: (a) investigaciones cuya temática central fuese literacidad o investigaciones cercanas al tema, (b) publicaciones en revistas internacionales indexadas en bases de datos reconocidas (EBSCO, ERIC, Scopus, SciELO, Redalyc, Elsevier y Springer) y (c) fecha de publicación (entre 2009 y 2015). No obstante, es importante resaltar que debido a la extensión, en el presente Estado del arte se seleccionaron sólo algunas investigaciones revisadas.

3 En el original: “[...] Literacy as a concept has proved to be both complex and dynamic, continuing to be interpreted and defined in a multiplicity of ways. People’s notions of what it means to be literate or illiterate are influenced by academic research, institutional agendas, national context, cultural values and personal experiences”.

4 A saber, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La estrategia de clasificación de artículos fue de tipo inductiva, pero en líneas generales, se buscó reconstruir las categorías analíticas expuestas en la revisión de antecedentes teóricos sobre el tema. De este modo, los artículos fueron clasificados en tres grandes grupos:

- Investigaciones sobre habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la literacidad.
- Investigaciones sobre prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación con la literacidad.
- Investigaciones sobre la incidencia y asociación entre elementos socioculturales y el desarrollo de la literacidad.

Las categorías anteriormente presentadas son constructos analíticos, orientados a visualizar los aspectos principales de cada investigación. En gran parte de los artículos analizados existía un cruce de temáticas, pudiendo abarcar varias dimensiones del fenómeno de la literacidad de forma simultánea. Se seleccionaron 57 investigaciones empíricas y 36 documentos teóricos. Dentro de las primeras: 26 corresponden a países de América (mayoritariamente de Estados Unidos); 8 de países latinoamericanos; 20 de Europa y 2 de Asia.

Finalmente, para analizar datos informativos y establecer una posterior clasificación de los estudios de cada artículo de la revisión empírica, se trabajó en una ficha de vaciado de datos utilizados en el estado del arte. En ésta ficha se consideraron: tipo de estudio (línea investigativa), objetivo del estudio, metodología, perspectiva desde la que se analiza el hecho investigado, fuentes epistemológicas consideradas en los estudios analizados, fuentes teóricas trabajadas, resultados y conclusiones.

Marco de Referencia: Estado del arte

Una mirada acerca de las formas de medición de la literacidad

Desde mediados del siglo, la inquietud por la alfabetización de los ciudadanos de las sociedades modernas ha ido en aumento. Hoy se considera un indicador básico y fundamental del nivel de desarrollo humano de las naciones, así lo atestiguan indicadores presentados en los Informes de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas. La intranquilidad por la masificación de la educación y el erradicar el analfabetismo (o *iliteracidad* siguiendo la línea de este trabajo), lógicamente trajo consigo la medición de la misma.

Uno de los primeros avances en este sentido, lo constituye la definición propuesta por la UNESCO en 1958, que define el concepto del siguiente modo: “una persona es alfabetizada/analfabetizada cuando puede/no puede leer y escribir comprensivamente una frase simple en su vida cotidiana” (UNESCO, 2013, p.8). Esta definición se posiciona a partir de la idea de que la literacidad es un conjunto delimitado de habilidades cognitivas, que sirven de soporte para la actividad de lectura y escritura, la que puede ser medida transnacionalmente al margen del contexto sociocultural en la que se sitúan las personas. De este modo, en sus comienzos, las mediciones de la literacidad se posicionaban desde la dicotomía alfabetizado/analfabetizado (conceptualmente esto es limitado). Sin embargo, desde una mirada operacional, permitió generar los primeros datos que sirvieron de base para explorar el panorama de la literacidad en el mundo y, en consecuencia, la planificación y diseño de intervenciones que tuvieran por objetivo la promover la literacidad entre la población, particularmente, de las personas adultas, de los países terceramundistas y en vías al desarrollo (UNESCO, 2006).

A lo largo del siglo XX, dentro del camino que ha recorrido el evaluar la alfabetización, es posible identificar una etapa intermedia entre la visión más elemental de la literacidad anteriormente descrita, y una más contemporánea: la *alfabetización funcional*. Dicha noción se relaciona de manera estrecha con los procesos de modernización y la búsqueda de desarrollo económico, tema clave para la

comunidad internacional de la posguerra. Es así como la UNESCO introduce el término en 1960 bajo el siguiente modo: “el proceso y contenido del aprendizaje de la lectura y escritura para la preparación del trabajo y entrenamiento vocacional, tanto como medio para incrementar la productividad del individuo” (Verhoeven, 1994, p.6). En este sentido, una persona alfabetizada no sería quien simplemente sabe leer y escribir, sino quien, además, puede hacer uso competente de sus habilidades de lecto-escritura, con el fin de desenvolverse en el mundo del trabajo de forma adecuada y, así mismo, ser capaz de incorporarse de forma efectiva a la ola de cambios tecnológicos que se experimentan en la esfera económica.

