

La alfabetización: un enfoque social

José Villalobos*

Introducción

Algunos investigadores (Graff, 1979; Luria, 1978; McDermott, 1977; Tannen, 1982), y el público en general, han definido la alfabetización simplemente como el proceso de aprender a leer y escribir para funcionar y responder a las exigencias de un sistema escolar determinado. Esta concepción de alfabetización refleja, en cierta manera, las limitaciones que han existido –y que existen– en algunas de las soluciones para resolver los problemas actuales relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura.

Haciendo una revisión bibliográfica de las diferentes concepciones de la alfabetización, he encontrado que los conceptos de la lectura y de la escritura han progresado desde la habilidad de leer un texto en voz alta hasta la habilidad de responder preguntas literales acerca del mismo (Clifford, 1984, Kaestle, 1985; Resnick y Resnick, 1977). A comienzos del siglo XX, la enseñanza de la lectura enfocaba aspectos relacionados con la enseñanza de “sílabas” y “sonidos” y el desarrollo de la “memorización” (Resnick y Resnick, 1977). Antes del siglo XIX, se entendía y se enseñaba la escritura como la habilidad de “copiar” textos de manera literal, y éste dependía del dominio de convenciones ortográficas como, p.e., las reglas de ortografía y los signos de puntuación (Heath, 1981). Más recientemente se describe la alfabetización como el uso de la lectura y la escritura: a) para construir significados a partir de textos escritos, b) como vehículos para el desarrollo del pensamiento de los individuos de una sociedad, y c) como eventos sociales donde los participantes se convierten en lectores y escritores independientes, utilizan la información escrita para aprender, y logran objetivos y metas individuales en una sociedad determinada (Myers, 1992). Según esta concepción se entiende alfabetización como el desarrollo y aplicación de estrategias particulares de lectoescritura para lograr propósitos determinados y en contextos sociales específicos y no simplemente como un conjunto de destrezas relacionadas con la lectura y la escritura.

Sin embargo, mientras que las diferentes concepciones de la alfabetización se han ido modificando en respuesta a las exigencias de la sociedad, el foco de atención se ha centrado exclusivamente en el uso o usos funcionales de la lectoescritura.

En un sentido más amplio, la alfabetización es un proceso que involucra: a) cómo piensan y aprenden los integrantes de una sociedad, y b) cómo la sociedad se va transformando al operarse cambios en sus integrantes.

Es por ello que sería mucho más productivo concebir la alfabetización desde un punto de vista más amplio –un enfoque social–, que defina la alfabetización como la integración de los procesos de lectura y escritura para

* Profesor Asociado del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela y estudiante de doctorado en Educación-Enseñanza del inglés, Facultad de Educación, Universidad de Iowa, Estados Unidos.

formar lectores y escritores independientes, tomando en cuenta tanto la manera de pensar de los individuos como el ámbito social que los enmarcan.

El propósito de este trabajo es presentar una síntesis conceptual relacionada con un enfoque social de la alfabetización. Para ello se combinan diversos aspectos sociales y la incidencia de éstos en la enseñanza de la lectoescritura. También se presenta el rol del docente y del estudiante dentro de esta concepción.

Alfabetización, sociedad y cultura

Vygotsky (1978, 1985) enfatiza los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, y conceptualiza los mecanismos por los cuales la cultura de una sociedad se convierte en parte del proceso de cómo una persona piensa, aprende, y cómo se relaciona con otras personas en un medio ambiente determinado. Mientras más dominio tenga una persona de las convenciones sociales de una cultura, más cambios se operarán en esta persona con respecto a sus procesos del pensamiento y razonamiento (Vygotsky, 1985). En este sentido, Applebee y otros (1986) señalan que los resultados del desarrollo individual de los procesos de la lectura y la escritura están condicionados por el contexto social que los enmarcan, y los resultados del desarrollo de la lectoescritura sólo podrán comprenderse en relación directa con ese contexto social.

Desde la perspectiva vigotskyana, la cultura de una sociedad juega un papel crucial en la manera como un individuo aprende los signos y los símbolos del medio ambiente en el cual se desenvuelve, y cómo estos signos y símbolos se impregnan de significado. Para Vygotsky, la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del ser humano. A medida que los individuos de una sociedad aprenden los signos de una cultura, estos individuos también aprenden a usar estos signos para moldear su pensamiento y, por consiguiente, obtener las herramientas necesarias para cambiar la cultura de esa sociedad. El aprendizaje de los signos y símbolos de una cultura se lleva a cabo primero, en interacciones con otras personas, y luego se internalizan para uso individual y personal (Vygotsky, 1985).