La visión del alfabetismo o analfabetismo funcional, si bien representa una evolución del concepto de alfabetización, no modifica la dualidad alfabeto/analfabeto, ya que sigue clasificando y midiendo la literacidad como un atributo que se posee o no. Este enfoque fue predominante en la discusión de política educativa a nivel internacional hasta la década de los 80 (UNESCO, 2006). Desde entonces, el avance de la discusión conceptual y académica se ha enriquecido porque amplía el horizonte desde el cual se comprende la literacidad y, por tanto, su medición. Esta búsqueda involucra elementos socioculturales que enfrentan los individuos y sus comunidades, superando el carácter reduccionista y antagónico de aquella mirada clásica.

En concreto, existen tres estrategias convencionales para la medición de los niveles de alfabetización a nivel internacional, las cuales se basan en censos o encuestas nacionales de gran escala (UNESCO, 2006):

1. Autodeclaración vía cuestionario.
2. Declaración de otro individuo (usualmente el jefe de hogar).
3. Logro educativo medido como años de educación alcanzada.

Estas estrategias de medición tienen una serie de ventajas, especialmente funcionales para los objetivos de diseño de intervenciones de política pública, que han reforzado su popularidad, además de facilitar el aplicarlos en la población total. Dichos motivos explican, en buena medida, su prevalencia a pesar de la controversia que puede generar una visión limitada del fenómeno y de la valoración de aquella comprensión conceptual en el campo académico. No obstante, son notorios los esfuerzos para complejizar la medición de la literacidad en las grandes encuestas y estudios internacionales, por ejemplo: *International Adult Literacy Survey* (IALS) y la prueba *Programme for International Student Assessment* (PISA) desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000).

Más allá de las dificultades operacionales, en términos generales, la evidencia sobre el estado de la alfabetización del poblamiento mundial muestra un panorama optimista. Se ha logrado grandes progresos en términos cuantitativos (más no cualitativos), pero de forma extremadamente desigual, siguiendo el patrón de otros fenómenos como los avances en términos de salud o crecimiento económico.

La literacidad y algunas perspectivas de estudio

El término literacidad proviene del lenguaje anglosajón y de allí se incorpora en el campo académico para ser trabajado y estudiado en las disciplinas vinculadas a las humanidades y ciencias sociales. En este sentido, la UNESCO (2006) describe cuatro nociones que abarcarían las distintas dimensiones involucradas con la evolución del debate respecto al tema:

1. **Literacidad como un conjunto de habilidades individuales:** da cuenta de habilidades cognitivas de lectura y escritura que se adquieren en distintos niveles y son independientes del contexto en el

que se desarrollan los individuos. Entendida de este modo, la literacidad sería clave en los procesos de lectura, escritura, desarrollo de habilidades matemáticas y en la adquisición y procesamiento de información. Es un enfoque ampliamente trabajado en el campo de la psicología, la lingüística y la neuro-psicología.

2. **Literacidad como aplicada, practicada y situada:** el centro de atención es la dependencia socio-contextual en el desarrollo de la literacidad. Corresponde al denominado enfoque de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL). Desde esta perspectiva, la literacidad, más que relacionarse con el alfabetismo como una habilidad técnica independiente del contexto, es una práctica social, alojada en el contexto social. Más aún, se presume que es una habilidad objetiva como las matemáticas y que puede ser dependiente de la sociedad (UNESCO, 2006).
3. **Literacidad como un proceso de aprendizaje:** se encuentra íntimamente vinculada a la tradición del constructivismo educacional (Vygotsky, 1988; Piaget, 1969). Se enfoca en el proceso mismo del aprendizaje antes que en los resultados, puesto que el sujeto que aprende es un sujeto activo. En esta tradición, Paulo Freire (1968) es uno de los pensadores reconocidos y destacados, gracias a su concepción de la alfabetización y la educación. Su propuesta resalta la importancia de un agente activo y crítico de su proceso formativo junto a los entornos socioculturales que determinan, limitan y facilitan la práctica educativa (UNESCO, 2006).
4. **Literacidad como texto:** el contenido de los *textos*, además de sus condiciones de producción y reproducción, es un elemento fundamental. Es decir, la literacidad como texto. Un pensador clave en esta dirección es Michel Foucault, quien ha ejercido una amplia y reconocida influencia en torno a la exploración de las imbricaciones entre las relaciones de poder y control, así como de los procesos comunicativos y socio-políticos (Foucault, 1978; Foucault, 1988).

Desafíos de la Literacidad: ¿Economía de la información?

El sociólogo español Castells (2004), señala la década de 1970 como el período en que probablemente inicia la denominada *Revolución de la tecnología de la información*, que tendría consecuencias insospechadas para el día de hoy. En este sentido, la preocupación por los procesos y niveles de alfabetización de la población han estado fuertemente marcados por las transformaciones en la esfera productiva. La literacidad así vista, pasa a ser un componente esencial del crecimiento económico: el nivel de riqueza y bienestar que un país es capaz de generar depende del *capital humano* disponible y su aplicación. En este contexto surge la pregunta sobre las nuevas comprensiones acerca de la literacidad como fenómeno social. En consecuencia, emergen en la discusión académica conceptos tales como *alfabetización digital*, *alfabetización electrónica* (López-Valero, Encabo-Fernández y Jerez-Martínez, 2011) o *alfabetización informacional* (Johnston y Webber, 2005). Entonces, se cuestionan las concepciones tradicionales sobre la literacidad abriendo nuevas preguntas, posibilidades y formas de teorización. Desde los sectores económico y social, también se presenta la necesidad de educar en habilidades para responder a los cambios.

Diversidad en las prácticas de literacidad

En este apartado se realiza una revisión panorámica y parcial de algunas perspectivas relevantes en relación con las prácticas pedagógicas y alfabetización. Se enfatiza en las que escapan de los márgenes convencionales, así como también en la alfabetización de los adultos, tema de responsabilidad social debido principalmente a tres razones: a) al tipo de actores con el que se trabaja, b) sus implicaciones prácticas, y c) el gran desafío que requiere disminuir considerablemente la población analfabeta a nivel mundial. La UNESCO (2006) identifica tres entradas respecto a la adquisición de literacidad, en especial la población adulta, resumidas en la Tabla 1:

Tabla 1
Enfoques sobre la adquisición de la Literacidad

	Resultados de aprendizaje	Estrategias	Objetivos de política pública
Literacidad en términos de habilidades.	Habilidades de lectura, escritura y trabajo con números en cierto lenguaje o lenguajes.	Principalmente a través de la educación formal y programas nacionales de alfabetización adulta y campañas.	Alfabetización masiva; igualdad de oportunidades; desarrollo y derechos humanos.
Aplicación de la literacidad para propósitos específicos.	La aplicación de las destrezas para satisfacer necesidades específicas; habilidades para la vida.	Principalmente a través de programas de alfabetización adulta informal. A menudo, alfabetización informada, como parte de programas de desarrollo.	Fuerza de trabajo competente, participación política y ciudadanía; habilidad de responder a las demandas de la globalización; beneficios sociales generales.
Empoderamiento y transformación.	Empoderamiento; habilidades de razonamiento crítico; transformación social.	Técnicas de educación participativa o Freirianas (Paulo Freire); Alfabetización informada y dirigida.	Empoderamiento individual y social; ciudadanía activa; participación crítica; movilización social.

Fuente: UNESCO, 2006 (traducción propia)

Las dos primeras concepciones de literacidad están estrechamente vinculadas con las concepciones tradicionales, que la conciben, fundamentalmente, como habilidades básicas de lecto-escritura. Mientras que, el segundo caso, da cuenta de lo que se ha identificado como alfabetización funcional.

Literacidad en cuanto praxis social

Para estudiar las prácticas de literacidad desde una perspectiva social, Zavala (2008) plantea algunas implicaciones didácticas:

1. Replantear las tipologías textuales: los textos no tienen significados autónomos e independientes del contexto social y, en consecuencia, estos no pueden ser utilizados mecánicamente para asignar funciones específicas dentro de las líneas típicas de clasificación de textos.
2. Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal: los textos generan múltiples y diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en el lector, en relación con el contexto sociocultural y propósito en que se inscriben.
3. Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente: lo que desde la institución escolar se plantea como una modalidad única, neutral y objetiva de literacidad, en realidad responden a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad.

Hallazgos

En el siguiente apartado se sistematizan y revisan los resultados de una selección de investigaciones empíricas respecto a la temática de literacidad, comprensión lectora y la enseñanza de la lecto-escritura a nivel internacional.

1. Habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la literacidad

Procesos cognitivos, procesamiento de información y literacidad. Aquí se destaca la investigación llevada a cabo por Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), orientada en dos sentidos: a) determinar los niveles de dificultad de conciencia fonológica (silábico y fonémico), desde la identificación, adición/omisión en sílabas y fonemas, y b) estudiar diferencias de conciencia fonológica a partir del desarrollo lector. Los resultados evidenciaron diferencias importantes en la conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector entre los grupos, considerando conciencia fonológica, silábica y fonémica. De un total de 53 estudiantes analizados se evidenció que el 18% presentaba dificultades. Dentro de este grupo con dificultades, el 55% eran niños y 45% niñas.

En relación con la temática de la comprensión lectora, la investigación de Mesa, Tirado y Saldaña (2013), se propuso analizar si existe asociación entre las dificultades en la comprensión lectora, aplicando los principios generales del modelo simple de lectura y el retraso en la adquisición del lenguaje oral. En el 75% de los niños se produce una coincidencia en las variables anteriormente estudiadas. La conclusión general aporta evidencia sobre la relación entre la lengua oral y la comprensión lectora.

Variables predictivas, asociativas, logro y literacidad. En el campo del desempeño lector, la investigación de Retelsdorf, Kölle y Möller (2014) en Alemania, tuvo como objetivo evaluar rigurosamente los efectos recíprocos entre autoconcepto de la lectura y su respectivo logro. A partir de los análisis, se concluye que para apoyar efectivamente a quienes no son buenos lectores, sus habilidades de lectura deberían ser promovidas. La lectura de autoconcepto debe enfatizarse principalmente en la escuela secundaria.

Desde una perspectiva sociocognitiva, Rodríguez y Guiberson (2011) examinaron la relación entre un informe de medida hecho por un profesor y una medida conductual directa del desarrollo del lenguaje en niños de cuatro años de edad. La población estuvo conformada por niños lingüísticamente diversos matriculados en programas de educación infantil temprana. El resultado de esta investigación evidenció una relación estadísticamente significativa entre las calificaciones realizadas por los profesores (informes de medida) con el lenguaje y las habilidades de lecto-escritura de los niños. Cabe destacar que este resultado fue robusto solo para el caso de las calificaciones de las habilidades lingüísticas de los niños que hablan inglés, mientras que en el caso de los niños que hablan español o son bilingües, esto no se verifica.

En el contexto hispanoparlante, la investigación llevada a cabo por Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010), se propuso indagar si la velocidad de denominación de letras y sus habilidades fonológicas predicen resultados en el aprendizaje lector. Los principales resultados del estudio evidencian que la denominación de letras es el mejor predictor de la ejecución lectora. Asimismo, dicha variable explicativa permitió identificar efectivamente a un 63% de niños que presentaron dificultades en la velocidad lectora. Lo anterior, indica la presencia de la dislexia en el idioma español. Finalmente, se evidenció que los niños que presentan déficit en su velocidad de denominación de letras y la conciencia fonológica, tuvieron un peor rendimiento en tareas de lectura.

En otro sentido, y con el fin de identificar los factores que permiten estimar la adquisición de lectura mecánica y escrita en castellano, Suárez-Coalla, García y Cuetos (2013), realizaron un estudio donde aplicaron tareas de conciencia fonémica, repetición de pseudopalabras, amplitud de memoria, fluidez verbal, denominación rápida y automatizada. Los resultados del estudio evidencian que se puede pronosticar la adquisición de la lecto-escritura antes de su enseñanza. A la luz de los resultados obtenidos, es viable intervenir tempranamente en niños que tengan dificultades de aprendizaje.

Otra investigación en esta línea, es la de Kim, Al Otaiba, Sidler y Gruelich (2013), la cual formuló dos objetivos: a) examinar predictores únicos del nivel de composición escrita que incluyen habilidades lingüísticas, de literacidad (lectura y deletreo) y atencionales en niños, y b) examinar cuándo la calidad de la instrucción está asociada a la composición escrita en niños de primer grado. Los resultados revelan que el lenguaje, la alfabetización y la atención de los niños se relacionan independientemente

con sus resultados en convenciones de escritura, calidad y escritura sustantiva. Además, la calidad de la instrucción y responsabilidad docente son factores importantes para la calidad intrínseca de la composición escrita.