Varios estudios etnográficos acerca de la alfabetización se han llevado a cabo en diferentes culturas (Goody, 1968; 1986; Heath, 1983; Wagner, 1987). Estos estudios han demostrado claramente que las variaciones culturales influyen determinadamente en la manera cómo los eventos de lectoescritura son incorporados a las actividades diarias y comunes de la sociedad en cuestión. Estos estudios etnográficos han observado, descrito y analizado detalladamente cómo los integrantes de esas culturas interactúan entre ellos cuando usan materiales escritos. Muchas de estas interacciones sociales se realizan tanto entre los mismos participantes así como también entre los participantes y los materiales escritos (Heath, 1983, Shuman, 1983). En la práctica, estos eventos de lectoescritura siguen un patrón cultural que he dominado "patrones culturales de lectoescritura". Con este término quiero denotar el uso de prácticas específicas de la lectoescritura en grupos culturales específicos. P. e., leer el periódico antes, durante o después del desayuno, leer

historietas a los niños antes de dormir, escribir cartas a familiares o amigos, y así sucesivamente.

De la misma manera como la cultura incide en el desarrollo de los procesos de lectura y la escritura, así incide la cultura en el proceso para estar alfabetizado. Algunos estudios (Cressey, 1983; Goody, 1977) se han llevado a cabo tomando como eje central el elemento "cultura". Estos estudios han intentado explicar la relación que existe entre culturas particulares y determinadas maneras o estilos de aprender. Los resultados de estas investigaciones han facilitado un mejor entendimiento y una mayor comprensión con respecto a los diferentes usos que se pueden hacer de la alfabetización en distintas culturas y a través del tiempo. Sin embargo, ciertos educadores a menudo no consideran los procesos de la lectura y la escritura como fenómenos socioculturales, sino que prefieren entender estos procesos como cambios generales que se operan en los integrantes de un grupo social a medida que éstos se desarrollan.

El enfoque social de la alfabetización y el docente

La forma cómo se conciba la enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo social determinado está directamente relacionada con la forma cómo este grupo social concibe el desarrollo de estos dos procesos. En este sentido, cualquier proceso de alfabetización estará entonces apropiado al contexto social donde éste se lleve a cabo. Sin embargo, es necesario también considerar y analizar el proceso de alfabetización más allá de un grupo social específico, o de una comunidad local determinada, y conceptualizar este proceso en escalas mayores; p. e., la sociedad en general. Mientras que algunos individuos (estudiantes) leen y escriben simplemente para utilizar estos procesos y construir significados a partir de textos escritos y en forma de textos escritos dentro del aula de clase, estos individuos (estudiantes) necesitan también tener la oportunidad de leer y escribir no sólo para construir significados, sino también para transmitir éstos en forma oral y/o escrita, y así comunicarse con otros individuos con quienes se relacionan fuera del aula de clase.

Lo discutido hasta el momento nos permite tener las bases necesarias para concluir que:

a) Todo aprendizaje tiene una base social: la lectoescritura resulta del desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura en un medio ambiente social determinado donde los individuos hacen un uso particular del lenguaje según sus necesidades inmediatas. La lectura y la escritura se desarrollan mejor en una atmósfera de colaboración social con otras personas y en los contextos cotidianos del hogar, la escuela y la comunidad. El uso (o usos) particular(es) que hagamos de la lectoescritura va(n) a ser un reflejo del medio social en el cual hayamos aprendido, bien sea del hogar o de la escuela. Si un docente en una aula de clase concibe los procesos de la lectura y la escritura como un conjunto de destrezas aisladas que sólo sirven para decodificar mensajes y sin ninguna aplicación fuera del aula de clase;

entonces, este docente propiciará eventos de lectoescritura en forma aislada y desconectados de la realidad social en la cual están inmersos sus estudiantes. Por el contrario, cuando un docente concibe la lectoescritura como una actividad conjunta e integrada y útil para la construcción de significados; entonces, este docente facilitará eventos de lectoescritura teniendo en cuenta el propósito social que tiene la lectoescritura tanto dentro como fuera del aula de clase.

b) El desarrollo de la lectoescritura se realiza a través de una transacción constante y de la elaboración mutua entre los participantes del proceso: el desarrollo de la lectoescritura se puede resumir en una constante transacción entre el aprendiz y el texto que lee (lector) o el texto que escribe (escritor) con el objeto de construir significados (Rosenblatt, 1988). El proceso de construcción de significados se va desarrollando a medida que surgen interacciones entre el aprendiz (lector/escritor) y otros aprendices (otros lectores/escritores) que se encuentran a su alrededor. Al entender la lectoescritura como una transacción y como un proceso de elaboración mutua entre los miembros de un grupo social, se enfatiza la naturaleza social tanto del aprendizaje como de los procesos de la lectura y la escritura.