McGeown, Medford y Moxon (2013) indagaron acerca de la lectura, deletreo, características específicas y habilidades cognitivas que predicen el uso de determinadas estrategias, en un grupo de niños de alrededor de siete años. El análisis muestra que la confianza de los niños en diferentes estrategias de lectura y ortografía depende, en cierta medida, de sus habilidades cognitivas.

En síntesis, para el caso de las investigaciones que tienen relación con el estudio de las habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la literacidad, se aprecia predominio de estudios con metodologías cuantitativas y experimentales o quasi experimentales; solo en contados casos se involucran otras estrategias metodológicas. Se supone que la naturaleza del estudio es proclive a la cuantificación de distintas dimensiones, tales como: el desempeño lector, la conciencia fonológica, los errores ortográficos, entre otros. Se destaca que en algunos estudios revisados se trabaja con muestras pequeñas, lo que dificulta el alcance o validez de sus resultados.

2. Prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación con la literacidad

Estrategias pedagógicas y literacidad. Devonshire, Morris y Fluck (2013) buscaron determinar si al enseñar a los niños el uso de los aspectos etimológicos y estructurales del lenguaje, desarrollaban habilidades de lecto-escritura superiores a los niños que eran instruidos dependiendo exclusivamente de la fonética. Los resultados muestran un desarrollo de habilidades de lectura y deletreo mayor en los niños a los que se les enseñó, que el de los grupos que solo incluían la condición fonológica, aportando evidencias a favor de la inclusión de este tipo de estrategias pedagógicas en la alfabetización inicial.

En esta misma línea, el estudio de McGeown, Johnston y Medford (2012), tuvo por objetivo examinar las habilidades cognitivas asociadas con el desarrollo temprano de la lectura, en relación a dos estrategias de instrucción distintas: a) enfoque ecléctico, orientado a enseñar a través de análisis de fonética y b) método de fonético-sintético. Sus resultados muestran que las habilidades cognitivas que apoyan la lectura temprana de los niños difieren significativamente, dependiendo del tipo de estrategia de instrucción utilizado. Así, se encontraron diferencias significativas en los resultados (dependiendo del tipo de estrategia): los niños y las niñas que aprendieron con el método de fonético-sintético tenían mayor conocimiento de las letras, conciencia fonológica y lectura de palabras, aun cuando recibieron menos tiempo total de instrucción.

Una estrategia especialmente interesante y llamativa respecto a la instrucción de la literacidad, es la investigada por Belliveau (2012). Se examina cómo el uso del teatro contribuye a estimular y preparar el entendimiento y apreciación de obras de Shakespeare por parte de los niños. Según el análisis del autor, la participación en estas clases contribuyó positivamente a su aprendizaje. Los niños mostraron un alto compromiso con el material de estudio (Shakespeare) y las múltiples tareas de escritura otorgaron oportunidades para expresar su comprensión de la obra.

Entorno familiar y literacidad. Un área de especial interés en cuanto a las estrategias de alfabetización es el de metodologías heterodoxas como las de alfabetización en el hogar. Este fue el objeto de estudio de la investigación de Martini y Sénéchal (2012), en Ottawa, Canadá. El estudio buscó profundizar en cuanto a la comprensión de la literacidad formal en el modelo de lecto-escritura en el hogar. Se documentaron y relacionaron categorías tales como: alfabetización formal en casa, expectativas de los padres, interés del niño en la literacidad y su adquisición de la lecto-escritura. Los principales resultados muestran que los niños tienen un conocimiento de las letras y un nivel de lectura apropiados para su edad.

En este mismo ámbito, la investigación de Aram, Korat y Hassunah-Arafat (2013) se focaliza en el papel de las actividades de literacidad en el hogar para mostrar evidencias sobre las consecuencias de

llevarlas a cabo en este contexto. Según el estudio, éstas predicen parte del desempeño en lecto-escritura de los niños cuando llegan al primer año escolar. Esto se da de manera independiente a la contribución del nivel socioeconómico y sus habilidades en el jardín infantil.

Otra investigación para el caso mexicano urbano fue realizada por los investigadores Reese, Arauz y Bazán (2012). Se exploró la relación entre las prácticas de alfabetización realizadas por niños de primer grado y sus padres en el hogar. También se indagó acerca de las formas como los maestros comunican y fomentan estas prácticas en dos entornos socioculturales diferentes. Las conclusiones principales indican que las expectativas del profesorado basadas en las clases no sólo modelan las interacciones con los padres, sino que también son reflejadas en la forma en que el currículo nacional es entregado. Se observa un gran énfasis en las habilidades de memorización y la enseñanza tradicional de la escritura en la comunidad de clase trabajadora.

Por otra parte, el propósito de explorar la asociación entre la participación de los padres y las trayectorias académicas y socio-emocionales de los niños en la escuela primaria fue estudiado por Nermeen, Bachman y Votruba-Drzal (2010). Sus resultados sugieren que el involucramiento parental favorece la disminución de problemas conductuales y la mejora en habilidades sociales, pero no necesariamente en términos de desempeño académico. Se aportan evidencias sobre la relevancia de la inclusión de los padres en los procesos educativos, al menos en lo relativo a los aspectos conductuales y sociales del niño.

Para concluir, en términos generales, la evidencia recogida en este tramo sobre prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación con la literacidad, da cuenta de que no es baladí la elección de estrategias pedagógicas y didácticas en la educación de la literacidad. Por el contrario, existen métodos más y menos eficaces, pero dependen críticamente del contexto de aplicación, de las características del entorno educativo, de los conocimientos de los profesores y del perfil de los niños con quienes se trabaja. Es de suma importancia tener en cuenta caso a caso, así como las variables de contexto que pueden influir en el desarrollo de la literacidad. Igualmente, se constata la importancia de los estilos de crianza y las relaciones positivas con padres, apoderados o cuidadores.

3. Incidencia y asociación entre elementos sociodemográficos, culturales y el desarrollo de la literacidad

Características sociodemográficas y entorno social. Una investigación que combina elementos socioculturales con el desarrollo de la literacidad, es la de Baker, Cameron, Rimm-Kaufman y Grissmer (2012). Estos autores examinaron la relación entre crianza, características sociodemográficas y preparación escolar de niños afroamericanos en el kindergarten. Sus principales resultados muestran que con padres que llevan a dormir a sus hijos en un horario fijo, que tienen más libros en casa y que leen con ellos más frecuentemente, se obtienen mejores puntajes en los niveles de lectura inicial. Lo anterior, después de controlar otros factores (como el nivel socioeconómico).

Siguiendo en esta línea, la investigación de Plana y Fumagalli (2013), abordó la incidencia del medio en las habilidades tempranas de lectura y escritura, diferenciado según el nivel socioeconómico de procedencia de los niños y área de residencia. Su análisis evidencia distanciamientos importantes entre los distintos perfiles de niños, en las tareas que implican reconocimiento de lenguaje técnico, conciencia fonológica y en las formas de escritura.

En esta misma dirección apunta la investigación de Froiland, Powell, Diamond y Son (2013), pues en ella se examina la relación entre el nivel de bienestar socioeconómico del vecindario, la alfabetización en el hogar y los resultados de alfabetización temprana de párvulos de un programa *Head Start* en Estados Unidos. El análisis de los datos indica que el nivel de bienestar socioeconómico predice la alfabetización del hogar, el cual a su vez presagia la alfabetización temprana. Aporta evidencias sobre la relevancia del involucramiento parental en la alfabetización anticipada de los niños.

Melhuish *et al.* (2008) investigan la influencia de los aspectos del hogar y los ambientes preescolares en los logros de alfabetización y numeracidad. Los investigadores detectan una fuerte influencia del ambiente de alfabetización en el hogar e importantes efectos en ciertos centros de educación preescolar en relación con el desempeño de los niños. No obstante, estos efectos se verían reducidos en la medida que pasan los años.

En este mismo ámbito, Hartas (2011), investigó la relación entre la situación socioeconómica de los padres, el aprendizaje en casa y sus efectos sobre el lenguaje/alfabetización y el desarrollo social del niño. Sus hallazgos muestran que todos los padres llevan a cabo actividades de aprendizaje (exceptuando la lectura), de forma más o menos similar, al margen de su nivel socioeconómico. El nivel socioeconómico de los padres, tienen un efecto mayor en el desarrollo del lenguaje/alfabetización que en su desarrollo socioemocional. Se aportan evidencias sustanciales para la discusión sobre la persistencia de desigualdades según nivel socioeconómico en la sociedad inglesa.

Literacidad y base cultural. Desde un enfoque que busca develar la importancia del soporte cultural en el desarrollo de la literacidad, un estudio de especial interés es el de Stipek, Newton y Chudgar (2010). Este estudio exploró la asociación entre las conductas relacionadas con el aprendizaje de los niños y el logro de la alfabetización en una muestra étnicamente diversa de niños de bajos ingresos a lo largo de la escuela primaria. En términos generales, sus hallazgos dan cuenta de una consistencia a través del tiempo tanto en los comportamientos asociados al aprendizaje como en las habilidades de literacidad. Los comportamientos relativos al aprendizaje en primer grado predijeron el logro en literacidad en el año siguiente, pero en cambio, las habilidades de literacidad no predicen comportamientos relativos al aprendizaje.