Ahora bien, ¿cuál debe ser el rol del docente y el rol del estudiante dentro de una concepción social de la alfabetización? Para responder a este interrogante es importante considerar el tipo o tipos de interacciones que se llevan a cabo dentro del aula de clase. Estas interacciones estarán determinadas por ciertas variables:

a) Control de la interacción: sería interesante determinar quién controla la mayor parte de las actividades que se realizan dentro de un aula de clase para promover aprendizaje. En este sentido, Applebee y Langer (1983) señalan que los estudiantes no deben ser vistos como simples recipientes pasivos de información sino como participantes activos dentro de un proceso de búsqueda constante de información y conocimiento. El docente debe diseñar actividades que fomenten y propicien la interacción entre todos los integrantes que participan dentro del proceso enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura.

b) Contribución de cada participante: cuando estudiantes y el docente interactúan y comparten lo que hacen, entonces estos estudiantes se involucran más y mejor en las actividades previamente planificadas por el docente. El docente cumple la función general de planificar, coordinar y guiar las actividades a desarrollar, y los estudiantes también participan en las decisiones que se vayan a tomar. De este modo, el docente:

1) se convierte en un facilitador y negociador, es quien sugiere a sus estudiantes y negocia con ellos las actividades tendientes a promover y compartir nuevos conocimientos dentro del aula, y

2) comparte con sus estudiantes los deberes y responsabilidades y juntos van construyendo los conocimientos que se necesitan en cada clase a lo largo de un curso determinado (Villalobos, 1991).

Conclusiones

Un enfoque social de la alfabetización implica un cambio en los roles que desempeñan tanto el docente como los estudiantes. Estos nuevos roles se basan en una cooperación social que se lleva a cabo a través de la interacción constante de los participantes del proceso en un ambiente social que promueva la construcción de significados.

Un enfoque social de la alfabetización debe conducir a docentes y estudiantes a que piensen más detenidamente en las experiencias reales de enseñanza/aprendizaje que se pueden obtener con el lenguaje (la lectura y la escritura), así como también a tomar más en cuenta el entorno sociocultural, ya que este entorno juega un papel decisivo en el proceso por el cual atraviesan los integrantes de una sociedad para alfabetizarse. Debemos recordar que el (los) usos(s) de la lectoescritura variará(n) a medida que la cultura varíe.

Referencias bibliográficas

- Applebee, A.N. y A.J. Langer (1983) "Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities". En **Language Arts**, 60, 168-175.
- Applebee, A.N.; J.A. Langer y I.V.S. Mullis (1986) **Writing Trends Across the Decade, 1974-1984**. Princeton, N.J., Educational Testing Service.
- Clifford, G.J. (1984) "Buch and lesen: Historical Perspective on Literacy and Schooling." En **Review of Educational Research**, 54 (4), 472-501.
- Cressey, D. (1983) **Literacy and the Social Order**. New York, Cambridge University Press.
- Goody, J. (1968) **Literacy in Traditional Societies**. London, Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977) **The Domestication of the Savage Mind**. New York, Cambridge University Press.
- Goody, J. (1986) **The Logic of Writing and the Organization of Society**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Graff, H.J. (1979) **The Literacy Myth**. New York, Academic Press.
- Heath, S.B. (1981) "Toward an Ethnohistory of Writing in American Education." En M. Farr Whiteman (ed.) **Variation in Writing: Functional and Linguistic Cultural Differences**. Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- Heath, S.B. (1983) **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kaestle, C.R (1985) **The History of Literacy and the History of Readers. Review of Research in Education** (vol. 12). Washington, American Educational Research Association.
- Luria, A.R. (1978) "The Development of Writing in the Child." En **Soviet Psychology**, 16, 65-114.
- McDermott, R. (1977) "Social Relations as Contexts for Learning in School." En **Harvard Educational Review**, 47 (2), 198-213.
- Myers, J. (1992) "The Social Contexts of School and Personal Literacy." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 27 (4), 297-334.

- Resnick, D.P. y L.R. Resnick (1977) "The Nature of Literacy: an Historical Exploration." En **Harvard Educational Review**, 47 (3), 370-385.
- Rosenblatt, L. (1988) "Writing and Reading: The Transactional Theory." **Technical Report**. University of Illinois at Urbana-Champaign. ERIC Document 292 062, 1- 17.
- Shuman, A. (1983) "Collaborative Literacy in an Urban Multiethnic Neighbourhood." En **International Journal of the Sociology of Language**, 42., 69-81.
- Tannen, D. (1982) "The Oral/Literate Continuum in Discourse." En D. Tannen (ed.) **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood, NJ, Ablex.
- Villalobos, J. (1991) "El lenguaje integral y el rol del docente." Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Fascículo 1: **El lenguaje integral**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Wagner, D.A. (1987) **The Future of Literacy in a Changing World**. Oxford, Pergamon.
- Vygotsky, L.S. (1978) **Mind in Society**. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1985) **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge, MA, Harvard University Press.