Es así que, desde una perspectiva panorámica, se aprecia que las investigaciones que tratan sobre la incidencia y asociación entre elementos sociodemográficos, culturales y el desarrollo de la literacidad son consistentes en señalar la importancia de factores socioculturales en la adquisición, instrucción y desarrollo de la literacidad. Es relevante la importancia que tiene el nivel socioeconómico del hogar (en especial la educación de la madre y el ingreso familiar), aunque no es posible concluir si esto se extiende a todas las áreas del desarrollo del niño, o solo a las conductuales y socioemocionales; o bien, solo a las académicas. Por otra parte, también se resalta la importancia del soporte y contexto cultural (como las distintas lenguas de instrucción). Nuevamente, implica referirse a que no es posible tener una mirada completa de este fenómeno sin las variables contextuales. En términos metodológicos, existe una amplia gama de estudios tanto cualitativos como cuantitativos. No obstante, no es muy amplio el uso de estrategias mixtas que permitan triangular datos en pro de una comprensión más profunda e integral del fenómeno aquí estudiado: la literacidad.

Conclusiones

Para concluir, en este recorrido se observó que el término literacidad normalmente fue traducido como “alfabetización”. Sin embargo, no es claro que el término alfabetización logre aprehender completamente el significado que se le atribuye en el mundo anglosajón al término literacidad (*literacy*). Por ejemplo, según el diccionario de la Real Academia Española (2014), alfabetizar refiere al acto de *enseñar a leer y escribir*, noción de sentido común en Latinoamérica, lo que se aleja considerablemente de otras visiones revisadas. Pero ¿es pertinente, en esta línea de pensamiento, especular que existe aún la noción simple de literacidad, que poseería al fenómeno sólo como un atributo dicotómico? Categóricamente, no (aunque en las prácticas de aula, por ejemplo, es posible que aún subsista). Sin embargo, la presente revisión del estado del arte de literacidad conduce a pensar que esta visión dual ha sido y será insuficiente, pues se trata, más bien, de un continuo de habilidades, conocimientos, conductas y actitudes complejamente relacionadas e interconectadas, en distintos dominios de la vida social.

Así, más allá de estas connotaciones de *sentido común*, no es evidente que exista una definición consensual o compartida sobre el concepto de literacidad. Por el contrario, es un campo abierto

en constante disputa, discusión y evolución. Siguiendo las recomendaciones de Braslavsky (2003), es importante que la acepción del término adoptado, desde un punto de vista académico o intelectual, no sea trivial; éste debe ser fundamental en su dimensión política y social.

Pese a lo anterior, al menos se debe reconocer que las discusiones en materia de literacidad han enriquecido su sentido, incluyendo ámbitos socioculturales de relevancia para fortalecer su mirada e importancia, por ejemplo el individuo con un buen manejo de literacidad no sólo sabría leer y escribir sino desenvolverse en el mundo del trabajo de forma adecuada incorporándose de manera efectiva a los cambios tecnológicos que se experimentan a diario.

En el mismo sentido y dentro de los aspectos cruciales para la adquisición y producción del conocimiento, las habilidades involucradas con la literacidad ocupan un lugar fundamental; es decir, son capacidades inherentes a los procesos de lectura y escritura como herramientas esenciales requeridas para aprender en la vida y para la vida. Por consiguiente, involucran, necesariamente, tanto a las dimensiones contextuales y socioculturales del aprendizaje, como también a los procesos mentales de contexto y circunstancias sociales en que se adquieren (Merino y Quichiz, 2013). La literacidad entonces es ampliamente relevante, debido a que implica aspectos de entendimiento e interrelación de significados culturales que van más allá de las metas y alcances previstos por los sistemas educativos.

Esta visión resulta esclarecedora en tanto permitió cuestionar: ¿Desde qué definiciones conceptuales y perspectivas se aborda el problema de la literacidad y cuáles pueden ser las consecuencias que se derivan?. Ello inevitablemente conduce a una nueva reflexión: del concepto se derivan mediciones, de las mediciones se extraen indicadores, de los indicadores se formulan objetivos de desarrollo y, por consiguiente, a partir de éstos se identifican escenarios probables e intervenciones de política social en beneficio de la población, asumiendo todas las consecuencias sociales, políticas y económicas a que haya lugar.

Referencias

- Aguilar, Manuel; Marchena, Esperanza; Navarro, José I.; Menacho, Inmaculada y Alcalde, Concepción. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31(2), 96-105. doi.org/10.1016/s0214-4603(11)70177-2.
- Aram, Dorit; Korat, Ofra y Hassunah-Arafat, Safieh. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Reading and Writing*, 26(9), 1517-1536. doi:10.1007/s11145-013-9430-y.
- Baker, Claire; Cameron, Claire; Rimm-Kaufman, Sara y Grissmer, David. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development*, 23(6), 833-854. doi:10.1080/10409289.2011.607359.
- Belliveau, George. (2012). Shakespeare and literacy: A case study in a primary classroom. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 170-176. doi:10.3844/jssp.2012.170.176.
- Braslavsky, Berta. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?. *Lectura y vida*, 24(2), 2-17. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf
- Castells, Manuel. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Devonshire, Victoria; Morris, Paul y Fluck, Michael. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.11.007
- Freire, Paulo. (1968). La alfabetización funcional en Chile: UNESCO.
- Foucault, Michel. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, Michel. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. doi:10.2307/3540551.

- Froiland, John Mark; Powell, Douglas; Diamond, Karen E. y Son, Seung-Hee Claire. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755-769. doi:10.1002/pits.21711.
- Gómez-Velázquez, Fabiola; González-Garrido, Andrés; Zarabozo, Daniel y Amano, Mydori. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46) 823-847. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n46/v15n46a7.pdf>
- Hartas, Dimitra. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. doi:10.1080/01411926.2010.506945.
- Johnston, Bill y Webber, Sheila. (2005). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121. doi:10.1016/j.resstr.2006.06.005.
- Kim, Young-Suk., Al Otaiba, Stephanie, Sidler, Jessica y Gruelich, Luana. (2013). Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 461-469. doi:10.1016/j.ecresq.2013.01.001
- López-Valero, Armando; Encabo-Fernández, Eduardo y Jerez-Martínez, Isabel. (2011). Digital Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The «Dragon Age: Origins» Videogame. *Revista Comunicar*, 18(36), 165-171. doi:10.3916/C36-2011-03-08.
- Martini, Felicity y Sénéchal, Monique. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210. doi:10.1037/a0026758.
- McGeown, Sara P.; Johnston, Rhona S. y Medford, Emma. (2012). Reading instruction affects the cognitive skills supporting early reading development. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 360-364. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.012.
- McGeown, Sara P., Medford, Emma y Moxon, Gerri. (2013). Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual Differences*, 28, 75-81. doi:10.1016/j.lindif.2013.09.013.
- Melhuish, Edward C.; Phan, Mai B.; Sylva, Kathy; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram y Taggart, Brenda. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x.
- Merino, Rubén y Quichiz, Gustavo. (2013). *Glosario de término: Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mesa, Gabriel; Tirado, María José y Saldaña, David. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 33(3), 136-145. doi:10.1016/j.rlfa.2012.06.001.
- Nermeen, El Nokali; Bachman, Heather J. y Votruba-Drzal, Elizabeth. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Literacy for Life*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Alfabetización y Educación: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREAL/UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos & Statistics Canada (OCDE) Publishing.
- Piaget, Jean. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Plana, María y Fumagalli, Juliana. (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 30(1), 5-24. doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.1.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid, España: Espasa, 2014. Recuperado de <http://www.rae.es>.
- Reese, Leslie; Arauz, Rebeca y Bazán, Antonio. (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: Construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(8), 983-1003. doi.org/10.1080/09518398.2011.594818.
- Retelsdorf, Jean; Köller, Olaf y Möller, Jens. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004.
- Rodríguez, Barbara y Guiberson, Mark. (2011). Using a teacher rating scale of language and literacy skills with preschool children of english-speaking, spanish-speaking, and bilingual backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 303-311. doi:10.1007/s10643-011-0474-9.
- Stipek, Deborah; Newton, Stephen y Chudgar, Amita. (2010). Learning-related behaviors and literacy achievement in elementary school-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 385-395. doi:10.1016/j.ecresq.2009.12.001.
- Suárez-Coalla, Paz; García, Marta y Cuetos, Fernando. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi:10.1174/021037013804826537.
- Verhoeven, Ludo. (1994). *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (Vol.1). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Vygotsky, Lev. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.
- Zavala, Virginia. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. Recuperado de http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a_bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES

